

Snefrid Tislevoll

## Praksisskolerektor som lærerutdanner

En studie av mellomrom:  
Triadiske samtaler som utgangspunkt for  
reflekterende empirisk forskning

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, september 2010

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Pedagogisk institutt

© Snefrid Tislevoll

ISBN 978-82-471-2305-8 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-2306-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2010:167

Trykket av NTNU-trykk

## **Praksisskolerektor som lærerutdanner**

### **En studie av mellomrom: Triadiske samtaler som utgangspunkt for reflekterende empirisk forskning.**

#### **Forord**

Denne studien ligger i krysningspunktet mellom pedagogisk ledelse og allmennlærerutdanning. Stipendiatstillingen ble utlyst med utgangspunkt i Høyskolen i Sør-Trøndelags (HIST) satsningsområde ledelse og skoleutvikling. Jeg vinklet studien min inn mot allmennlærerutdanning. Takk til komiteen som hadde tro på prosjektet mitt og til HIST som finansierte prosjektet.

I de årene jeg har holdt på med studien, har allmennlærerutdanningen gjennomgått store endringer. Lærerutdanningen skal fra studieåret 2010-2011 innrettes mot trinnspecialisering. Den nye lærerutdanningen er todelt, og vil gi grunnlag for å undervise på henholdsvis 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. Som en følge av de nye rammene for grunnskolelærerutdanningen vil begrepet allmennlærer forsvinne på sikt. Studien min, som handler om allmennlærerutdanning, er derfor begrepsmessig utdatert, men innhold og resultater vil være relevant for den nye grunnskolelærerutdanningen som viderefører intensjonen om helhet. St.meld. nr. 11(2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* som angir rammene for ny lærerutdanning for grunnskolen sier: ”*Dette forutsetter nærhet til skolen og at de ulike delene i utdanningen har en tydelig profesjonsretting og sammen utgjør en helhet. Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i skolehverdagen*”(2.2.3). I min studie anvender jeg altså allmennlærer som begrep og jeg mener at praksisskolerektors rolle som lærerutdanner vil være viktig fokusområde også ved overgangen til ny lærerutdanning.

Det er spesielt tre personer som skal takkes i dette prosjektet: Eleanor Allgood har vært min veileder som har vist meg stor tiltro hele veien. Takk for god støtte og inspirasjon. Hege Myhre som satt på det samme loftet og arbeidet med sitt phd.prosjekt innenfor samme fagområde var en god samtalepartner i både gode og vanskelige perioder. Takk for at du lyttet til meg og ga meg støtte. Jeg satte også pris på den motstanden du av og til ga meg. Til slutt vil jeg takke Lars som med argusøyne har lest korrektur og oppmuntret meg gjennom hele prosessen.

Trondheim 07.12.09

Snefrid Tislevoll



## Innholdsfortegnelse

<b>DEL I Introduksjon .....</b>	<b>5</b>
Kapittel 1 Innledning.....	5
Andre teoretikere om mellomrommet .....	9
Avhandlingens oppbygging og innhold .....	10
Kapittel 2 Bakgrunn for studien og forskningsspørsmålene .....	12
Noen avklaringer av sentrale begreper .....	13
En ny situasjon - Praksisskolerektorene er blitt lærerutdannere. ....	15
Utfordringer i fremtidens allmennlærerutdanning .....	16
Oppvekstmeldingen.....	18
Kvalitetsreformen.....	18
Skolemeldingen.....	18
Nyorientering som perspektiv i studien .....	20
<b>Del II Vitenskapsteoretisk landskap, metodologi og metode .....</b>	<b>24</b>
Kapittel 3 Vitenskapsteoretisk landskap .....	24
En reise inn i det fenomenologiske landskapet .....	24
Forskningsansats .....	26
Den tause dimensjon. ....	27
Intuisjon.....	27
Alfred Guttmanns formel .....	28
Gunnar Matti om Hans Larssons visjon.....	31
Det uutsigelige.....	32
Livsverdensansats.....	33
Epistemologisk omdreiningspunkt.....	35
Fenomenologi.....	37
Studiens meningskonstruerende prosess framstilt gjennom fenotekst og genotekst.....	40
Oppsummering .....	45
Kapittel 4 Metodologi .....	47
Kunnskaping.....	48
Jeg velger derfor er jeg – jeg tolker derfor er jeg.....	50
En langsom vitenskap.....	51
Sansing, persepsjon og tolkning i Arthur M. Youngs teori.....	53
Å dvele .....	56
Å forstå.....	58
Den personlige dimensjon .....	60
Biografisk skisse .....	62
Jeg-et i forskningen .....	63
Kapittel 5 Metode.....	66
Fenomenologisk hermeneutisk metode.....	66
Metodeteori .....	67
Giorgi .....	68
Moustakas.....	69
Kapittel 6 Strategi, prosedyrer og design i min studie .....	74
Innledning.....	74

Forskningsspørsmål.....	75
Forskningsdeltakere .....	76
Beskrivelse av rektorene ved metaforer .....	78
Rapid visjonær.....	80
Musisk godfot.....	80
Mater estetika .....	81
Valg av samtaleform .....	81
Å tåle å vente; <i>Linger and endure</i> .....	85
Aktiv speiling som metode.....	86
Speiling.....	87
Gjennomføring av speiling.....	88
Designmodell .....	90
Tilrettelegging av samtalene .....	91
Transkribering .....	92
Egengransking.....	92
Fra to til tretten utsagn?.....	93
Databehandling og tematisering.....	96
Innsirkling av mellomrommet .....	97
Tanker og tvil omkring mellomrommet .....	99
<b>Del III Teori.....</b>	<b>102</b>
Kapittel 7 Fremtredelsesrommet. Hanna Arendts teori som inspirasjon og belysning.....	102
Et bidrag til den filosofiske pedagogikken.....	102
”Hva gjør vi når vi er aktive” .....	104
Fremtredelserommet.....	107
Natalitet .....	109
Fellessansen - ” <i>Gemeinsinn</i> ”.....	110
Kapittel 8 Mellom det skapte og det uskapte. Jacques Derridas teori som inspirasjon og belysning. ....	114
Derrida som pedagog?.....	114
Det som skal komme .....	116
Er Derrida fenomenolog? .....	118
Derridas egen ”fødsel” .....	121
<b>Del IV Empirisk analyse og refleksjon .....</b>	<b>123</b>
Innledning.....	123
Kapittel 9 Mellomrom I – relasjonen mellom rektor og studenter.....	125
Ledemotiv: Myndighet.....	125
Oppsummering .....	144
Kapittel 10 Mellomrom II – relasjonen mellom rektor og lærere internt på praksisarenaen .....	146
Ledemotiv: Åpenhet.....	146
Oppsummering .....	157
Kapittel 11 Mellomrom III – relasjonen mellom rektor og lærerhøgskolen .....	159
Ledemotiv: Samhet .....	159
Oppsummering .....	173
<b>Del V Avsluttende kommentarer og refleksjoner.....</b>	<b>175</b>
Kapittel 12 Utkast.....	175

Mellomrom I - rektor/studenter.....	177
Mellomrom II – rektor/egen skole .....	178
Mellomrom III – rektor/høgskole.....	180
Avsluttende refleksjoner over studiens brukbarhet.....	183
Validitet i en fenomenologisk studie.....	184
Mellomrommet som relasjonelt felt.....	189
Fokus på den personlige dimensjon .....	189
a) Samtaletriader med observasjon .....	190
b) Fra transkripsjon til fortelling .....	191
c) Aktiv speiling .....	192
Fra fenotekst til genotekst .....	194
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>196</b>
<b>Liste over vedlegg:.....</b>	<b>203</b>
<b>Liste over figurer:</b>	
Figur 1. En firedelt meningsdannende situasjon.....	54
Figur 2. En firedelt meningsdannende sirkel.....	56
Figur 3. Designmodell.....	90
<b>Liste over tabeller:</b>	
Tabell 1. Registrering av egne utsagn.....	93





## **DEL I Introduksjon**

### ***Kapittel 1 Innledning***

Denne studien handler om praksis i allmennlærerutdanningen. I en tid da lærerutdanning står på dagsorden i massemediene flere dager i uken og myndighetene kontinuerlig foretar undersøkelser og gjennomfører reformer på området, har jeg tatt for meg et spesielt fenomen innenfor lærerutdanningsfeltet, nemlig *grunnskolerektorens rolle som lærerutdanner i fremtidens allmennlærerutdanning*. Dette har jeg valgt som forskningsområde med bakgrunn i offentlige føringer og satsningsområder samt egen interesse for utvikling av allmennlærerutdanningen.

Studien er anlagt med en lokal orientering og en kvalitativ tilnærming innenfor fagområdet filosofisk pedagogikk (Bengtsson, 2005b). I de senere årene har forskning vært preget av globale trender og internasjonale relasjoner. Det gjelder også utdanningsforskningen. Utdannings- og forskningssystemer harmoniseres og samorganiseres, både innen Europa og i en global sammenheng. Hele verden er i stadig større grad åpnet opp og gjort til arena for utveksling av utdanning og vitenskapelig utforskning, og i denne situasjonen har jeg valgt å vende meg mot den lokale virkeligheten. Et slikt valg kan unektelig virke både bakstreversk og neglisjerende, når det stimuleres til internasjonalt og globalt orientert forskning fra styrende myndigheter. Jeg tror likevel det er viktig at det globale perspektivet ikke utelukker det lokale, på samme måte som lokal og nasjonal forskning ikke skal utelukke internasjonale prosjekter. Vi må kunne utforske lokale kontekster parallelt med større EU-forskning og andre globale prosjekter. Min interesse for forskning kan gjenspeiles i den kvalitative tradisjonen og derfor er nærhet og dybde viktige elementer i studien. De avtaleendringene og reformene som har gitt impulser til studien er påvirket av internasjonale trender, men de uttrykker nasjonale behov når det gjelder utviklingen av allmennlærerutdanningen. Utviklingsprosessen innenfor de gitte rammene foregår lokalt ved høyskolene og universitetene. Den kvalitative interesse for det nære og det som beveger seg i dybden samsvarer med interessen for det lokale.

Lokal kunnskap reflekterer generasjoners erfaringer og forsøk på å løse problemer (Bicker, Sillitoe, & Pottier, 2004). Forskning og utviklingsarbeid er likevel alltid påvirket av

globaliserte krefter i følge forfatterne. Med bakgrunn i antropologi og kulturstudier forfekter de at utvikling av lokal kunnskap representerer verdifull forskning som viser seg å være både kostnadseffektiv, holdbar og sosiokulturelt sunn og solid (2004 s. xi). Jeg finner inspirasjon og støtte i deres tanker om forskning og utvikling i en lokal kontekst, hvor det anvendes deltakende og kommunikasjonsorienterte metoder. Med bakgrunn i dette har jeg valgt å utforske lokalt orienterte spørsmål som utforskes i virksomheten ved Høyskolen i Sør-Trøndelag hvor jeg selv var ansatt som stipendiat og høyskolelektor.

Når forskningsspørsmålene utforskes i det nære og ved å gå i dybden gir det nødvendigvis epistemologiske og metodologiske konsekvenser. Forskningen vil i en slik sammenheng ligge innenfor det subjektivistiske paradigmet og det får igjen konsekvenser for avhandlingens form. En forskning som søker kunnskap og forståelse gjennom tolkning av den levende dialogen i hverdagens praktiske kontekst, kan finne sitt ståsted innenfor en livsverdensansats (Bengtsson, 2005a). Ved at forståelse alltid er personliggjort kunnskap, vil avhandlingens form ligge innefor en personlig orientert sjanger.

En livsverdensansats er forenlig med en hermeneutisk arbeidsmåte og en fenomenologisk orientering. Studien bygger på det empiriske materialet som *kommer til syne* i dialoger mellom og med tre grunnskolerektorer. Samtalen som forskningsmetodisk redskap må nødvendigvis sette sin lit til språket. Likevel er språkets muligheter og begrensninger et gjennomgående tema i studien. Epistemologiske grunnlagsspørsmål omkring språkets samtidige styrke og usikkerhet, den tause dimensjonen (Polanyi, 2000) og intuisjonens plass i forskningen (Vaughan, 1979) blir aktualisert gjennom iakttagelse av rektorenes tanker og erfaringer. *Aporia* er et begrep som sier noe om hvor mangesidig og utsigelig språket er. Derrida (2006) anvender *aporia* som nærlesningsredskap i sitt dekonstruerende prosjekt. Han vil på den måten løse opp begreper, ta de fra hverandre og betrakte de med nye innslag i nye konstellasjoner. Hans merkelige simultankapasitet bestående av en grunnleggende kritisk posisjon i forhold til språket, samtidig med en ydmykhet og tro på menneskenes mulighet til å endre en felles verden til noe bedre, har inspirert meg. I min studie vil jeg forsøke å bruke noe av det jeg har lært av Derrida til å være årvåken, avventende, granskende og utprøvende i møte med forskningsdeltakernes tanker og erfaringer. Samtidig vil jeg gjennom den aporetiske lesemåten se om jeg kan finne motsetninger som kan fungere som helheter heller

enn paradokser. Med Derrida som lyktebærer må man i alle tilfeller ha en åpen og spørrende innstilling og mot til å la tiden arbeide og la forståelse av fenomenet gradvis vokse fram.

Hva betyr så dette i praksis? For meg betyr det at forskeren må ha en observerende holdning som intensjon. Jeg som forsker må også være ydmykt og naivt godkjennende i forhold til rektorenes fortellinger og tilføre tolkninger og egne forestillinger i respekt for forskningsdeltakerne. Videre må forskeren ha en grunnleggende oppfatning av at språket har både muligheter og begrensninger (Derrida & Gundersen, 2006; Wittgenstein & Åmås, 2003). Det medfører også at jeg som forsker må være meg bevisst at den tolkning jeg foretar er en av mange, og dermed må jeg vise hvem det er som tolker. Det som kommer til syne åpenbarer seg alltid for noen (Heidegger, 1996; Merleau-Ponty, 1994), og denne hvem står alltid i et forhold til den kunnskapen som kommer ut av tolkningen. I en fenomenologisk/hermeneutisk studie som denne, vil det være nødvendig å relatere tekst til forskerens liv og lære (Matti, 2000). Derfor viser jeg meg selv, eksplisitt i teksten, gjennom en kort biografisk skisse og ved at jeg beskriver avveininger, vurderinger, oppdagelser og valg jeg gjør underveis i prosessen. Leseren skal ha mulighet til å lese avhandlingsteksten gjennom forfatterens faglige og eksistensielle ståsted, det medfører at forskeren må ta med seg leseren på en vei som viser bakgrunnen for tolkninger og valg. For at forskningsprosessen skal være mest mulig transparent for leseren, har jeg også forsøkt å vise en modell for beskrivelse av overgangen fra det transkriberte råmaterialet til ferdig avhandlingstekst. Det har jeg gjort ved hjelp av Kristevas (1984) begrepspar fenotekst og genotekst. Slik jeg anvender begrepsparet til Kristeva, dreier fenotekst seg om det som åpenbares og kommer til syne gjennom studiens transkriberte tekstmateriale og genotekst er den bearbejdede, ferdige avhandlingsteksten. Jeg viser for øvrig til kapittel 3 hvor jeg gjør rede for studiens meningskonstruerende prosess framstilt gjennom begrepsparet fenotekst og genotekst s. 40.

Studiens hermeneutiske arbeidsmåte lar kunnskap framstå som gradvis forståelse gjennom sirkulære bevegelser. Den planlagte studien fikk nye og uventede innspill i prosessen og både metodikk og substans ble utviklet i den sirkulære bevegelsen mellom empiri, teori og refleksjon. I en slik prosess ble det nødvendig å forholde seg til metodelitteraturen på en fri og selvstendig måte, noe som krevde mot til å tørre å ta i bruk oppfinnsomhet og kreative impulser. Jeg støtter meg til og får inspirasjon fra klassisk fenomenologisk metodelitteratur representert ved Giorgi (1985) og Moustakas (1994), men i samforståelse med forfatterne

forholder jeg meg til litteraturen med en relativt uavhengig handlefrihet. Jeg plukker og setter sammen, tar bort og finner på nytt slik at studiens design til slutt består av triadiske dialoger kombinert med aktiv speiling og individuelle samtaler (jfr. designmodellen s. 90).

Fenomenologien betraktes i denne studien langs en linje fra Husserl via Heidegger til Merleau-Ponty. Disse er klassiske fenomenologer som ser noe ulikt på hva fenomenologien som filosofi og forskningstilnærming kan og ikke kan. Senere i studien får Derrida og Arendt betydning for en utvidet forståelse av fenomenologien ved at de bidrar med belysning og inspirasjon for tematisering og forståelse av det empiriske materialet. I Arendts filosofi fant jeg *mellomrommet* som hun har utledet fra det antikke, greske offentlighetsbegrep polis (by). Mellomrommet utviklet seg til å bli et hovedkonsept i denne studien og den empiriske basisen ble etter hvert tematisert i forhold til tre mellomrom mellom rektor og de andre aktørene i lærerutdanningen. Mellomrommene har følgende inndeling:

- Mellomrom I: Mellom praksisskolerektor og studenter
- Mellomrom II: Mellom praksisskolerektor og praksislærere/lærere (internt)
- Mellomrom III: Mellom praksisskolerektor og lærerutdanningsinstitusjonen (eksternt)

Derridas filosofi har gitt bidrag til min skepsis når det gjelder språkets makt og mulighet. Hans dekonstruktive praksis har likevel vært vitaliserende i mitt arbeid, da den viser hvordan man kan løse opp meninger og begreper og tilføre egne tanker og oppfatninger uten å frarøve de andre sine. Erkjennelsesprosessen er en kontinuerlig dialog og forhandling med bekreftelser og avkreftelser som nødvendige ingredienser. Vi involverer hverandre, bygger på hverandres utspill og lærer av hverandre i gjensidige og sirkulære bevegelser.

I refleksjonen over de empiriske dataene har jeg i tillegg til klassiske teorier gjort bruk av teori fra nyere kilder på det pedagogiske feltet. I forbindelse med deltakelse på de Nordiske lærerutdanningskonferansene i 2006 og 2008 kom jeg i kontakt med to begrep som fattet min interesse. I 2006, på Færøyene, assosierte jeg begrepet *samhet* (samleik på færøysk) (Hoydal, 2006) til analysen av Mellomrom III og på Island i 2008 koblet jeg begrepet *pedagogisk kapital* (Henningsson-Yousif og Viggósson, 2009) til analysen av temaene i Mellomrom I.

Med basis i den konfluente pedagogikken (Brown, 1990; Grenstad & Sandven, 1986) har jeg valgt å kalle mine funn i studien oppdagelser. Målet med studien er å utvikle kunnskap om og få økt forståelse for et fenomen og i en slik prosess mener jeg at oppdagelser er et mer hensiktsmessig begrep enn funn. De oppdagelsene jeg gjør velger jeg å kalle utkast.

### **Andre teoretikere om mellomrommet**

I den aller siste fasen av mitt arbeid oppdaget jeg en gruppe teoretikere som har samlet seg i en konversasjon om den relasjonelle pedagogikken. Deres kollektive erklæring er presentert i en rekke bidrag under manifestet: å møtes for å lære er å lære å møtes (Sidorkin & Bingham, 2004). Den relasjonelle pedagogikken fremstår ikke som en enhetlig definert pedagogikk i boken, den består av mange forskjellige perspektiv og tolkninger. Variasjonen omfatter blant annet omsorgsperspektivet (Noddings, 2007), feministisk etikk (Gilligan, 2002), de undertryktes pedagogikk (Freire, 1974) og teorier om deltakerorientering (Dewey, 1996; Mead, Vaage, & Thorbjørnsen, 1998) og møtets pedagogikk (Buber, 1992). Det relasjonelle perspektivet som utledes gjennom pedagogikk, antropologi og kommunikasjonsteori, berører og tangerer mitt *mellomrom*, og selv om jeg ble oppmerksom på deres diskurs i siste fase av mitt arbeid, finner jeg det nødvendig å bringe inn noen aspekter fra gruppen.

Jeg vil spesielt rette oppmerksomheten mot en av disse teoretikerne. Det er Gert Biesta som bidrar med kapitlet "Mind the gap". Han anvender med utgangspunkt i Homi Bhabha begrepet *in-between* når han reflekterer over temaet "no education without relation" som også er tittelen på boken til Sidorkin og Bingham. Biesta trekker en linje gjennom tre modeller. Han beskriver først *kommunikasjon som overføring av informasjon*, så går han over til *kommunikasjon som deltakelse* hvor han refererer til Deweys og Meads forståelse av deltakelse og interaksjon. Han utvider det perspektivet i modell tre til å gjelde en handlingens kommunikasjonsteori (*performative theory of communication*). Modell tre er basert på Bhabhas (1994) kulturteoretiske forståelse som fokuserer på at vi må bryte ned det hegemoniske rasjonale for kommunikasjon og etablere en meddelende (*enunciative*) dialogisk praksis, hvor alternative forhandlinger kan finne sted som krysningsformer og blandingsprodukter (*hybrider*) (Bhabha, 1994, s. 178).

Biesta bruker benevnelsen *the in-between space* en gang i kapitlet (s. 18) et begrep som direkte oversatt betyr mellomrom. Selv om han i hovedsak bygger sine refleksjoner på

Bhabha, nevner han også Derrida så vidt i en parentes i teksten (s. 19). Biesta har sammen med Egéa-Kuehne vært redaktører for boken ”Derrida & Education” som jeg har henvist til. Biesta avslutter sitt kapittel i boken med følgende:

*This means that ”deconstructive inventiveness can consist only in opening, in uncloseting, destabilizing foreclosure structures so as to allow for the passage toward the other” (Derrida 1989: 60). But one should not forget that one does not make the other to come. One lets it come by preparing for its coming. Education must prepare for the incalculable (Biesta & Egéa-Kuehne, 2001, s. 51)*

Ut fra dette tolker jeg at mye av Derridas tankegods også ligger til grunn for Biestas forståelse av ”the gap”, passasjen mellom menneskene, det jeg har kalt mellomrommet. Jeg har i hovedsak bygget på Arendts *fremtredelsesrom* i mitt arbeid med begrepet. I tillegg har Derridas begrep *gjestfrihet* gitt bidrag til min konstruksjon av mellomrommet. Jeg har også med meg Winnicotts *potential space* fra hovedfagsarbeidet, og jeg finner det interessant at to av bidragene i ”No education without relation” (Sidorkin & Bingham, 2004) refererer til Winnicott. Det gjelder Mc Daniel (s. 91) og Pijanowski (s. 103). De knytter ikke sine refleksjoner til mellomrommet som begrep, men de omsetter Winnicotts begrep *good enough motherhood*, til spørsmålet om tilstrekkelighet i mellommenneskelige relasjoner.

### **Avhandlingens oppbygging og innhold**

Avhandlingen består av fem hoveddeler som er inndelt i 12 kapitler. Den første delen tar for seg bakgrunn og begrunnelser for studien og presenterer forskningsspørsmålene. Kapitlet viser at det ligger mange utfordringer i framtidens lærerutdanning. Disse utfordringene ligger som en forutsetning når grunnskolerektorene snakker sammen om sin nye rolle som lærerutdanner.

Del II handler om forskningsansats, vitenskapsteoretiske overveielser og metodiske strategier. Kapittel tre tar kort for seg begrepene *den tause dimensjon* og *det uutsigelige* og går noe dypere inn på *intuisjon* som konsept før det viser at studien er anlagt med en livsverdensansats. Kapittel fire er viet den fenomenologiske *kunnskaping* og kapitlet beskriver hvordan fenomenologi er en langsom vitenskap og vektlegger at det å dvele er en grunnleggende kapasitet i spennet mellom sansing, persepsjon og tolkning. Kapittel fem handler om metodeteori og tar spesielt for seg teoriene til Giorgi og Moustakas. I kapittel seks presenterer jeg mine valg av strategier, prosedyrer og design.

I del III tar jeg for meg deler av de filosofiske teoriene til Hannah Arendt og Jacques Derrida. Jeg har valgt ut temaer som belyser mine problemstillinger og tolkninger. I kapittel sju presenterer jeg noen sider ved Hannah Arendts filosofi som handler om den grunnleggende menneskelige fremtredelse i all aktivitet og felleskap. I kapittel åtte viser jeg noen aspekter ved Jacques Derridas dekonstruktive teori hvor jeg spesielt ser på Derridas kritiske posisjon i forhold til vår omgang med språket.

I del IV presenterer jeg de tre mellomrommene med rektorenes tanker og erfaringer i utvalg og mine analytiske tilføyelser. De empiriske dataene analyseres med utgangspunkt i tre ledemotiv: *myndighet*, *åpenhet* og *samhet*. *Myndighet* er knyttet til mellomrom I, som er mellomrommet mellom rektor og studenter. *Åpenhet* er knyttet til mellomrom II, som er rektors forhold til lærerne og praksislærerne internt på sin skole. Begrepet *samhet* er knyttet til mellomrom III, som er rektors relasjon til lærerutdanningsinstitusjonen.

Del V består av kommentarer og refleksjoner over oppdagelser og utkast. Jeg argumenterer for at grunnskolerektorenes stemmer bør være selvfølgelige ingredienser i en fremtidig lærerutdanningskontekst. De har fått en formell rolle som lærerutdanner og spørsmålet er hvordan de best mulig kan medvirke i en reell funksjon i fremtidens lærerutdanning. I den avsluttende delen reflekterer jeg over studiens brukbarhet og aktualitet i forhold til dette spørsmålet.

## **Kapittel 2 Bakgrunn for studien og forskningsspørsmålene**

Departementet går inn for at lærerutdanningsinstitusjonene intensiverer sitt FOU-arbeid i tilknytning til praksisfeltet (St.meld 16 2002-2002 kap. 7). Praksisrettet FOU har på grunnlag av det vært et satsingsområde for departementet i de siste årene. Videre går departementet inn for en kvalitetsøkning av praksisopplæringen innenfor den samme tidsrammen som eksisterer i dag. De tilrår ikke økt omfang men kvaliteten bør høynes gjennom *alternative praksisformer* og *nærmere samarbeid* mellom utdanningsinstitusjon og skole (St.meld 16 2002-2002 kap. 3.7.3 og 3.8). I kvalitetsreformen benyttes begrepene *praksisskole* og *samarbeidsskole* om hverandre, men reformen går inn for en anvendelse av begrepet praksisskole. Reformen foreslår alternative løsninger i fleksible miljøer. Denne studien er anlagt for å finne ut mer om hvordan alternative løsninger kan utvikles.

Sentrale reformer og avtaler har i de siste årene ført til store endringer i allmennlærerutdanningen. Kvalitetsreformen – om ny lærerutdanning har som hovedintensjon at utdanningen skal kjennetegnes ved å være mangfoldig, krevende og relevant. (St.meld. 16 2001-2002). Samtidig har grunnskolerektorene, gjennom nytt avtaleverk for øvingslærerne, fått et *ledelsesansvar* i forhold til lærerstudentens praksisopplæring. Som en konsekvens av avtalen får rektoren ved praksisskolen altså en rolle som lærerutdanner. Det er en helt ny situasjon.

Med basis i samfunnsendringer nedfelt i utvalgte offentlige føringer må dagens og fremtidens lærerutdanning være rettet inn mot en mangfoldig og inkluderende skole. Målet med min studie er å utvikle *kunnskap om og forståelse for* hvordan de valgte praksisskolerektorene ser på sin funksjon som lærerutdannere, hvordan de vil være med på å lede og utvikle praksis i allmennlærerutdanningen når mangfold og inkludering er sentrale intensjoner. Min interesse for praksisfeltet i allmennlærerutdanningen springer ut fra egen utdanning og yrkespraksis. Personlige opplevelser knyttet til egen erfaring fra grunnskoler og lærerutdanning har derfor også gitt impulser til studien.

Studiens substansielle forskningsspørsmål er:

*Hvordan kan fremtidsrettet allmennlærerutdanning ledes og utvikles når praksisskolerektoren er blitt lærerutdanner?*



Studien har i tillegg to forskningsspørsmål som dreier seg om metodisk kunnskap:

*Hvordan kan kunnskap om og forståelse for dette spørsmålet utvikles gjennom fenomenologisk forskningsmetode og en design som min?*

*Hvordan kan metodekunnskapen som utvikles i denne studien gi bidrag til lignende studier?*

### **Noen avklaringer av sentrale begreper**

Før jeg går videre med å redegjøre for rektorenes nye rolle og funksjon, vil jeg klargjøre noen begreper som er vesentlige i avhandlingen. Det gjelder a) begrepet *kvalitetsreformen* som er den viktigste av de reformene som ligger til grunn for studien. Videre er b) *allmennlærerutdanning* et begrep som trenger avgrensning i forhold til andre lærerutdanninger. Så vil jeg si noe om den skolen som høyskolen samarbeider med om å gi lærerstudentene praksis. I kvalitetsreformen så vel som i dagligtalen brukes det flere begrep her. Av de mest vanlige begrepene som brukes i denne sammenhengen nevner jeg *praksisskole*, *samarbeidsskole*, *øvingskole* og *partnerskole*. Jeg vil forsøke å gi en avklaring av begrepsbruken når det gjelder disse (c). På samme måte brukes det flere begrep om den læreren som har funksjon som studentenes lærer i praksisfeltet. Her varierer det mellom d) *praksisveileder*, *øvingslærer* og *praksislærer*. Den nye øvingslæreravtalen anvender fortsatt *øvingslærer* som begrep og avviker dermed fra det som er foreslått i *Kvalitetsreformen*. Den nye Kvalitetsreformen har som intensjon at begrepene *praksisskole* og *praksislærer* brukes i fremtiden og det er disse begrepene jeg anvender i studien.

a) *Kvalitetsreformen* som omfatter endringer i høyskole- og universitetssektoren er utarbeidet med basis i Bologna-prosessen (Karlsen, 2006; Skjørberg, 2006). Intensjonen som ligger i Bologna-prosessen er å samordne og skape flyt og bevegelse innen det europeiske området for høyere utdanning. Kvalitetsreformen som ble satt i verk ved studiestart i 2003, setter også fokus på særnorske forhold og jeg har spesielt tatt for meg det som gjelder utviklingen av praksisfeltet i allmennlærerutdanningen. (jfr- avsnittet om Kvalitetsreformen s. 18.)

b) *Allmennlærerutdanning* er den lærerutdanningen som foregår ved høyskolene. Den har et helhetsperspektiv hvor praksis, pedagogikk og de ulike skolefagene er integrerte i et enhetlig profesjonsstudium. Allmennlærertradisjonen må sees i forhold til enhetsskoletanken i Norge.

I motsetning til allmennlærerutdanningen har universitetene tradisjonelt sett tilbudt en fagorientert lærerutdanning hvor en pedagogisk/didaktisk studieenhet tas ved siden av de faglige studiene. De universitetsutdannede lærerne er i dag kvalifiserte for arbeid på ungdomstrinn og i videregående skole. I de to, tre siste årene har universitetene for øvrig startet program for en 5-årig integrert lærerutdanning. Samtidig er konseptet allmennlærer satt på agendaen som diskusjonstema. Allmennlæreren er kvalifisert for alle trinn på grunnskolen (1-10), men det diskuteres for tiden om Norge skal ha en slik ordning i fremtiden (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Spørsmålene som debatteres gjelder forholdet mellom faglig og pedagogisk kompetanse. Det er trender i tiden som går i retning av økt faglig kompetanse, også for undervisning i de lavere trinn på grunnskolenivået. Ved overgangen til 2009 kom departementet med en ny stortingsmelding om lærerutdanning. På nasjonalt nivå vil departementet sette i verk tiltak for å etablere en fireårig differensiert grunnskolelærerutdanning som består av spesialisering i forhold til trinn samt et nytt obligatorisk pedagogikkfag med økt omfang. Grunnskolelærer er det begrepet som myndighetene nå har valgt (St.meld. nr. 11, 2008-2009)

c) *Praksisskole* er det begrepet høyskolen har gått over til å bruke, når vi snakker om den skolen vi samarbeider med om praksis i allmennlærerutdanningen. Tidligere har øvingsskole vært brukt og i noen tilfeller samarbeidsskole. I den lærerutdanningen som tilbys ved universitetene anvendes begrepet partnerskole. Universitetet inngår en partnerskapsavtale med sine samarbeidsskoler, vi på høyskolene forholder oss til praksisskolene gjennom en øvingslæreravtale som inngås med den enkelte praksislærer.

d) Selv om øvingslæreravtalen fortsatt bruker øvingslærer som begrep, er altså *praksislærer* det begrepet høyskolene anvender i dagens situasjon, om den læreren som tar i mot og veileder studentene på praksisfeltet. Den læreren har en avtalefestet funksjon gjennom en inngått øvingslæreravtale. Med så mange parallelle og overlappende begrep er det stor sannsynlighet for at språket om praksis i lærerutdanningen kan føre til misforståelser og skinnuenighet i det daglige arbeidet. I empirikapitlet viser variasjonen i begrepsbruk seg som usikkerhet i dialogene. Ved flere anledninger viser det seg at det er nødvendig med oppklaringer underveis for å unngå forvirring. Rektorene bruker begrepene øvingsskole og praksisskole, øvingslærer, praksislærer og praksisveileder om hverandre. De anvender i enkelte situasjoner praksislærer og praksisveileder også om den læreren fra høyskolen som

følger opp studentene i praksis. Den læreren har i de siste årene hatt betegnelsen *oppfølgingslærer*.

### **En ny situasjon - Praksisskolerektorene er blitt lærerutdannere.**

Rektorene ved våre grunnskoler har mange oppgaver og funksjoner og de får stadig nye. De fikk en helt ny funksjon i forbindelse med endring av avtaleverket for øvingslærerne i 2002, der ansettelsesansvaret ble flyttet fra staten over på kommunene. Det førte til at rektorene ved praksisskolene overtok ledelsesansvaret for øvingslærerne fra høyskolene.

Praksisskolerektoren ble øvingslærernes nærmeste overordnede og på den måten gir endringen rektoren også et formelt medledelsesansvar for utviklingen av praksis i allmennlærerstudiet. I følge avtalens pkt. 9 skal rektors oppgaver blant annet omfatte utarbeidelse av en helhetlig plan gjennom utvelgelse av praksislærere, planlegging, koordinering og organisering av praksisopplæringen. Det forutsettes likevel i den nye øvingslæreravtalen at høyskolen har det øverste *faglige* ansvaret for praksis i lærerutdanningen, ved at den må sikre og godkjenne at praksisopplæringen blir gjennomført som planlagt. Det at praksisskolerektor nå er blitt lærerutdanner er impulsen til dette phd-prosjektet.

Som forundersøkelser til prosjektet foretok jeg en observasjonsstudie av et møte mellom rektor og praksislærerne ved Vangen skole og et intervju med rektor ved Moa skole. Rektor ved Moa skole uttaler bl.a. følgende:

*Æ e jo veldig glad for den endringa som har skjedd fordi at det har æ faktisk vært opptatt av veldig lenge og tenker tilbake på den tida æ var student sjøl, for da æ gikk på lærerskolen og da var det sånn at æ fikk en begrensa praksis, det var helt sånn rein lotto da, kæm du kom te, og da va det det mennesket som prega mæ og som sku lær mæ hva som var rett å gæli, og da var det veldig begrensa inni et klasserom, med en klasse, og da æ begynte her for fem år sida – vi var jo øvingsskole da og – så var det jo likedan, så æ hadde på en måte som rektor da ikke noe annet ansvar for herre opplegget enn at æ snakka med dæm, tok i mot dæm og avslutta med dæm (.....) men sånn som no når herre er endra, er det mye mer spennende for meg som leder (Intervjutraskribering, forundersøkelse, Moa skole - 04.06.04).*

Sitatet viser at rektoren reagerer positivt på endringen og ser fram til å være med på å lede en framtidig lærerutdanning. I forbindelse med det nye avtaleverket blir rektorene gitt muligheten til å være med å påvirke lærerutdanningen i større grad og det synes hun er spennende. Til tross for at rektorene har mange funksjoner og oppgaver fra før, hilser denne rektoren og de to andre forskningsdeltakerne i denne studien den nye rollen som lærerutdanner velkommen.

Det viktigste dokumentet som ligger til grunn for studiens forskningsspørsmål er altså *øvingslæreravtalen fra januar 2002*. I tillegg har spørsmålet sin basis i tre Stortingsmeldinger samt Norgesnettrådets undersøkelse av lærerutdanningen fra 2001. De tre stortingsmeldingene er:

- St.meld. nr.16 (2001 – 2002) Kvalitetsreformen - Mangfoldig, krevende, relevant – fra UFD (heretter kalt *kvalitetsreformen*)
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. Fra UFD (heretter kalt *skolemeldingen*)
- St.meld. nr 39 (2001-2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge. Fra BFD (heretter kalt *oppvekstmeldingen*)

Noen av funnene i evalueringen i Norgesnettrådets undersøkelse gir begrunnelse og er retningsgivende for min studie: For det første pekes det på en manglende sammenheng mellom praksis og teori i lærerutdanningen. Videre fant undersøkelsen at profesjonsrettingen ikke ivaretas godt nok. De tre stortingsmeldingene uttrykker mange utfordringer for fremtidens lærerutdanning. Utfordringene ligger som et bakteppe for samtalene og forskningsspørsmålet i dette prosjektet.

### **Utfordringer i fremtidens allmennlærerutdanning**

Kvalitetsreformen, skolemeldingen og oppvekstmeldingen formulerer sentrale utfordringer for skolen og lærerutdanningen. Både kvalitetsreformen og skolemeldingen vektlegger sammenhengen mellom gode lærere og en god skole. Regjeringens visjon for lærerutdanningene sier i kvalitetsreformens kap 1.1 at ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne. Den sier videre at kvaliteten i opplæringen er avgjørende for vår fremtid og derfor er læreryrket det viktigste kunnskapsyrket vi har. Visjonen uttrykker videre at utdanningen skal være respektert slik at den trekker til seg de mest motiverte studentene og gi dem en best mulig start på lærergjerningen. Lærerstudentene må i følge kvalitetsreformen forberedes til fremtidens ulike krav gjennom mangfoldig kompetanseoppbygging. Skolemeldingens kap. 9 samsvarer med kvalitetsreformens kap 1.1 når den sier at lærernes kompetanse er den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest

av alle ressursene i skolen. Dette er også resultatet av en nyere metaundersøkelse av hva som virker i skolen i dag (Hattie, 2009).

Barn fortjener gode lærere, det kan ingen være uenige i. Men hva er en god lærer? Det er et stort og utfordrende spørsmål som har vært debattert på mange nivå så lenge Norge har hatt en lærerprofesjon. Alle mennesker i vårt samfunn har gått på skole og har erfaringer med forskjellige lærere. Derfor finnes det mange ulike meninger om hvordan en god lærer skal være. Temaet diskuteres både i den private sfære og i det offentlige rom. Spørsmålet om den gode lærer har vært gjenstand for heftige dialoger rundt kjøkkenbordet, på puben, i politiske fora så vel som i den akademiske og vitenskapelige verden. Profesjonsidentitet og spørsmålet om den gode lærer brytes i diskusjoner også innad i profesjonen.

Er det mulig å fastslå at barn fortjener *gode lærere*, når det er så mange og divergerende meninger om hva en god lærer er? Noen prøver. Et eksempel: På en interaktiv side på verdensveven ønsker Utdanningsforbundet å få svar på spørsmålet om hva den gode lærer er. Det inviteres til å bidra med profesjonsidealer under overskriften ”din stemme teller”. ([http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/udf\\_kampanjTemplates/Conference\\_177.aspx](http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no/udf_kampanjTemplates/Conference_177.aspx) - hentet 20.03.09). Svarene er selvsagt omfattende og betoner både fag- og omsorgslæreren, struktur og kreativitet og den selvstendige lærer er like viktig som den samarbeidende.

Med støtte i offentlige dokumenter om skole og oppvekstvilkår, norsk barne- og opplæringslov og FN's barnekonvensjon kan kravet om at barn fortjener gode lærere uttrykkes som en allmenngyldig mening. Kjernen i barnekonvensjonen omhandler barnets menneskeverd og ukrenkelige rettigheter. Hovedformålet med barnets utdanning skal i følge artikkel 29 i FN's barnekonvensjon:

*...ta sikte på å utvikle barnets fulle potensial, fremme respekten for menneskerettighetene, gi barnet en følelse av identitet og tilhørighet, evne til å sosialisere og respekt for naturmiljøet (FN's barnekonvensjon, fra visjon til kommunal virkelighet, Universitetet i Oslo, Senter for menneskerettigheter, 2005: 29).*

Dette utdraget viser at termen ”den gode lærer” må bli omfattende og sammensatt. Barnets *fulle potensial* omfatter kognitiv og emosjonell kapasitet så vel som faglige og sosiale evner. I

en slik læringskontekst blir det utfordrende å utdanne gode lærere som har kompetanse til å møte kravet om helhet og mangfold.

### **Oppvekstmeldingen**

I oppvekstmeldningens kap. 1.1. uttrykkes det at samfunnsendringene i det siste hundreåret i hovedsak har hatt positive konsekvenser for barn og unges oppvekst- og levekår. Men det poengteres videre at på tross av dette, har ikke alle barn og unge det godt her i landet. For noen preges hverdagen av mistrivsel, utrygghet og ensomhet. Oppvekstmeldingen nevner spesielt utfordringer som normoppløsning, samlivsbrudd, kommersialisering og sexpress i stadig lavere aldersgrupper. Problemer som omsorgssvikt, vold, mobbing, rusmiddelbruk er økende og noen barn og unge har vansker med å strekke til på skolen eller få innpass på arbeidsmarkedet. Selv om vi lever i et velstandssamfunn er det i følge oppvekstmeldingen store utfordringer for skolen at det fortsatt er barn og unge som lever i familier som kan karakteriseres som fattige.

### **Kvalitetsreformen**

Utfordringene i opplæringen av barn og unge har også fått fokus i kvalitetsreformen. I kap. 2.1 beskriver departementet det mangfoldige og komplekse samfunnet vi lever i og vurderer følgende områder som særlig viktige: globalisering og internasjonalisering, store kunnskapsbehov, likestillingsspørsmål, utfordringer i forbindelse med barn og unges oppvekstmiljø, teknologiske endringer, et flerkulturelt samfunn og livslang læring. I denne omfattende og komplekse opplæringssituasjonen forventes det at lærerutdanningene skal møte mangfoldet ved å tilrettelegge for en helhetlig lærerprofesjon. Lærerutdanningsinstitusjonene har gjennom reformen fått utvidet frihet til å foreta veivalg og utforme mål. Større handlefrihet for institusjonene må føre til et fokus på profesjonsaspektet og en bred diskusjon om innholdet i termen ”den gode lærer”.

### **Skolemeldingen**

Skolemeldingen peker også på at mangfold og kompleksitet er utviklingstrekk i samfunnet som skaper utfordringer for all utdanning (kap. 3 i St.meld. nr. 30 - 2003-2004). Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner og samfunnsoppdraget er omfattende. Den skal tjene både enkeltindividet og samfunnet og det forventes at skolen skal forandres når samfunnet

forandres. Skolen i en ny tid (s. 23 i St.meld. nr. 30 - 2003-2004) preges i følge skolemeldingen av to utviklingstrekk. For det første at kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. For det andre er Norge på få år blitt et mer mangfoldig samfunn, både etnisk, religiøst og kulturelt. I skolemeldingens kap. 9 (St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring) uttrykkes behovet for omfattende kompetanse ved at det stilles mange og ulike krav til lærerne. I kraft av sin profesjon får de et samfunnsansvar som skal dekkes av *fem* ulike kompetanseområder:

1. Faglig kompetanse
2. Didaktisk kompetanse
3. Endrings- og utviklingskompetanse
4. Sosial kompetanse
5. Yrkesetisk kompetanse.

De fem kompetanseområdene er lagt til grunn som en forutsetning for kvalitetsutvikling både i skolemeldingen og i kvalitetsreformen.

I tillegg til den helhetlige kompetanseprofilen pekes det på behovet for en større sammenheng mellom praksis og teori. Det er også en intensjon at studentene skal få erfaringer med hele lærerrollen og alle deler av skolens virksomhet.

Samler man trådene fra bakgrunnsdokumentene, viser de at barn fortjener *gode lærere* og at læreren er den *viktigste enkeltfaktoren* i barns opplæring. Opplæringen skal rette seg mot barnets *fulle potensial*. Det er sammenheng mellom *gode lærere og en god skole* og det skal være god sammenheng mellom *praksis og teori* i fremtidens allmennlærerutdanning. Dagens samfunn preges av å være *komplekst*, det innebærer at lærerprofesjonen må bestå av både *mangfoldig og helhetlig* kompetanse. Endringer i avtaleverket har ført til at *rektor ved praksisarenaen har fått en ledende funksjon* i denne sammenhengen. Spørsmålet om hvordan den *konkrete ledelsen* av praksisarenaen utføres er altså et vesentlig aspekt ved overgangen fra tradisjonelt øvingslærersystem til en praksisskoletenkning.

Lærerutdanning og spesielt forholdet mellom praksis og teori, har i de senere årene stadig vært diskusjonstema i det pedagogiske fagmiljøet. Man kan trekke en linje gjennom studier av Harbo (1969) som tar opp forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen, via Tiller og Skagen (1983) som bl.a. har tatt opp forholdet mellom øving og veiledning, til Kvernbekk

(2001) som igjen fokuserer på relasjonen mellom praksis og teori. Gjennom *endring av avtaleverk og nye reformer* er temaet igjen aktualisert. Men en organisatorisk overgang fra et individorientert øvingslærersystem til en helhetlig praksisskoletenkning vil ikke nødvendigvis føre til endring av praksisopplæringen. Reformen og nytt avtaleverk er i seg selv ikke en garanti for ny praksis. For at en kvalitativt ny praksisopplæring skal kunne utvikles blir det viktig å følge opp med fokus på *innholdet* i omorganiseringen. Denne studien vil fokusere på innholdet i omorganiseringen av allmennlærerutdanningen ved å se på den delen som dreier seg om praksisskolerektorenes rolle og funksjon som lærerutdanner.

### **Nyorientering som perspektiv i studien**

Studiens hovedimpuls er overgangen fra et avtaleverk til et annet, og stortingsmeldingene som ligger til grunn for forskningsspørsmålet har intensjoner om en kvalitativt ny praksisopplæring. Med basis i dette vil innholdet i dette prosjektet nødvendigvis handle om endring og nyorientering.

Samtidig som jeg arbeider med denne studien, arbeides det kontinuerlig ved høyskolen og i praksisskolene med nye måter å organisere praksis på. Kunnskapsdepartementet har for tiden høy prioritet når det gjelder fornying og forbedring av lærerutdanningen. Dette phd-prosjektet løper parallelt med det daglige praksisarbeidet i lærerutdanningen ved HIST og reformarbeidet fra myndighetenes side. Ved HIST foregår det både administrative nyordninger og faglige prosjekter, men min studie er ikke koblet til noen av de andre prosjektene. Jeg samler informasjon og forsøker å holde meg oppdatert om det som foregår ved institusjonen, men er altså ikke direkte involvert i noen av de pågående prosjektene. Mitt prosjekt setter fokus på tre utvalgte praksisskolerektorenes tanker og erfaringer om sin nye rolle som lærerutdanner .

Følgende to utsagn kan illustrere at de utvalgte rektorene ønsker å være med på en endringsprosess i lærerutdanningen. Her snakker Randi om rollen til praksislærer knyttet til veiledning, og hun viser at hun synes at nytenkning er nødvendig. Hun er også opptatt av at vi ikke bare må gjøre overflateendringer:

*Ja æ har lyst til å snakke litt om det, for det må avklares de forventningene (til veiledning) samtidig som forventningene og rollen til praksislærer oppi samme biten her – altså – det hører sammen og hvis vi*



*ikke endrer litt av det der så – gjør vi bare noen kosmetiske forandringer. Ka e veiledning i pedagogisk praksis liksom? (første triade s. 10)*

Randi, som kan karakteriseres som en utålmodig og innovativ leder, synes i imidlertid at utviklingen går litt langsommere i lærerutdanningen enn i praksisskolen:

*Høyskolen kjem etter praksisen i skolehverdagen. Skolene endrer seg forttere enn institusjonene... (første triade s. 10).*

Når praksisskolerektoren nå er blitt lærerutdanner, har vi altså fått en ny situasjon i lærerutdanningen, som kan gi økte muligheter for å ”gå i samme takt”. Man vet at skolereformer og lærerutdanningsreformer kommer. Den pedagogiske virksomheten må formes på nytt og på nytt både i skolen og i lærerutdanningen. Morgendagens allmennlærerutdanning er alltid i emning. I dagens samfunn er reformhastigheten stor og dagens endringskultur innebærer et nådeløst tempo hvor man stadig må løpe forttere for å løse de oppgavene som samfunnsutviklingen krever av oss, sier Fullan (2001). Likevel er stadige kontekstuelle endringer en nødvendig del av skolens virksomhet og det må skolen akseptere som en forutsetning for sitt utviklingsarbeid (Grøterud/Nilsen 2001).

I og med at nyorientering og fornying ble et overordnet perspektiv i studien, lette jeg etter filosofisk og pedagogisk litteratur som omhandlet ”det nye” som fenomen. Gjennom deltakelse i doktorgradskurset til Lars Løvlie om profesjon og danning, kom jeg i kontakt med de to tidligere nevnte teoriene til Arendt og Derrida, og da fikk jeg kjennskap til deres fokus på ”det nye”. I teorikapitlene (7 og 8) vil det komme fram at disse filosofene er spesielt opptatt av det som ligger foran oss i verden, samtidig som de på forskjellige måter er opptatt av det som ligger i fortida av opplevelser, erfaringer og minner. Begge relaterer erkjennelse her og nå til det eksistensielle faktum at livet er tiden mellom fødsel og død, og begge anvender *fødselen* som metafor i sin filosofi når de forklarer hvordan de ser på det nye, det som er i emning. Arendts begrep natalitet og Derridas messianske struktur står begge for ”*det nye*”- ”*det som skal komme*”, som er en drivkraft for erkjennelse her og nå. I sin dekonstruerende ”samtale” med Lévi-Strauss’ tekst skal vi senere se (s. 117) at Derrida hevder dette poenget med styrke ved å anvende fødselsmetaforen:

*Og riktignok sier jeg dette med blikket vendt mot barnefødsler, men også mot dem som, i et fellesskap jeg ikke utelukker meg selv fra, snur seg bort fra det ennå ujevnelige som melder sin ankomst og ikke kan arte seg – slik er det hver gang en fødsel er nær – på noen annen måte enn som ikke-art, og i form av en uformelig, umælende infans, en uhyggelig monstrositet (Derrida & Gundersen, 2006).*

Selv om han ettertrykkelig går inn for at all erkjennelse unektelig må stå i et forhold til det ikke navngitte som ligger i fremtiden, involverer han også seg selv i den gruppen mennesker

som skjærmer seg mot det nye og det uforutsigbare fordi det ligger en ontologisk risiko i det som skal komme og som vi enda ikke vet hva er. Med det sier han at redselen og ubehaget som er knyttet til endringer er noe allmennmenneskelig. I teorikapitlene (7 og 8) skal jeg gå nærmere inn på Arendts og Derridas filosofiske begrunnelser for at også det som er i emning, det uformelige som ikke er skapt eller formet enda, må få en plass i erkjennelsen her og nå. Disse tankene ble med meg videre i prosessen og kom til å fungere som en lyskilde for temaet nyorientering.

Derrida bruker begrepet det institusjonelle øyeblikk om det viktige men farefulle nå, hvor avgjørelser, definisjoner og beslutninger foretas og han setter inn en dekonstruerende og granskende aporetisk orientert nærlesningsmetode som forebyggende middel (medisin) mot for raske bestemmelser av innholdet i meninger og begreper. I 1968 skrev for øvrig Derrida essayet Platons apotek (Derrida & Gundersen, 2006) hvor han tar for seg Platons avvisning av skriften som farmakon for visdom og hukommelse, fordi et farmakon kan ha bivirkninger og til og med være giftig. Med sin dekonstruktive praksis kommer Derrida selv altså med et forebyggende middel, en medisin mot *for* etablerte sannheter eller det som verre er; direkte feilaktige kjennsgjerninger eller fastlåste faktum og postulerer hvor viktig det er å åpne seg for "den andre" og "det nye".

Arendt setter sin lit til menneskenes handling og tale som grunnleggende aktivitet og viser hvordan tydelig fremtredelse i et relasjonelt og åpent mellomrom er en forutsetning for erkjennelse og utvikling mot en bedre verden. Hun betrakter mellomrommet som en arena for forlengelse av menneskenes erfaringer gjennom videreføring av menneskenes minner. Det verdifulle hos Arendt som gir oss muligheten til å videreføre oss selv i tydelig fremtredelse, gjennom handling og tale ligger som en forutsetning i denne studien sammen med de begrensningene som Derrida fremsetter gjennom begrepet hukommelsens katastrofe. Minnene er alltid tilfeldige og usikre, preget av kultur, omstendigheter og tilstander. I teorikapitlet (kap. 3) vil jeg gå nærmere inn på Derridas begrensninger i forhold til språklig overlevering. Likevel er det gjennom bruk av språket erfaringene kan komme til overflaten og gjøres tilgjengelige som materiale for å bearbeide fortiden og skape fremtiden. Jeg integrerer både Arendts og Derridas betraktninger i arbeidet med å innhente grunnskolelærereks erfaringer og bearbeide dem med tanke på en ny konstruksjon av praksisfeltet i allmennlærerutdanningen.

Lærerutdanningens praksis er formulert og konstruert gjennom årelange tradisjoner. Min studie anlegges som et ledd i å videreføre konstruksjonen. Avtaleendring, intensjoner og utfordringer i utvalgte stortingsmeldinger og norgesnettrådets evaluering er altså bakgrunnen for de triadiske dialogene mellom de tre utvalgte rektorene. Samtidig ligger det et endringsperspektiv til grunn for samtale. Dialogene er derfor både erfaringsbaserte og mulighetsorienterte. Samtalenes innhold er konsentrert omkring: Rektorenes tanker og erfaringer om det å være lærerutdanner (formelt) og deres meninger om å være med på å lede og utvikle allmennlærerutdanningen fra sitt ståsted i praksisskolen (reelt).

## **Del II Vitenskapsteoretisk landskap, metodologi og metode**

### ***Kapittel 3 Vitenskapsteoretisk landskap***

Studien er plassert innenfor det kvalitative forskningsparadigmet. I nittifireutgaven av *Handbook of Qualitative Research* sier forfatterne at det i løpet av de to siste tiårene har skjedd en stille, metodologisk revolusjon innenfor sosialvitenskapen (Denzin & Lincoln, 1994). I senere utgaver (2000, 2005) kommer de tilbake til den kvalitative ”revolusjonen”. De har fått overveldende, positive reaksjoner på bøkene og det tolker de som at det er et stort behov for litteratur og materiell på feltet. Det har vært, og er uklare grenser mellom de ulike disiplinene innenfor det kvalitative forskningsområdet, men utviklingen har vært at forskere innen sosial- og humanvitenskapene har trukket sammen i en felles utvikling og satt gjensidig fokus på en tolkende, kvalitativ tilnærming til forskning og teori. Ikke overraskende er denne stille revolusjonen blitt møtt med motstand, sier forfatterne. Dette tilskriver de en nykonservativ forskningsdiskurs og myndighetenes ensidige satsning på en evidensbasert epistemologi. Når det gjelder dette refererer Denzin og Lincoln til en rapport fra National Research Council fra 2002.

Med utgangspunkt i komplekse, etiske og epistemologiske motforestillinger, ble den tradisjonelle sosialvitenskapelige forskningen kritisert og en reformerende bevegelse begynte å ta form fra tidlig på 1970-tallet. I dag er det tvingende nødvendig å vise hvordan kvalitativ forskning kan bidra til å forandre verden på positive måter, sier Denzin og Lincoln. Så nå, ti år inn i et nytt århundre, er det avgjørende at vi gjenskaper de løftene som ligger i kvalitativ forskning, som en radikal og demokratisk praksis. Inne i dette løfterike men komplekse forskningsparadigmet plasserer jeg altså mitt phd-prosjekt.

#### **En reise inn i det fenomenologiske landskapet**

En phd-studie kan sammenlignes med en reise. Man har forventninger, er nysgjerrig og spent, men på samme tid utsetter man seg for en viss risiko ved å gå inn i et nytt og ukjent landskap. Man må forberede seg ved å lese kart og beskrivelser av stedet og man tar hensyn til landskapets karakter og klima. Riktige klær og adekvat utstyr må skaffes og økonomiske forhold må planlegges. Man må også tenke over om man har språklige forutsetninger for å

foreta reisen og hvilket kjennskap man har til stedet fra før. Kommer jeg til å få kontakt med menneskene på stedet? Har jeg vært på sammenlignbare steder, eller kjenner jeg noen som kan fortelle meg noe? Det er trygt og godt å sitte hjemme i stua med reiseguiden i fanget og planlegge, men den dagen reisen skal finne sted er situasjonen en annen. Da er det viktig at man har forberedt seg godt og reflektert over både gleder og eventuelle farer.

Delamont (1992) anvender reisemetaforen om forskningsprosjekter. Med utgangspunkt i sosiologiske og antropologiske perspektiver snakker hun om ”Den gyldne reise til Samarkand” og viser hvordan forskjellige reisende kan ha ulike intensjoner. Til Samarkand kommer handelsmenn, diktere og pilegrimer med helt ulike ønsker og behov. Uansett hva hensikten med reisen er, møter de mange utfordringer både i planlegging og gjennomføring. Samarkand er en fjerntliggende by som er ukjent for de fleste. En slik metafor kan brukes når det gjelder min reise inn i det fenomenologisk vitenskapelige landskapet, mens jeg har god kjennskap til allmennlærerutdanningen som arena for utforskning. Det betyr at jeg får en tosidig posisjon i studien: på den ene side en tilreisende og på den andre side som ”refleksiv innfødt” Krogh (1996). Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om den personlige dimensjon s. 60. I dette avsnittet bruker jeg to metaforer: *reise* og *refleksiv innfødt*. På side 78 hvor jeg beskriver forskningsdeltakerne ved hjelp av metaforer, går jeg mer inn på metaforbruk som språklig forståelsesform.

Både positiv spenning og en mer negativ ladet usikkerhet kan altså være forbundet med å tiltre en forskningsarena. Ethiske spørsmål på mange områder settes i spill. Forskeren har et totalansvar for hele den vitenskapelige kvaliteten og det innbefatter empirisk og teoretisk redelighet, strukturell grundighet, validitet og etterprøvbarehet samt den personlige relasjonen til forskningsdeltakerne. Spørsmål må tas opp på mange nivå, men særlig viktig er det å granske egne forventninger og forforståelse og reflektere over valg. Spesielt er det viktig å tenke grundig gjennom valg som direkte involverer menneskelig kontakt.

Hvem er jeg som ønsker å gå inn i dette landskapet? Hvilke mål og intensjoner har jeg? Hva er min erfaring og fortolkningshorisont? Og videre må jeg spørre: Hvorfor valgte jeg akkurat disse rektorene? Hvordan vil en triadisk samtaleform virke inn på forskningsdeltakerne? Hvordan kan jeg unngå at samtalepartnerne blir stille eller trekker seg unna? Hvordan vil de

respondere på mine innspill og spørsmål? Hvordan kan jeg på forhånd sikre meg at alle menneskelige hensyn er vurdert? Spørsmål om konfidensialitet må ivaretas. Hvor mye skal samtalepartneren involveres i transkriberingsarbeidet og tolkningen av det?

Og når det gjelder formidlingen av studien: Hvilke teoretiske kilder skal jeg velge for å belyse mine data? Hva må til for at det lesende publikum skal kunne ha oversikt over den konteksten jeg som forsker står i og dermed kunne etterprøve mine oppdagelser? Disse spørsmålene anskueliggjør noen av de utfordringene som er knyttet til valg av metode og spørsmålene vil være retningsgivende for den konkrete gjennomføringen av studien.

### **Forskningsansats**

Pedagogikk er et tverrdisiplinært fagområde som omfatter flere veldefinerte vitenskapsfag som psykologi, filosofi, historie, didaktikk og sosiologi. Som forskerkandidat i pedagogikk inntar jeg med utgangspunkt i fagets egenart en tverrdisiplinær holdning og et helhetsorientert perspektiv. Nowotny, Scott og Gibbons (2001) skaper nye rammer for vitenskapelig tenkning gjennom sine analyser om kunnskapsproduksjon innom samfunnsvitenskapen. I et samfunnsperspektiv fokuserer de på at kunnskap er sosialt betinget, refleksiv og temporær. De er også opptatt av kunnskapens anvendelighet. Deres re-tenkende vitenskapssyn legger jeg til grunn for valg av ansats og tilnærming.

Innenfor den fenomenologisk-hermeneutiske tilnærmingen utvikles vitenskap i situasjons-avhengig aktivitet, som er knyttet til situert viten og intuitiv ekspertise. Prosessen er både verbal og nonverbal. Selv om det finnes teknikker og regelverk, er forskningen avhengig av kvalifiserte vurderinger som ikke alltid lar seg formulere eksplisitt. Ikkeverbal praksis og kroppslige og intuitive kvaliteter som visjon, fornemmelse, smak og følelse inngår som en del av forskningsarbeidet (Kvale, 1997). Derfor vil jeg før jeg redegjør for valg av studiens forskningsansats, beskrive tre tema: den tause dimensjon, intuisjon og det utsigelige. Den tause dimensjon og det utsigelige vil jeg kun gi korte beskrivelser av, begrepet intuisjon vil jeg utdype noe mer.

### **Den tause dimensjon.**

Når *intuitive kvaliteter* og et *utvidet språkperspektiv* er involvert i forskningsprosessen, ser jeg det som nødvendig å gå nærmere inn på de momentene, før jeg tar for meg *livsverdensperspektivet* som ligger til grunn for den forskningsansatsen jeg har valgt. Et utvidet språkperspektiv (Kristeva, 1984) omfatter det nonverbale og verbale språket så vel som det kontekstuelle, personlige kulturelle perspektiv.

Jeg vil begynne med begrepet *den tause dimensjonen* som er formulert av Polanyi i 1966 (2000). Han forteller hvordan konseptet ble utviklet gjennom en lang periode på over tjue år og hvordan det er nært relatert til andre tema som han arbeidet med, for eksempel *personlig kunnskap* (1958) *selvforståelse, det menneskelige ansvar og historieforståelse* (1959). Han anvendte begrepet *taus kunnskap* (tacit knowing eller tacit knowledge) om en kunnskapsstruktur som viser at all tenkning inneholder komponenter av underforstått karakter. Disse komponentene ligger som implisitte momenter i og omkring vår tenkning som om de var deler av vår egen kropp. På det grunnlaget er all ny tenkning eksistensiell samtidig som den kun kan levendegjøres på et historisk overlevert grunnlag. I følge Polanyi "*kan tanken bare leve på et grunnlag som vi overtar for å tjene den virkeligheten som vi underkaster oss*" (2000, s. 11). Polanyi har utviklet sine tanker med utgangspunkt i et bredt interessefelt bestående av fysikalsk kjemi, samfunnsspørsmål, økonomi, politikk, kunst og kultur. Han var utdannet medisinere, kjemiker og vitenskapsfilosof.

### **Intuisjon**

Innholdet i begrepet *taus kunnskap* kan sees i sammenheng med begrepene *intuisjon*, *erfaringskompetanse* (Kolb, 1984) og *det uutsigelige* (Wittgenstein, Wright, Nyman, & Pichler, 1995; Wittgenstein & Åmås, 2003). Jeg har valgt å undersøke begrepet *intuisjon* gjennom skriftene til Vaughan (1979), Guttman (1951) og Mattis (2000) tekst om Hans Larssons *intuisjonsfilosofi*.

I følge Vaughan (1979) kan *intuisjon* defineres som en direkte og umiddelbar oppfatning, innsikt eller forståelse av en sammenheng, uten resonnering, begrunnelse eller refleksjon. *Intuisjon* er en psykologisk funksjon på linje med *sansing*, *følelse* og *tenkning*. Når man vet noe intuitivt, kjennes det veldig sterkt og det oppleves som sant. Det er ikke alltid en vet hvorfor eller hvordan man vet det. *Intuisjon* regnes ofte som noe svevende og uforklarlig som

man ikke kan stole på i erkjennelse og kunnskapsutvikling. I følge Vaughan er det ikke noe mystisk eller overnaturlig ved intuisjonen. Den har en nær sammenheng med erfaringen som igjen kobles til tilstedeværelse her og nå i en åpen oppmerksomhet mot indre dialoger, forestillinger og tankeflyt. Intuisjonen kommer inn som en viktig faktor i den totale erkjennelseskapasiteten. Evne til å oppfatte, registrere, memorere, gjengi, tolke, vurdere og analysere er anerkjente tanke kategorier (Anderson, Bloom, & Sosniak, 1994) innen vitenskapen. Selv om intuisjon har vært og er avgjørende i all forskning, har den ikke fått en vitenskapelig betydning som metodologisk kategori (Vaughan, 1979). Frykten for det skjulte, uvanlige eller overskridende påvirker mange til å ta avstand fra intuisjon:

*The role of intuition in creativity, problem solving and interpersonal relationships is vital, yet it is frequently discounted and mistrusted by those who do not understand it. Many people are frightened by experiences which seem unusual, illogical, or paranormal, and therefore fail to make use of their intuition as a source of creative inspiration and reliable information about themselves and their environment (Vaughan, 1979, s. 3).*

Jeg vil nå gå videre med å redegjøre for to eldre bidrag til forståelsen av intuisjon som en faktor i erkjennelseskapasiteten. For det første vil jeg vise hvordan Guttmann (1951) reflekterte omkring underbevissthetens gåter og problemer. Det andre bidraget jeg vil gå inn på er Mattis studie (2000) av den svenske filosofen Hans Larssons liv (1862-1944) og visjon om ”enhet i en splittråd tid”. Larssons tekster har gitt viktige bidrag til intuisjonsfilosofien.

### **Alfred Guttmanns formel**

Guttmann skrev sine refleksjoner omkring intuisjon i spennet mellom vitenskap og kunst da han under andre verdenskrig, satt i konsentrasjonsleiren på Grini og under forvisning på Finnmarksvidda. Han var forøvrig leirlege ved Grini. Etter krigen la han til noen tilføyelser og avsluttet teksten, som altså kom ut i 1951. Som forsker opererte han både innenfor medisin og naturvitenskap og senere drev han også med åndsvitenskapelig og psykologisk forskning.

Som naturvitenskapelig forsker ønsket han å formalisere og konkretisere det intuitive hendelsesforløpet. Han beskrev forløpet i to akter: intuisjonen og utformingen, som han presenterte i en ”formel” hvor disse ordene er gjensidig forbundet til hverandre:

*For å forenkle og anskueliggjøre vil vi fra nå av nytte symboler for begge disse begrepene som skal hjelpe oss å gjette gåter og erkjenne problemer. Forkortelsen I. skal bety i n t u i s j o n, forkortelsen U. skal bety u t f o r m i n g. Veien fra I. til U. vil vi betegne slik: I. til U. På lignende vis som ved kjemiske reaksjoner, vil det også være sjelelige prosesser som virker i motsatt retning, altså fra U. til I. (U. til I.) eller vekselvirkningen sammendratt I. til og fra U: Betegnelsen I. = U. betyr at de faller fullstendig sammen (Guttmann, 1951, s. 13).*



Er intuisjonens innhold sann eller gyldig kun for meg? Det nye som vi nettopp har sett så klart og som hittil var usynlig og ufattet, kan det være riktig for andre enn oss selv? Det er i følge Guttman kun mulig å avgjøre ved etterprøving og rolig overveielse. Prøvingen består i kritisk og logisk analyse av det som er oppdaget og en utforming av det som er funnet gjennom intuisjonen. Utformingen foregår i "det åpne landskapet" i motsetning til intuisjonen som formes i de skjulte lagene av bevisstheten, men de to aktene i hendelsesforløpet er uløselig knyttet til hverandre når intuitive tanker og ideer skal realiseres. Ved å undersøke utviklingen mellom intuisjon og utforming kan vi i følge Guttman komme nærmere en forståelse av problemene som er knyttet til overgangen og "*kaste lys over veien og trekke den fram fra mørket*" (Guttman, 1951, s. 10)

Som Vaughan (1979) ovenfor definerer Guttman intuisjon som en lynsnar innsiktsopplevelse og en meningsfull oppdagelse. Ofte opplever man en glede over den plutselige oppdagelse av nye tanker og deres indre sammenheng. Det er vanskelig å forstå hvor denne umiddelbare innsikt kommer fra og Guttman sier innledningsvis at opphavet til opplevelsen ligger "*i løynde, ukjente makter*" (1951, s. 9). Han går videre med å forklare ukjente makter som sjelelige og kroppslige prosesser. Han trekker en linje fra den svenske vitenskapsmann Swedenborg (1688-1772) og den tyske polyhistor Leibniz (1646-1716) til de norske professor Kristian Emil Schreiner (1874-1957) som viser til psykiater Ragnar Vogt (1870-1943). Med basis i Vogts utsagn foretar han følgende konklusjon:

*...hele kroppen med hjernen som styrende midtpunkt er organ for sjelen". Alt dette viser at det ikke er noen skarp grense mellom kroppen på den ene side og sjelen på den andre. Fysikalske endringer i vår omverden som treffer kroppen vår, skaper også endringer i vår sjel (Guttman, 1951, s. 20).*

Han beskriver både fysiologiske og psykologiske påvirkninger på menneskets kropp og sjel. Han nevner rusmisbruk, årets kretsløp, menneskenes egen kroppsstilling og stemmekvalitet og sansemessige preferanser som eksempler på områder hvor kropp og sjel så vel som følelser og bevisste tanker blir påvirket og endret. Videre studerer han forholdet mellom drømmer og dagdrømmer, som han kaller våkendrømmer, og tar for seg mellomstadiet mellom drøm og virkelighet. Han er opptatt av å formidle hvordan lagsforskyvninger mellom det ubevisste, det underbevisste og det bevisste fører til at intuisjoner dukker opp. Guttman (1951) er kritisk til Freuds teori som kun anerkjenner *bevisst* og *ubevisst*. I kritikken støtter Guttman seg til professor Gabriel Langfeldt som mente at Freuds teori hadde mistet noe av sin betydning på psykologiens område. Guttman presenterer følgende sitat av Langfeldt "*den Freudske metode er avgjort på retur, og personlig mener jeg at dette er et faktum som bare kan hilses*

med glede" (1951, s. 29). Guttmann sier seg helt enig i Langfeldts utsagn, selv om han mener at Freuds lære på mange måter har vært banebrytende. Guttmann poengterer videre med utgangspunkt i denne kritikken at det er nødvendig å anerkjenne det mellombevisste laget og at man ikke lager skarpe skiller mellom lagene. Det er i følge Guttmann glidende og automatiske overganger og forskyvninger mellom de tre lagene:

*Mange lærde og kunstnere har befattet seg med underbevissthetens problem. Lagene er imidlertid ikke – og det må alltid betones – hermetisk skilt fra hverandre, men står i intim berøring, som de to lag vann og olje i en flaske. De blander seg ikke med hverandre når de er i ro, men når vi ryster flasken så kraftig at de hvirvler mellom hverandre, blander de seg så vi får en ugjennomsiktig emulsjon. Men bare for en tid. Får den stå i ro skiller den seg igjen langsomt: vann og olje danner igjen de to gamle lag. Akkurat slik kan en forestille seg at det foregår i bevissthetslivet (Guttmann, 1951, s. 34 og 35).*

Gjennom sitatet viser han hvordan vi kan oppdage noe nytt gjennom sterke rystelser og han anvender tidligere i teksten metaforene eksplosjon, vulkan, jordras og springflo for å forklare hvordan vi opplever intuisjonens styrke med overraskelse. Han gir også flere eksempler på hvordan intuisjonen kan dukke opp etter gjentatte mindre trinnvise og glidende bevegelser mellom lagene. Kun i sluttstadiet, når intuisjonen kommer opp i bevisstheten og vi oppdager det nye, oppleves det som et voldsomt sprang.

Når Guttmann går over til å snakke om vitenskapene, argumenterer han for "at de samme lovene for menneskets tenkning og handlemåte gjelder overalt, i vitenskap som i kunst" (1951, s. 40). Med basis i Arkimedes og Decartes kommer han fram til spørsmålet om sammenhengen mellom den indre og den ytre verden og formulerer følgende spørsmål og påfølgende antakelse:

*Hva er her skilnaden mellom åndsvitenskap og naturvitenskap? Alt er byggesteiner til den verdensanskuelsens tempel som menneskene stadig bygger videre på (Guttmann, 1951, s. 43).*

Som eksempler på intuitive nyvinninger innen pedagogisk vitenskap nevner Guttmann Frøbels idé om barnehagen, Montessoris alternative skoletanke og Grundtvigs I. og U. som har formet folkehøgskolene.

Han viser også flere eksempler fra vitenskapsområdet matematikk. Et av eksemplene går helt tilbake til 1782: En lærer i Braunschweig ga klassen av 7-åringer i oppgave å addere alle de første 100 tall. Det mente han de skulle bruke en times tid på. Etter noen få minutter reiste en av guttene seg og presenterte svaret, "Det blir 5050". Dette forsto ikke læreren og mente det var umulig å utføre den matematiske operasjonen på så kort tid. Men gutten var i stand til å forklare hvordan han hadde gjort det. Han hadde ikke lagt sammen tallene, men kommet på at:  $1 + 100$  blir 101,  $2 + 99$  blir 101,  $3 + 98$  blir 101. Dette kan gjentas 50 ganger og da var det

bare å gange 50 med 101 som altså blir 5050. Gutten som hadde denne intuitive opplevelsen oppdaget en helt ny matematisk lov. Denne genuine I. med direkte tilknyttet U. førte til en nyordning av hele tallrekken og ble utført av den berømte matematiker Gauss.

### **Gunnar Matti om Hans Larssons visjon**

Fortellingen om Hans Larsson (1862-1944) og hans bidrag til intuisjonens idéhistorie begynner med at han ble født inn i verden på en bondegård i Skåne. Gjennom en klassereise ble ”den kloke bonden” en sentral kulturperson i Sverige i den første delen av 1900-tallet. Hans filosofiske forfatterskap beveget seg mellom akademisk skriving og skjønnlitterære tekster og han var opptatt av dagsaktuelle kulturpolitiske saker, hvor han også deltok i dagspressens debatter. Som folkehøyskolelærer var han også opptatt av folkeopplysning, og han var en viktig pådriver og ideolog bak studiesirkeltanken i Sverige (Matti, 2000).

For Larsson var ikke intuisjon begrenset til et instrument for kunnskapstilegnelse, det symboliserte en måte å leve på. Intuisjon er en værenskvalitet, et spørsmål om holdninger til livet og til valg man tar når man forvalter seg selv. Larsson mente at hvis man åpnet opp for og aktiviserte og stimulerte sin intuitive kapasitet ville man finne veien til et mer autentisk, aktivt og meningsfullt liv. Han gikk så langt som å si at det sanne menneskelige potensialet ligger i intuisjonen, og ved å utvikle og trene den intuitive kapasiteten kunne man oppnå både individuell og relasjonell helhet og forsoning.

Oppfatningen av intuisjonsbegrepet var i Larssons samtid preget av sterke tradisjoner og skillelinjer. I den ene enden av skalaen fantes de mest spekulative, spirituelle og mystifiserte intuisjonsoppfatninger og i den andre enden de mest hverdagsnære og prosaiske. Larsson kan man plassere et sted midt mellom polene i følge Matti (2000). Hans intuisjonsfilosofi omfatter menneskenes følelser, lengsler og håp, livets stemninger og estetiske opplevelser så vel som hverdagens erfaringer og nødvendige valg. Larssons oppfatning av intuisjon ligger likevel innenfor den definisjonen man kan finne i et moderne filosofisk oppslagsverk. En leksikalsk definisjon er ofte tredelt (Lübcke & Grøn, 1996). For det første er intuisjonen direkte og umiddelbar og står i motsetning til den diskursive kunnskapen, for det andre preges den intuitive kunnskapen av en spesiell ”nærhet”, fordi den bygger bro og tar bort avstanden

mellom kunnskapen og kunnskapsobjektet og for det tredje innebærer den intuitive kunnskapen en spesiell opplevelse av sikkerhet og sannhet.

Larsson lengtet etter en verden som var preget av større fellesskap og mer helhet og han ønsket sterkt å bidra til en slik verden. Hans positive og optimistiske holdninger preget hans arbeid med intuisjonsfilosofien i begynnelsen av karrieren, men da han utover 1900-tallet opplevde at intuisjonskonseptet ble utnyttet av antidemokratiske og antiintellektuelle krefter i samfunnet, førte det til en tristhet og en problematisering av begrepet. Dermed fikk Larssons intuisjonsbegrep omfatte en større bevissthet omkring anvendelsen av begrepet og han betonte sterkere det rasjonelle aspektet og det etiske ansvaret som ligger i en humanistisk tenkning.

Larssons intuisjonsfilosofi bidro med et alternativ til samtidens dominerende rasjonalistiske diskurs. Hans visjon utgikk fra en opplevelse av en splittet samtid og et ønske om å medvirke til å forene og samle. Hans arbeid med intuisjon som menneskelig kapasitet i kunnskapsutvikling og hans ”visjon om enhet i en splittråd tid” kan sies å være like aktuell i senmodernitetens fragmenterte (Giddens, 1991) samfunn.

Noe av intuisjonens problem ligger i det nonverbale området. Hvis man strever etter en full og uttømmende forklaring, er det umulig når det gjelder intuisjon. Vi beveger oss i det menneskelige området hvor ord ikke alltid strekker til. Selv om språket ikke kan dekke hele intuisjonskonseptet, kan vi ikke la være å forholde oss til det. Intuisjon dreier seg også om det vi ikke kan utsi; skjulte og tause sider ved det menneskelige livet som tro, drøm, lengsel, fornemmelse og tidligere erfaringer. Det kan kalles et paradoks at Wittgensteins begrep ”det utsigelige” (Åmås, 2000) faktisk kan si en hel del om begrepet intuisjon.

### **Det utsigelige**

*Det utsigelige* uttrykker på en annen måte enn *den tause dimensjon* et manglende samsvar mellom språk og virkelighet. Den tause dimensjonen omhandler implisitte og underforståtte komponenter som ligger innbakt i kultur, språkbruk og kunnskapsutvikling (Polanyi, 2000). Det utsigelige knyttes til Wittgensteins filosofi (1995) som inneholder utfordringer i det komplekse forholdet mellom språk og virkelighet. I Wittgensteins ungfilosofi fremstår han

som pessimistisk og oppgitt over denne utfordringen, men i sin senfilosofi inntar han en mer anerkjennende holdning overfor relasjonen språk-virkelighet (Åmås, 2000). Han lanserer begrepet *språkspill* for å komme forbi dette vanskelige problemet. Gjennom språkspill-konseptet godtar han at språket konstituerer livsverdenen ved at det kan representere og raffinere virkelighetens handlinger og fenomener.

Språkets makt og språkets tilkortkomning er to sider av samme sak; Hvilke muligheter og begrensninger har språket? Retorikk, politikk og reklame er områder hvor språket brukes bevisst for å påvirke, og i den sammenhengen har det stor makt. Når det gjelder menneskets personlige erfaringer og opplevelser er språket i mange tilfeller lite dekkende for den virkeligheten det forsøker å formidle. Noen ganger er det umulig å sette ord på en hendelse, en stemning eller en følelse som man gjerne vil dele med andre.

I filosofi og vitenskap har diskursen om språkets mulighet og begrensning og spørsmålene om forholdet mellom erkjennelse, språk og virkelighet vært kilde til mange kontroverser opp gjennom historien. Vi kan gå helt tilbake til de gamle grekerne og se at Platon, Aristoteles og størstedelen av den antikke filosofiske tradisjonen befattet seg med disse utfordringene. Middelalderens universalistrid tok opp de samme spørsmålene. Diskusjonen ble videreført fremover mot den kantianske filosofi, den tyske idealisme og til moderne tenkere, erkjennelsesteoretikere og lingvister. Dagens vitenskapelige konflikt gjenspeiler de samme spørsmålene som dreier seg om hvorvidt verdier, meninger, tolkninger, ideologier, sannhet, naturlover og årsaker er selvstendige realiteter eller hensiktsmessige begrepsdannelser. I begynnelsen av det tjuende århundre var Wittgenstein (1995) en sentral filosof som satte disse utfordringene på agendaen. I den moderne filosofiens historie var han tidlig ute med sine tanker omkring forholdet mellom språk, menneske og virkelighet (Åmås, 2000). Etter Wittgenstein har det uutsigelige og relasjonen språk-virkelighet vært utforsket av mange. I min studie er Derrida (Derrida & Gundersen, 2006) og Kristeva (2003) representanter for filosofi som reflekterer omkring språkets tilkortkomning og mulighet.

### **Livsverdiansats**

Min studie er gjennomført innenfor en humanvitenskapelig tradisjon og en filosofisk pedagogikk (Bengtsson, 2005b). Studien er anlagt med en empirisk forskningsansats for pedagogikken med *livsverden* som grunn. Livsverden kan defineres som en helhetlig verden hvor kropp, tanke og følelse er involvert i alle menneskelige aktiviteter. Gjennom en

livsverdensorientert analyse ønsker man altså å inkludere alle dagliglivets livsområder, som har blitt skilt fra hverandre gjennom vitenskapshistorien. I et livsverdensperspektiv forholder man seg på samme tid til en subjektiv og en intersubjektiv verden. Vi, mennesker, lever i en verden som er kulturelt og språklig overlevert, det vil si at aktørene til en viss grad deler en felles forståelse av fenomenene rundt seg. To persons livsverdener kan likevel ikke være identiske. På den måten kan man si at man opererer med flere subjektive livsverdener som er sammenholdt av en felles livsverden. Med referanse til Bengtsson (2005a, 2005b) har jeg altså valgt å gå inn i prosjektet med en livsverdensansats, noe som fører videre til en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Dette phd-prosjektet er forankret i et kunnskapssyn som sier at kunnskap ikke er noe gitt, som enten finnes i oss eller der ute. Kunnskap forutsetter både noe der ute og inne i oss og det er avgjørende hvordan interaksjonen mellom det indre og det ytre skaper eller konstruerer kunnskapen. Dette kunnskapssynet finner vi også hos Alfred Schütz (Schütz & Ulf-Møller, 2005) som refererer til William James, John Dewey, Henri Bergson og Edmund Husserl når han sier:

*Al vor viden om verden, inden for så vel common sense som den videnskabelige tænkning, involverer konstruktioner, det vil sige et sæt af generaliseringer, formaliseringer og idealiseringer, der er specifikke for det pågældende niveau af tankens organisering. Strengt taget findes der ikke sådan noget som rene og skære kendsgerninger. Alle kendsgerninger er til at begynde med kendsgerninger, der er blevet udvalgt af vor bevidsthed inden for en universel kontekst. De er således altid fortolkede kendsgerninger, enten kendsgerninger, der ansues løsrevet fra deres kontekst ved kunstig abstraktion, eller kendsgerninger, der betraktes i sammenhæng med deres specifikke omgivelser. I begge tilfælde medbringer de deres egen indre og ydre fortolkningshorisont (Schütz & Ulf-Møller, 2005, s. 23)*

Dette betyr ikke i følge Schütz, at vi som mennesker er ute av stand til å gripe eller forstå den virkelige verden. Det viser at det ligger en begrensning i vår søken etter kunnskap og forståelse. Vi er kun i stand til å gripe deler av den, først og fremst det som er relevant for oss, sier han. Med fokus på den naturlige innstilling, den subjektive orientering og livsverdens sosiale virkelighet som basis for studier av menneskelige fenomener, regnes Schütz (Schütz & Bengtsson, 2002) som en av frontfigurene for den fenomenologiske livsverdensforskningen (Denzin & Lincoln, 2005).

En forskningsansats inneholder filosofiske begrunnelser av ontologisk og epistemologisk karakter. Epistemologiske problem dreier seg om hva kunnskap er; hva vi kan vite, hvordan vi vet at vi vet og på hvilken måte kunnskap kan skapes, sikres og utvikles. Ontologiske antagelser dreier seg om en grunnleggende verdensanskuelse; hva er virkelighet og væren, hva er tilværelsens ytterste natur, hva består verden av, og eksisterer det fenomener uavhengig

av menneskets erkjennelse. Kunnskapssyn og spørsmål om erkjennelse knyttes da til grunnleggende verdensbilder og værensspørsmål. Det vil si at man må ta stilling til basale spørsmål om hva virkelighet og kunnskap er. Hva er grensene og forutsetningene for væren i verden og hvordan oppdages, utvikles og vedlikeholdes kunnskap? Bak all forskning ligger det mer eller mindre eksplisitte antakelser om den virkeligheten man forsker på. Den ansatsen forskeren tar ved inngangen til en undersøkelse, er avgjørende for beskrivelse og tolkning av den empiriske virkeligheten og får følger for analyse og forskningsresultat.

Studien min er også plassert innenfor en eksistensialistisk hermeneutikk (Heidegger 1996 & Gadamer 2003) ved at epistemologi står i et gjensidig forhold til ontologi. Kunnskapssyn og spørsmål om erkjennelse er i denne sammenhengen knyttet til grunnleggende livsanskuelse. Mine grunnleggende antakelser om kunnskap og kunnskapsutvikling har sin basis i både en humanistisk-eksistensialistisk tradisjon og et konstruktivistisk perspektiv. Kunnskap konstrueres gjennom individets aktive deltakelse i en sosial sammenheng. En slik tenkning inkluderer erkjennelsesmessige forhold på flere nivå: For det første ser jeg på mennesket som et aktivt og selvstendig individ med en helt særegen indre, mental kapasitet, hvor både intellektuelle, emosjonelle, motoriske og åndelige faktorer samhandler i erkjennelsesprosessen. Videre står menneskene i direkte relasjoner til hverandre, og verbale og ikke-verbale aktiviteter går parallelt i daglig kommunikasjon, erkjennelsesprosesser og kunnskapsutvikling. For det tredje inngår mennesket i en større mellommenneskelig sammenheng som gjelder hele kulturen, hvor samfunnmessige valg og beslutninger påvirker i mer eller mindre demokratisk grad. Den eksistensielle dimensjonen i min antakelse tilføyer et fjerde nivå som gjelder den individuelle og kollektive usikkerhet som menneskene lever i. Forhold som berører tro og tvil, graden av bevissthet og ansvarlighet i handlinger, og spørsmål om overskridelse av etablerte sannheter ligger innenfor denne dimensjonen.

### **Epistemologisk omdreiningspunkt**

Når man utgår fra et pedagogisk grunnsyn som forsøker å favne menneskelig mangfold og kompleksitet i en helhet, blir det nødvendig å trekke veksler på mangesidig teori om mennesket. På det grunnlaget kan det epistemologiske omdreiningspunktet for denne studien karakteriseres som en mellomposisjon mellom idealisme, materialisme og realisme, da forskningsarbeidet foregår i en kontinuerlig, sirkulær bevegelse mellom beskrivelse av sansbare fenomen i den ytre virkeligheten og mine idéer, forestillinger og tolkninger og

andres tidligere formulerte analyser, tanker og teorier omkring de spørsmål jeg undersøker. Hvis jeg nå vender tilbake til reisemetaforen, er situasjonen den at jeg ikke er helt ukjent med det tematiske livsverdenslandskapet som jeg skal reise inn i som forsker. Min intensjon er å lete etter nye stier gjennom relativt kjente landskap (Jackson 1989). Stier som kan føre til mer klarhet og økt forståelse for grunnskolerektorens funksjon som lærerutdanner. Som pedagogikk-lærer i allmennlærerutdanningen og tidligere grunnskolelærer, har jeg kjennskap til skolens praksisfelt. Med utgangspunkt i egen erfaring tar jeg et innsideperspektiv i denne studien, samtidig som jeg, som forsker, står plassert på utsiden av feltet. Jeg er en tilreisende samtidig som jeg har en posisjon som ”refleksiv innfødt” (Krogh, 1996). Det er en situasjon som innebærer en kontinuerlig interaksjon mellom nærhet og distanse.

Når man skal tolke og analysere samtalebaserte data, må oppmerksomheten også rettes mot egen kompetanse og egne holdninger og man må være klar over at ens tilstedeværelse og personlige bakgrunn påvirker den forståelse som oppstår mellom samtalepartnerne. Uansett hvor mye man forsøker å granske seg selv og sine eventuelle beveggrunner, vil alltid en stor del av personlig erfaringsmateriale være ukjent for personen selv. På samme måte som deler av erfaringsmaterialet til samtalepartnerne er ukjent for forskeren, enten fordi de ikke ønsker å si noe om temaet eller fordi de ikke er bevisst det. Både når det gjelder meg selv og de andre må jeg være klar over at jeg står overfor ”*Et vitende som ikke står til vår disposisjon*” som Habermas uttrykker det (1990, s.190,191).

Studien kan karakteriseres som en form for ”reflekterende empirisk forskning” som betyr

*...att man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunnskapsutvecklingsprocess i vilken empirisk material konstrueras och tolkas (Alvesson & Skjöldberg 1994, s.12).*

Målet med denne formen for forskning er i følge forfatterne å åpne opp i stedet for å lukke og gi muligheter for forståelse i stedet for å fastsette sannheter. Denne oppfatningen av kunnskap innebærer at *tolkningen* står i sentrum for forskningsarbeidet. I hermeneutisk forstand finnes det ingen entydig relasjon mellom virkeligheten og forskningsresultatet. Det empiriske ”fakta” kan ikke speiles direkte. Det betyr at forskeren må ha størst mulig grad av bevissthet om hvilken betydning teoretiske antagelser, språket og førforståelsen har for tolkningens retning. Som forsker må jeg først og fremst innse at mine førforestillinger skaper rammer for hvordan jeg beskriver og tolker det fenomenet jeg studerer.



## Fenomenologi

Historisk sett strekker begrepet fenomenologi seg helt tilbake til 1765. Begrepet ble tilfeldig brukt av Kant, men hos Hegel kan vi finne begrepet fenomenologi som en veldefinert meningskonstruksjon (Moustakas, 1994). Den Hegelianske fenomenologi refererer til en vitenskap som beskriver erfaringsbaserte kunnskapsprosesser som oppstår gjennom at vi mottar inntrykk gjennom oppmerksom og tilstedeværende sansning. Prosessen leder til en umiddelbar og ny erfaring ved at det utfolder seg et fenomen for (og i) bevisstheten – på vei til (den absolutte) erkjennelse

En livsverdensansats betyr altså at filosofiske og metodiske utgangspunkt for samtalen er fundert i fenomenologien. Schütz arvet livsverdensbegrepet fra Husserl som la sin variant av begrepet til grunn for en vitenskapelig fenomenologisk metode: Verden skapes innenfor den umiddelbare erfaringen til hvert enkelt menneske, ved at det stilles spørsmål til fundamentet som forskningen er basert på (forutsetter). Husserl mente at en form for vitenskapelig reduksjon kunne holde fenomenet og forskerens forforståelse atskilt og på den måten komme inn til det essensielle ved fenomenet – gå tilbake til saken selv. Hans transcendentale fenomenologi har sin basis i at all erfaring, mening og gyldighet utgår fra en overskridende og ren bevissthet. Husserl understreker at den transcendentale (overskridende – oversanselige) bevisstheten ikke må forveksles med empirisk bevissthet eller psykologi. For å løse problemene med forskerens erfaringsbakgrunn; forutinntatthet og forventninger, innførte Husserl en reduksjonsmetode som han kalte epoché. Hvis vi som forskere greier å tilbakeføre alle våre tidligere forestillinger til en absolutt og ren bevissthet – en egensfære – vil vi kunne finne et sikkert fundament for vår vitenskap, som ikke hviler på metafysiske antakelser. Moderne eksistensfilosofi og hermeneutikk representert ved for eksempel Heidegger (1996) og Merleau-Ponty (1994) forfekter at vi kan oppdage kunnskap uten å stå på et slikt ”sikkert” fundament. Fenomenologiske teoretikere etter Husserl hevder altså at det som forsker ikke er mulig å stille seg utenfor den undersøkende handlingen ved å sette en parentes omkring sine egne førforestillinger. I erkjennelsesprosessen er den erkjennende en innvevd del av erkjennelseskonteksten.

Heidegger og Merleau-Ponty videreførte livsverdensbegrepet i eksistensfilosofisk retning, hvor de på hver sin måte erkjenner at forskeren alltid er innskrevet i den virkeligheten han står

i. Heidegger sier at vi "alltid allerede" befinner oss i en gitt verden og denne verdenen kan vi ikke operere adskilt fra. Merleau-Ponty (1994) gir kroppen en apriori betydning i bevissthetsdannelsen (Tislevoll, 1997), og gjennom den kroppslige væren i verden kan vi heller ikke stille oss selv utenfor kulturens karakter og betingelser. I en fenomenologisk sammenheng må vi som mennesker – og forskere - altså til enhver tid inkludere oss selv i helheten og gjennom hele undersøkelsen være klar over vår posisjon og hvordan vi influerer på beskrivelse, tolkning og analyse.

Fenomenologi er ikke en enhetlig blokk. Vi må heller snakke om en bevegelse eller en orientering som omfatter variasjoner av tilnæringsmåter. Bengtsson (2005) tar utgangspunkt i det fenomenologiske oppropet i Husserls *Logische Untersuchungen* fra 1901 (s. 7) og viderefører det ved et spørsmål om anvendelse i vår tid. Oppropet inneholder minst to viktige teser: 1) en vending mot sakene selv og 2) en følsomhet overfor sakene. Bengtsson spør "*Men vad är det för saker som fenomenologin talar om?(s.11)*". Spørsmålet leder videre til en refleksjon over hva fenomenologien vil og kan.

Oppropet gir unektelig et realistisk, objektivistisk eller til og med positivistisk inntrykk. Oppfordres vi her til å studere virkeligheten som objektive fakta? Nei, sier Bengtsson. Fenomenologien etterstreber en slags realisme sier han, men ikke en realisme som gjengir objektive fakta. At vi vender oss mot "tingene" betyr at vi samtidig vender oss mot et subjekt. Det medfører heller ikke at fenomenologien gjør seg til talsmann for realismens motpoler: idealisme og subjektivism. De fenomenene vi vender oss mot er alltid der *for noen*. Bengtsson viser gjennom refleksjonen at et fenomen ikke bare er "det som kommer tilsyne" men at fenomenet alltid må komme tilsyne for noen. Subjektet er alltid rettet mot noe annet enn seg selv. I det ligger den grunnleggende fenomenologiske intensjon hos tingen som studeres. I situasjonen oppstår det samtidig en gjensidighet mellom betrakteren og det som blir betraktet. Dobbeltheten i fenomenologien ligger altså i det at fenomenet alltid viser seg for noen. Derfor kan ikke betrakteren stille seg utenfor selve betraktningen.

To grunnleggende forutsetninger ved den fenomenologiske undersøkelse gjør det umulig for forskeren å stille seg utenfor selve betraktningen. For det første viser fenomenet seg alltid som noe for noen og for det andre er alltid forskeren innskrevet i en allerede etablert verden.

Erkjennelsen om at forskeren er kroppslig og mentalt ”alltid allerede innskrevet i en verden” førte til en kritikk av Husserls transcendentale fenomenologi. Eksistensfilosofene Heidegger (1996) og Merleau-Ponty (1994) hevdet at den transcendentale innstillingen skapte avstand og ikke nærhet til den menneskelige erfaringen, ved at den ikke tok hensyn til forhold som gjelder tid og rom; historie, sosiale forhold, kropp og språk.

Hermeneutikken og eksistensfilosofiens kritiske videreføring av fenomenologien hviler altså på en grunnleggende dobbelthet. Først og fremst vissheten om de begrensninger vi står overfor når det gjelder å få direkte tilgang til tingene. Hermeneutikken har som basis at vår erkjennelse beror på en betinget forståelse av tingene og på den måten kan vi ikke oppleve ”tingen i seg selv” forutsetningsløst. Denne begrensningen gjør ”tingene i seg selv” relative. Men like viktig er det at hermeneutikkens drivkraft er å gjøre tingene fullt ut begripelige gjennom å bygge bro over historiske, sosiale og språklige hinder på radikalt nye vilkår. Fullt ut begripelige betyr ikke en avsluttet og gyldig opplysning og forståelse, men en saklig oppmerksomhet rettet mot fenomenet samtidig som man er villig til å la sin forforståelse bli konfrontert og eventuelt endret i prosessen. Det radikalt nye ligger i å dvele lenge ved fenomenet og vente med tolkningen. Man må la fenomenet få god tid til å utspille seg og ta plass på sine egne premisser, gjerne gjentatte ganger, før man tar stilling til hva det aktuelle utsagnet betyr, den spesielle erfaringen eller den gitte situasjonen forteller.

Den fenomenologiske dobbeltheten kan sees på fra flere hold: Schütz's sosiologisk orienterte livsverdensbegrep (Bengtsson, 2005a) er delt inn i omverden og medverden. Hos eksistensfilosofene kan vi se på omverden som essens og medverden som eksistens. Bengtsson (2005a) hevder med bakgrunn i eksistensfilosofene at det er umulig å skille essensen; hva noe er fra eksistensen; at noe er. Hans formulering er en annen måte å si at vår væren i verden ikke kan løsrives fra vår betraktning, beskrivelse og tolkning av verden. Bengtsson hevder altså at et skille er umulig, han mener tvert om at hva-het og at-het må holdes sammen i den opprinnelige enhet som de danner. Det skal likevel ikke forstås som en sammenblanding av disse to dimensjonene. Hva noe er og at det er, er ikke det samme. At-heten er ikke en tilleggssegenskap ved fenomenet, men noe som tillegges ved at noen erfarer det. Han eksemplifiserer dette med erfaringen av en sint hund. Betrakter man kun *hva* en sint hund er, finnes det ikke noe skille mellom opplevelsen og forestillingen. Når man tar i betraktning *at* hunden er sint er den subjektive erfaringen brakt inn i situasjonen og

opplevelse av redsel, eventuelt andre følelser settes i sving. Den som i egenskap av subjekt blir redd, blir det på grunn av sin eksistens i verden. Med utgangspunkt i dette og med eksistensfilosofene som referanse, stiller Bengtsson seg kritisk til den Husserlianske transcendentale fenomenologi og det ”rene subjekt”. (2005 s. 14,15).

Begrepene omverden og medverden hos Schütz (Bengtsson, 2005a) videreføres til praktiske konstruksjonsnivå. For å studere virkeligheten med en livsverdensansats må vi med Schütz’s konsept se på menneskers virkelighetsforståelse som en konstruksjon av første orden og samfunnsvitenskapen som en konstruksjon av andre orden. Bengtsson (2005) utvider og nyanserer dette ved å innføre hele seks ulike konstruksjonsnivå: Utgangspunktet er den ureflekterte hendelsen som han kaller en første konstruksjon. Den andre konstruksjonen skjer ved en indre refleksjon som gjør den levende erfaringen om til en avsluttet mening. I dette ligger det allerede en distansering til den levde hendelsen, da overgangen innebærer mer eller mindre bevisste valg og fokus. Den tredje konstruksjonen er språklig i flg. Bengtsson. Da skal personen formulere sine refleksjoner i ord, noe som fører til en ytterligere distanse. Som en fjerde konstruksjon kommer forskeren inn med sin tolkning og forståelse av fortellingen. Den femte og sjette konstruksjonen skjer gjennom forskerens bearbeidelse og presentasjon av resultat.

### **Studiens meningskonstruerende prosess framstilt gjennom fenotekst og genotekst**

I dette kapitlet vil jeg presentere Kristevas (1984) begrepspar fenotekst og genotekst som en mulig struktur for anskueliggjøring av studiens meningsproduksjon og hvordan dataene fra den muntlig overleverte, transkriberte teksten står i forhold til den ferdige avhandlingsteksten. Studien er som tidligere vist plassert innenfor en livsverdensorientering (Schütz & Bengtsson, 2002) og det forutsetter at man har fokuset rettet mot overganger i konstruksjonsprosessen.

I forrige avsnitt viser jeg hvordan Bengtsson viderefører Schütz tenkning om menneskers virkelighetsforståelse fra en todelt til en seksdelt prosess. Kunnskapsproduksjon foregår i følge Bengtsson som konstruksjoner gjennom seks ulike nivå. Han gir langt på vei hjelp til strukturering av en meningsproduserende konstruksjonsprosess. Han viser en mulig vei å gå,

og han vektlegger at det foregår flere prosesser både på det indre og det ytre plan. Det skjer en interaksjon mellom indre tolknings- og refleksjonsaktivitet og valg av språk og presentasjonsmåte. Modeller kan åpne opp for forståelse men de kan også virke begrensende. Slik Bengtssons modell fremstår, kan det se ut som han setter skarpe skiller mellom nivåene når det gjelder språklig aktivitet. Først på det tredje nivået lar han språket komme inn. Da forutsetter Bengtsson at sansing og persepsjon foregår uten språk. I virkeligheten foregår sansing, persepsjon, tolkning, vurdering og valg i komplekse og bevegelige prosesser som innebærer en form for språklighet som ikke alltid lar seg strukturere inn i en modell (Merleau-Ponty 1994). Vi mennesker må likevel operere med systematikk og tankemodeller, både innom livsverdenen og i vitenskapen, for å skape orden i kompleksiteten. Siden jeg allerede har brukt Bengtssons modell til å konkretisere overganger i en konstruksjonsprosess, vil jeg ta utgangspunkt i den når jeg går videre med å vise hvordan jeg har anvendt Kristevas (1984) begrepspar fenotekst og genotekst som en anskueliggjøringsstruktur for meningsproduksjonen i studien min.

I bestrebelsen etter å finne en måte å vise hvordan den deskriptive substansen står i forhold til studiens endelige resultat, vil jeg tilføye to nye perspektiv til Bengtssons nivåmodell. For det første vil jeg legge et sjuende nivå til de seks konstruksjonsnivåene som Bengtsson opererer med. Jeg mener vi trenger et ”leserens nivå” når vi skal overlevere kunnskap fra en hermeneutisk/ fenomenologisk studie. Leseren får presentert den endelige teksten og vil med sin erfaring, førforestilling og sitt perspektiv tolke, tvile, akseptere, vurdere, forstå og konstruere sin versjon av kunnskapen.

Det andre perspektivet jeg vil tilføye er en grundigere beskrivelse av overgangen fra nivå tre (den formulerte tanken) til nivå seks (presentasjon av resultat) i Bengtssons modell. I denne overgangen vil jeg anvende Kristevas (1984) begrepspar *fenotekst* og *genotekst* for å forsøke å forklare og konkretisere hvordan den muntlig overleverte og transkriberte teksten forholder seg til den ferdige avhandlingsteksten. I min bruk av disse begrepene, ser jeg på fenoteksten som empiriens tekstmateriale og genoteksten som den bearbejdede avhandlingsteksten. Jeg vil konkretisere forholdet mellom fenotekst og genotekst ved hjelp av et eksempel fra det empiriske materialet, etter at jeg har argumentert for et ”leserens nivå” og sett på hvordan Kristevas (1984) utvidete språkperspektiv fokuserer på sider ved betydningsproduksjonen.

Først tar jeg for meg leserens nivå, nivå sju: Leseren må gies en mulighet til å vite noe om verkets posisjon i verden. Vi trenger altså å utvikle et felles tanke sett og et felles språk for å utforske kunnskapens og tekstens sosiale tilhørighet. Leseren må ha innsyn i forskerens forforståelse og hvilke valg han gjør gjennom forskningsprosessen. Et sentralt spørsmål på den kvalitative forskningsarenaen blir derfor: Hvordan skal vi samarbeide om å utvikle og overlevere kunnskap?

Et svar på dette kan hentes fra Kristevas (1984) teori. Gjennom begrepet intertekstualitet fremhever hun betydningen av at forholdet mellom tekster og mellom tekstelementer er transparent, slik at vi som er mottakere har en mulighet til å gjøre oss kjent med de kontekstuelle sammenhengene teksten står i. I sine senere tekster utvikler Kristeva (2003) intertekstualitetskonseptet videre og anvender da begrepet transposisjonalitet. Med det tar hun utgangspunkt i Umberto Ecos (1989) begrep ekstratekstualitet og vektlegger på den måten ikke bare forholdet mellom tekster og tekstelementer, men fokuset flyttes også over på de utenomtekstuelle elementene. Eco diskuterer leserens rolle og bruker ekstratekstualitet som begrep for å si noe om alt det som ligger omkring teksten, som også har betydning for leserens tolkning og vurdering. Hvis vi har bevissthet om disse fenomenene og forholder oss til dem i den kvalitative forskningsprosessen, kan vi langt på vei ivareta leseren som mottaker av kunnskapen og forstå kunnskapens kontekstuelle karakter.

Så til spørsmålet om hvordan Kristevas (1984) begrepspar fenotekst og genotekst kan anvendes som redskap for å synliggjøre forholdet mellom studiens transkriberte tekst (fenotekst) og den ferdige avhandlingsteksten (genotekst). I et språkteoretisk perspektiv har fenoteksten i utgangspunktet et klart og entydig meningsinnhold og en slik tekst kan strengt tatt kun utforskes gjennom lingvistik og semiologi mens genoteksten i følge Kristeva ligger fjernt fra semiologien:

*The phenotext is a structure (which can be generated, in generative grammar's sense); it obeys rules of communication and presupposes a subject of enunciation and an addressee. The genotext, on the other hand, is a process; it moves through zones that have relative and transitory borders and constitutes a path that is not restricted to the two poles of univocal information between two full-fledged subjects. If these two terms – genotext and phenotext – could be translated into a metalanguage that would convey the difference between them, one might say that the genotext is a matter of topology, whereas the phenotext is one of algebra (s. 87)*

Arbeidet med genoteksten er en konstruerende, betydningsproduserende praksis der dekonstruksjon og rekonstruksjon finner sted. Hun henviser til Saussures Cours de linguistique générale fra 1949 og bruker hans begrepspar signifikant/signifikat for å vise at språket er et åpent system hvor meninger kan utvikles i språklig interaksjon mellom mennesker. I kløften mellom signifikanten (det entydige og uforanderlige utsagnet) og signifikatet (den flertydige og tolkbare meningen) ligger muligheten for det meningsproduserende spillet (Saussure, 1970). Lingvistikken har tradisjonelt sett utforsket det epistemologiske rommet uten å ta hensyn til det talende subjektet, sier Kristeva (1984), som inkluderer det personlige og flertydige ved å føye moderne lingvistik inn i en filosofisk og psykoanalytisk sammenheng.

Med basis i dette utvidete språkperspektiv vil jeg nå forsøke å transportere begrepsparet fenotekst og genotekst over på den meningsproduserende prosessen i denne studien. Jeg vil forsøke å anvende disse begrepene for å se om de kan være fruktbare som redskap og språk når vi skal dele ny kunnskap og klargjøre den for hverandre. La meg vise dette gjennom et eksempel.

Rektor Bente kommer med dette utsagnet:

*Æ synes jo at det grunnleggende er å tenke at studentene er en ressurs – ved spørsmålene de stiller og måten de kommer inn og ser oss på. Det burde lærerskolens oppfølgingslærer være og så er vi en ressurs for høyskolen - forhåpentlig vis. For å få tatt ut den energien så må vi ha noen møteplasser og arenaer og organisering som funker. Det er vel der æ e inne på at æ synes det e for lite - så det blir ikke kvalitet på det. Vi ser ikke de mulighetene - vi utnytter ikke de mulighetene. (andre triade s. 21 og 22)*

Jeg anvender Kristevas begrepspar her og lar dette utsagnet være en del av fenoteksten. Utsagnet viser det som åpenbarer seg i samtalen gjennom språket, og disse ordene er basis for arbeidet med genoteksten som skal bli det endelige resultatet av den meningsproduserende prosessen. Jeg som forsker er klar over at dette er forskningsdeltakerens tanke og mening om saken og jeg kan kun betrakte utsagnet som det. Den levende erfaringen og den indre aktiviteten som leder til utsagnet har jeg ikke tilgang til i denne sammenhengen, siden jeg har observert samtaler mellom forskningsdeltakerne og ikke foretatt direkte observasjon av erfaringen. Meningen er direkte transkribert fra stemmen til Bente, og min jobb som forsker er å belyse utsagnet ved å reflektere over det med basis i egne forestillinger og utvalgt teori. Hva betyr hennes utsagn for meg, og hvordan kan jeg forstå dette budskapet og bringe meningen fram på en ny måte? Når jeg går videre med disse spørsmålene, foretar jeg i følge Kristeva en betydningsproduserende handling.

Jeg hører stemmen til Bente som sier at hennes grunnleggende syn er at studenter i praksis er en ressurs for skolene. Videre presenterer hun et håp som jeg tolker slik: Oppfølgingslæreren fra høyskolen og staben på praksisskolen burde kunne berike hverandre gjensidig. Så sier hun til meg at vi trenger møteplasser og organisering for å få til dette. Hun går videre med å fortelle meg at hun mener det finnes muligheter, men de blir ikke utnyttet. I den hermeneutiske forskningsprosessen er jeg innoom dataene flere ganger og mellom hver gang jeg har kontakt med utsagnene, leser jeg teori og reflekterer, prøver ut sammenhenger, binder sammen og forkaster. Gjennom deltakelse på seminarer og konferanser møter jeg mennesker og begreper som påvirker og gir inspirasjon til nye tankekonstellasjoner. Inspirasjonen kan altså komme fra ulike kilder og jeg har tidligere vist at jeg har valgt teoretisk stoff fra klassikere så vel som nyere pedagogiske teoretiske arbeider.

I Bentes utsagn finner jeg flere perspektiv som er interessante for videre refleksjon og analyse. Hun snakker bl.a. om (a) studenten som ressurs, (b) håp om gjensidig berikelse og (c) behovet for arenaer. Dette får meg til å se sammenhenger med teori som jeg studerer, mine tidligere forestillinger og erfaringer, ideer fra mennesker jeg møter og ønsker jeg har for fremtiden. Når det gjelder punkt a) studenten som ressurs, har jeg ofte deltatt i diskusjoner om dette temaet. Det er stor variasjon mellom lærerutdannere når det gjelder holdninger til studentenes myndighet, selvstendighet og kompetanse. Jeg har argumentert for at vi må ha tiltro til studentene og gi dem medansvar i egen studieprosess. Denne holdningen er med på å styrke utsagnet fra Bente på flere måter: Utsagnet blir tydelig for meg, jeg velger det ut som viktig og i den videre bearbeidingen av temaet finner jeg teoretiske tilkoblinger som underbygger denne holdningen. Et eksempel på det er pedagogisk kapital (Henningsson-Yousif og Viggósson, 2009). Når det gjelder b) håpet om gjensidig berikelse, gir det også gjenklang hos meg som forsker. Med bakgrunn i min yrkeserfaring og utdanning har jeg mange tanker og forestillinger om relasjoner og mellommenneskelige forhold. Igjen påvirker det min oppmerksomhet og mitt utvalg fra datamaterialet. Temaet kan ytterligere styrkes ved at jeg bringer Bentes utsagn i kontakt med Derridas (Dooley, M., & Kavanagh, L. 2007) begrep *gjestfrihet*. Begrepet handler om at vi må være villige til å sette vår egen identitet på spill i en avventende holdning overfor den andre, vi åpner oss opp for en annerledeshet ved å stille spørsmål og vise nysgjerrighet i forhold til ”den andre” og ”det nye”. Det siste poenget i denne eksemplifiseringen c) behovet for møteplasser og arenaer blir i analysen og



refleksjonen sett i sammenheng med Arendts (2006) begrep *fremtredelsesrom* og det færøyske begrepet *samhet* (Hoydal, 2006).

Slik fortsetter arbeidet med neste utsagn og når alle avveininger er gjort, alle valg er foretatt og all bearbeidelse er ferdig, kommer genoteksten ut til leseren i form av en fyldigere tekst hvor meningene er tilført fenoteksten lag på lag. Den endelige betydningsproduksjonen må inkludere en presentasjon av prosessen, hvis leseren skal ha en mulighet til å vurdere det nye kunnskapsinnholdet. Med dette eksemplet forsøker jeg å vise at Kristevas begrepspar fenotekst og genotekst kan anvendes som språk og en struktur for å synliggjøre konstruksjonsprosessen i en fenomenologisk studie. Bengtssons modell kan som jeg nevnte langt på vei gi meg en struktur for å synliggjøre lagene og overgangene i den meningsskapende prosessen. Mitt behov for å konkretisere og gjøre prosessen eksplisitt involverer i tillegg Kristeva sin teori om meningsproduksjon som jeg finner interessant fordi den går enda grundigere inn på den flertydige, menneskelige samproduksjon av mening, og derfor kan forklare sider ved den hermeneutiske prosessen.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg rammet inn landskapet som studien er plassert inn i. Det kvalitative forskningsparadigmet presenteres som en kompleks men løfterik ramme (Denzin & Lincoln, 2005) for fenomenologiske studier. Gjennom reisemetaforen (Delamont, 1992) blir landskapet igjen anskueliggjort som arena for forskningen og det gjøres rede for forventninger så vel som risiko. Spesielt presenteres de utfordringene som ligger i det å innta et innsideperspektiv. Begrepet refleksiv innfødt (Krogh, 1995) anvendes for å beskrive fordeler og ulemper i den forbindelse. Tre tema som har betydning i en fenomenologisk studie er valgt ut og belyst i egne kapitler: den tause dimensjon, intuisjon og det utsigelige. Når det gjelder konseptet intuisjon har det fått utvidet plass. Konseptet er utdypet gjennom to bidrag til intuisjonsfilosofien i egne underkapitler (Guttmann, 1951; Matti, 2000). Videre presenteres studiens livsverdensansats, og det epistemologiske omdreiningspunktet for undersøkelsen forklares. Fenomenologi blir presentert som en variabel bevegelse heller enn en enhetlig, fast blokk. Både historiske, filosofiske og metodologiske aspekt blir beskrevet og gjort rede for (Heidegger, 1996; Husserl, 1997; Merleau-Ponty, 1994; Moustakas, 1994). Fenomenologiens subjektive univers blir belyst ved at den personlige erfaringen er innvevd i mellommenneskelige situasjoner, også når det gjelder forskning. Metodiske konsekvenser av

dette blir at man må la fenomenet få god tid til å utspille seg og ta plass på sine egne premisser, gjerne gjentatte ganger, før man bestemmer hva det aktuelle utsagnet og den spesielle erfaringen forteller i den gitte situasjonen. Til slutt i kapitlet forsøker jeg gjennom et eksempel fra studien å vise hvordan jeg anvender Kristevas (1984) begrepspar *fenotekst* og *genotekst* som konsept for å anskueliggjøre kunnskapsoverlevering i en hermeneutisk/fenomenologisk prosess.

## **Kapittel 4 Metodologi**

Et hvert fenomen representerer i følge Husserl (1931) et passende startpunkt for en undersøkelse. Det som er gitt i vår persepsjon av en ting eller et fenomen er tilsynelatende av det, og det er ikke en tom illusjon. Han skiller mellom primære og sekundære kvaliteter ved at han differensierer mellom den kroppslige persepsjonen og den fysiske tingen. Selv om han foretar et slikt skille sier han:

*All physical knowledge serves accordingly and in the reverse sense, as an indicator of the course of possible experiences with the sensory things found in them and the occurrences in which they figure. Thus it helps us to find our way about in the world of actual experience in which we all live and act (Husserl, 1931 s. 129 - Husserl skiller selv mellom kursiv og normal skrift i dette sitatet, jeg velger å gjøre det samme).*

Fenomenologisk tenkning innebærer en konstant bevegelse og det er en utfordring å kommunisere den kompleksiteten som ligger innebygget i tenkningen. Det foregår mentale og emosjonelle prosesser på flere nivå; i relasjonen til deg selv; din indre dialog, mellom deg som forsker og det fenomenet du studerer, i relasjonen mellom deg som forsker og dine forskningsdeltakere og mellom teorien i vitenskapsfeltet og deg som forsker. Fenomenologisk forskning søker å tolke og analysere disse spontane prosessene som er i konstant bevegelse og stadig endring (Giorgi 1994).

I følge Bengtsson (2005) må to grunnleggende forutsetninger være oppfylte for at man kan drive empirisk livsverdensforskning. For det første at livsverden kan gjøres tilgjengelig for undersøkelse og for det andre at livsverdensfilosofien ikke forblir filosofi. I denne studien har jeg gjort livsverden tilgjengelig ved at jeg har tilrettelagt samtalsituasjoner med tre utvalgte praksiskolerektorer. Deres stemmer har fått plass i en vitenskapelig sammenheng og datamaterialet belyses med i hovedsak pedagogisk og filosofisk teori.

Med bakgrunn i egne erfaringer kan jeg godt forstå advarselen fra Bengtsson (2005) om at livsverdensfilosofien ikke må forbli filosofi og dermed bli det eneste utkomme av forskningen. Dette sitatet av Moustakas (1994) som refererer til Husserl, beskriver også en situasjon jeg kan kjenne meg igjen i:

*For a while, I became an isolate, in the way that Husserl advised, withdrawing completely into myself, while seeking to acquire knowledge of science through concentrated studies of experience and the reflective powers of the self. I sought to place myself in Husserl's world of transcendental phenomenology, while recognizing that my own knowledge and experience, in a free, open, and imaginative sense, ultimately would determine the core ideas and values that would linger and endure (Moustakas 1994, s. 25 og 26).*

Husserl forteller om hva det innebærer å være “one who has the misfortune to be in love with the philosophy” (1931, s. 29). Moustakas (1994) presenterer for egen del, på samme måte

som Husserl, en følelse av å være fanget inn i filosofien. Han beskriver hvordan en filosofisk posisjon skaper behov for å anvende fenomenologi i arbeidet med å avdekke kunnskap og teorier i menneskevitenskapen. Moustakas kaller drivkraften en lengsel, og den skaper utfordringer når det gjelder ensomhet. En slik følelse av å være oppslukt og isolert, kan oppstå i alle deler av en fenomenologisk studie: I planlegging og valg av strategier, gjennom utvelgning og tolking av datamaterialet og i oppdagelses- og analysefaser, kan det være en fare for at man fordyper seg i erkjennelsesteoriens uendelige spørsmål og går inn i filosofiske tankesirkler som det er vanskelig å komme ut av. Slik kan det være en fare for at filosofien forblir filosofi og at man mister det empiriske innholdet av syne. Jeg har tidligere beskrevet min dragning mot eksistensielle og erkjennelsesteoretiske spørsmål og har nok brukt vel mye tid i dette prosjektet til filosofisk refleksjon, men det er den filosofiske pedagogikken som har vært veien ut av tilsynelatende uendelige sirkler for min del.

Studien er derfor plassert innenfor disiplinen filosofisk pedagogikk (Bengtsson, 2005b). Filosofiske begrep og teorier er relevante og nødvendige i arbeid med filosofisk-pedagogiske problemstillinger. Det er likevel viktig at de filosofiske spørsmålene og refleksjonene hele tiden knyttes til forskningsspørsmålet og det empiriske materialet og ikke blir interessante for "grublingens" egen skyld. Det kunne i perioder være vanskelig for meg å holde fast på dette. En fenomenologisk tilnærming krever dyptgående refleksjon omkring grunnleggende spørsmål, og det er tidkrevende. Når man går inn i ensomhetens og kanskje isolasjonens dyp, er risikoen for en skjevfordeling av tiden alltid til stede. Det er nødvendig å ha oppmerksomhet på denne faren og være påpasselig med fordeling av tid og veksling mellom ulike forskningsaktiviteter. Ensidig refleksjon og grubling unngås ved å bevege seg mellom teorien, refleksjonene og det empiriske materialet i en stadig vekselvirkning.

### **Kunnskaping**

Når det gjelder metodisk tilnærming står denne studien altså i den kvalitative tradisjonen og undersøkelsen er basert på den fenomenologiske samtalen (Husserl 1997) hvor forskeren som deltaker og observatør beskriver, tolker og analyserer forskningsdeltakernes tanker, erfaringer og meninger i en sosial situasjon (Giorgi 1985, Moustaka 1994). Dette kaller Krogh (1995) og Østergaard (2001) kunnskaping.

Begrepet kunnskaping finnes ikke i norske ordbøker. Det er et nyord som er utviklet av Krogh og Østergaard gjennom deres studier og forskerutdanningen ved Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB). De refererer bl.a. til Molander (1996) som gjennom sin teori om kunnskap i handling har anvendt begrepet kunnskapande. Begrepet kunnskaping viser til den kunnskap som skapes gjennom menneskemøter. Gjennom reflekterende dialog om handling og erfaring trer kunnskapen fram og tar form. Kunnskaping er den meningssskaping som skjer gjennom deltakelse i og observasjon av menneskemøter. Kunnskapen genereres gjennom en hermeneutisk, bevegelig prosess og møysommelig iakttakelse av fenomenet.

Kunnskapingen i min studie skjer gjennom deltakelse i og iakttakelse av samtalsituasjoner hvor rektorene i tre av våre praksisskoler, med bakgrunn i offentlige føringer for framtidens allmennlærerutdanning, snakker om det å være lærerutdannere. De tre rektorene som ble invitert inn til samtaler omkring fenomenet ”rektor som lærerutdanner”, måtte være opptatt av skoleutvikling generelt og lærerutdanning spesielt for at samtalene kunne gi grunnlag for datamateriale til studien.

Jeg observerer samtalen, ikke handlingene som utføres på praksisarenaen og gjør derfor ikke observasjoner i den praktiske, konkrete konteksten. På den måten persiperer jeg ikke rektorenes aktivitet direkte. Jeg studerer rektorenes handlinger og praksis gjennom å observere de triadiske samtalene, hvor de snakker sammen om det å være lærerutdanner. Jeg iakttar deres tanker, erfaringer og meninger som åpenbarer seg gjennom det verbale språket. Dette valget er basert på smertefulle avgjørelser om å rendyrke den fenomenologiske metode slik den er beskrevet hos Moustakas (1994), Giorgi (1985) og Creswell (2007): som en tolkning av levd erfaring presentert gjennom verbalspråket. Under planleggingen av denne studien var jeg opptatt av at et fenomen er det egentlige, essensielle og subjektivt opplevde som må iakttas ved nær og grundig observasjon. Jeg hadde en sterk mening om at en hver språkliggjøring skaper distanse til det essensielle og dermed også til fenomenet. På tross av den innstillingen bestemte jeg meg for å organisere triadiske samtaler hvor språket medierer virkeligheten. Planen var at jeg som forsker i størst mulig grad skulle forholde meg observerende til samtalene.

Gjennom doktorgradskurset "Å være forskende deltaker - Samtale og kunnskaping gjennom kvalitativ metode" anbefalte Krogh og Østergaard en kombinert strategi hvor samtalene foregår i feltet mens man oppholder seg der sammen med forskningsdeltakeren i den daglige aktiviteten. I pakt med deres råd, deltok jeg som observatør i et møte mellom Bente og praksislærerne i hennes personale. Den undersøkelsen definerte jeg som en forundersøkelse og et bakteppe for hovedempirien som består av triadiske og individuelle samtaler. Den endelige planen ble basert på at jeg til slutt anerkjente verbalspråket som mediator for forskningsdeltakernes erfaringer og handlinger. Jeg viser her tilbake til beskrivelsen av Wittgensteins (Wittgenstein & Åmås, 2003) kvaler i forhold til språk og virkelighet i kapitlet Forskningsansats s. 26, hvor jeg skriver om *den tause dimensjon, intuisjon og det utsigelige*.

### **Jeg velger derfor er jeg – jeg tolker derfor er jeg**

Når jeg låner og omskriver Decartes formulering i denne overskriften, er det for å fokusere på at vi som mennesker er dømt til, i meningen bestemt til, å *velge* og *tolke* i et eksistensielt perspektiv. Mitt valg av forskningsansats springer som tidligere nevnt, ut av både min erfaringsbakgrunn og min interesse for eksistensiell filosofi og derfor er valg og tolkning overordnede metodologiske aspekter.

I alle deler av studien må jeg som forsker foreta små og store valg. I planleggingsfasen skal forskningsspørsmål bestemmes, og metode velges. Forskningsdesignet medfører mange valgsituasjoner og utvalg av forskningsdeltakere likeså. Betydningsfulle utsagn i datamaterialet skal velges ut og settes sammen til alternative temaer. Det forutsetter gjentatt omkalfatring og bearbeiding av materialet. Valg av vitenskapsteoretisk paradigme og teori skal foretas, og mange avgjørelser må tas i forbindelse med framstillingsform og formidling. Et forskningsprosjekt innebærer altså kontinuerlige valg gjennom hele prosessen.

Tolkning skjer også i alle deler av studien fordi det er en grunnleggende menneskelig kapasitet. Det er et fenomenologisk ideal å dvele lenge ved den rene beskrivelsen og la sin egen erfaring og sine egne førforestillinger hvile en god stund. Uansett hvor bevisst man er på dette idealet, vil det også i en fenomenologisk orientert studie skje tolkninger fra første stund. Allerede i observasjonen av samtalene trer en viss tolkning inn, og i transkriberingen av samtalematerialet, som i utgangspunktet dreier seg om en ren beskrivelse, vil tolkning

forekomme. Med en erkjennelse om dette valgte jeg å ha flere kolonner (Giorgi, 1985) på transkriberingsdokumentet: en egen rubrikk for den tidligste tolkningen (se vedlegg 4). Det gir en bevissthet om at den noterte tolkningen har kommet tidlig i prosessen og man har mulighet for å ta det i betraktning senere i behandlingen av datamaterialet. (jfr. kapitlet om transkriberingen s. 91.

### **En langsom vitenskap**

Fenomenologi er en langsom vitenskap som fordrer at forskerens iakttakelse strekker seg utover mot fenomenene samtidig som den har retning innover mot forskerens indre landskap. Det skapes og gjenskapes et refleksivt felt mellom forskeren og samtalepartnerne samtidig som forskerens mentale og emosjonelle aktivitet kan konstruere og rekonstruere forståelse. Denne interaksjonen er betegnet som en dobbel hermeneutikk, og Giddens (1991) ser på prosessen som en ”glidning” mellom forskningsdeltakernes mening og forskerens metaspråk i sosialvitenskapens praksis:

*“Double hermeneutic: The intersection of two frames of meaning as a logically necessary part of social science, the meaningful social world as constituted by lay actors and the metalanguages invented by social scientists; there is a constant ‘slippage’ from one to the other involved in the practice of the social sciences.”(s. 374)*

I dialogen åpnes det et rom for utveksling av erfaringer og forståelsesmåter og på den måten kan det utvikles en felles meningshorisont. Overlevering av meninger står ifølge Gadamer hermeneutikk (2003) i en posisjon mellom tradisjon og ny forståelse samtidig som den foregår i en interaksjon mellom fortrolighet og fremmedhet. Gjennom friksjon og motstand i overleveringsprosessen skjer en horisontsammensmeltning som kan skape grunnlag for ny kunnskap. For at det skal bli tid og rom for interaksjonen som Giddens kaller glidning og Gadamer betegner som overlevering og horisontsammensmeltning (jfr. Schütz og Bengtssons konstruksjonsnivå, jfr. s. 40) er det nødvendig med noen forskningsmessige grep. I følge Husserl ligger det en *forsinkelse* innebygget i den fenomenologiske kunnskaping. Vi er alltid i kjølvannet av et inntrykk og Husserl bruker i den forbindelse det psykologiske begrepet fra Freud: *Nachträglichkeit*. Begrepet står for en struktur som karakteriserer etterslepet, og det betyr at subjektet gjennom denne forsinkelsen psykologisk sett evner å restrukturere og gi mening til hendelser i fortiden. Merleau-Pontys kroppsfilosofiske fenomenologi nyanserer erkjennelsesprosessen på dette punktet og fremholder at den går gjennom flere perseptuelle lag fra det før-refleksive nivå til et refleksivt, objektiverende nivå.

Hvis man går til en moderne fenomenolog som Natalie Depraz er hun også opptatt av den temporære forsinkelsen i den fenomenologiske erkjennelsesprosess. Depraz (1999) reflekterer over den fenomenologiske reduksjonen som praksis, i et kapittel i boka *The View from within* (Varela & Shear, 1999). Med basis i mange tilnærminger og eksempler, tar boka for seg forholdet mellom det indre og det ytre og diskuterer hvorvidt og på hvilken måte man kan anvende introspeksjon i fenomenologiske studier. Det kan i følge Depraz til en viss grad skje ved å dele opp og strekke ut fenomenene og dvele ved dem i en bevegelig tidsstrukturering.

Sansning og persepsjon oppleves som en impuls i iakttakelsen selv om de er to forskjellige fenomener. Merleau-Ponty (1994) opererer for øvrig med flere perseptuelle lag i erkjennelsesprosessen. Et problem er at man vanligvis ikke greier å skille sansning og persepsjon fra hverandre, vanskelig er det også å skille de fra den videre tolkning og vurdering. En mer eller mindre bevisst tolkning og vurdering, som er påvirket av vår erfaring og verdensoppfatning, påføres fenomenet i iakttakelsen, her og nå. For å forsøke å forstå dette, sier Depraz, kan man strekke handlingen ut i tid og si at jeg i brøkdelen av et sekund persiperer fenomenet og i neste brøkdelen tolker og vurderer det i forhold til min egen førforståelse. Dette skjer altså så raskt at det oppleves som det foregår samtidig, som parallelle mentale operasjoner.

Depraz mener det er mulig til en viss grad å frigjøre seg fra den på-forhånd-gitte-verden (*pre-givenness of the world*) ved å redegjøre for de ulike lagene i erfaringen. På den måten intensiveres og utvides erfaringsfeltet. Det vi har å gjøre med her er en særskilt innsikt som rett og slett gir oss muligheter til å lære å se verden og fenomenene på forskjellige måter. Jeg retter oppmerksomheten mot noe annet eller lar en annen dimensjon komme fram. Det betyr ikke at den første måte er fornektet eller radikalt endret i sin væren, heller ikke at fenomener blir erstattet med andre. Ved at jeg stadig vender min oppmerksomhet bort fra fenomenet og tilbake igjen, vil min sansning og persepsjon få tilgang til fenomenene på en ny måte, de vil vise seg i et nytt lys. Husserl brukte begrepet *Umkehrung des Blickes* om denne prosessen, i følge Depraz (1999).

I tillegg til refleksjonen omkring den tidsmessige forsinkelse snakker også Depraz om en dobbelthet i fenomenologien. Hun sier at Husserl tar utgangspunkt i både den kartesianske tilværelsen og psykologisk fenomenologi når han lanserer sitt begrep *epoché* som en fenomenologisk reduksjonsmetode. Depraz (1999) mener at ambivalensen er innebygget i den



fenomenologiske erkjennelsesprosess ved at den er grunnleggende for subjektets dualitet; subjektet er både teoretisk og eksistensielt på samme tid. Den praktisk, kroppsliggjorte dimensjonen og den teoretiske, distanserte dimensjonen ligger i sentrum av den fenomenologiske metoden. I et førvitenskapelig univers finnes ikke disse motsetningene, men i vår vitenskapelige, fragmenterte verden må vi skape disse helhetene på nytt. Det gjør Depraz ved hjelp av begrepet oxymoron. Den greske språkfiguren oxymoron kommer fra *oxy = skarp* og *moron = søt*. Et eksempel på en anvendt motsetning i vårt språk, som direkte kan utledes fra ordet oxymoron, er bittersøt. Bittersøt brukes også ofte i overført betydning. Oxymoron uttrykker motsetninger, paradokser eller dilemmaer som altså ikke finnes i et førvitenskapelig univers og det består av en forbindelse mellom to begreper som (tilsynelatende) motsier hverandre. Depraz anvender altså begrepet oxymoron når hun diskuterer den grunnleggende ambivalensen i erkjennelsesprosesser. Eksempler på oxymoron kan være åpen hemmelighet, talende taushet, frisk trøtthet eller snill ondskap. Innom fenomenologien kan eksemplene være refleksjon vs. kroppsliggjort kunnskap, betraktning vs. handling eller altså teori vs. praksis. I følge Depraz er disse begrepene ikke motsatte når den ene ytterligheten begynner å påvirke eller nære (fertilize) den andre så intenst, at det på et gitt tidspunkt blir umulig å skille begrepene fra hverandre. Da er de blitt en helhet – et oxymoron. Gjennom en slik prosess skjerpes forholdet mellom praksis og teori eller tanke og handling. Jeg kommer tilbake til dette i Del IV om Empiri, i kapitlet om Mellomrom I, s. 125. Nå går jeg videre med å beskrive et annet utgangspunkt for studier av bevegelig kunnskapsutvikling. Utgangspunktet er å finne i krysningspunktet mellom matematikk og filosofi; nemlig teorien om meningens geometri.

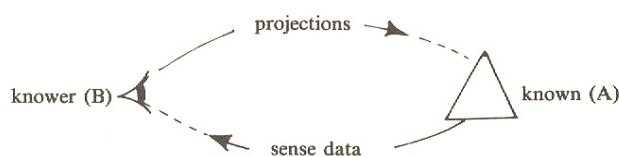
### **Sansing, persepsjon og tolkning i Arthur M. Youngs teori**

Da Young skrev sin teori (1967) om meningens geometri, brukte han helt andre begrep og tankekonstruksjoner om erkjennelsesprosesser enn de klassiske filosofene som jeg tidligere har referert til. Han anvender begrepet sansing, men han bruker ordet persepsjon kun i noen få tilfeller. Når det gjelder persepsjon refererer han til psykologien (Von Senden, 1932) som setter direkte erfaring foran persepsjon og Kants beskrivelse av tid og rom som a priori i bevisstetsdannelsen. Young sammenfatter disse to eksemplene til å gjelde det han vil kalle *subjektiv tid, eller tidsutstrekningens flyt* (time flow extension). På dette punktet kan Merleau-Pontys kroppsliggjorte erfaringer og differensierte persepsjonssystem reflektere noe av det samme innholdet, men med en annen begrepsbruk. Tolkning og vurdering berører Young så vidt i sin analyse, men begrep som førforestillinger, fortolkningshorisont, livsverden,

hermeneutisk sirkel eller intersubjektivitet anvender han ikke i det hele tatt. Han snakker om de samme fenomenene med et annet utgangspunkt og et annet språk.

Allerede i ung alder, ønsket Young å utvikle en helhetlig virkelighetsteori og hans karriere beveget seg fra matematikk til filosofi. Som matematiker og ingeniør oppfant han Bell-helikopteret på 1940-tallet. Etter andre verdenskrig hadde han sterk motstand mot atomvåpen, og viet sitt videre arbeid til å søke etter et nytt paradigme for humanistisk filosofi. Boka *The Geometry of Meaning* betegner han som et filosofisk essay hvor han er spesielt opptatt av forholdet mellom den som vet og det som vites (the knower and the known). I tillegg til matematikk inkluderte han flere vitenskapsområder i sine teorier; geologi, biologi, antropologi, psykologi og astrologi.

Young bygger blant annet på Aristoteles' fire årsaker når han konstruerer sine kunnskaps-kategorier (categories of knowing). Aristoteles fire årsaker kan også betegnes som forutsetninger, de konstituerer grunnene til at ting er som de er. De omfatter den materielle-, den utøvende-, den formale- og den endelige- årsak. Young arbeidet med en rekke firedelinger i sin søken på de ulike elementene i erkjennelsesakten (act of knowing). Den første og viktigste firedelingen handler om den dynamikken og de projeksjonene som ligger i en meningsdannende situasjon. En enkel dualitet kan ikke forklare relasjonen mellom den som observerer og det som blir observert. Young presenterer altså fire forhold her og han eksemplifiserer konseptet med erkjennelsen av en likesidet trekant – triangelet ( the known) er A og observatøren (the knower) er B:



Figur 1: En firedelt meningsdannende situasjon

Fra s. 2 i *The Geometry of Meaning*, Arthur M. Young (1976)

1. AA er relasjonen objektet har til seg selv. En likesidet trekant defineres ved at alle sidene er like lange og alle vinklene er like. Dette gjelder alle likesidete trekanter. Dette er en *formell beskrivelse* som kan betegnes objektiv generell.

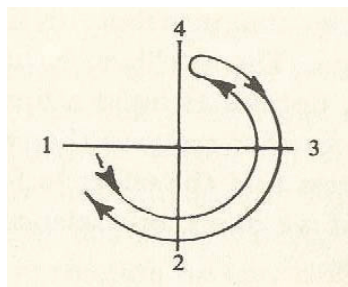
2. AB er forholdet mellom objektet og observatøren. Det gjelder den informasjonen som observatøren mottar gjennom sansene som størrelse, farge, overflatetekstur osv. . Et triangel kan være taggete og et annen kan være blått. Dette er *sansedata* som kan betegnes som objektiv spesiell (particular)
3. BA er de kvalitetene som observatøren projiserer på objektet. Triangelet kan få betegnelsene fint, stygt, godt, dårlig, solid eller lite solid. Her kommer observatørens *verdier* inn og påvirker tolkning og vurdering av triangelet. Posisjonen er projektiv generell.
4. BB er den *funksjonen* objektet har for observatøren. Hva kan han bruke dette triangelet til? Denne posisjonen består i hovedsak av den relasjonen observatøren har til seg selv og hvordan han selv skaper en nytte eller hensikt i forhold til objektet. Posisjonen er projektiv spesiell.

Young vil ikke påstå at en slik tilnæringsmåte løser alle problemer, men han mener at konseptet inkluderer alle relasjonsvariasjoner mellom det som skal vites og den vitende. Han vil med denne modellen slå et slag for en utvidet forståelse av erkjennelsesakten i vitenskapelig sammenheng:

*Only the first category (AA) is considered valid and useful in the scientific view. I propose that a complete description necessarily includes the three alternatives to this view (Young, 1967, s. 3).*

Videre i Youngs geometriske tankemodell for meningsdanning finnes en mengde figurer og formler som illustrerer komplekse fenomen som enhet, evolusjon og frihet. Gjennom en rekke firedelinger og tredelinger arbeidet han seg fram til en handlingssyklus og på det grunnlaget konstruerte han Rosettasteinen (oppkalt etter den Egyptiske hieroglyfsteinen), et omfattende diagram for meningsdanning. Young avslutter det kapitlet med å henvise til sin firestegsmodell: sansing-tanke-tro-handling, en illustrasjon som også berører viljesdimensjonen i læring og erkjennelse. Young sammenholder modellen til Peirce (1955) med sitt eget firedelte diagram for relasjonelle kategorier (AA-AB-BA-BB) og sier at presis den samme sekvensen får man i en sirkel hvis man går fra "fakta", altså fra den formelle beskrivelsen (AA), via sansedata (AB), tar med verdimeslige forhold som projiseres på objektet (BA) og videre rundt sirkelen til den funksjonen objektet har (AB). Like viktig er det å snu og gå den samme veien tilbake. Meningssirkelen som inneholder de fire elementene eller posisjonene, er en dynamisk og helhetlig sirkel og det er ikke nok å bevege seg i den ene retningen fra formell beskrivelse til funksjon i følge Young. Man involverer seg dypere i objektet eller fenomenet når man beveger seg fra beskrivelse til sansing, videre til verdier og

til slutt til funksjon. For å få med alle aspektene av helheten må man returnere til den første posisjonen og reflektere over hvordan vurdering og verdier henger sammen med den formelle beskrivelsen en gang til (Jfr. s. 51, avsnittet om en langsom vitenskap – Husserl (1931), Depraz (1999), Giddens (1991) – som med basis i hermeneutikken sier det samme - at man må vende seg mot og fra fenomenet gjentatte ganger).



Figur 2: En firedelt meningsdannende sirkel

*Fra s. 2 i The Geometry of Meaning, Arthur M. Young (1976)*

*"All meaning is an angel"* er den første setningen i *The geometry of meaning*. Setningen er sagt å ha sin opprinnelse i gamle Egypt og Youngs konklusjoner i boka samstemmer med innholdet i setningen. Enten man beveger seg rundt i en firedelt sirkel eller en tolvdelte, mangfoldig og kompleks sirkel som Rosettasteinen, ser vi at de består av vinkler som utgjør deler av et hele. Ved å bevege seg både mot klokka og deretter med klokka kan man motvirke en fragmentert delforståelse som kun omfatter en avgrenset vinkel av den hele forståelsen.

### **Å dvele**

For å utvide vinkelen og få mest mulig med av den totale helheten bør man altså foreta en bevegelse i to retninger, i følge Young. Han presenterer en måte å forholde seg på i meningsproduserende situasjoner som tar tid, og man må velge å bruke den tiden det tar, for å komme så nær helheten, det vil si sannheten, som mulig. En kan likevel aldri oppnå den fulle og hele sannhet, hvis man tar innover seg at meninger dannes i en flerfoldig prosess.

Hvis jeg nå går tilbake til fenomenologene Depraz (1999), Husserl (1997), Heidegger (1996) og Merleau-Ponty (1994) hevder de på ulike måter at vi har litt tid på oss til sansning, persipering og restrukturering selv om det skjer raskt. I løpet av en fraksjon av et sekund kan

det skje både tolkning, vurdering og meningsdanning. Og fordi vi ”alltid allerede er i verden” trer våre førforestillinger inn i erkjennelsesprosessen, ofte uten at vi har noen som helst bevissthet om det. I dette meningsdannende landskapet må vi som fenomenologiske forskere forsøke å holde fast to tanker samtidig. Vi må fastholde det faktum at vi er innvevd i verden og at vi derfor vil komme til å tolke fenomenet umiddelbart, samtidig som vi må prøve å vente med tolkningen så godt vi kan.

I tillegg til at det i utgangspunktet ligger en forsinkelse i møtet med fenomenet, må vi skape forsinkelser i den kunnskapende situasjonen ved å dvele. Vi må vente i ekte overgivelse, sier Husserl (1931, s. 260) for at fenomenet skal få folde seg ut, mest mulig på sine egne premisser. Som forskere må vi forsøke å løsrive oss fra den første innskytelsen og gi fenomenet en tematisk frihet en stund. Vi har sett at Heidegger (1996) og Merleau-Ponty (1994) hevder at vi kroppslig og mentalt allerede er innskrevet i den verden vi virker i. Hvis vi går ut fra at både Husserls ide om fenomenologisk reduksjon (*epoché*) og eksistensfilosofene Heidegger og Merleau-Ponty sine teorier om væren i verden har sannhet i seg på hver sin måte, må vi forsøke å forene de to tankene om at vi på den ene siden er ”dømt” til å tolke og på den andre siden til en viss grad er i stand til å vente. Resultatet av den fenomenologiske betraktning og beskrivelse er i alle tilfeller en subjektiv og foranderlig tolkning og kan derfor aldri utgi seg for å være en uforanderlig, objektiv sannhet. Fenomenologiske tolkninger innenfor menneskevitenskapene vil alltid være begrensede og usikre hvis vi vurderer de med naturvitenskapelige briller.

Det jeg hittil har presentert som bakgrunn for studien, paradigmatisk perspektiv og metodologiske avveininger, får konsekvenser for valg av metodiske perspektiver og konkrete framgangsmåter. I studien søker jeg å *forstå* rektorenes tanker, erfaringer og meninger, i utgangspunktet på deres premisser. Det foregår i en *bevegelig og sirkulær prosess* hvor jeg er klar over at jeg er lagret med førforestillinger. I prosessen innhentes nye aspekt fra den teorien jeg studerer og egne refleksjoner, noe som påvirker mine tolkninger og oppdagelser. Jeg er også klar over at jeg studerer rektorenes verbale ytringer om deres tanker og opplevelser og jeg vet at det de ikke sier også kan være av betydning. Det de ikke sier kan jeg i denne omgangen ikke forholde meg til. Jeg kan kun behandle de tankene og erfaringene som blir åpenbart for meg som forsker. Rektorene kan av ulike årsaker holde sine tanker og erfaringer tilbake. De kan glemme noe, eller bevisst ønske å ikke fortelle noe. Hvis jeg får en følelse av

at noe er skjult, har jeg en mulighet til å etterprøve det ved å stille oppfølgende spørsmål, eller jeg kan ta opp tråden i en ny undersøkelse senere. Uansett hvor mange spørsmål man stiller, får man kun tak i det som forskningsdeltakerne ønsker skal komme til syne. I kapittel 6 hvor jeg beskriver studiens strategier og prosedyrer, viser jeg hvordan jeg brukte *aktiv speiling som metode* for å avdekke mer av erfaringsmaterialet til rektorene (s. 86).

Fenomenologien betraktes altså som en langsom vitenskap og utkommet er subjektivistisk orientert, personliggjort kunnskap. Derfor vil de konkrete framgangsmåtene i metoden være relatert til bevegelse, tålmodighet, utholdenhet og dveling. Moustakas (1994) anvender begrepsparet "linger and endure" om denne dvelingen. (Jfr. kapitlet om valg av samtaleform s. 81). I de to neste kapitlene tar jeg for meg to overordnede perspektiv som blir retningsgivende for metoden, når bevegelse og begrepsparet "linger and endure" ligger til grunn for studien. For det første vil jeg si noe om *forståelse som erkjennelsesform* og for det andre tar jeg for meg *den personlige dimensjon* i forskningen.

### **Å forstå**

Målet med denne studien er som før nevnt å utvikle kunnskap gjennom å få økt *forståelse* for et fenomen. Forståelse oppstår ved at man personlig oppdager egenskaper, meninger eller sammenhenger. I hermeneutisk forstand skapes økt forståelse gjennom sirkulære, gjensidige bevegelser mellom helhet og del. Generelt sett kan vi si at et ord er en del av en setning, en setning er en del av en bok. En bok er en del av et forfatterskap som igjen hører til i en litterær sjanger. Sjangeren er en del av litteraturen og den er i neste omgang en del av et historisk og kulturelt paradigme.

I min studie kan vi se på materialet fra alle samtalene som en helhet og det enkelte utsagn som en del. Et annet eksempel på den *sirkulære interaksjonen* mellom hel og del i min studie kan være å se på hele teorigrunnet som et bakteppe for refleksjonen omkring enkelttema i datamaterialet. En interaksjon betyr her at bevegelsen går både fra del mot helhet og fra helhet mot del. Sirkulært betyr at bevegelsen ikke går i rette linjer, men tar sine svinger innom tolkning, vurdering og refleksjon på veien, enten retningen går mot del eller helhet.

En metafor fra hermeneutikkens begrepsapparat er spiralen. Spiralmetaforen viser at forståelsen er i kontinuerlig forandring og den kan aldri gå tilbake til et tidligere nivå. Derimot kan forståelsen bli dypere ved at spiralen går nedover, eller nå nye høyder ved at spiralen går oppover. Prosessen kan ses som en pulserende bevegelse mellom en indre refleksjon og en ytre utforskning i forsøket på å oppnå økt forståelse for et fenomen.

Forståelse versus forklaring har vært gjenstand for mange vitenskapelige arbeider og fått betegnelsen Verstehen-tradisjonen. Den hermeneutiske regel om at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten, har sin opprinnelse i den antikke retorikken, i følge Gadamer (2003 s. 33). Når det gjelder Verstehen-tradisjonen kan det trekkes en linje fra Droysen via Dilthey til Weber (Andersen og Kaspersen, 1996). Tradisjonen strekker seg tilbake til 1600-tallet, men skillet mellom forklaring og forståelse fikk et spesielt fokus gjennom Johan Gustav Droysens arbeider på midten av attenhundretallet. Verstehen-tradisjonen framhever at forståelsen av menneskelig virksomhet forutsetter subjektive tolkningselementer og at det er vesentlig forskjell på å studere natur og kultur. Samfunnet eller kulturen er menneskeskapt (Berger & Luckmann, 2000) og er derfor produkter av menneskelige relasjoner og handlinger. Med basis i Verstehen-tradisjonen kan produktene kun studeres innenfor en subjektivistisk orientering.

Selv om det gjerne er Max Weber som regnes for å være den som opprinnelig introduserte begrepet *verstehen* for sosiologien, er Schütz sentral i videreutviklingen av denne tradisjonen. Weber som selv hadde hentet begrepet fra Dilthey poengterte at et viktig anliggende for sosiologien var å forstå hvilken mening (motiv) aktørene selv legger i sine handlinger. Schütz' forståelsesbegrep innebar i tillegg at det handler om noe som de sosiale aktørene selv kontinuerlig gjør i normale sosiale aktiviteter, og at det derfor er en vesentlig del av samfunnsvitenskapens studier. Dessuten dreier "Verstehen" seg om en spesiell metode i samfunnsvitenskapen, i følge Schütz (2005).

I en livsverdenssammenheng handler forståelse altså om en daglig pågående sosial aktivitet samtidig som det er en egen metode i samfunnsvitenskapen. I mitt prosjekt dreier det seg som tidligere nevnt om å få større forståelse for fenomenet rektor som lærerutdanner. Innledningsvis i dette kapitlet fokuserer jeg på at kunnskaping gjennom hermeneutiske

forståelsesprosesser henger sammen med personlige oppdagelser. Derfor går jeg nå over til å sette søkelyset på den personlige dimensjonen i en fenomenologisk forskningsprosess.

### **Den personlige dimensjon**

I tolkningsstudier er forskeren selv det mest sentrale forskningsinstrumentet (Kvale, 1997). Forskerens valg vil påvirke studien gjennom hele prosessen, og det er viktig å være bevisst hvilken rolle og funksjon man har i alle studiens faser. I kvalitative studier hvor forskeren selv går inn som en sentral faktor i prosessen, er det av stor betydning at han erkjenner den subjektivitet som ligger i planlegging, valg og gjennomføring. I et fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv skal man beskrive, tolke og analysere fenomener i verden og samtidig forstå sine egne verdier, holdninger og handlinger. Ingen går idémessig tomhendt inn i en forskningsprosess, en redegjørelse for egen bakgrunn og forestillinger er derfor påkrevet. Forskeren må bestrebe seg på å distingvere mellom det faglige og det personlige samtidig som han vet at de to aspektene er innvevd i hverandre.

Jeg har tidligere presentert en annen tosidig posisjon jeg har som *person* i min studie (s. 25). På den ene side er jeg en "refleksiv innfødt" (Krogh, 1995) og på den andre side er jeg en tilreisende (Delamont, 1992). I den tosidige posisjonen her og nå ligger det påvirkningsfaktorer både i fortid og framtid. Personlige og pedagogiske erfaringer fra fortiden kan med ett begrep betegnes som *forfølere* (Gudmundsdottir, 1992). Andre, mer kulturelt orienterte begrep om det samme fenomenet kan være *referanseramme* eller *forståelseshorisont*. Begrepene sier noe om at vi befinner oss i en på-forhånd-gitt-verden (Depraz i Varela & Shear 1999).

Fra fortiden har jeg med meg førforestillinger, fordommer og eventuell forutinntatthet. I fremtiden ligger mine håp, lengsler og forventninger som også er med på å prege forskningsarbeidet mitt. Med alle mine førforestillinger og forhåpninger samt min konkrete erfaringsbakgrunn som grunnskolelærer og pedagogikklærer i lærerutdanningen tar jeg innsideperspektiv i studien, samtidig som jeg kommer utenfra og inn i en vitenskapeliggjøring av rektorenes fortellinger og erfaringsmateriale. Det betyr at jeg beveger meg mellom nærhet og distanse i samtalsituasjonene og i den videre refleksjonen. (Jfr. s. 36).



Det er både fordeler og ulemper knyttet til det å være en innsideperson. Fordelene kan her kort skisseres som nærhet til forskningsfeltet og fortrolighet i samtalen, noe som kan påvirke oppmerksomhet og årvåkenhet i positiv retning. Ulempene kan beskrives som en for sterk identifikasjon med feltet og forskningsdeltakerne, med risiko for nærsynthet og hjemmeblindhet (Krogh, 1995) som konsekvens. Den åpne og fortrolige samtalen innebærer sterk involvering av både kognitiv og følelsesmessig art. En profesjonell forskningssamtale krever at forskeren er bevisst på dette og er i stand til å bruke sine egne tanker og reaksjoner som informasjon i aktiv og kritisk selvrefleksjon. Den reflektivt innfødte forsker forsøker å utfordre sin egen blindhet fra mange fronter samtidig som han erkjenner at han befinner seg innenfor en gitt fortolkningsramme. I stedet for å innta en rolle som ”profesjonell fremmed” med nøytralitet og objektivitet som idealer, går jeg altså inn i en felles livsverden og retter oppmerksomheten mot rektorene på åpen, naiv og samtenkende måte. I en livsverdensorientert studie som min, kan man selv om man vet at man er innvevd i forskningskonteksten (Heidegger, 1996; Merleau-Ponty, 1994), forsiktig forsøke å redusere en del av sine mest tydelige førforestillinger ved å sette en form for parentes rundt dem (Husserl, 1931). På samme tid vil man med et innsideperspektiv forsøke å ha et bevisst forhold til anvendelsen av tidligere erfaringer til nytte for studien. På den måten er både personens fortid og framtid mer eller mindre bevisste retningsgivere for valg, tolkning, tenkning og vurdering.

I en slik forskningssituasjon vil følgende spørsmål trenge seg på: Hvem er den personen som fenomenene viser seg for i dette landskapet? Hva har denne tilreisende personen med seg av pedagogisk ”bagasje”?

Her kommer de personlige og biografiske perspektivene inn. I en fenomenologisk studie hvor spørsmål om gyldighet også legges direkte på leseren, er det viktig at teksten er transparent på den måten at leseren selv kan se hvordan forskerens posisjon og tidligere erfaringer er med på å fargelegge studien. Med dette som utgangspunkt vil jeg derfor med en kort biografisk skisse vise at jeg tidlig i livet hadde kritiske tanker i forhold til skolen, og kort gjøre rede for hvordan det har preget min grunnholdning gjennom utdanning og yrkesliv.

## Biografisk skisse

Som elev, student, lærer og lærerutdanner har min holdning til skole og læring vært preget av ambivalens. På den ene siden er jeg glad i skolen og har alltid vært fascinert av spørsmål knyttet til læring, vekst og utvikling, og på den andre siden har jeg ofte vært frustrert over den tradisjonelle skolens organisering av læring. Som relativt opposisjonell elev i den nyetablerte ungdomskolen på slutten av 1960-tallet hadde jeg mange spørsmål om "vitsen med skolen". Et langt mer kvalifisert spørsmål ble jeg glad for å finne på syttitallet, da formulerte Nils Christie (1971) spørsmålet "Hvis skolen ikke fantes?" i boka med samme navn. Hans kritiske tanker om skole og Paulo Freires (1974) samtidige teori om de undertryktes pedagogikk ble noen av mine følgesvenner gjennom lærerutdanningen. Martin Buber (1990, 1992), kan stå som representant for møtepedagogikken som jeg ble svært opptatt av gjennom mine sosialpedagogiske studier. Mellommenneskelige relasjoner, deltakelse og dialog er temaer som da fanget min oppmerksomhet. Kommunikasjonsteori er også en del av det sosialpedagogiske feltet.

Senere, da jeg var lærer og rådgiver i barne- og ungdomspsykiatrien ble bevissthetspsykologi et studieområde, og gjennom utdanning i gestaltteori og konfluent pedagogikk ble bl.a. psykosyntesen og viljens psykologi (Assagioli, 1993, 2005) viktige bidrag til de sosialpedagogiske studiene. Senere fattet jeg blant annet interesse for Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch's (1983) kritiske analyse av "myten om læring. De snakker om "den didaktiske illusjon" som en gjensidig, stilltiende overenskomst om læring i skolen. En iscenesettelse hvor elevene vet, at læreren vet, at elevene vet at det hele er et skuespill om læring. Skolen er i følge forfatterne preget av meningsmangel og kjedsomhet som uttrykkes av elever så vel som lærere og de må sammen finne en overlevelsesstrategi. Mot denne situasjonen setter de opp "usedvanlige læreprosesser", et begrep som jeg anvendte i mitt hovedfagsarbeid. I mitt hovedfagsprosjekt studerte jeg for øvrig ungdommer med store sosiale og emosjonelle vansker og deres læringsmuligheter gjennom et figurteaterprosjekt. I den forbindelse studerte jeg bl.a. teorien til Donald W. Winnicott (1995) om "the potential space" og jeg brukte den som grunnlag for begrepet mulighetsrom som ble et av mine analysebegreper i den studien. Gjennom hovedfagsarbeidet oppdaget jeg også Maurice Merleau-Pontys kroppsfilosofi (1994) som forfekter at den levde kroppen er primær i erkjennelsesprosessen.

Som lærerutdanner deltok jeg senere (2001-2003), i et forsøk med alternativ studiemodell ved allmennlærerutdanningen ved Høyskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning (HISTALT), hvor målet var å ivareta større grad av helhet og sammenheng i studiet, samtidig som intensjonen var å utdanne allmennlærere med høy kompetanse og stor interesse for realfag. I forsøket fikk jeg erfaringer med fleksibel organisering, tverrfaglig samarbeid og studentaktive metoder.

Dette er et lite utdrag av erfaringer som jeg mener har betydning for tolkning, refleksjon og forståelse i min studie. Denne korte biografiske skissen viser at mine interesser har stått i krysningspunktet mellom pedagogisk psykologi og sosiologi, og gått i retning av kritisk pedagogisk tenkning. Senere har interessen beveget seg mot filosofien og da spesielt erkjennelsesteori. Opplevelser og erfaringer fra hverdagslivet så vel som den akademiske og yrkesmessige arena vil påvirke mine valg og tolkninger gjennom hele studien.

### **Jeg-et i forskningen**

Den personlige dimensjonen i studien berører også forholdet mellom dybde og overflate. I et relasjonelt perspektiv vil det alltid være spørsmål om hvilket psykologisk nivå vi opererer på. Hvor langt kan eller vil jeg gå? Hvor langt tør jeg eller bør jeg gå? Resultatet av samtalen kan variere mye i forhold til graden av dybde i samtalsituasjonen. Personlig mener jeg at vi kan tape mye verdifull kunnskap hvis vi er for engstelige for dybde og beveger oss for mye i overflaten, men her er det alltid et spørsmål om etiske vurderinger. Når det gjelder dimensjonen dybde – overflate kan vi gjøre mange avveininger på forhånd. Jeg mener det er umulig å ta stilling til alle forhold omkring dette i planleggingen. Vi må være forberedt på å følge samtalepartneren dit han/hun vil, men som forskere må vi med etisk bevissthet ha en intensjon om at samtalen med en viss dybde skal dreie seg om forskningsspørsmålet vårt.

Både nærhet/distanse og dybde/overflate handler om forskerens personlige, emosjonelle kapasitet og hans verdier og holdninger. I tillegg til å klargjøre sine teoretiske forutsetninger og alminnelige kunnskaper må forskeren stille seg spørsmål om sine egne følelser i forskningsprosessen, sier Jette Fog (1994). Store følelsesmessige investeringer kan være forbundet med en dyptgående samtale, og Fog mener at forskeren under hele studien er metodisk forpliktet til å undersøke seg selv som redskap åpent og ærlig også når det gjelder

det emosjonelle aspekt. Selv om egen-granskning er et metodisk grep som må ivaretas gjennom hele prosessen, er det særlig viktig med en slik type omtanke og selvransakelse i forberedelsesfasen i følge Fog.

Judith Brown (1996) er opptatt av jeg'et i vitenskapelig forskning. Hun mener at spørsmålet om forskerens subjektivitet er et neglisjert aspekt i forskeropplæring og hun lanserer begrepet self-awareness som et redskap for forskeren til å utvide sin kunnskap og bevissthet om seg selv. Dette innebærer at man så langt det er mulig søker å få klarhet i sin posisjon, innvirkning og påvirkning i forskningsarbeidet. Forskeren må være villig til å erkjenne at noe i han selv er skjult og tro på at han hele tiden kan oppdage nye lag av bevissthet gjennom prosessen. Self-awareness er slik jeg tolker det, en kombinasjon av erkjennelsen om at noe er skjult og viljen til å avdekke mer. Begrepet inneholder både erkjennelsen om at dette er vanskelig og respekten for at det er slik.

Risikoen for overidentifisering eller overdreven iver kan særskilt ligge innbakt i en situasjon hvor forskeren også har et endringsperspektiv som basis for forskningsspørsmålet. Det vil være av stor betydning hvordan jeg håndterer og vurderer mine holdninger og motivasjoner for å gå inn på praksisarenaen som forskningsfelt. Som lærerutdanner med meninger om utdanningens utvikling og håp for framtida, er det uunngåelig at noe av mitt forhåpningsmateriale skinner igjennom i samtalene og blir en integrert del av studiens endelige utkomme. Med den innsikten må jeg la det bli synlig hvem jeg er og hvilke holdninger jeg har samtidig som jeg bevisst forsøker å holde en viss kontroll over det personlige engasjementet. Erkjennelsen om at egen oppmerksomhet er påvirket av følelser og behov må få konsekvenser for valg av forskningsaktiviteter. I kapittel 6, om strategi og prosedyrer (s. 74) beskriver jeg en aktivitet hvor self-awareness og egengranskning tas i bruk som redskaper. Der viser jeg hvordan jeg registrerer mitt personlige engasjement og på hvilken måte det kommer til uttrykk i de triadiske dialogene. Personlig engasjement er likevel en viktig del av drivkraften i studien og må involveres i prosessen med åpenhet. I kapitlet Å tåle å vente; *Linger and endure* s. 85 beskriver jeg de ulike strategiene jeg brukte for å forsøke å oppnå en viss kontroll med egne førforestillinger og behov.

Jeg vil kort oppsummere dette kapitlet med å si at forskerens rolle må få fokus og gjøres eksplisitt i en fenomenologisk studie. Den personlige dimensjonen i kvalitativt vitenskapelig arbeid omfatter en rekke faktorer. For å dekke noe av komplekset forsøker jeg å vise hvem jeg er som forsker. Gjennom å presentere noen av mine erfaringer og grunnleggende holdninger i form av en kort biografisk skisse, mener jeg at jeg synliggjør et personlig erfaringsmateriale som på ulike måter og i ulik grad, har innvirkning på valg og beslutninger som blir tatt i studien. Senere (i kap. 6) vil jeg vise hvordan jeg forsker på min egen involvering ved å telle og registrere antall og typer egne utsagn i de triadiske samtalene. Jeg argumenterer også med referanse til Kvale (1997), Fog (1994) og Brown (1996) for nødvendigheten av økt innsikt i forskerrollen og oppmerksomhet omkring egen involvering.

## **Kapittel 5 Metode**

Metode kan forstås både som byråkratisk metodologi og pragmatisk håndverk. (Kvale, 1999). Ordet kommer av gresk og innebærer enkelt sagt en planmessig framgangsmåte. ”Metode” betyr en ordnet, logisk plan, en systematisk prosedure eller teknik eller et regelsæt til oppnåelse af et mål” (Kvale 1999, s.188). Kan vitenskapelig forskning inneholde kreative, kunstneriske og vurderende aspekter? Dette spørsmålet diskuterer Kvale med utgangspunkt i bl.a. Elster (1980) som benekter en slik form for forskning og Kuhn som stiller seg åpen i forhold til en bredere forskningstradisjon ved å referere til Polanyi i det han uttrykker:

*To borrow once more Michael Polanyi's useful phrase, what results from this process is "tacit knowledge" which is learned by doing science rather than by acquiring rules for doing it (Kuhn, 1970, s. 191).*

### **Fenomenologisk hermeneutisk metode**

Under paraplyen kvalitativ forskning føyer det seg en rekke metodiske tilnæringsmåter som kasusstudier, feltarbeid, observasjon, samtale og tolkningsstudier. Fenomenologisk hermeneutisk metode ligger innenfor det kvalitative, tolkende paradigmet. I mellomrommet mellom den vitenskapelige filosofien og den mer praktiske, konkrete metodeboken har Alvesson og Skjöldberg (1994) lansert sin teori om tolkning og refleksjon. Deres teori utgår fra at mennesket prøver å forstå sin tilværelse gjennom praktiske situasjoner hvor følelser og mer eller mindre artikulerbar kunnskap er basale ingredienser og at forskningen foregår i en kontinuerlig bevegelse mellom en inntrengning i en ukjent verden og tilbakekobling til eget referansesystem. Ved å alternere mellom ulike meningshorisonter (som også er fleksible) kan man oppnå en horisontsammenflytning, sier forfatterne. Som en overgang mellom den filosofiske begrunnelse for metodologiske valg og denne delen som omhandler den utvalgte metodeteorien vil jeg kort presentere Alvesson og Skjöldbergs (1994) inndeling og syntetisering av tre hermeneutiske orienteringer.

For det første presenterer de en objektiverende hermeneutikk, hvor det er et skarpt skille mellom det forskende subjekt og det objektet som blir utforsket. Den andre varianten kaller de en aletisk hermeneutikk. Den aletiske bestrider dette skillet og den står i krysningspunktet mellom eksistensiell-, poetisk- og mistankens hermeneutikk. Til sammen med en praktisk orientert hermeneutikk danner disse tre en syntese som forfatterne gir betegnelsen ”en

helgarderad hermeneutikk” på maksimalt ambisjonsnivå, og de tilføyer at denne varianten er for den hermeneutiske stålmannen. For oss andre vil det være bedre å prøve seg på mindre ambisiøse delvarianter, sier forfatterne. De presenterer sin syntese i en figur (4.2) (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 165) som angir hele feltets utstrekning, men de mener ikke at en enkelt studie skal kunne benytte seg av alle de framlagte, metodologiske aspekter. Man må kunne plukke ut og bruke deler av en slik syntese, sier forfatterne, selv om de går inn for at det objektiverende og det aletiske perspektivet legges sammen i en prosess, for at en hermeneutisk prosess skal være heldekkende. De henviser i den forbindelse til Ricoeurs (1984) ulike nivåer av mimesis: kreativ, rekonstruerende gjengivelse som en måte å fange inn vanskelig gripbare imaginære ”virkeligheter” på. Jeg forsøker å følge Alvessons og Skjöldbergs råd om å finne relevante metodologiske aspekter i hovedsak gjennom å studere Giorgis (1985) og Moustakas’ (1994) teorier.

### **Metodeteori**

I følge Creswell (2007) undersøker en fenomenologisk studie den mening som de levde erfaringene har for flere individer om et begrep eller et fenomen. Med henvisning til Polkinghorne (1989) sier han videre at fenomenologer utforsker bevissthetsstrukturene i menneskelige erfaringer. En konkret studie fra helsevitenskapen er basis for Creswells enkle prosedyre med fire steg og en sekspunkts liste med karakteristiske hovedmomenter. De fire stegene er

1. Forskeren leser alle beskrivelsene i sin helhet
2. Forskeren trekker ut betydningsfulle utsagn fra hver beskrivelse
3. Utsagnene formuleres i meninger, og meningene kobles sammen til tema
4. Forskeren integrerer temaene i en fortellende beskrivelse

De seks karakteristikkene som i følge Creswell danner basis for en fenomenologisk studie er:

- Forskeren hevder at det fenomenet som skal studeres har en essensiell struktur. I Creswells eksempel gjelder det en ”essensiell struktur for en omsorgsfull interaksjon.”
- Studien redegjør kort for de filosofiske perspektivene i en fenomenologisk tilnærming
- Forskeren studerer et enkelt fenomen.
- Forskeren setter sin førforståelse i parantes (”brackets”) så ikke personlige erfaringer bringes inn i studien.

- Forskeren går videre med spesifikke fenomenologiske steg for data-analyse.
- Forskeren returnerer til den filosofiske basisen i slutten av studien.

Creswell henviser til Giorgi (1985) og Moustakas (1994) som begge har utarbeidet detaljerte og systematiske metodeapparat for fenomenologisk forskning. I det videre går jeg inn på noen aspekt ved Giorgis metodetenkning, før jeg foretar en mer omfattende gjennomgang av Moustakas' modell.

### **Giorgi**

Midt på åttitallet er Giorgi opptatt av at den kvalitative forskningen er kommet svært kort, men han mener at en utvikling er i gang. Han sier at det er behov for et radikalt perspektivskifte i vitenskapelig forskning for å yte rettferdighet til studier av menneskelige fenomen. Med basis i Merleau-Pontys persepsjonsfenomenologi (1962) hevder Giorgi at vi trenger metoder som gjør det mulig å studere det som skjer i og mellom mennesker. Læring, sjalusi, deltakelse, omsorg og ledelse kan stå som eksempler på relasjonelle menneskelige fenomen som vi lett kan gjenkjenne, tolke og forstå i hverdagen. De praktiske måtene vi håndterer dette på i det daglige, har ikke den klarhet eller systematikk som forventes i et vitenskapelig perspektiv, sier Giorgi. Derfor har han utarbeidet en metode som kan sidestilles med den Creswell la fram.

Først skal man gjennom transkribering og flere gjennomlesninger skape seg et inntrykk av helheten. Den helheten man sitter med skal danne grunnlaget for neste steg som er å skille ut meningsenheter. Utskillelsen av mer håndterbare delmeninger skjer hele tiden med fokus på det fenomenet som blir undersøkt. Giorgi foreslår en systematikk med to kolonner her, A) den rene beskrivelsen og B) omskrivning av beskrivelsen med tanke på læring: å avdekke og oppdage. Som et tredje steg skjer det en overføring av hverdagsspråket til faglige termer, hele tiden med tilbakeblikk og vektlegging av det fenomenet som studeres. På dette nivået i bearbeidelsen spiller refleksjon og forestillingsmessige variasjoner en stor rolle. Et siste steg er hos Giorgi en syntese av overførte meningsdeler til konsistente utsagn i læringsstrukturen. Forskeren skal da koble sammen og integrere de innsiktene de overførte meningsdelene inneholder til en syntese.



Presentasjon av funn i en fenomenologisk studie er utfordrende, sier Giorgi (1985 s. 20). Hvis målgruppen er kjent med fenomenologien og aksepterer den er det ikke noe problem, men slik er det ikke alltid. Fenomenologisk tenkning er vanskelig å kommunisere, da det ligger en konstant bevegelse innebygget i tenkningen. Tankeprosessen foregår på flere nivå: i forhold til en selv og i prosesser mellom mennesker. Den fenomenologiske metode søker å analysere disse spontanprosessene som presenterer seg selv som allerede adskilte enheter, selv om de er i konstant bevegelse og stadig endring (flux). I tillegg ser Giorgi det som problematisk at fenomenologien er en kobling av psykologi og filosofi, som begge er det han kaller ustabile vitenskapsområder. I en slik kontekst vil det flyktige, variable og skiftende øke, noe som får konsekvenser for begrepssetting og presisjon i kommunikasjonen. Sammenblanding av psykologi og filosofi er vanskelig nok i seg selv, i følge Giorgi. I tillegg kommer spørsmålet om forståelsesnivå. Hvilket nivå for forståelse man befinner seg på, vil også komplisere en presentasjon. Giorgi snakker om to ulike nivå: det konvensjonelle og det radikale. På et konvensjonelt nivå vet vi alle hva filosofi eller vitenskap er, sier Giorgi, men på et radikalt nivå ønsker vi å uttrykke oss mer presist, da blir de konvensjonelle forståelsesmodellene problematiske. Han mener at fenomenologisk tenkning søker forståelse på et radikalt nivå, derfor befinner den seg alltid på et nivå der problemene eksisterer. Den fenomenologiske tenkningen seiler ikke i "smult farvann", sier Giorgi. De vitenskapelige motstanderne av fenomenologien er uenige i at det i det hele tatt er mulig å forske på følelser, erfaringer og bevissthet; kort sagt det subjektive, og den holdningen har dype røtter.

Med bakgrunn i både psykologi og filosofi legger Giorgi fram fire karakteristikk for den fenomenologiske metode. For det første skal det foreligge en enkel, naiv og hverdagslig beskrivelse som i utgangspunktet ikke skal påføres noen form for analyse eller forklaring. For det andre skal det gjøres en datareduksjon og for det tredje søkes det etter essens. Den fjerde karakteristikk omhandler det intensjonale. Når det gjelder det intensjonale refererer han til Merleau-Pontys filosofi. Kroppen er i den sammenhengen første instans i bevissthetsdannelsen og blir betegnet som en intensjonal syntese.

### **Moustakas**

En studie med fenomenologisk tilnærming byr på mange utfordringer. Praktiske spørsmål vedrørende system, struktur, oversikt og organisering må løses, men de psykologiske

utfordringene krever også oppmerksomhet. Clark Moustakas har siden tidlig på 1950-tallet gjort en rekke fenomenologiske studier, hvor han steg for steg har beskrevet og forklart hvordan slike studier kan organiseres og ledes, og som jeg beskrev på side 47 og 48 i kapitlet om metodologi, er han spesielt opptatt av *ensomheten* som utfordring i en fenomenologisk studie.

Moustakas henviser til Giorgi som representant for den empiriske fenomenologi. Sin egen fenomenologiske metodemodell bygger han opp med basis i Giorgis metode pluss fire andre tilnæringer: etnografi, grounded theory, hermeneutikk og heuristisk forskning. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor. Moustakas er en overbevist humanist som refererer til teoretikere som Rogers, Maslow, Buber, Polanyi, Jourard, Bridgman og Gendlin. Gjennom publikasjoner som omhandler ensomhet og kjærlighet, kan vi også tolke at Moustakas er eksistensialistisk orientert i sitt vitenskapelige arbeid.

Han setter også stor pris på Husserls dedikerte og radikale pionerarbeid med den transcendentale fenomenologien, og berømmer han for at han var sterk nok til å stå i situasjonen til tross for at han ble sterkt kritisert og til og med hånet. Moustakas fremhever at det var Descartes og ikke Hegel som inspirerte Husserl mest i hans arbeid. For Hegel refererer fenomenologi til den kunnskap som framstår i bevissheten; en vitenskapelig beskrivelse av det man mottar, sanser og vet i ens umiddelbare oppmerksomhet og erfaring. Det var likevel den kartesianske tvilen som ble overført inn i Husserls epoché-begrep. Med epoché krevde Husserl en eliminasjon av antakelser og forforståelse, for å oppnå en sikker kunnskap som er hevet over tvil. Selv om Descartes' tvil ble overført til Husserls epoché-begrep, så anerkjente begge den avgjørende verdien i å returnere til selvet, for å oppdage fenomenenes mening og karakter slik de framstår i sin egentlige betydning (essens), sier Moustakas s. 26 (1994). Her siterer han et utsagn fra Husserl:

*Ultimately, all genuine, and, in particular, all scientific knowledge, rests on inner evidence: as far as such evidence extends, the concept of knowledge extends also (Husserl 1970, p.61 i Moustakas 1994, s. 26).*

I dette utsagnet berører Husserl begrepsparet noema og noesis. *Noesis* betegner den undringen og resoneringen som foregår i den intensjonale, meningsdannende prosessen. *Noema* er tilsynekomsten av fenomenet, den iboende mening slik vi kan motta den (som sådan) gjennom sansene. Når man for eksempel betrakter kveldshimmelen knyttes det mange ulike

tanker, følelser og assosiasjoner til den, avhengig av betrakterens bakgrunn og erfaringer. Kveldshimmelen er slik den er og den er den samme, men koblingen mellom noema og noesis er forskjellig fra situasjon til situasjon. Det finnes alltid et noema for et hvert noesis og omvendt. Noesis og noema er altså gjensidig avhengig av hverandre i erkjenneslesprosessen. I dette sitatet snakker Husserl om *noema* og spør om hva det egentlig vil si å persipere, samtidig som han foreslår at vi må vente i ren overgivelse (jfr. kapitlet om å dvele s. 56):

*What is the "perceived as such"? What essential phases does it harbour in itself in its capacity as noema? We win the reply to our question as we wait in pure surrender, on what is essentially given. We can then describe "that which appears as such" faithfully and in the light of perfect self-evidence (Moustakas 1994, s. 30).*

Clark Moustakas har utarbeidet sin modell for fenomenologisk metodeteori med utgangspunkt i fem menneskevitenskapelige tilnærminger som i stikkords form kan presenteres slik:

#### Etnografi

- formelle og uformelle intervju med menneskene på arenaen
- kommunikasjon og interaksjon
- ekstensivt feltarbeid med direkte observasjon

#### Grounded teori

- forskeren vil forstå erfaringens natur og meninger
- hos spesielle grupper i spesielle settinger
- genererer/konstruerer teori ut fra erfaringer

#### Hermenutikk

- studier av bevissthet og erfaring
- tolkning av utsagn og handling er grunnleggende
- refleksjon mellom del og hel – hel og del

#### Empirisk fenomenologisk forskning

- innhente erfaringsmateriale gjennom samtale
- forstå erfaringens betydning for personen som har erfart
- åpen – naiv tilnærming og beskrivelse

#### Heuristisk forskning

- å avdekke som i Arkimedes' utrop eureka
- den tause dimensjon
- biografisk selvforståelse og å forstå ens plass i verden

Mye er felles når det gjelder disse tilnærmingene, men de har også sine særegenheter.

Moustakas oppsummerer en liste av sju felles forbindelser (bonds) mellom de fem tilnærmingene: (1) Først og fremst må forskeren anerkjenne verdien av kvalitative design og forstå at kvantitative tilnærminger ikke er adekvate for studier av menneskenes erfaringer. (2) Forskeren må videre fokusere på erfaringens helhet heller enn dens objekter eller deler. (3) Felles er også at forskeren søker etter erfaringens mening og essens, i stedet for å måle eller forklare. (4) Videre skal han få tak i beskrivelser av erfaringen gjennom førstepersons

nedtegnelser i uformelle eller formelle samtaler eller intervju. (5) Så skal forskeren betrakte dataene som ubetinget bindende, både som underlag for forståelse og som belegg (evidens kan oversettes bl.a. med bevis, støtte og belegg) for vitenskapelig utforskning. (6) Den nest siste fellesfaktoren er å formulere spørsmål og problemstillinger som reflekterer interessen, involveringen og den personlige forpliktelsen til forskeren. (7) Til sist kommer prinsippet om at forskeren skal betrakte erfaring og handling som integrerte og uatskillelige relasjoner av subjekt og objekt så vel som av del og helhet.

Moustakas' bok *Phenomenological Research Methods* (1994) kan brukes som en guidebok. Den er full av eksempler og lister over prosedyrer og strategier. Selv om den legger vekt på modeller, strategier, faser og steg og på den måten kan virke instrumentalistisk, har den en eksistensiell og estetisk grunntone. I Moustakas' modellering av sin fenomenologiske metode anvender han metaforer, noe som kan defineres som estetisk kommunikasjon.

Moustakas fenomenologiske metode trekker vekslers på alle de fem tilnæringsmåtene som er nevnt ovenfor, men han har i all hovedsak gått ut fra den heuristiske når han skisserer sine seks faser: Første fase er det *initiale engasjement*, andre fase handler om å *gjøre dype dykk* (immersion) i tema og spørsmål. Den tredje fasen kaller han *inkubasjonen*. I norske ordbøker har ordet to helt forskjellige betydninger: a) Et smittestoffs utvikling i organismen før sykdommen bryter ut, eller b) å legge seg til å sove på et hellig sted for å få en åpenbaring. Begge disse betydningene sier noe om å vente eller dvele og holde noe varmt over tid. Fase fire er *illuminasjonen*, som er en opplysende og belysende fase og den femte fasen benevner han som *tolkningen*. Til slutt ender det hele opp i *kulminasjonen*, som da blir forskningens høydepunkt i det han kaller en kreativ syntese.

Forskeren returnerer igjen og igjen til datamaterialet for å sjekke avbildingen (depictions) av erfaringen, for å bestemme om de kvaliteter eller valgte deler som har blitt avledet fra materialet, favner nødvendige og tilstrekkelige betydninger. Den heuristiske forskerens konstante gransking, sjekking og vurdering av betydningsinnholdet, gjør det lettere å få et validt bilde av den studerte erfaring. Prosessene setter forskeren i stand til å oppnå gjentatt bekreftelse på at tolkningen av fenomenet, og anvendelsen av den kreative syntesen, gir en adekvat beskrivelse av det fenomenet som utforskes. I tillegg nevner Moustakas at validering

skjer ved å presentere sine tolkninger for forskningsdeltakerne og innhente deres vurdering av eksakthet og innholdsrikdom (1994, s. 18)

## **Kapittel 6 Strategi, prosedyrer og design i min studie**

### **Innledning**

Den metodeteorien jeg har lagt fram, fungerer mer som en rettesnor for meg enn et fast regelverk. Etter hvert som studien min forløp, ble det mer og mer klart for meg at jeg måtte stole på egne avgjørelser om å gjennomføre triadiske samtaler og videreføre prosessen i den retningen jeg hadde staket ut. Vi skal se i kapitlet ”Valg av samtaleform” s. 81, at jeg innledningsvis i studien ønsket meg et klart og entydig metodisk apparat for samtalen som strategi. Jeg viser i det kapitlet at jeg ble svært frustrert da det viste seg at mine planer ikke lot seg forene med fokusintervjuets metodetenkning. Ikke uten smerte, og ikke uten følelse av å stå på en litt vaklende grunn, gikk jeg videre. Etter hvert forsto jeg at den sterke impulsen jeg hadde i forhold til å gjennomføre triadiske dialoger, skrev seg fra mitt tidligere arbeid med gestaltteori, hvor triaden er en etablert arbeidsenhet. Parallelt med det empiriske arbeidet leste jeg teori og metodelitteratur og begynte smått om senn å få en sterkere tiltro til egne valg og beslutninger. Jeg måtte ta egne metodiske steg og gjøre mine egne grep, men hele tiden i pakt med metodiske teoretikere som Moustakas og Giorgi og innenfor den metodologiske rammen som jeg hadde valgt. De metodologiske konsekvensene av mine grunnleggende pedagogiske holdninger førte meg som tidligere vist til en livsverdensansats og i følge Bengtsson (2005) får det konsekvenser:

*Konsekvenserna för empirisk forskning är att livsvärldsgrundad forskning inte kan uppställa en färdig metodologi med ett detaljerat regelverk som kan tillämpas på all livsvärldsforskning och som kan användas som kriterier för att bedöma forskningsresultat. Detta gäller i lika utsträckning för innsamlings- som bearbetningsmetoder. I stället krävs att lämpliga metoder utvecklas utifrån det området som skal undersökas. Det är således nödvändigt att räkna med metoder i plural i en livsvärldsansats, och det finns inget som hindrar att redan kända metoder utnyttjas. Det enda krav på metod som ställs är att den eller de är adekvata för frågeställningen och anpassas till den verklighet som det önskas kunnskap om (Bengtsson 2005, s. 38).*

I den fenomenologiske forskningen ligger det en konflikt i forholdet mellom kravet om ”å gå tilbake til saken selv” og kravet om vitenskapelig metode. Dette har slått forskjellig ut innenfor ulike fenomenologiske variasjoner. Bengtsson (2005) nevner i den forbindelse Utrechtskolen som representerer en antropologisk fenomenologisk forskningsretning. Den retningen har arbeidet mer eller mindre impresjonistisk og det savnes ofte en redegjørelse for det framlagte resultatet. Den motsatte tendensen har gjort seg gjeldende i for eksempel Giorgis empiriske metodeteori som er ekstremt detaljert og oppskriftsmessig. Bengtsson foreslår som et alternativ til disse ytterlighetene at man inntar en skapende og utvelgende holdning; han kaller det metodologisk kreativitet:

*Når det i en livsvärldsansats således inte går att förlita sig på den rätta metoden, tvingas varje forskare att noggrant tänka ut och redovisa vilken metod eller vilka metoder som skall användas i ett projekt. En sådan livsvärldsansats stimulerar således till metodologisk kreativitet. Att detta kan kanske tyckas omständligt och ineffektivt ur ett traditionellt perspektiv, men förutom att ge en närhet til den undersökta verkligheten ger det också möjlighet att ta ett eget ansvar för kunskapsbildningen ( i motsats till att lägga ansvaret på en egen metod) (Bengtsson 2005, s. 39).*

Å forholde seg skapende og utvelgende i forhold til metodisk design og prosedyrer, medfører også at man tar et ansvar for kunnskapingen i studien. Å ta ansvar er i utgangspunktet noe positivt, men det kan også føles tungt og ensomt, noe jeg opplevde i den innledende fasen da jeg allerede hadde valgt triadedialogen før jeg hadde funnet en metodeteoretisk forankring for en slik samtaleform. Vi skal senere se at den videre prosessen førte med seg andre valg som ikke var å finne i foreskrevne metodelitteratur. Jeg går i det videre nå inn på hvordan forskningsspørsmål ble utarbeidet og hvordan valg av forskningsdeltakere ble gjort.

### **Forskningsspørsmål**

I vitenskapelig sammenheng brukes begrepene problemstilling og forskningsspørsmål om hverandre. Noen ganger fungerer problemstilling som en overordnet formulering og forskningsspørsmål som konkretiserte spørsmål. I tråd med anbefalingene på doktorgradskurset i fenomenologisk hermeneutisk metode velger jeg å anvende begrepet forskningsspørsmål. Et undersøkende spørsmål kan uttrykke et direkte og konkret behov for større forståelse og økt innsikt på et problemområde eller i forhold til et fenomen.

Siden den metodiske delen av denne oppgaven har like stort omfang som den substansielle, er det utarbeidet to forskningsspørsmål i forhold til det metodiske arbeidet og et i forhold til fenomenet (substansen). Det substansielle forskningsspørsmålet er formulert slik: *Hvordan kan fremtidsrettet allmennlærerutdanning ledes og utvikles når praksisskolerektoren er blitt lærerutdanner?* Spørsmålet er for det første utarbeidet med utgangspunkt i utvalgte aktuelle offentlige dokumenter og avtaler. Disse er gjort rede for i kapitel 2, Bakgrunn for studien og forskningsspørsmålene s. 12. For det andre viser den biografiske skissen at min personlige interesse for praksis i allmennlærerutdanningen har vært en viktig impuls i denne studien. Gjennom min egen yrkeshistorie har jeg personlig erfart at teori og praksis i lærerutdanningen har stått langt fra hverandre. Praksis og teori som to adskilte kunnskapsfelt har også fått fokus i Stortingsmelding 16, 2001-2002, kap. 5.3.2. Rasmussen hevder (1999) at studentenes holdninger avspeiler et faktisk skille som har utviklet seg gjennom lærerutdanningshistorien.

Avstanden mellom praksis og teori har ført til bruk av uheldige begreper som virkelighetsfjerne skrivebordspedagoger versus teorifiendtlige praktikere. Dette er motsetninger som er til hinder for samarbeid, nytenkning og endring av lærerprofesjonen, og denne konflikten ligger som en del av bakgrunnen for forskningsspørsmålet. Jeg har også tidligere nevnt egen deltakelse i forsøksvirksomhet ved Høyskolen i Sør-Trøndelag. Gjennom forsøket var jeg med på å sette i gang tiltak for utvikling av ny praksismodell (Måsøval, 2003). Forsøket gikk bl.a. ut på å innføre en tredelt praksisordning, bestående av tidlig observasjonspraksis og punktpraksis i fag i tillegg til den eksisterende sammenhengende praksisperioden. Samtidig ble det gjort forsøk med tettere samarbeid med praksisfeltet. Deltakelsen i forsøksarbeidet har gitt inspirasjon og impuls til forskningsspørsmålet mitt. Som en tredje og siste bakgrunnsfaktor vil jeg nevne at studien er også kommet i gang ut fra et påtrykk fra myndighetene om å forske i praksisfeltet (jfr. innledende kap. s. 10 om myndighetenes satsning på FOU i praksis).

Når det gjelder forskningsspørsmålets *endringsorientering*, springer det ut fra intensjonene om og behovet for utvikling og endring som er uttrykt i de utvalgte offentlige dokumentene. Samtidig er min personlige interesse for innovasjon og utvikling av lærerutdanningens praksisfelt en drivkraft i formuleringen av forskningsspørsmålets endringsorientering.

De to forskningsspørsmålene som knytter seg til det metodiske arbeidet er formulert fordi filosofiske, epistemologiske og metodologiske spørsmål og avveininger ble så viktige i prosessen. Det førte til en interesse for å finne ut om den måten jeg arbeidet på virkelig kunne gi økt forståelse for og innsikt i fenomenet i studien, og videre om en slik forskningsmetode og design kan være overførbart til fremtidig forskning. Spørsmålene er formulert slik:

*Hvordan kan kunnskap om og forståelse for dette spørsmålet utvikles gjennom fenomenologisk forskningsmetode og en design som min?*

*Hvordan kan metodekunnskapen som utvikles i denne studien gi bidrag til lignende studier?*

### **Forskningsdeltakere**

Jeg velger å anvende begrepet forskningsdeltakere i stedet for informanter. I en fenomenologisk studie hvor eksistensiell filosofi og livsverdensperspektivet er grunnpilarer,



samsvarer begrepet forskningsdeltaker bedre med ideologien. Forskningsdeltaker er slik jeg ser det et mer demokratisk begrep, som henspeiler på en situasjon hvor forskeren og forskningsdeltakerne har en større grad av likeverdig posisjon. Begrepet innebærer også en større grad av interaksjon og sirkularitet. Begrepet informant derimot refererer til en person som gir informasjon til en annen. Det er en enveiskommunikasjon som ikke gir den samme mulighet for utveksling i sirkulære prosesser. Informant kan også oppfattes som en mer underordnet posisjon i forhold til forskeren. Datainnsamlingsstrategien i studien er den triadiske samtalen. Derfor kommer jeg til å omtale forskningsdeltakerne som samtalepartnere i enkelte sammenhenger.

Mine forskningsdeltakere ble valgt ut blant Høyskolen i Sør-Trøndelags praksisskolerektorer. I en samtalebasert datainnsamling hvor forskningsdeltakerne snakker sammen i en gruppe er det en fordel at de er verbale og utadvendte på omtrent samme nivå. Videre måtte de forskningsdeltakerne jeg valgte ut være interessert i skoleutvikling generelt og lærerutdanning spesielt. Jeg ville at gruppen skulle bestå av både kvinner og menn. Siden samtaleenheten er en triade, måtte det bli en kvinne og to menn eller omvendt. Jeg endte opp med en mann og to kvinner.

Med utgangspunkt i de nevnte kriteriene ble tre rektorer invitert til å delta i denne studien og alle tre takket ja. De fikk først en uformell forespørsel pr. telefon og senere en formell bekreftelse i brev form med avtale (se vedlegg 1). Videre fikk de oversendt en kortversjon av prosjektbeskrivelsen og tilgang til de dokumentene som forskerspørsmålet er grunnlagt på.

Det ble innledningsvis informert om at samtalene skulle dreie seg om tanker og erfaringer omkring deres nye rolle, nemlig at de som rektorer ved praksisarenaen er blitt lærerutdannere. I tillegg ble det lagt vekt på at samtalen også kunne dreie seg om hvordan de så for seg lærerutdanningens praksis i framtida: en mulighetsorientering og et endringsperspektiv ble derfor også lagt fram som et bakteppe for samtalene.

Som jeg har beskrevet ovenfor, gir det nye avtaleverket for øvingslærere rektorene ved praksisskolene en formell ledelsesfunksjon i utdanningen av lærere. Rektorenes stemme har

ikke hatt en plass i denne sammenhengen tidligere. Ved sin nye, formelle rolle i lærerutdanningen, kan grunnskolerektorene bli en ressurs i planleggingen av fremtidens lærerutdanning. De har siden den nye avtalen trådte i kraft vært invitert som deltakere på møter og seminarer på lik linje med øvingslærere, høyskolens lærere og praksisadministrasjon. Denne studien setter spesielt fokus på tankene og erfaringene til de tre utvalgte praksisskolerektorene.

### **Beskrivelse av rektorene ved metaforer**

I følge anonymitetsprinsippet skal forskningsdeltakerne ikke kunne kjennes igjen i teksten. Presentasjon ved metaforer kan være en måte å skjule forskningsdeltakernes identitet på. Metaforens effektivitet når det gjelder forståelse (Lakoff & Johnson, 2003) er en annen grunn til at jeg har valgt den formen her. Før jeg går i gang med å beskrive hvem mine forskningsdeltakere er ved hjelp av metaforer, vil jeg gjøre rede for hvordan metaforisk språkbruk kan gi forståelse ved bruk av symboler eller bilder.

Metaforisk språkbruk handler om en egen forståelsesform (Svare, 2002), som i følge interaksjonistisk metafor-teori er en måte å tenke på, når vi søker å beskrive eller forstå ett område av virkeligheten i lys av et annet. I verbalspråklig bruk kan vi si at en metafor er ord som brukes i overført eller billedlig forstand. Det poetiske språket har en utstrakt bruk av metaforer. I språkbruk som kombinerer bilde og verbalspråk; som film, presse og datatekster er metaforer hyppig anvendt og i den daglige samhandlingen inngår en slik forståelsesform ofte på et mer eller mindre ubevisst nivå. Vi omgir oss med både implisitte og eksplisitte metaforer (Røysamb, 1993) i det daglige. De implisitte metaforene ligger så dypt i vår kultur og religion at de inngår som en del av den alminnelige forståelse uten at vi er klar over at det skjer en metaforisk overføring av mening. De eksplisitte metaforene kan vi skape for å forsøke å utvide forståelsesgrunnlaget for det vi vil formidle. I retorikk og politikk skapes det metaforer for å påvirke forståelse. USA's president Bush anvendelse av *ondskapens akse* er ett eksempel. Eksempler fra vår hjemlige politiske sfære kan være Jaglands metafor *det norske hus*, eller Clemets konstruksjon *kunnskapsløftet*.

Ricoeur (2003) har undersøkt metaforbruk i hermeneutisk sammenheng og han sammenstiller anvendelse av metaforer og narrasjon som to måter å skape helhet innenfor språkets område på. Han mener at helheten kan genereres gjennom en skjematisk prosess hvor det skjer

utstrakt bruk av *produktiv fantasi* og *semantisk innovasjon*. Det metaforiske uttrykket beskriver ikke verden direkte, men har heller muligheten til å formidle noe på et dypere plan, i følge Ricoeur.

*Livet er en reise*, er tittelen på boka til Svare (2002), som tar for seg metaforer i bruk i hverdagspråket, filosofien og vitenskapen. *Kjærligheten er en reise* er brukt som metafor av Lakoff og Johnson (2003). De mener at den metaforen presenterer et grunnleggende bilde i vestlig kultur. I denne studien har jeg brukt *reise* som metafor for min egen ferd inn i det fenomenologiske landskapet (Jfr. s. 23). Interessen for å studere metaforbruk oppsto hos Lakoff på grunn av en opplevelse med en student som gråtende kom og fortalte at kjæresten hadde brutt forholdet, fordi han mente at det hadde *havnet i en blindgate*. Hendelsen ble en impuls til utviklingen av Lakoff og Johnson sin teori om metaforen. Oppdagelsen av styrken og effektiviteten i metaforer var noe av det Lakoff ville undersøke videre. Hvis man først kjenner til ordet blindgate, er et slikt kort metaforisk uttrykk ofte både mer dekkende og mer treffende enn en lengre fortelling om situasjonen.

Innenfor den aletiske hermeneutikken (Alvesson & Sköldberg, 1994) som bryter radikalt med subjekt-objektproblematikken, ligger den eksistensielle hermeneutikken med Heidegger som forgrunnsfigur, den poetiske hermeneutikken representert ved Gadamer og Ricoeur samt mistankens hermeneutikk som kan knyttes til Marx, Freud og Nietzsche. I den poetiske hermeneutikken er metaforer og narrasjon måter å skape forståelse på. Gadamer (2004) som mente at språket var sentralt i den hermeneutiske førforståelse, tenkning og forståelse, postulerte at tenkningens vesen dypest sett er metaforisk-poetisk, ikke logisk-formelt.

Alvesson og Sköldberg tar også opp *rotmetaforen* som tema. En rotmetafor er en metafor som ligger under hele diskurser og kan på den måten også sies å være implisitt. Brown (1976) har funnet fem rotmetaforer i sosiologien: organisme, mekanisme, språk, drama og spill. Rotmetaforer er som narrative strukturer, en viktig form for førforståelse og dermed et felt som må tas i betraktning i tolkende studier i følge Alvesson og Sköldberg.

I en rendyrket aletisk hermeneutikk vil narrasjon og metaforer kunne være en metodologisk basis. I min studie er ikke metaforer brukt som en overordnet strategi for all tolkning, analyse og forståelse. Jeg har studert filosofisk litteratur som i stor grad anvender metaforer (Arendt, 1996; Derrida & Gundersen, 2006; Polanyi, 2000) og tar selv i bruk metaforer der jeg finner

det relevant i teksten. Som for eksempel i kapitlet *En reise inn i det fenomenlogiske landskapet* s. 23 og i dette kapitlet, hvor jeg vil presentere forskningsdeltakerne ved hjelp av metaforer.

### **Rapid visjonær**

Randi fra Moa skole beskrives i denne sammenhengen som *rapid visjonær*. Begrepet visjonær betyr ikke her det samme som profetisk, eller synsk. Det henspiller heller på en person som stadig retter blikket framover og ser nye muligheter i den pedagogiske hverdagen. Hun er også ivrig etter å få sine medarbeidere og brukerne av skolen til å se de samme visjonene, slik at tanker og ideer raskt kan bli omsatt til praktiske tiltak i den pedagogiske virksomheten. Randi er preget av fart og engasjement, noe som er bra for de som ser det samme og kan delta i visjonene, men hennes raske stil og fremsynte holdning kan også virke irriterende og skape bekymring for de som ikke deler hennes visjon eller ønsker samme tempo i omstilling og endring. Den *rapide og visjonære* skoleleder er utålmodig og hennes ledelse vil være innovativ og dynamisk. I den aktuelle skolevirkeligheten er dette først og fremst positive tilnæringsmåter for ledelse, men stadig nytenkning og stor bevegelse kan også skape uro og motstand i et personale. Randi som *rapid visjonær* liker også å tenke i større sammenhenger. Hun snakket gjerne om det trettenårige skoleløpet og hele regionen når hun tenkte på lærerutdanningens praksis, og syntes det var spennende å se for seg løsninger som forholdt seg til helt andre enheter og størrelser enn praksisskolen og lærerutdanningsinstitusjonen. I den triadiske samtalen sikrer hennes framsynthet og utålmodige væremåte både flyt i dialogen og innspill som bringer framtida inn på arenaen.

### **Musisk godfot**

Bjørn fra Kvam skole beskriver jeg her ved metaforen *musisk godfot*. Han er som vi skal se i empirikapitlene inspirert av Jon-Roar Bjørkvolds (2007) musiske menneske og Nils Arne Eggens "godfot-teori" (Eggen & Nyrønning, 2003). "Godfot-teorien" hevder at dyktighet henger sammen med relasjons- og rolleforståelse i et fellesskap. Vi kan gjøre hverandre gode og bygge hverandre opp, ved å framheve det *den andre* behersker best mulig og bygge på det. Bjørns pedagogiske grunnholdning er i pakt med "godfot-teorien" og handler derfor om å lete etter styrke og sette fokus på det som fungerer, heller enn å rette oppmerksomheten mot mangler eller det som ikke fungerer. Dette holder han fram som en pedagogisk ledestjerne enten det gjelder lærere, foreldre, elever eller studenter. Ordet muse som det musiske

mennesket utledes fra, betegner en gudinne som er beskytter og inspirasjonskilde for kunst og vitenskap. Det musiske i denne metaforen beskriver et menneske som så ofte han kan taler varmt for kunst og estetiske fag i skolen og betoner viktigheten av kreativitet og fantasi som elementer i den totale opplærings situasjonen. Med bakgrunn i dette skal vi se at Bjørns utsagn i dialogene ofte fokuserte på studentens ressurser og kompetanse, samtidig som han vektla en helhetlig pedagogikk, praktiske og estetiske fag og ferdigheter.

### **Mater estetika**

Bente fra Vangen skole har fått betegnelsen *mater estetika*. Den metaforen retter oppmerksomheten mot kunst og estetikk på samme måte som Bjørns *musiske godfot*. Bente er selv et kunstnerisk anlagt menneske som før hun ble rektor også arbeidet som musikk lærer. I det empiriske materialet kommer det fram at hun legger til rette situasjoner med estetisk innhold for å skape tilhørighet og trygghet for lærerstudentene. Hun inntar en humanistisk pedagogisk holdning ved at hun mener de grunnleggende menneskelige behovene for trygghet må være dekket for at individene skal kunne trives, utvikle seg og lære. Derfor er begrepet *mater* valg som en del av metaforen. Mater betegner det moderlige aspekt som viser omsorg for hele mennesket i læringsprosessen. Det er de kvinnelige og myke verdier som ivaretas av *mater estetika*, når hun ønsker å legge til rette en sosial situasjon hvor lærerstudentene skal trives, vokse og lære om livet i skolen, sammen med barn og voksne som får de samme betingelsene.

Felles for de tre rektorene er at de er opptatt av skoleutvikling og lærerutdanning. Og som vi ser gjennom disse korte metaforiske skissene, er de like på noen måter og ulike på andre. Alle har en grunnleggende elev- og studentorientering og alle har et helhetlig pedagogisk perspektiv i sin tenkning. Randi har noe mer fokus på framtida og hun er kanskje den som er mest utålmodig av de tre. Bjørn har styrkefokusering som en av sine overordnede ideer og kunst i skolen er et svært viktig tema for han. Bente har sin styrke i omsorg og trivsel, og hun tar gjerne i bruk estetiske virkemidler for å følge opp sine intensjoner.

### **Valg av samtaleform**

Med travle rektorer som forskningsdeltakere må man forholde seg til det som er praktisk mulig når det gjelder tidsbruk og møtepunkter. Rektorer blir i en slik sammenheng en

eksklusiv ressurs, så jeg måtte tenke nøye gjennom hvordan jeg skulle organisere undersøkelsen for å få mest mulig utbytte av tiden sammen med mine forskningsdeltakere.

I utgangspunktet ville jeg helst bruke en blandet strategi med kombinasjon av observasjon på arenaene og samtaler. I den obligatoriske forskeropplæringen anbefalte kurslederne en slik strategi (Krogh, 1995; Østergaard, 2001) noe som støttes av Bengtsson (2005a). Med utgangspunkt i etnografi og arkeologi hevder Bengtsson at vi kan få bedre tilgang til andres livsverden og erfaringer ved å snakke med dem i en naturlig og konkret situasjon (s. 45). Til tross for disse anbefalingene og til tross for at en kombinert strategi ville harmonere bedre med mine egne grunnholdninger, valgte jeg, ikke uten smerte, å gi avkall på feltobservasjon og rendyrke samtalen som datainnsamlingsstrategi. Avgjørelsen ble også tatt etter å ha studert generell metodelitteratur hos Lincoln og Denzin (2005) og Creswell (2007), i tillegg til Giorgi (1985) og Moustakas' (1994) metodemodeller som alle foreskriver intervju og samtale som strategi for å få tak i forskningsdeltakernes tanker, opplevelser og erfaringer. Dette er beskrevet nærmere i metodekapitlet s. 63.

Mitt arbeid var konsentrert omkring metodologiske spørsmål i store deler av den innledende fasen av studien. I perioder så mye at jeg av og til nærmest mistet studiens substans av syne. Jeg kunne likevel ikke finne andre fenomenologiske tilnærminger som brukte gjentatte, triadiske samtaler med en og samme gruppe, som grunnlag for datainnsamling. Det bekymret meg at jeg ikke fant en etablert datainnsamlingsstrategi og jeg hadde på et tidspunkt et håp om at jeg kunne plassere studien min inn under fokusgruppeintervjuets metodikk. Den metodikken samsvarer til en viss grad med min planlagte datainnsamlingsstrategi, men på et viktig punkt er det et skarpt skille (Barbour & Kitzinger, 1999; Morgan, 1993). I min studie planla jeg å møte de samme rektorene flere ganger og la de samtale om det samme temaet igjen og igjen. Intensjonen var å komme stadig nærmere (dypere inn i) deres tanker og erfaringer. I en studie hvor det anvendes fokusgruppeintervju, samler forskeren inn data fra flere grupper om det samme temaet. Forskeren stiller de samme spørsmålene til gruppe etter gruppe til han har fått ut den informasjonen han ønsker. Jeg søkte ytterligere informasjon om dette spørsmålet hos en kollega som hadde anvendt fokusgruppeintervju i sitt doktorgradsarbeid og den samtalen samt veiledningssamtale om temaet ga avklaring og støtte for min design. Jeg måtte se bort fra fokusgruppeintervju som datainnsamlingsstrategi og gå videre med planen om å gjennomføre triadiske samtaler som grunnlag for datainnsamlingen.

Mitt valg av samtaleform omfatter en variant av intervjuet. Hva er forskjellen på intervju og samtale? Intervjuet er forbundet med én person som stiller spørsmål og én som svarer. Intervjueren har vanligvis ansvar og styring i intervjusituasjonen og stiller mer eller mindre presise og avgrensede spørsmål i den hensikt å få informasjon og forskningsdata av intervjuobjektet. Samtalen er en friere og mer likeverdig form for dialog enn intervjuet. (Kvale, 1997; Mellin-Olsen & Linden, 1996)

I de siste femti årene har det skjedd store endringer når det gjelder å bruke intervju som forskningsmetode. I tidligere forskning ble intervjuet i større grad brukt som et redskap for ren informasjonsinnsamling i mer positivistisk/naturvitenskapelig forstand (Kvale 1997). I dag har intervjuet en utvidet betydning som forskningsmetode. Utviklingen har gått fra en forskerstyrt samtale til et mer likeverdig møte, hvor den interaktive dialogen spiller en viktig rolle. Dagens utvidete praksis gir muligheter for å bruke intervjuet som en kunnskapsgenererende samtale, hvor samtalepartnerne gjennom gjensidig interaksjon utvikler mening sammen. Denne formen for samtale har en større grad av nærhet, dybde og personlig kontakt enn det tradisjonelle forskningsintervjuet hadde. Kvale (1997) sier at vi må utvide vår forståelse av den samtalemessige kulturelle verden for å klargjøre forskningsintervjuets særstilling som kunnskapsproduserende situasjon.

*Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue), en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge (Kvale 1997, s. 17).*

Kvale snakker her om en samtalesituasjon mellom to. I forståelse med Kvales tanke om *produksjonssted for kunnskap*, tilrettela jeg en samtalesituasjon hvor tre forskningsdeltakere snakket sammen og forskeren inntok en rolle som observatør.

I hvor stor grad skal jeg som fenomenologisk forskende observatør gripe inn i samtalen? Det temaet framkommer som et åpent spørsmål i studiens prosjektbeskrivelse:

*Man tenker ofte på intervjuet når det er snakk om samtalen som forskningsmetode. I denne studien vil jeg ikke ta i bruk det tradisjonelle intervjuet. Jeg vil strukturere en serie dialoger mellom de utvalgte rektorene. I utgangspunktet vil jeg forholde meg observerende til dialogene gjennom prosessen men det kan bli aktuelt å intervensjonere. Omfanget av innspill underveis er viktig å diskutere med tanke på graden av styring og kontroll i dialogsituasjonen (Prosjektbeskrivelsen side 7).*

Sitatet innbefatter avveininger av forskjellig art. For det første må man ta stilling til om man vil presentere spørsmål eller ikke. Hvor strukturert skal spørsmålsformuleringen eventuelt være? Skal man kanskje anvende en kombinasjon av spørsmål og mer tematiske innspill? I

hvor stor grad skulle jeg forholde meg rolig og avventende og la forskningsdeltakerne snakke uforstyrret, og hvor hyppig skulle jeg komme med innspill? Hvilke typer innspill ville da eventuelt være best egnet til å få tak i mest mulig av forskningsdeltakernes erfaringer? Med utgangspunkt i mine erfaringer fra intervjuet i forundersøkelsen, planla jeg en rekke åpne spørsmål, men allerede før de triadiske dialogene kom i gang, syntes jeg spørsmålene ble for strukturerte og styrende. Jeg så for det første for meg at de ville virke forstyrrende inn på flyten i samtalen. Jeg ville også unngå for strukturerte spørsmål som jeg var redd skulle styre forskningsdeltakerne i retning av forventede eller gitte svaralternativer. Beslutningen ble tatt om at de skulle samtale med hverandre ut fra et mest mulig åpent utgangspunkt. Jeg ønsket at rektorenes egne tanker og refleksjoner omkring temaet praksisskolerektor som lærerutdanner skulle komme godt fram i dialogen. Min intensjon var at rektorene skulle dele sine erfaringer og tanker om allmennlærerutdanning, skoleutvikling og ledelse med hverandre uten å være for mye påvirket av mine tanker og holdninger. Jeg ville at deres spontanitet og engasjement skulle få mest mulig fritt spillerom, slik at deres tanker og erfaringer kom godt tilsyne. Det var mitt ønske at deres stemmer skulle få rom og tid til å folde seg ut i en rolig og trygg samtalsituasjon, slik at deres utsagn la seg oppå hverandre i en flytende vekselvirkning. Ved å produsere spørsmål ville jeg ha presentert mer av meg selv og mine forforestillinger enn ved en tematisering. Det ble viktig for meg å unngå at mine egne tanker og meninger fikk prege samtalen i for stor grad. Dette førte til at jeg gikk bort fra spørsmål og valgte å presentere en tematisk innledning:

*Ja folkens, æ e veldig glad for at dokker har komme hit, og e med mæ på denne forskningsoppgaven min. Vi har snakka litt om hva det går ut på og rent oppsummert så handler det om at vi er alle lærerutdannere nå og har et felles ansvar for at det skal bli gode lærere i Norge. Men så har rektoren i de siste ett og et halvt år fått en helt spesiell oppgave, som skal lede det fra skolesida – og det er nytt – og derfor er vi inne i en endringssituasjon som det er verd å stoppe opp ved å tenke over hva godt kan vi gjøre der. Så æ har lyst til at dere skal utveksle litt erfaringer med hverandre om hvordan det er på deres skoler, for vi har også sagt før at skolene er forskjellige, både med hensyn til hvor mange øvingslærere de har, og kanskje med tanke på opptrapping - vil vi ha flere? (rekruttering) - de nye tankene om praksisskole osv. Så det å utveksle erfaringer det kan være en start altså da med tanke på hvilke lederoppgaver som er særlig viktige når dette blir et spørsmål. Så da gir jeg ordet fritt (første triade s. 1).*

Jeg mener at en slik start er mer i tråd med en fenomenologisk tilnærming. Selv åpne spørsmål kan ha stor påvirkning og styring i forhold til innholdet i en samtale. Jeg inntar som før nevnt en observerende posisjon, men i prosessen ble det avdekket at min involvering i samtalen var større enn intensjonen. Både antall innspill og type innspill viser at jeg som forsker hadde behov for en viss styring og kontroll. Bevisstheten om deltakelse i samtalen var ikke like tydelig til enhver tid, derfor har jeg registrert og undersøkt mine egne utsagn både



kvantitativt og kvalitativt. Jfr. avsnittet om egengransking under kapitlet om jeg-et i forskningen s. 63.

### **Å tåle å vente; *Linger and endure*.**

Det engelske uttrykket ”linger and endure” (Moustakas, 1994) oversetter jeg til den norske termen *å tåle å vente*. Jeg anvender begrepsparet for å beskrive hvilke konkrete arbeidsmåter jeg brukte for å forsøke å stille meg selv i bero for en stund, gjennom ulike faser i prosessen. *Linger and endure* uttrykker både at tiden går, gjerne ved hjelp av aktivt tidsutsettende strategier, samtidig som det sier noe om å holde ut å tåle den utsettelsen. Å stille seg selv i bero vil si å gjøre en anstrengelse for å forsøke å utsette sine egne førforestillinger og behov. Dette kapitlet viser også tilbake til kapitlet Å dvele s. 56.

Designet for samtalene var ikke ferdig utviklet ved studiens begynnelse. I en hermeneutisk arbeidsprosess er det naturlig at designet også utvikles og vokser fram gjennom prosessen. Aktiv dveling kan gjennomføres ved at man stadig sirkulerer tilbake til prosjektbeskrivelsen, gjennom planlagte strategier, via valgte teoretiske begreper, refleksjoner og samtaler i en kontinuerlig bevegelse. Min vandring i dette landskapet førte til nye ideer og utprøving av ulike metoder underveis.

Jeg valgte å skrive hele den første triaden om til en fortelling som skulle være mest mulig beskrivende og så lite som mulig tolkende. Denne omskrivningen har jeg kalt en parafraze (se avsnittet om speiling s. 87). Fortellingen som hadde overskriften ”Å lede i en endringstid” hadde en kort innledning om endring med henvisning til Fullan (2001). Fortellingen presenterte jeg for rektorene og fikk tilbakemelding om at de godt kunne kjenne seg igjen i innholdet. Den ene rektoren kommenterte at hun syntes det hørtes ”litt for fint ut”. Ved å be henne om å utdype det, fikk jeg en opplevelse av at hun syntes det var en bedre flyt og et mer raffinert ordforråd i teksten, men at hun ikke var uenig i innholdet. Omskrivningen av den første triaden til fortelling, ligger nært opp til en ren beskrivelse av den. Likevel inneholder den tolkningselementer i ordvalg, betoning og setningsstruktur (se vedlegg 5). Mellom de to triadene utarbeidet jeg en preliminær liste over mulige, løst formulerte tema som kom til syne i den første dialogen (vedlegg 9).

Øversettelsen fra transkribert tekst til fortelling fungerte både som en del av en hermeneutisk sirkel og en mulighet til å dvelje ved rektorenes erfaringer. I tillegg fikk jeg som forsker en form for validerende tilbakemelding fra forskningsdeltakerne om tolkningsgraden i øversettelsen og om de mente at innholdet var i samsvar med deres utsagn. Aktiviteten ga meg en mulighet til å gå gjennom materialet, ord for ord, en gang til, og på den måten fungerte skrivingen som en del av den kontinuerlige bevegelsen som ligger i hermeneutisk forskning. Jeg fikk en sjanse til å gå tilbake til teksten og granske den nøye en gang til, uten å tolke eller vurdere utsagnene i den omgangen. I perioden mellom triadene gjorde jeg mange sirkulære vendinger i tråd med Husserls begrep "Umkehrung des Blickes". Jeg vendte blikket bort fra teksten, mot teoristudier, mot teksten igjen, tilbake til refleksjon, innom den foreløpige temalisten, mot teksten igjen, ut i veiledersamtaler, til teori og tilbake til gjennomlesning av teksten. Samtidig som jeg hadde kontakt med rektorenes erfaringer, gjennom den transkriberte teksten gang på gang, fungerte aktiviteten som dveling. Det ble en måte, for meg som forsker, til å la prosessen "linger and endure" for å anvende Moustakas' begrepspar. Linger i betydningen – å trekke ut i tid. Endure som står for en utholdenhet som gjelder det å tåle å vente. Husserl sier at vi må vente i ren overgivelse (pure surrender) på at fenomenet skal få folde seg ut. Husserls rene overgivelse kan tolkes som en passiv venting. Moustakas begrepspar "linger and endure" oppfatter jeg som en mer aktiv måte å vente på, hvis man kan si at venting kan være noe aktivt. Å vente i Moustakas' tankemodell setter fokus på at man gjør noen grep, for at den rene beskrivelsen av fenomenet skal få god tid til å komme tilsyne på sine egne premisser. Man sitter ikke stille og venter, men man trekker noe ut i tid, man drøyer mer aktivt på den måten at man handler i ventetiden. Samtidig gjelder det å holde ut og tåle denne dvelingen. Når forskeren utfører ulike aktive handlinger, som beskrivende omskrivninger eller gjentatte gjennomlesninger med ulike perspektiv, kan det være lettere å vente med å tolke eller forstå fenomenet for tidlig i prosessen.

### **Aktiv speiling som metode**

Etter gjennomføring og transkribering av den andre triaden ble jeg stående i et slags tomrom. Hvor går veien videre nå? Jeg arbeidet på samme måte som etter den første triaden, i sirkulære bevegelser mellom gjentatte gjennomlesninger, litteraturstudier og refleksjon. Jeg hadde en sterk intuisjon om at noe mer måtte gjøres for å komme videre. En tredje triade ville ikke vært tilstrekkelig. Rektorene mente at de hadde fått utvekslet de tankene og erfaringene de hadde på daværende tidspunkt. Jeg mente imidlertid at jeg ikke hadde fylldig nok empirisk

materiale til å gå videre med tolkning og tematisering. Rektorene hadde tømt seg, men jeg hadde ikke uttømmende datatilfang for det videre arbeidet. Jeg gikk inn i en av prosjektets vanskelige perioder og siterer i den forbindelse en logg:

*Alt er svart – problemstillingen er ikke interessant, metoden er ikke mulig å gjennomføre – det vil rett og slett ikke komme noe ut av dette. Jeg kommer ikke videre. Det er umoralsk av meg å motta lønn for å sitte her og stange hodet i veggen. Jeg får gå til Arnulf (daværende dekan ved HIST) i morgen og be han om å koble meg fra stipendiatstillingen. Det har gått opp og ned i perioder tidligere, men nå er alt svart! Jeg ser ingen vei ut av denne hengemyra, jeg står bare og stamper. Slik var følelsen da jeg gikk til sengs.*

*Jeg står i dusjen neste morgen og det kjennes som ett ord renner i hodet på meg: SPEILING!*

*Sammen med alt det varme vannet flommer ordet over meg og jeg opplever en intens lykkefølelse. Selvfølgelig er det speiling som er løsningsordet. Jeg kommer videre, selvfølgelig kommer jeg videre. Jeg skal speile, selvfølgelig skal jeg speile! Speiling er den helt selvfølgelige og naturlige måten å komme videre på. Dialogene er bare begynnelsen, utsagnene til forskningsdeltakerne skal være basis for min speiling tilbake til dem. Tilbakelevering av deres direkte tale – rent transkribert materiale. Slik skal jeg komme videre, slik skal jeg komme bak ordene, under setningene og mellom ordene. Det må være den selvfølgelige fenomenologiske vei videre. Lykke og varme. Lykke og varmvann – og speiling (logg fra ”aha-opplevelse” – 5. jan 2007).*

Selvfølgelig kom det betenkninger senere på dagen. Så fantastisk kan jo denne ideen ikke være. Det rasjonelle fikk plass og refleksjonen gikk over i en mer balansert og modifierende modus. Hendelsen førte likevel til at jeg kom videre i prosessen.

Videre ettertanke avmystifiserte hendelsen. Speilingsbegrepet kom selvfølgelig ikke ”rennende ut av dusjen” på en magisk måte. Intuisjon er, som jeg har beskrevet s. 27 og utover, en kombinasjon av tidligere erfaring og en situasjonsbestemt følelse av innlysende klarhet (Guttmann, 1951; Matti, 2000; Vaughan, 1979).

## **Speiling**

Når det gjelder speiling vil jeg gå inn på tre ulike aspekter som har hatt betydning for min utvikling som pedagog og som derfor kan dukke opp og influere på valg av retning i studien. I mitt erfaringsmateriale ligger bl.a. speilingsteorien til George Herbert Mead (Mead, et al., 1998). Mead er en sentral teoretiker i enhver pedagogisk grunnutdanning og med sin filosofiske og sosialpsykologiske bakgrunn, har han bidratt med viktig begrep. Speiling er et av dem og hos Mead dreier det seg om den naturlige og gjensidige perspektivtaking som er grunnleggende for menneskenes utvikling av selvet og identiteten. Gjennom at mennesket alltid utvikler seg i interaksjon med menneskene rundt seg, vil alle mellommenneskelig signal, både bevisste og ubevisste være basis for det enkelte individs identitetsdanning og vekst.

Et annet bidrag fra min erfaringskunnskap er den metodiske speilingen i den gestaltorienterte veiledningsteorien (Perls, 1984) som jeg har studert og anvendt i mitt arbeid. Gestaltteoriens veiledningssyn bygger på en tanke om at mennesker kan utvikle seg i møte med en aktiv lyttende veileder som på ulike måter speiler tilbake både tanker, forestillinger og følelser. Veilederen tar i bruk mange virkemidler for å hjelpe den som veiledes til egenforståelse og utvikling. Som en del av repertoaret har veilederen fokus på kroppsspråk, mimikk og gester. Det nonverbale språket spiller derfor en sentral rolle i gestaltteorien. Ved å møte den som blir veiledet med en åpen og ufokusert oppmerksomhet (awareness), skal veilederen gjennom speilingsprosesser gi støtte og hjelp til egenforståelse og autonomi. Veiledningen kan foregå både individuelt og i gruppe, men metoden anvender i hovedsak triade-samtaler og større samtalegrupper i sirkel, så gruppedynamikken er et vesentlig aspekt ved metoden.

Det tredje fagområdet jeg vil nevne fra min pedagogiske erfaringsbase er kommunikasjonsteori. Parafrase er et begrep fra kommunikasjonsteorien som også kan ha gitt impuls i den beskrevne aha-opplevelsen. Parafrase er en form for aktiv speiling hvor man omformulerer innholder med egne ord, før man returnerer samtalepartnerens utsagn (Kvalsund, 2006). Parafrase brukes også i gestaltteoriens veiledningsmetode sammen med direkte speiling ved nøyaktig gjengivelse av et budskap.

Pedagogiske begrep og teori som omhandler kommunikasjon og relasjoner generelt har jeg transportert over til studiens metodiske forskningsarbeid. I min studie kan ideene til speilingsmetodikk føres tilbake til begge de nevnte speilings-formene. Direkte og nøyaktig gjengivelse av forskningsdeltakernes utsagn anvendes i det jeg kaller speil i designet (se fig. 3 og vedlegg nr.6). Omformulering av transkribert triadesamtale til fortelling er gjort som parafrase (se vedlegg 5).

### **Gjennomføring av speiling**

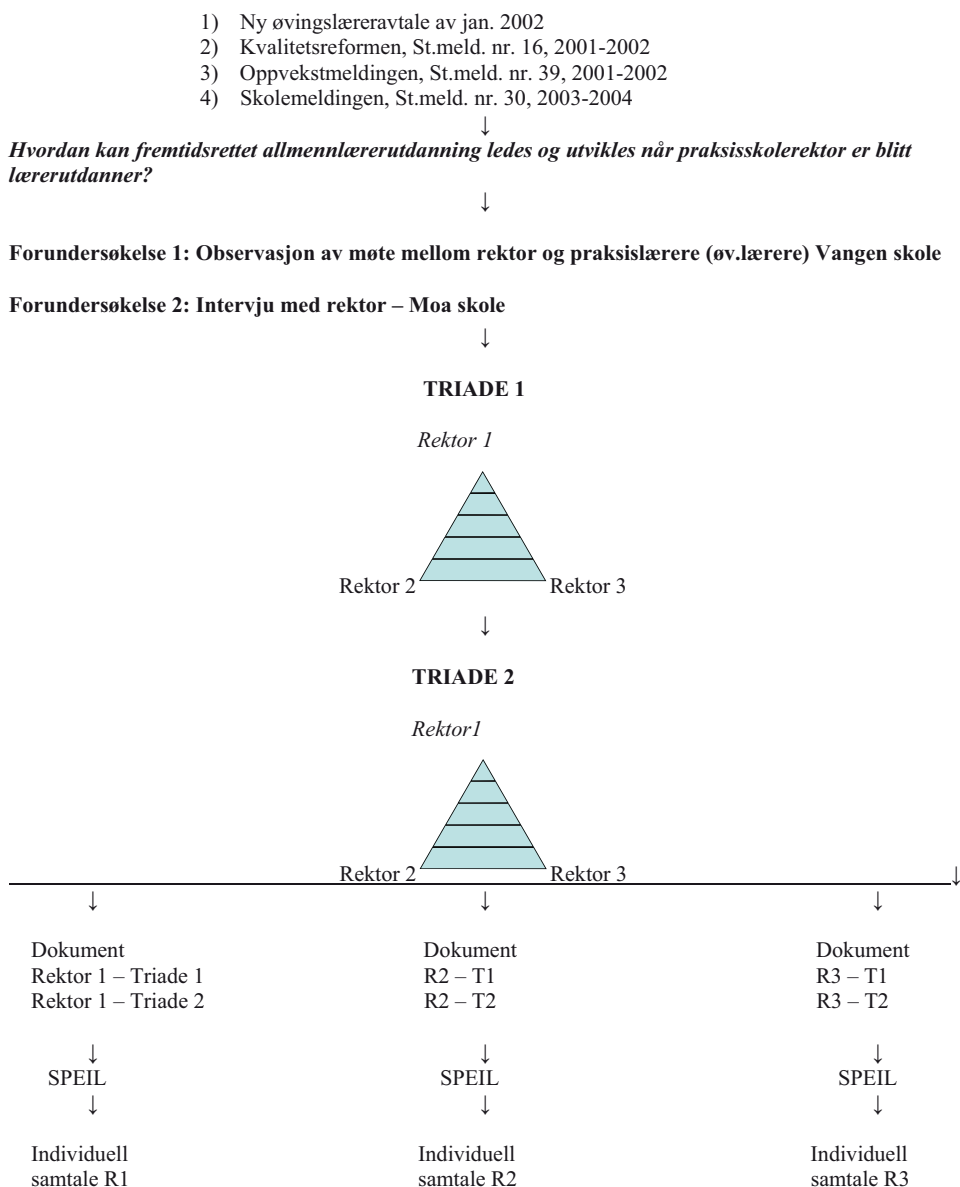
Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg presenterte omskrivning til fortelling for forskningsdeltakerne (se s. 85). Her vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte den direkte speilingen. Jeg gikk igjennom materialet fra de to triadene en gang til, trakk ut den enkelte deltakers utsagn og plasserte de i tre nye dokumenter, ett for hver deltaker (se fig. 3).

Her fikk jeg enda en mulighet til å lese den rent beskrivende teksten på nytt. På den måten kunne nye meninger, tema og sammenhenger bli oppdaget i en ny ”hermeneutisk sirkel”.

Jeg ba om å få bli invitert til rektorenes skoler for å foreta en individuell samtale med basis i noen av deres utsagn fra triadene. Rektorene møtte meg med velvilje og satte av tid til samtale. Speilingen fungerte som en metode for utdyping av innholdet i triadene, gjennom at forskningsdeltakeren fikk presentert en tematisering av sine egne utsagn. Temaene varierte fra fire til sju: Sju tema til Bjørn, seks tema til Bente og fire tema til Randi. De var rammet inn og organisert med utgangspunkt i rektorenes ordrette utsagn i den transkriberte teksten (se vedlegg 6). Utvalg av utsagn ble gjort ut fra kriteriene, intensitet, engasjement og hyppighet. I enkelte situasjoner viste forskningsdeltakerne mer iver og engasjement ved at stemmevolumet økte, de snakket raskere, de beveget kroppen mer, brøt inn i de andres utsagn, hadde livligere mimikk eller det forekom endring av ansiktsfarge. Slike dialogsekvenser tolket jeg som viktigere enn de sekvensene hvor de forholdt seg rolig og høflig avventende. Jeg plukket også ut utsagn og tema som forskningsdeltakerne stadig kom tilbake til. En modell som viser designet for samtale er tegnet ut som en figur. Den inneholder en skjematisk oppstilling av kildene til forskningsspørsmålet, forundersøkelsene, triadene, grunnlagsdokumentene for speilingstemaene, speil og de individuelle samtale.

## Designmodell

Figur 3. Designmodell



Modellen leses ovenfra og ned: Øverst viser modellen hvilke dokumenter som ligger til grunn for forskningsspørsmålet. Disse peker mot forskningsspørsmålet som også ble grunnlaget for de to forundersøkelsene som ble foretatt. Videre kommer to påfølgende triadiske dialoger mellom de tre praksisskolerektorene. Neste steg viser at de to dialogene ble delt inn i adskilte

dokument for hver enkelt rektor. De dokumentene inneholdt alle utsagn fra hver rektor fra begge triadene. Ut fra disse dokumentene ble utvalgte utsagn organisert som speil. Speilene ble oversendt til den enkelte rektor på forhånd og ble utdypet i en individuell samtale med hver av dem.

Den opprinnelige modellen var planlagt med en avsluttende triade etter de individuelle samtalene.

### **Tilrettelegging av samtalene**

Forberedelse var nødvendig før datainnsamling kunne foretas, både når det gjelder praktiske, sosiale, etiske og metodiske aspekt. For det første var det viktig å legge til rette for at rektorene skulle føle seg vel og samtidig inspirert til å dele sine tanker og erfaringer. Jeg måtte forsøke å skape en så trygg og god stemning som mulig, slik at praten kunne flyte fritt. Avtaler måtte inngås og planlegging av tid og sted var nødvendig. For det andre måtte jeg ta stilling til samtalenes form og de metodiske strategiene for dialogene, noe som førte til valg av teknisk utstyr for datainnsamlingen. For det tredje måtte alt utstyr og materiell innhentes og gjennomgås.

Den første triaden ble gjennomført med videoopptak av forskningsdeltakerne og den andre med lydopptaker. Ved gjennomgang av den første triaden, fant jeg ut at jeg fikk tak i rektorenes tanker og erfaringer ved å lytte på opptakene. Jeg hadde en forventning om at jeg ville få tilleggsinformasjon gjennom den levende filmen, men i etterkant fant jeg ut at det ikke ga meg vesentlig tilleggsinformasjon, så jeg valgte å bare bruke lydopptaker i neste triade. Planlegging og tilrettelegging var for øvrig den samme for de to samtalene. Jeg gjorde meg kjent med utstyret som krevdes for opptakene og jeg bestilte et egnet rom på høyskolen hvor samtalene skulle finne sted. Jeg besluttet at samtalene skulle gjennomføres på høyskolen, da det var nøytral grunn og like forhold for alle de tre forskningsdeltakerne. Jeg kokte kaffe og serverte litt å spise. Etter en kort innledning som oppsummerte den informasjonen de hadde fått tilsendt på forhånd, ble samtalen satt i gang og praten gikk lett i hele den tiden som var avsatt til samtalen. De individuelle samtalene ble foretatt på kontorene til rektorene. Jeg ble godt mottatt og samtalene foregikk i en hyggelig atmosfære.

## **Transkribering**

Transkriberingsprosessen er en møysommelig arbeidsoppgave, og i denne formen for forskning er det avgjørende at alt blir transkribert av forskeren selv og at man bruker lang tid på prosessen. Etter flere gjennomlyttinger av teksten som helhet går man i gang med å transkribere. I skriveprosessen stopper man opp og spoler fram og tilbake, gjentatte ganger og på den måten får alt det sagte i utgangspunktet like stor verdi. Når teksten er ferdig transkribert går man gjennom den enda en gang for å sjekke at det skriftlige innholdet samstemmer med det muntlige. Det er som tidligere nevnt uunngåelig at tolkning skjer i alle deler av transkriberingsprosessen. Derfor er det viktig å skrive ned tanker og assosiasjoner som man får underveis helt fra begynnelsen av. Jeg brukte et kolonneformat på transkriberingsdokumentet (se vedlegg 4), for å kunne ha oversikt over hvilke tanker jeg gjorde meg i hvilken fase i skriveprosessen. Dette er i tråd med Giorgis (1985) råd for systematisering. Han anbefaler den struktureringsmåten i den fasen hvor enhetene utskilles, jeg brukte en slik struktureringsform fra første transkribering og fant at det fungerte som bevissthetsutvidende i forhold til å få oversikt over egne tidlige tolkninger og forestillinger.

## **Egengransking**

Jeg viser her tilbake til kapitlene om Jeg-et i forskningen (s. 63) og Valg av samtaleform (s. 78) hvor jeg berører utfordringene i forbindelse med forskerens involvering og påvirkning. Her skisserer jeg en aktivitet som kan figurere som et eksempel på bruk av den personlige egengransking (Fog, 1994) og self-awareness (Brown 1996) som redskap. Min intensjon var å ha en observerende rolle i de triadiske dialogene, og jeg mente at jeg skulle gjennomføre samtalen med en lav grad av involvering. I etterkant av samtalene var jeg ikke sikker på hvordan mine intensjoner var ivaretatt, og jeg hadde en vag forestilling om at jeg muligens hadde deltatt og styrt dialogene mer enn jeg trodde.

For å undersøke dette, gikk jeg gjennom det transkriberte materialet på nytt, registrerte og talte alle mine innspill og typifiserte utsagnene. Min deltakelse i samtalen besto av alt fra små støttende miniresponser, til å gi informasjon og stille utdypende spørsmål. I den første triaden kom jeg med 61 innspill og i den andre 59. Noen av tallene viser en involvering i overkant av hva jeg forventet. Spesielt måtte jeg gå inn i materialet og se nærmere på tallet for presentasjon av egne tanker og følelser i andre triade.



**Tabell 1. Registrering av egne utsagn**

Type utsagn	Antall i første triade	Antall i andre triade
Avklaring, utdypende spørsmål, ber om konkretisering	23	11
Støttende, samtykker,	12	11
Informasjon	13	13
Gjentar	3	8
Presenterer egne tanker eller følelser	2	13
Tilbakeblikk, oppsummerer	4	2
Svarer	2	0
Introduserer nytt tema	2	1
Totalt	61	59

**Eksempler på typer utsagn:**

<b>Avklarende, utdypende spørsmål:</b>	<i>Har du noen tanker om det – sånn direkte eller?</i>
<b>Støttende samtykkende utsagn:</b>	<i>Det høres ut som en spennende trekant.</i>
<b>Informasjon:</b>	<i>Det var 25% av de som var ansatt før som ga seg ved overgangen til ny avtale. Vi er i en overgangsfase no</i>
<b>Gjentar:</b>	<i>En stand - den er rett og slett en sånn.....</i>
<b>Presenterer egne tanker eller følelser:</b>	<i>Veldig god ide det der synes æ, med mer tilknytning for oppfølgingslæreren – at det skal være mer kjennskap der</i>
<b>Tilbakeblikk, oppsummerer:</b>	<i>Litt tilbake til det som ble sagt innledningsvis om at øvingslærerne fortsatt har personlige avtaler, det er forventet at alle skal være lærerutdannere så det er et typisk eksempel på at det er en veldig utfordring inne i bildet vil æ si</i>
<b>Svarer:</b>	<i>Det stemmer det</i>
<b>Introduserer nytt tema:</b>	<i>Men se for deg nå – du sier at du ikke engang vet hvem som er der, kanskje det er åtte forskjellige lærere som er innom i en liten periode. Er det tid og rom og plass for å få de integrert i en type fellelæring i det systemet?</i>

**Fra to til tretten utsagn?**

Hvis jeg retter fokuset mot spørsmålstypen ”Presenterer egne tanker eller følelser” finner jeg en stor forskjell fra første til andre samtale. Hva ligger i denne utviklingen fra to til tretten utsagn? Her kan det ligge en utålmodighet og en redsel for at jeg ikke får nok tid med forskningsdeltakerne, eller at rektorene ikke kommer til å ta opp tema som jeg mener er sentrale. Idéen om speiling i individuell samtale fikk jeg etter at andre triade var gjennomført, så den iver og involvering som kommer til syne, kan være betinget av redselen for å få for lite

materiale både i omfang og tematisk innhold. Hvilke utsagn kom jeg med? Jeg har undersøkt utsagnene og sett at det er spesielt ett tema som setter egne tanker og følelser i spill:

Bekymringen for tapet av allmennlæreren i Norsk skole.

Jeg presenterer her tre eksempler fra egne utsagn som viser personlige tanker og følelser og reflekterer over betydningen av disse for det endelige resultatet av studien. Etter at den andre tiadesamtalen hadde pågått i tjuvfem minutter sier jeg dette

*Æ tror at rektorene på grunnskolene – praksisskolene er kjempeviktig, dere har så mye å gjøre – ikke sant – men hvis vi skal få dette opp på det nivået som det egentlig treng å vær på, tror æ at rektorene skulle være viktigere æ da, i den delen også (andre triade – 0026.14)*

Dette utsagnet viser at jeg som forsker har tro på at praksisskolerektorene er viktige samspillere og medledere i lærerutdanningen. Ved å poengtere dette forsterker jeg mitt syn, men i utgangspunktet ligger dette standpunktet innebygd i prosjektet og problemstillingen og er allerede en del av temaet for samtalen. Noen av utsagnene innenfor denne kategorien er av en slik karakter. Selv om jeg viser egne meninger vil ikke denne typen meninger være uventede eller komme som en overraskelse på rektorene.

Neste eksempel viser et mer kontroversielt tema. Ny modell for lærerutdanning var under utvikling samtidig med at disse samtalene fant sted. Utviklingen berører meg sterkt, og jeg registrerer at jeg ikke greide å holde på intensjonen om et lavt involveringsnivå. Jeg kom tilbake til temaet ”tapet av allmennlæreren” flere ganger:

*Ja - og det er også faktisk sånn at – æ personlig er litt redd for det med praksis – for vi er i ferd med å få en mer fagsentrert utdanning i allmennlærerutdanninga og no, så vi kan kanskje ikke bruke begrepet allmennlærer lenger (andre triade -00.26.49)*

Litt senere i samtalen sier jeg:

*Det opplever jeg som en sprik her, etter som vi får mer universitetslignende utdanning, for det er det som faktisk skjer. Og så blir det et bitte lite sånn rosinen i pølsa – som heter GSLM (Grunnleggende skrive-, lese- og matematikkopplæring - min tilføyelse) så da har vi tatt oss av tilpasninga og så er det klart for et fagkjør på de andre fagene. Så sånn sett er det med allmennlærerutdanninga, som æ sa i sted, på litt vakkende bein for tida. (andre triade – 00.29.05)*

Dette ble mottatt av Bente som responderer med å balansere motsetningene og hun får støtte fra Randi:

*Det der er det mye å si om og det er jo et eget punkt, så det skal vi kanskje ikke inn på, men æ må si at e både for og i mot æ (R sier seg enig)(andre triade 00.29.54)*

Kort etter kommer jeg inn med denne meningen:

*Spørsmålet her er om vi skal ha allmennlærer i Norsk skole – og det er min mening at vi skal ha det. Slik det er nå så har vi det (på papiret – min tilføyelse) samtidig som vi ikke har (utviklingen i den nye reformen – min tilføyelse). Vi er i en posisjon der at ... (det er usikkert – min tilføyelse). men uansett så*

*skal vi ha gode lærere som skal få en god praksis. Men det er klart da kommer vi fort inn på det – hvilket fokus skal vi ha da, vi må få til begge deler (andre triade - 00.29.59).*

Her er forskerinvolveringen både hyppig og intens. Jeg viser tydelig min bekymring for at omfanget av pedagogikk og praksis skal svekkes i den nye grunnskolelærerutdanningen. Den pågående utviklingen av ny modell for lærerutdanning på departementsnivå er kjent for forskningsdeltakerne og temaet diskuteres i det offentlige rom, men jeg registrerer her at jeg tilfører den triadiske samtalen sterke meninger om tapet av allmennlæreren, som ikke var planlagt og tilsiktet fra min side. Jeg registrerer også at to av forskningsdeltakerne imøtegår mitt ensidige fokus på negative virkninger av reformen. Som jeg tidligere har nevnt er mine forskningsdeltakere rektorer med integrasjon og mot og selv om jeg gikk ut over mine egne intensjoner om involvering, tror jeg at det i dette tilfelle fikk liten innvirkning på rektorenes holdninger videre i samtalen.

Det tredje eksemplet viser også en situasjon hvor jeg som forsker overskrider min egen plan og hensikt i forhold til deltakelse i samtalen. Diskusjonen går om møtesteder for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisskole. Hvilke arenaer og fora kan være hensiktsmessige for et godt samarbeid? Jeg kommer med dette utsagnet:

*De møtene som ofte er her, de er kanskje litt for store til den type ting og. No så æ for meg..... men det var jo en ide som æ fikk ut fra det dere snakker om no. Nesten slik at skolene kunne hatt sånne stasjoner, hvor studentene kunne gått rundt og fått informasjoner og sett på tilbudet, og så organiserer man det etterpå. At det rett og slett var et myldrende liv rundt et torg altså (andre triade - 00.59.00)*

Her lanserer jeg en egen idé om en helt ny måte å organisere praksisgjennomføring på. Jeg stopper opp og får et behov for å knytte idéen til rektorenes diskusjon om temaet. Det virker som om forslaget overrasker meg selv også. Jeg viser igjen utålmodighet og iver etter å komme videre og det går mot slutten av triaden. Jeg virker engstelig for utviklingen av samtalen og overstyrer situasjonen ved å fremføre et urealistisk forslag om et myldrende torg som ingen av rektorene responderer på. En spontan kommentar kommer fra Randi:

*Æ trur det er mange andre måter og..... (andre triade – 00.59.27).*

Bente følger opp med å realitetsorientere triaden:

*..... og når vi ser på praksis i år så er problemet å få nok praksislærere, så forstår vi hva de (praksisadministrasjonen – min tilføyelse) har å baske (streve – min tilføyelse) med, og så sitter vi her og lager vyer (ler) Men det kan godt hende vi kan hjelpe til å få til noe (andre triade - 00.59.28)*

Bjørn avslutter den sekvensen med å dreie temaet over til ledelse:

*Det mener æ er høyskoleledelsen sitt ansvar og administrasjonen – det er ledelsesnivået her som må inn ja.....(andre triade – 00.59.48)*

Vi lager vyer, sier Bente og mener mine flygende og alternative tanker. Hun sier vi og det er et sympatisk trekk. Hun kunne sagt: ”og så sitter du her og lager vyer”. Til tross for hennes vifokus kan jeg huske ubehaget jeg følte i situasjonen. Den lille latteren som fulgte med utsagnet, føltes som en mild korreks og jeg opplevde at jeg hadde gått ut over mine intensjoner og mitt mandat som forsker. Jeg skulle ha ventet med mitt personlige engasjement og min kreativitet til senere faser av forskningsarbeidet. Forskningsdeltakernes tanker og meninger skulle komme tilsyne uten min innblanding. Min jobb skulle være å iaktta. Jeg ble mer deltakende observatør enn jeg hadde planlagt.

Jeg har tidligere beskrevet risikoen for overidentifisering og overdreven iver i et utviklings- og endringsorientert forskningsprosjekt (s. 64). Med henvisning til Brown (1996) og Fog (1994) peker jeg på betydningen av oppmerksomhet og fokus på egne handlinger og følelser (self-awareness) i et kvalitativt prosjekt. I dette avsnittet har jeg konkretisert og synliggjort hvordan den personlige dimensjonen er til stede og farger studien gjennom hele prosessen. Forskerstemmen er tydeliggjort og informasjonen er gjort eksplisitt, slik at spørsmålet om influering og påvirkning legges åpent ut som en del av forskningen.

### **Databehandling og tematisering**

Bearbeidelsen av datamaterialet besto av mange faser. Giorgi og Moustakas legger vekt på at det er menneskers tanker og erfaringer som studeres, på den måten følger jeg deres metodiske anvisninger. Deres metoder er basert på at en og en person intervjues hver for seg, og så foregår det en prosess med utskilling av de enkelte meningsenheter, sammenstilling og horisontalisering. I min studie går jeg motsatt vei. Mine forskningsdeltakere samtaler i en triade hvor en form for horisontalisering skjer i samtaleflyten. Ved at rektorene legger sine utsagn oppå de andres, lag på lag gjennom samtalen, får de presentert hverandres meningshorisonter i en kontinuerlig prosess. De lytter, forholder seg til de andre to sine utsagn og kommer med egne meninger i en situasjon, hvor de samtidig justerer og regulerer sine egne og hverandres meninger i en vedvarende handling. I den tidligste databehandlingsfasen i min studie foretok jeg derfor, som jeg viste i kapitlet om aktiv speiling som metode, en utskilling av den enkeltes utsagn i egne dokument. Dette gjorde jeg av flere grunner: For det første hadde jeg behov for mer datamateriale. For det andre ville jeg at hver enkelt rektor skulle få mer rom for sine tanker og erfaringer enn de kunne få i en samtalesituasjon hvor meningselementene kommer fortløpende. For det tredje ville jeg forsøke å få hver enkelt

rektor til å gå dypere inn i sine tanker og erfaringer. På en måte kan det sies at metoden i denne studien går fra en ”horisontalisert” datamasse, til en separering av den enkelte rektors meningsenheter, i den hensikt å komme videre bak ordene og mellom setningene.

Tematisering skjedde på flere måter. Underveis i transkriberings-, omskrivnings- og separeringsarbeidet foregikk en kontinuerlig og foreløpig tematisering som mer eller mindre aktiv og bevisst utprøving av hvor de enkelte meningsenhetene hørte til. Senere i prosessen arbeidet jeg gjennom flere systematiserte tematiseringsfaser med aktiv bearbeiding og manipulering. Manipulering betyr i denne forbindelse å håndtere datamaterialet ved å klippe ut, flytte og bytte om på meningselementer og sette de sammen på mange forskjellige måter, for å prøve ut sammenhengen mellom de ulike enkeltutsagnene. Mange foreløpige lister med tema og undertema ble produsert i de ulike fasene (vedlegg 9 og 10) og det kunne innimellom være frustrerende å ta beslutninger om hvor utsagnene hørte til og hvor grensene mellom temaene skulle gå. I et slikt arbeid kan man ende opp med et mylder av tematiske varianter. Her kommer forskerens plikt og ansvar inn. Man må som forsker gjøre valg og ta beslutninger. I hermeneutisk forstand foretas beslutningene i sirkulære bevegelser mellom behandlingen av datamaterialets innhold og andre forskningsaktiviteter som teoristudier og refleksjon. En viktig aktivitet som fikk betydning for løsningen på tematiseringsproblemet i min studie, var lesningen av Arendts (1996) teori om det virksomme liv. I sin filosofiske teori reflekterer hun over hvordan vi som mennesker fremtrer for hverandre i handling og tale, i et relasjonelt mellomrom som hun kaller fremtredelsesrommet. Lesningen av Arendts filosofi fikk konsekvens for tematiseringsarbeidet og den endelige tematiseringen ble gjort med begrepet *mellomrom* som ramme.

### **Innsirkling av mellomrommet**

*Mellomrommet* som ledesnor ble viktigere og tydeligere etter hvert som prosessen gikk fremover. Jeg så mellomrom over alt, ikke bare i den empiriske substansen. Flere temporære mellomrom viste seg for eksempel: Mellomrommet mellom før og nå kan gjelde både det store og overordnede forholdet mellom tradisjon, samtid og framtid og mindre tidssammenhenger som skolehverdagen i går og i morgen. Tidsmessige mellomrom kan også være ”mikroskopiske”. Det dreier seg om fraksjoner av sekunder i overgangen mellom sansing, persepsjon, tolkning og refleksjon (Derrida & Gundersen, 2006; Merleau-Ponty, 1994; Young, 1967).

Mellomrommet mellom forsker og forskningsdeltaker er eksempel på et annet mellomrom som ble tydelig tidlig i prosessen og så har vi selvfølgelig det triadiske mellomrommet mellom rektorene i samtalsituasjonen. At det er et mellomrom mellom forskeren som forsker og forskeren som person har jeg allerede sagt en del om. I virkeligheten er de to posisjonene innvevd i hverandre, men i forskningsprosessen er det en fordel å forsøke å holde de fra hverandre så godt man kan, slik at det faktisk er mulig å snakke om et mellomrom. Forholdet mellom empiri og teori har jeg også tidligere nevnt. Til slutt vil jeg nevne mellomrommet mellom forskerens indre refleksjon og den ytre virkeligheten. Slik kunne jeg fortsette å ramse opp mellomrom i det uendelige. Molander (1996) diskuterer mellomrommet både i tekstsammenheng og i dialogen:

*Nya mellanrum skapas hela tiden. Och därmed nya läsningar, nya "texter". Text och läsning (tolkning) är inte två ting, de är sammanbundna i tolkning och förståelse. På motsvarande sätt kan man säga att det finns mellanrum mellan replikerna i en dialog. En ny replik kan alltid infogas och nya mellanrum skapas. I dialogens öppenhet ligger altså inte bara att den kan förtättas. Repliker kan alltid skjutas in, till och med före dess början (Molander, 1996 s. 95).*

Mine tanker sirklet gradvis mer og mer omkring mellomrommet i hovedsakelig to forbindelser; for det første et som kan knyttes til det metodiske arbeidet og for det andre mellomrom som kan utrykke forhold i studiens substans. Det metodiske mellomrommet som dannes i overgangen fra den rent beskrivende, empiriske teksten til en ferdig avhandlingstekst omhandles i kapitlet om vitenskapsteoretisk landskap s. 24. Der beskriver jeg hvordan det metodiske mellomrommet kan synliggjøres med støtte i Kristevas begrepspar fenotekst og genotekst. (Kristeva, 1984).

Jeg forsto etter hvert at begrepet mellomrom ikke hadde "kommet rekende på ei fjøl", "ei heller "falt ned fra skyene". Det kunne oppleves som noe intuitivt og litt uforståelig hvorfor dette begrepet ble så viktig for meg, men i prosessen videre ble det avdekket at denne impulsen kom fra mitt eget erfaringsmateriale i kombinasjon med de teoretiske bidragene som påvirket meg.

I mitt hovedfagsarbeid arbeidet jeg med begrepet "the potential space" (Winnicott, 2003). Jeg oversatte begrepet til mulighetsrom (Tislevoll, 1997) og brukte det som analyseredskap i avhandlingen. Jeg forsto at dette hadde preget meg på en måte som fikk betydning for mitt videre faglige arbeid. Winnicotts mulighetsrom har kort fortalt basis i det rommet som skapes

mellom mor (eller en annen nær og stabil voksenperson) og barn i den tidligste, førspråklige utviklingsperioden. Barnet er avhengig av et konkret overgangsobjekt, en teddybjørn, en flik av dynen eller noe annet, for å nyttiggjøre seg utviklingspotensialet i situasjonen. Videre løfter Winnicott "the potential space" over i en generell, kulturell sammenheng, hvor han overfører begrepet til å gjelde læring og utvikling i allmenn forstand, med språket som overgangsobjekt.

Det nye mellomrommet som jeg nå hadde begynt å bruke som søkeredskap i behandlingen av datamaterialet i denne studien, samstemmer ikke helt med mulighetsrommet slik jeg brukte det i hovedfagsarbeidet med ungdommer med store sosiale og emosjonelle vansker. I mulighetsrommet var det konkrete overgangsobjektet i form av artefakter viktig i tillegg til språket. I det "nye" mellomrommet slik jeg anvender det i denne studien, er ikke overgangsobjektet i form av konkrete artefakter tilstede, men språket spiller en rolle som formidlende passasje. Min erfaring med Winnicotts begrep, preger dermed denne studien også, men jeg viderefører Winnicotts potential space til et mer filosofisk mellomrom, med basis i Hanna Arendts tankeunivers. Det går en utvikling fra et mellomrom hvor det finnes muligheter til et fokus på idéen om at et mellomrom finnes.

### **Tanker og tvil omkring mellomrommet**

Etter å ha opplevd en stor glede ved å gjenoppdage mellomrommet, ble jeg på ett tidspunkt svært skeptisk til min egen entusiasme. Jeg var helt oppslukt av ideen, og jeg så mellomrom alle steder og i alle former og fasonger. Jeg mistet i en periode troen på at mellomrommet som søkebegrep var en farbar vei å gå. Ulykkelig ønsket jeg å forkaste hele mellomrommet og gikk inn i en ny problematisk periode i prosjektet.

Det viste seg likevel å være vanskelig å slippe begrepet helt. I den videre prosessen lå mellomrommet latent, like under overflaten i min bevissthet og dukket stadig opp. I empiriens metodiske prosedyrer og strategier så jeg altså mellomrom i utallige variasjoner. Jeg fant også mellomrom i empiriens substans. Min søking i det empiriske materialet konsentrerte seg omkring de relasjonelle mellomrommene som viste seg gjennom iakttagelse, tolkning og tematisering av rektorenes tanker og erfaringer. Gjennom den samtidige lesningen av Arendts filosofi om menneskenes levde relasjoner og virksomme liv fikk jeg ny næring til å arbeide

videre med mine ideer. Gradvis ga jeg etter for tvilen og måtte erkjenne at mellomrommet måtte få sin plass i studien. Begrepstriangelet; polis - fremtredelsesrom - mellomrom ga næring til den prosessen jeg var inne i:

*Derfor er polis stengt tatt ikke en by i kraft av sin geografiske posisjon, den er snarere befolkningens organisasjonsstruktur, slik den blir til i samhandling og - tale. Dens virkelige rom er situert mellom dem som lever sammen for dette samværets skyld, uavhengig av hvor de faktisk befinner seg, "Hvor dere enn er, dere vil alltid være en polis – disse ordene som bystaten pleide å gi utvandrerne med på veien, er mer enn mottoet for de spesifikke greske kolonisasjonsformene. De uttrykker også at handling og tale etablerer et romlig "mellom" som ikke er bundet til en hjemlig grunn, men kan få fotfeste på nytt og på nytt overalt i den bebodde verden. Dette mellomrommet er fremtredelsesrommet i videste forstand, det rommet som oppstår ved at mennesker trer fram for hverandre, der de ikke bare eksisterer som andre levende eller døde ting, men uttrykkelig kommer til syne (Arendt 1996 - Vita activa (1958) s. 204).*

Dette sitatet fungerte som et bidrag til mine refleksjoner og mitt fokus. Mellomrommet ble altså et søkeverktøy i det videre arbeidet. Innholdet i rektorsamtalene var som sagt også fullt av mellomrom, men tre mellomrom fikk større plass og kom tydeligere fram enn andre. Rektorene berørte flere mellomrom som gjaldt relasjonen mellom skolen og samfunnet. De snakket om brukerne av skolen, både elever og foreldre, skoleeieinivået i kommunen og skolemyndighetene på høyere nivå. I følge forskningsspørsmålet skulle samtalene dreie seg om deres tanker og erfaringer i forhold til deres nye rolle som lærerutdanner, og med det som basis utpekte tre relasjonelle mellomrom som særdeles relevante og tydelige i samtalene. Følgende tre hovedtemaer er grunnlaget for studiens analyse og refleksjon:

- Mellomrom I: Mellom praksisskolerektor og studenter
- Mellomrom II: Mellom praksisskolerektor og praksislærere/lærere (internt)
- Mellomrom III: Mellom praksisskolerektor og lærerutdanningsinstitusjonen (eksternt)

I samtalene viste rektorene stor iver og omtanke i forhold til *studentenes situasjon*. De var opptatt av deres lærings- og utviklingsmuligheter som en helhet, men deres engasjement var forståelig nok mest knyttet til studentenes inntreden på praksisarenaen. Ut fra det dannet det seg et mellomrom mellom rektor og studenter, hvor refleksjonen omfattet hvilken posisjon praksisskolerektoren skulle inneha. I dette mellomrommet ble tema som nærhet vs distanse og graden av studentenes deltakelse og medbestemmelse aktualisert.

Den *interne situasjonen ved praksisskolen* var et annet område som opptok mye av tiden i samtalene. Forskningsdeltakerne er rektorer ved svært forskjellige skoler med ulikt antall praksislærere. Ut fra det hadde de ulike erfaringer med organisering av praksis og handlingsplan for den delen av virksomheten. Likevel var de i hovedsak opptatt av de samme



temaene og det dannet seg derfor et aktuelt mellomrom mellom dem og lærerne ved den enkelte praksisskolen. En fleksibel og mangfoldig praksissituasjon er en intensjon i de dokumentene som danner basis for studiens forskningsspørsmål og som derfor ligger til grunn for samtalene i denne undersøkelsen. Med bakgrunn i det kom rektorene ofte inn på spørsmålet om forholdet mellom de lærerne som har inngått en øvingslæreravtale og de andre lærerne. Det er vanskelig å tenke på de som formelt sett er avtalefestede praksislærere som en egen gruppe og lærere uten avtale som én, når det er et mål at skolen skal være en helhetlig praksisarena. Hvordan skal overgangen fra en privatpraktiserende og avtalefestet øvingslærer til en fleksibel og mangfoldig praksisarena organiseres i fremtiden? I dette mellomrommet ble tema knyttet til nevnte spørsmål hyppig diskutert.

*Relasjonen mellom praksisskolen og lærerutdanningsinstitusjonen* er et tredje område som fikk stor oppmerksomhet i triadene. Før den nye øvingslæreravtalen av 2002 trådte i kraft, hadde rektorene ved grunnskolene ingen formell rolle og ikke noe formalisert ansvar i forhold til praksisorganiseringen i allmennlærerutdanningen. Det at rektorene gjennom den nye avtalen ble gitt et formelt ansvar i dette arbeidet, gjør det forståelig at tanker omkring relasjonen til lærerutdanningsinstitusjonen fikk en større plass i rektorenes bevissthet. To av de tre rektorene hadde selv vært øvingslærere tidligere, men alle tre hadde mange tanker og erfaringer å dele med hverandre om denne relasjonen. Med bakgrunn i dette, dannet det seg et mellomrom mellom rektorene og høyskolen, hvor mange utfordringer ble satt på agendaen.

Før jeg går inn i analysen av de tre nevnte mellomrommene, tar jeg for meg utvalgte deler av teoriene til Hanna Arendt og Jacques Derrida.

## Del III Teori

### ***Kapittel 7 Fremtredelsesrommet. Hanna Arendts teori som inspirasjon og belysning***

#### **Et bidrag til den filosofiske pedagogikken**

Hanna Arendt blir regnet som en politisk filosof, og mye av hennes filosofiske tankegods er utformet med bakgrunn i de totalitære samfunnsforholdene hun opplevde som jøde under andre verdenskrig. Hun er kjent som en stor kvinnelig filosof, men hennes svar kom som en overraskelse på intervjueren Günter Gaus, da han i 1964 spurte henne om hvordan hun greide å tilpasse seg en profesjon med så sterk mannlig dominans. Arendts uventede svar var som følger: Jeg er redd jeg må protestere. Jeg tilhører ikke kretsen av filosofer. Jeg føler meg slett ikke som en filosof og jeg tror heller ikke jeg er akseptert blant filosofene. Hvis jeg har en profesjon så må den kalles en politisk teoretiker (Arendt, 2005, s. 9). Arendts hovedverk "Menneskets vilkår" tar likevel utgangspunkt i en moderne *filosofisk* konflikt: "*Hvordan kan man realisere det moderne selvstyrende og oplyste individ i et fellesskap*"(s. 10)

Arendt emigrerte til Amerika i 1941, etter at hun greide å rømme fra konsentrasjonsleiren i Gurs i Sør-Frankrike. Hun er inspirert av førmoderne tenkning og trekker trådene tilbake til den greske antikken. Hennes doktoravhandling handler om kjærlighetsbegrepet hos Augustin. Det at hun vender seg mot antikken har fått blandede mottakelser. Hun ble kritisert for å være håpløst umoderne. Samtidig har hun fått tilhengere fordi hun problematiserer modernitetens selvforståelse i et historisk perspektiv, i følge Vetlesen i innledningen til *Vita Activa* (Arendt, 1996, s. 15). Hennes filosofi griper om helt grunnleggende mellommenneskelige forhold på makronivå, samtidig som hun er opptatt av de nære relasjoner. Arendt betraktet ikke seg selv som pedagog. Hennes tanker har likevel fått betydning for pedagogikken ved at de bidrar til våre refleksjoner om dannelse til humanitet, sier Helgard Mahrtdt i *Pedagogikkens mange ansikter* (Steinsholt & Løvlie, 2004). Substansen i hennes filosofi er orientert omkring grunnleggende spørsmål om det å være menneske og selv om mye av hennes tanker er utformet under spesielle politiske samfunnsforhold, er hennes refleksjoner relevante som belysning for filosofisk/pedagogisk forståelse i våre dager. Derfor har jeg valgt å bruke noen av Arendts filosofiske kjernepunkter i arbeidet med mitt prosjekt.

Arendts tanker ble betydningsfulle for hvordan *mellomrommet* ble videreutviklet i denne studien, fra å omfatte et sosialpsykologisk kommunikasjonsbegrep i tråd med Winnicotts (2003) ”potential space”, slik jeg brukte det i hovedfagsarbeidet mitt, til et begrep med et mer filosofisk innhold. Derfor vil jeg i dette kapitlet forsøke å gi et lite omriss av Arendt og se spesielt på de delene av hennes teori som har gitt bidrag til videreføringen av begrepet mellomrom i min studie. Som vi så i kapitlet om databehandling og tematisering (s. 92), kom jeg til et punkt hvor jeg forkastet begrepet og var ulykkelig på grunn av det. Inntreden i Arendts filosofi og oppdagelsen av at hun anvendte begrepet i sine analyser, ga meg nytt mot og glede og en ny tro på at begrepet var anvendelig i min studie.

Hennes politiske bevissthet og samfunnsengasjement bærer preg av at hun studerte både teologi, gresk og filosofi. Arendts filosofiske bidrag til verden er derfor omfattende og komplekst. At hun har vært en bidragsyter i verdensformat er åpenbart når vi ser på omfanget av hennes produksjon og utgivelser. Et annet bevis for hennes betydning i verden kan vi se i de minnesmerkene hun har etterlatt seg: Hun figurerer på flere frimerker, ekspresstoget mellom Karlsruhe og Hannover bærer hennes navn og hun har fått en asteroide oppkalt etter seg.

Hennes filosofi er anlagt på et makronivå, men hun er også opptatt av det helt nære når det gjelder menneskelig samhandling i det offentlige rom. Hun er en ekte fenomenolog ved det at hun fokuserer på det å komme til syne og menneskenes subjektive evne til forestilling. I den mest radikale subjektiviteten virker det som det ikke finnes noen bro til verdens og livets ytre eksistens, i følge Arendt.

Med referanse til Heidegger, som hun hadde et nært forhold til (Arendt, 2003), fokuserer hun på at vi som mennesker alltid allerede befinner oss i en på forhånd gitt verden. Dermed fødes vi inn i en allerede etablert vev av menneskelige relasjoner. På den måten er vi eksistensielt sett bestemt til å være sammen med andre. Det er hennes forståelse av humanitet. Vi er gjensidig avhengige av hverandre som mennesker, og vi plikter å forsøke å se en sak med forskjellige perspektiv. Med basis i Kants maksimer sier hun at i tillegg til at vi plikter å tenke selv, må vi til enhver tid ta ansvar for å forsøke å sette oss selv i den annens sted. Dette kommer godt fram i forbindelse med at Arendt fikk en observatørrolle i rettsoppgjøret mot Adolf Eichmann etter andre verdenskrig. I rapporten etter prosessen uttalte Arendt seg meget kritisk til angrepene på Eichmann som person. Hun hevdet at Eichmann ikke var spesielt ond,

men at han var en ekstremt loydydig person i et ondt system. Han foretok ikke selvstendige vurderinger og dermed ble hans handlinger onde. Samtidig som hun er opptatt av det gjensidige ansvaret som kan ses på som en form for avhengighet, er hun minst like opptatt av frihet og uavhengighet. Hun ville ikke ta stilling til jødernes sak. Allerede i 1940 markerte hun seg som en sterk kritiker av sionismen og hun gikk i mot den jødiske nasjonalstaten. Hun fikk mye kritikk fra jødisk hold etter Eichmann-prosessen og hun ble sett på som en sviker av "sine egne".

### **"Hva gjør vi når vi er aktive"**

Mennesket er først og fremst et verdensvesen hos Arendt, samtidig som det er et vesen som står fram og kommer til syne for andre i nære og romlige situasjoner. Arendt er allerede i 1958 redd for at menneskene er i ferd med å ødelegge seg selv som verdensvesen, gjennom at de trosser det faktum at vi må forholde oss til grunnleggende betingelser og begrensede naturressurser. Hun kan virke pessimistisk på menneskehetens vegne, og hun er engstelig i forhold til menneskehetens overmot (hybris) når de trosser et eller flere av menneskets gitte grunnvilkår. For eksempel at de flykter bort fra jorden - ut i universet, samtidig som hun ser flukten innover i oss selv som en ødeleggende tendens. Vendingen innover tilskriver hun Descartes som gjennom forflytning av det arkimediske punkt, fokuserte på det tenkende jeget og satte tvilen om sin egen eksistens til side. Selv om Arendt i perioder kan virke oppgitt over grunnlagskrisen i vitenskapene og dermed menneskehetens utvikling, viser hun en stor kjærlighet til verden og menneskene. Hun kjenner ikke løsningene på alle bekymringer og problemer, sier hun, men vil forsøke å oppmuntre til at hennes refleksjon omkring disse spørsmålene blir videreført. Det er et enkelt forslag hun kommer med: i Vita Activa sier hun: *"Jeg vil rett og slett tenke gjennom hva vi egentlig gjør når vi er aktive"* (Arendt, 1996, s. 26)

Det virksomme livet er i Hannah Arendts filosofi forankret i menneskelivets elementære betingethet, det at menneskets tid på jorden er begrenset til perioden mellom fødsel og død. I den felles verden som menneskene bebor, finnes det tre former for grunnleggende menneskelige aktiviteter, og disse samsvarer med tre grunnleggende livsbetingelser som er underordnet den elementære betingethet om fødsel og død. Aktivitetene i Vita Activa er: Arbeid, produksjon og handling. *Arbeid* er en prosess uten slutt. Det dreier seg om biologiske livsnødvendigheter, alt det organismen trenger for å opprettholde og reproducere livet. Grunnbetingelsen i arbeidet er livet selv. *Produksjon* er en avsluttet aktivitet som forholder seg til en kunstig "tingverden". Menneskene trenger konkrete ting for å skape seg en

tilværelse og et hjem. Produksjonens grunnbetingelse er verdslighet, det betyr hos Arendt at den menneskelige eksistens også er avhengig av det konkrete, materielle og objektive. *Handling* er direkte samhandling og tale mellom mennesker som utspiller seg uten formidling gjennom materie eller materialer. Grunnbetingelsen for handling kaller Arendt pluralitetens faktum. Det betyr at jorden er befolket med et mangfold av mennesker. Alle er like ved det at de er mennesker, men ingen ligner på noen som har levd før, noen nålevende eller noen som kommer til å leve siden. I denne sammenhengen tolker jeg Arendts likhetskonsept som et likeverdighetsbegrep og et postulat om at alle mennesker er unike. Handling fungerer som det enkelte menneskes forlengelse inn i den fellesmenneskelige verden. Den er spontan, uforutsigbar og ugjenkallelig i det den griper inn i allerede eksisterende nettverk av handlinger og handlingsmuligheter. Handling bringer noe som hittil er uhørt eller usett inn på den mellommenneskelige arenaen. Det er Arendts tredje aktivitetsform *handling* som i denne studien fungerer som en lyskilde for mellomrommet som begrep.

Selv om Arendt hevder med styrke at livet leves under en grunnleggende betingethet som er avgrenset av fødsel og død, er hun åpen for at visse livsbetingelser verken er absolutte eller historisk sett uendelige:

*På den annen side kan betingelsene for menneskelig eksistens – livet selv og jorden, natalitet og mortalitet, verdslighet og pluralitet – aldri forklare "mennesket" eller gi svar på spørsmålet om hva og hvem vi er, ganske enkelt fordi ingen av dem betinger oss absolutt. Dette har alltid vært filosofiens syn, til forskjell fra vitenskapene, antropologien, psykologien, biologien osv., som jo også beskjeftiger seg med mennesket. (Arendt 1996 s. 32).*

I fortsettelsen av dette sitatet kommer Arendt inn på naturvitenskapens "usedvanlige triumfer" som har forandret betingelsene for menneskene når det gjelder deres jordbundne natur. Her er hun igjen inne på menneskenes flukt ut i verdensrommet. Når Arendt snakker om pluraliteten som betingelse og det faktum at ingen er like, men like verdige, berører hun et annet felt hvor vitenskapen i den senere tid har ønsket å endre menneskenes livsbetingelser. Kloning har vært et omdiskutert forskningstema i de senere årene. Kloning av dyr er allerede gjort, men det er fortsatt restriktivitet innenfor vitenskapen når det gjelder kloning av mennesker. Men hvem vet hva framtida vil bringe innenfor dette området? Jeg nevner kloning som eksempel på forskningstema som på daværende tidspunkt ikke var aktuelt for utforskning. Arendt var berettiget bekymret allerede på femtitallet for vitenskapens behandling av grunnleggende livsbetingelser, men hun befattet seg mest sannsynlig ikke med spørsmål om genmanipulering og kloning. Hun så likevel allerede da, at det vi regner som grunnleggende livsbetingelser,

ikke nødvendigvis vil være det i framtida, og i den forbindelse var hun spesielt opptatt av menneskenes utforskning av verdensrommet og undersøkelser som vender seg innover mot den menneskelige bevissthet.

Offentlighetsbegrepet hos Arendt er sammensatt av to nært forbundne fenomener. For det første er offentlighet alt *det som trer fram* for allmennheten og er synbart og hørbart for alle og enhver. Det som trer fram for mennesket i det offentlige blir virkelig i et møte hvor de sterke kreftene i det indre mennesket settes i sving og avgjør hvordan vi oppfatter det hørte eller det sette. Vår virkelighetsfølelse er for Arendt avhengig av tilsynekomster og at det finnes et offentlig rom der ting trer fram fra det skjulte. For det andre omfatter begrepet offentlighet *verden selv* i betydningen det menneskeskapte fellesområdet som skiller seg fra det private området.

Arendt skiller mellom tre nivå i sin refleksjon; den offentlige politiske sfære, det sosiale rom og det private rom. Hennes refleksjon omkring dette er omfattende og komplisert og hun opererer innenfor lange tidslinjer. Det sosiales fremvekst forandrer det antikke skillet mellom offentlig og privat til det ugjenkjennelige, sier hun. Det er ikke mulig å favne hele kompleksiteten og alle koblingene hun foretar i en avhandling som denne. I min studie betrakter jeg deler av Arendts filosofi med nåtidens briller og ut fra et perspektiv som relaterer seg til mitt forskningsspørsmål. Derfor vil mitt omriss av Arendt og hennes filosofi være tilskåret til mitt formål og det betinger kortfattede utdrag og mange snarveier i teksten, noe som kan gå ut over forståelse og sammenheng. Jeg håper likevel at de utsnitt jeg velger er relevante og at de belyser mine intensjoner, som er å utforske det relasjonelle mellomrommets betydning når det gjelder å være sammen om å fornye en felles verden.

I min lesning av Arendts filosofi går oppmerksomheten mer mot de delene som omhandler det filosofisk/pedagogiske innholdet, enn de deler som dreier seg om ren politisk filosofi. Jeg gjentar dette sitatet fordi det er så sentralt i min studie:

*Derfor er polis stengt tatt ikke en by i kraft av sin geografiske posisjon, den er snarere befolkningens organisasjonsstruktur, slik den blir til i samhandling og - tale. Dens virkelige rom er situert mellom dem som lever sammen for dette samværets skyld, uavhengig av hvor de faktisk befinner seg. "Hvor dere enn er, dere vil alltid være en polis – disse ordene som bystaten pleide å gi utvandrerne med på veien, er mer enn mottoet for de spesifikt greske kolonisasjonsformene. De uttrykker også at handling og tale etablerer et romlig "mellom" som ikke er bundet til en hjemlig grunn, men kan få fotfeste på nytt og på nytt overalt i den bebodde verden. Dette mellomrommet er fremtredelsesrommet i videste forstand, det rommet som oppstår ved at mennesker trer fram for hverandre, der de ikke bare eksisterer som andre levende eller døde ting, men uttrykkelig kommer til syne (Arendt 1996 - Vita activa (1958) s. 204).*

Sitatets innhold leser og tolker jeg med min pedagogiske forståelseshorisont og derfor ser jeg at hun snakker om et åpent og allment rom for handling og kommunikasjon. I sitatet går Arendt veien om det greske begrepet for by, polis, når hun snakker om det offentlige rom. Polis får i sitatet en overført og mer generell betydning i det hun betrakter det som et *romlig "mellom"* som stadig kan forankres i den verden vi lever i. Her vil jeg repetere noe av innholdet i det sitatet fra Arendt som kom til å få stor betydning for min studie (jfr. s. 100): Rommet kan ta form overalt, på helt nye steder så vel som de stedene der vi ferdes i det daglige, i vår egen "by". Gjennom den tolkningen får Arendts tanke om *fremtredelse i mellomrommet* betydning for min studie som et pedagogisk begrep.

Tre kjernepunkter fra Arendts filosofi som knytter seg til aktivitetsformen handling, hentes inn og fungerer som belysning i denne studien. Det første er altså fremtredelsesrommet/mellomrommet, det andre er nataliteten og det tredje er samfølelsen (eller fellessansen som "*Gemeinsinn*" også er oversatt til) Jeg tar i det videre for meg hvert av de tre begrepene.

### **Fremtredelsesrommet**

Ideen om et fremtredelsesrom er ideen om et rom som går forut for alle organiseringer av offentlige rom, statlige eller samfunnmessige. Et fremtredelsesrom dannes overalt hvor mennesker er sammen med hverandre som handlende og talende. Et slikt rom foreligger potensielt i enhver ansamling av mennesker, men nettopp bare potensielt, sier Arendt. Som vi så, bruker Winnicott begrepet potensiell helt forskjellig fra Arendt (se s. 99). Winnicott anvender begrepet "the potential space" når han snakker om den muligheten som finnes i rommet. Arendts bruk av potensielt, refererer til en annen potensialitet; hun snakker om *muligheten for at* det finnes et rom.

Fremtredelsesrommet er av en slik karakter at det aldri er sikret eller stabilt for et bestemt tidsrom, det oppstår på nytt og på nytt der menneskene bor og samles. Maktdynamikken mellom menneskene trekker det potensielle fremtredelsesrommet inn i tilværelsen og opprettholder dets eksistens. På samme måte som fremtredelsesrommet alltid er potensielt handler alltid makt om et maktpotensiale. Makt springer ut av menneskenes samhandling, den er ikke noe uforanderlig eller målbart, som kraft eller styrke. Makt er heller ikke avgrenset i kraft av seg selv, ved at det finnes andre personer eller grupper som vil ta del i makten. Dermed oppstår det en merkelig kjennsgjerning sier Arendt (1996 s. 207): *at maktfordeling på ingen måte medfører redusert makt. I et samvær hvor menneskene trer tydelig fram for*

*hverandre utvikles det mer makt, i hvert fall hvis det dreier seg om et levende samspill.* Med sitt ståsted i den politiske filosofien og i sine pessimistiske stunder, reflekterer Arendt selvfølgelig omkring situasjoner hvor et levende samspill ikke er tilstede. Hun kommer da inn på maktens korrupperende tendens, og tema om vold og avmakt og igjen gjelder disse temaene politikk i ekstreme situasjoner. Jeg velger å se på Arendts proaktive og mer optimistiske sider som hun også viser, når hun kommer inn på fremtredelsesrommet som et allment og potensielt rom for handling og tale.

Som vi så er både likhet og ulikhet betingelser for handling og tale. Den grunnleggende betingelsen som hun kaller *pluralitetens faktum* ligger bak og styrer all aktivitet i fremtredelsesrommet. Arendt skiller mellom ulikhet og egenart. Egenart er et særtrekk, en annerledeshet ved alt værende, ulikhet er noe som gjelder alt levende, men det er bare menneskene som er i stand til å se forskjell på seg selv og andre og gi uttrykk for det. Egenarten som mennesket deler med alt værende og ulikheten som det deler med alt levende, gjør det unikt. Slik kan menneskene både meddele verden noe (ulikheten) og formidle seg selv (egenarten). Handling og tale som til sammen utgjør handlingsformen *action* hos Arendt, er den aktiviteten hvor menneskenes unikheter kommer til uttrykk. I samhandling og samtale skiller menneskene seg aktivt fra hverandre, i stedet for bare å være ulike. Jeg siterer Arendt:

*Det er gjennom disse aktivitetene selve det å være menneske åpenbarer seg. Dette fundamentalt unike vesenets aktive til-syne-komst bygger på et initiativ det selv har tatt, i motsetning til når det kommer til verden gjennom å bli født. Men dette skal ikke forstås dit hen at det kreves en spesiell beslutning; ikke noe menneske kan helt unnlate å tale eller handle, noe som ikke gjelder for de øvrige aktivitetene innenfor *vita activa* (Arendt, 1996, s. 177).*

De øvrige aktivitetsformene; *arbeidet* og *produksjonen* kan man altså unnlate å delta i, sier Arendt her. Det livsnødvendige arbeidet som kreves for vårt stoffskifte med naturen og vår biologiske utvikling, kan vi tvinge andre til å gjøre for oss. Produksjon skjer ikke uten at det foreligger et prestasjons- og/eller nyttebehov. Det er fullt mulig å overleve biologisk og nyte godt av tingenes verden uten å arbeide eller bidra med noen form for produksjon. Men å tre fram for andre mennesker i handling og tale er noe vi som mennesker ikke kan trekke oss unna. Det er det samme som å dø i følge Arendt. Dermed ligger fremtredelsesrommet, eller det vi også kan kalle mellomrommet latent og potensielt klart for oss til å tre fram i, med initiativ, handling og tale.



## Natalitet

Mennesker fødes inn i en verden som eksisterte før vi ankom. Det at vi er knyttet til verden som handlende og talende mennesker betegner Arendt som en fødsel nummer to. Vi bekrefter på den måten fødselens nakne faktum ved å ta ansvar og initiativ. Vi er født til å være handlende og talende individer og ingen kan helt og holdent unnsnippe det minimum av initiativ som følger med det å være født. Det er likevel ikke noen fysiologisk nødvendighet som driver initiativet fram, som det er i *arbeidet*. Det er heller ikke prestasjonens drivkraft, eller utsikten til nytte som lokker oss fram, som i *produksjonen*. Arendt reflekterer over om det kan være andres nærvær som stimulerer oss til å ta initiativ, men hun kommer fram til at andres nærvær ikke er en betingelse for impuls og framdrift. Det ser ut til at drivkraften ligger i selve begynnelsen. Den kjensgjerning at vi kommer inn i verden er en begynnelse og vi svarer ved å starte på noe nytt på eget initiativ; en ny begynnelse. Her støtter Arendt seg på et sammendrag av samtidens nyere forskning i biologien og psykologien som er gjort av Arnold Gehlen (1955). Ethvert menneske er altså et *initium*, det vil si en begynnelse, en nykomling i verden i egenskap av å være født. På grunn av denne fødtet kan mennesker gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse på nytt og på nytt. Hvert sekund innebærer eksistensielle utfordringer: muligheter for å gjøre valg og ta beslutninger. Dette er det Arendt bygger sitt begrep *natalitet* på.

Jeg har beskrevet tidligere hvordan de tre aktivitetsformene hos Arendt forholder seg til den elementære grunnbetingelsen: tiden mellom fødsel og død. *Arbeid* sikrer individets overlevelse og artenes videre liv. *Produksjon* skaper den kunstige, bestående og varige verden, som til en viss grad er uavhengig av menneskenes dødelighet, som en motstand mot livets flyktighet. *Handling* skaper grunnlag for generasjonenes kontinuitet, erindring, refleksjon og historie. Aktivitetsformene er med dette orientert mot mortaliteten som ligger i den ene ytterposisjonen. På samme måten forholder alle de tre aktivitetsformene seg til nataliteten, siden aktivitetenes funksjon også er å sørge for framtida. Men *handling* er nærmere knyttet til nataliteten enn arbeid og produksjon. Fremtidsperspektivet er nedlagt i fødselen og handling er den aktiviteten hvor mennesket viser det unike ved sitt personlige vesen. Handling og tale er aktiv fremtredelse på verdens scene, og samtidig er handling hos Arendt, som vist i forrige avsnitt, å forstå som det å begynne på nytt. Nataliteten er begynnelsen og det er grunnlaget for alt vi mennesker har sammen:

*Det faktum at mennesket er utstyrt med evnen til å handle, i betydningen begynne på noe nytt, betyr derfor at det unndrar seg enhver overskuelighet og beregnelighet, men at selv det usannsynlige i dette ene tilfellet har en viss sannsynlighet. Man kan derfor ikke vente det "rasjonelle", dvs. det beregnelige, bare håpe på det. Og denne begavelsen for det uforutsigelige bygger i sin tur utelukkende på det unike ved hver og en som lever, har levd eller skal leve, det som skiller han fra de andre. Men denne karakteren er ikke så mye en faktisk forekomst av bestemte kvaliteter eller en unik sammensetning av allerede kjente kvaliteter i et individ; den beror snarere på det som er grunnlaget for alt menneskelig samvær, nataliteten, det at vi fødes, som gjør at ethvert menneske én gang kom til verden som noe enestående nytt (Arendt 1996, s. 179).*

I dette sitatet knytter Arendt den ontologiske usikkerheten sammen med menneskenes særegenhet. Vår unikheter bygger faktisk på vår kapasitet for det usikre. Slik jeg tolker sitatet videre, er det å bli født i seg selv viktigere for menneskets unikheter, enn eventuelle, determinerte, genetiske kvaliteter. Det betyr at i fødselsøyeblikket er det grunnlagt en helt spesiell situasjon for handling, og handling forstås dermed som det å begynne på nytt. Denne grunnleggende kapasiteten har vi med oss gjennom hele livet. I sin tur kommer talen og språket inn i bildet og viderefører den absolutte ulikheten fødselen medfører. Talen virkeliggjør den helt spesielle menneskelige pluraliteten, "som består av at vesener av enestående ulikhet fra begynnelse til slutt alltid er omgitt av sine egne" (s. 179)

### **Fellessansen -"Gemeinsinn"**

Hannah Arendts prosjekt kan betegnes som et fellesskapsprosjekt, da hennes arbeid konsentrerer seg om mennesket som individ og verdensvesen. Hun setter personlig erkjennelse, selvstendighet og ansvar inn i en kollektiv ramme, hvor polis som offentlighetsbegrep skal gi rom for menneskelig handling og tale. Polis har to oppgaver i følge Arendt, og hun trekker trådene tilbake til den greske antikken når hun foretar denne inndelingen: For det første skulle polis kunne samle menneskene offentlig, lokalt og regelmessig, i motsetning til en situasjon hvor offentlig handling og tale bare kunne foregå sjelden og i fjerne land. Den andre oppgaven til polis er å ta vare på minnene og gjøre dem uforgjengelige, slik at den verden som kommer blir gjort *samtidig*:

*Polis skal sørge for at omverdenens undring ikke skal forstumme i ettertiden, at den verden som kommer etter altså blir samtidig, riktignok ikke med de dødelige menneskene selv, men det ved dem som var verdig udødeligheten. Med andre ord, den formen polis hadde gitt menneskenes samvær, så ut til å sikre at handling og tale, de mest forgjengelige blant de dødeliges aktiviteter, og de historiene og gjerningen som handlingen og talen frembringer, disses mest kortlivede "produkter", gikk direkte inn i det uforgjengelige (s. 203).*

Handling står ikke bare i et nært forhold til den offentlige delen av vår felles verden, handling er den aktiviteten som *frembringer* et offentlig rom i verden. Arendt ser for seg et tilskuerrum hvor publikumet er aktører og publikum på samme tid.

*De dødelige som handler innenfor rammen av denne organisasjonen, har dermed garantert det usedvanlige i sin tilværelse – som er enda mer forgjengelig enn tilværelsen selv – en virkelighet som ellers bare kan garanteres av den samtidige omverdenen, gjennom å bli sett og hørt, det å tre fram for andre (s.203).*

Menneskene kommer fra sine private sfærer og samles i dette offentlige rommet som kan kalles polis, der én og samme verden kommer til syne i de forskjelligste perspektiver.

I tillegg til de to oppgavene Arendt gir offentligheten, står begrepet ”offentlig” også for to delvis involverte fenomener. Det ene fenomenet er at offentligheten ikke har plass til det irrelevante. Arendt utleder det fra teorien om at private tanker og erfaringsmateriale må avprivatiseres i det offentlige rom for å gjøres tilgjengelig for de andre. Enkelte intense, private følelser som f.eks kjærlighet og sterk smerte kan ikke kommuniseres ut i en offentlighet uten at de blir ødelagt eller misforstått. De tåler ikke offentlighetens ubarmhjertige lys og kan derfor sies å være irrelevante.

Det andre fenomenet handler om at begrepet ”offentlig” uttrykker selve verden. Ikke som jorden eller naturen som utfoldelsesrom for organisk liv, men en menneskeskapt verden med de produkter og saker som angår og påvirker de som bebor den. Her kommer Arendt (2005) inn på begrepet mellomrom på en ny måte. I denne sammenhengen kobler hun ikke mellomrommet direkte til det å fremtre. Hun kobler det heller til det som forbinder og atskiller mennesker:

*At bo sammen i verden betyr fundamentalt set at blive medieret af en verden af ting, akkurat som når et bord befnder sig midt imellem dem, der sidder omkring det. Verden er som ethvert andet ”melletrum” (in-between) kjennetegnet ved, at den på samme tid forbinder og adskiller mennesker (s. 75).*

Det som gjør at vi kan oppleve virkeligheten i verden er fellessansen; Gemeinsinn. Hva betyr så ordet Gemeinsinn i Arendts anvendelse? Hun varierer mellom begrepene *Gemeinsinn* og *der gesunde Menschenverstand* i den tyske versjonen av *Vita Activa*, og i den engelske utgaven bruker hun kun *common sense*. I den danske utgaven av *Menneskets vilkår* er oversettelsen *common sense*. Christian Janss som har oversatt *Vita Activa* til norsk problematiserer bruken og oversettelsen av disse ordene. *Gemeinsinn* betød opprinnelig en felleskapsånd eller en forenende fellessans. Janss beklager at oversettelsen til *common sense* kan styre betydningsinnholdet inn mot det vi på norsk kaller sunn fornuft. Vårt begrep sunn fornuft har en mer avgrenset betydning enn innholdet av *Gemeinsinn* i Arendts tekster. Arendt gjør med utgangspunkt i Aristoteles og Kant, oppmerksom på at hennes begrepsbruk er

knyttet til en spesiell periode i språkhistorien. Derfor velger Janns *den forenende sansen* som begrep for å markere at begrepsinnholdet er utvidet i forhold til den norske sunne fornuft (Arendt, 1996, s. 378, note 292). Mahrtdt (Steinsholt & Løvlie, 2004) anvender begrepet fellessansen. Jeg kommer til å bruke de to begrepene den forenende sansen og fellessansen om hverandre i teksten videre.

Verdens realitet kan kun måles og erkjennes ved at den er felles for oss alle. Den forenende sansen er noe annet og mer enn at  $2 + 2 = 4$ , som er en sannhet alle kan være enige om (Arendt, 2005). Fellessansen er opprinnelig den sansen eller følelsen som knytter våre øvrige fem sanser samt den radikale sanselige subjektiviteten sammen i vårt forhold til den virkelige verden. Det faktum, sier Arendt, at sanseintrykkene faktisk kan formidle virkeligheten og ikke kun registrere den som motstand eller nerveirritasjoner, beror ene og alene på den forenende sansen. Fellessansen utgjør felleskapsfølelsen som orienteringsorgan i fremtredelsesrommet og Arendt er bekymret for at den hindres, svekkes eller dør ut i det moderne samfunnet. Sagt på en annen måte at aktiviteten *handling* forringes på bekostning av det *arbeidende dyret* (animal laborans) og/eller det *produserende mennesket* (homo faber). I min tolkning ser det ut som hun er redd for at en grunnleggende, forenende og kollektiv sans som eksistensen er avhengig av blir undertrykt av biologien og det materialistiske mennesket.

I fellesskapet mellom menneskene deles både erfaringer, lengsler og makt. Arendt framholder den menneskelige *troen* og det grunnleggende *håpet* som antikkens greske filosofer fullstendig overså. De anså troen for å være en mindre betydelig dyd og håpet for å være et illusorisk onde fra Pandoras eske. Arendt knytter troen og håpet til en fremtid som både er tilfeldig og uforutsigbar, men på samme tid løfterik. Menneskets ontologiske lengsel, tro og håp er fundert i handlingen, som igjen forholder seg til løftet og det mirakel som ligger i fødthetens faktum. Den nye begynnelse som nataliteten er et uttrykk for, er løfterik for det håpefulle og lengtende mennesket. Løftet som små sikre, isolerte øyer i et hav av usikkerhet er en metafor Arendt anvender om et positivt og åpent perspektiv på løftet. Hvis løftene derimot blir knyttet til makt og bestemmer menneskenes fremtid og stikker ut en vei som er sikret til alle sider, misbrukes de, og ødelegger seg selv innenfra.

Når jeg nå forlater Arendt for å begi meg inn i Derridas filosofiske univers, skal vi se at han også er opptatt av det løfterike perspektivet som ligger i det å åpne seg mot *det nye*. Det som kommer til oss, det som er i emning, innebærer en universell løftestruktur som Derrida kaller en *messiansk struktur* og med sitt metaforiske språk betegner han det som gjestfrihet i sine senere tekster.

## **Kapittel 8 Mellom det skapte og det uskapte. Jacques Derridas teori som inspirasjon og belysning.**

Den andre teoretikeren som jeg har valgt å gå nærmere inn på, er også en jødisk forfatter. Jacques Derrida vokste opp i Algerie og hans beskrivelser fra barndommen handler om rasisme, ekskludering og mangel på tilhørighet. Disse erfaringene har vært med på å prege hans liv og arbeid. En nøkkel til å forstå hans verker kan ligge i relasjonen mellom identitet, hukommelse og sorg (Dooley & Kavanagh, 2007). Etter hvert kom Derrida til Paris for å fortsette sin utdanning, og møtet med academia der var preget av angst, fiasko og sterk hjemlengsel. På samme måte som han ble utvist fra skolen som niåring i Algerie, ble han to ganger nektet en posisjon ved det prestisjefulle Ecole Normale Supérieure og så sent som i 1992 ble det store kontroverser i akademiske kretser før han endelig ble utnevnt til æresdoktor ved Cambridge. Gjennom hele livet opplevde han altså å bli motarbeidet og utstøtt. Allerede midt på sekstitallet vekket han stor oppmerksomhet ved John Hopkins Universitet i Baltimore, med forelesningen ”Structure, Sign and Play”, hvor han tar et oppgjør med strukturalismen. Til tross for motstand og sterk kritikk, greide Derrida å skape seg en stabil akademisk karriere både i Amerika og Europa og hadde til slutt en posisjon som en av verdens mest omtalte filosofer. I dag er hans arbeider regnet som klassiske tekster.

### **Derrida som pedagog?**

Er Derridas tanker om dekonstruksjon relevante som bakgrunnsstoff for en pedagogisk problemstilling? Det spørsmålet har Jenny Steinnes hatt som utgangspunkt i en artikkel i Pedagogikkens ansikter (Steinnes, 2004). Hun stiller spørsmålet: Er det mulig å være pedagog på et fritt grunnlag, i en verden hvor verdier i større eller mindre grad kolliderer med ens egne? Gjennom sitt doktorarbeid med Derridas tekster og et personlig møte med han, konkluderer hun med at:

*Derridas store engasjement tyder på at han mener det – at tenkningen ikke fører inn i paralysen, men i stedet til vitalisering og et ja til refleksjon og handling som overskrider alle lovttekster (Steinnes, 2004, s. 681).*

Biesta og Egéa-Kuehne (2001) har redigert en bok som har tittelen Derrida og pedagogikk (Derrida and education). Boken omfatter en samling artikler og intervjuer med Derrida omkring en rekke grunnleggende tema som kan relateres til pedagogisk virksomhet og

profesjonen lærer. Tema som omhandler forholdet mellom likhet og annerledeshet, inkludering og ekskludering, kontroll og frihet, rettigheter i forhold til utdanning, rettferdighet og begrepene humanitet og humanisme er alle betydningsfulle etiske og politiske tema for pedagogisk teori og praksis. Alle bidragsyterne i boka vektlegger at Derridas arbeid befinner seg langt fra den destruktive relativisme det har blitt plassert i av kritikere (Biesta & Eg  ea-Kuehne, 2001).

I en artikkel i samme verk (Biesta & Eg  ea-Kuehne, 2001) beskriver Cahen Derridas sju bud for pedagogikk og utdanning, som kan anvendes som veivisere. Cahen viser hvordan Derridas spesielle m  te å tenke på kommer fram når han forener helt diametrale motsetninger, som et oxymoron (jfr. s. 53), i det sjuende bud. Selv om Derrida er mest kjent for å dekonstruere, ser han dobbeltheten i all ting. Gjennom begrepet *aporia* er Derrida opptatt av å vise alle negasjoner, alle antinomier og fremheve det muligens umulighet og omvendt. Derfor kan vi her finne det sjuende bud for pedagogikk og utdanning som rommer en motsetningsfylt syntese av de seks andre budene. Det ligger uunngåelige parallellutfordringer i forholdet mellom lærer og elev som summeres opp i en nesten utenkelig lov basert på en dobbel nødvendighet:

*On the one hand, pupils and students as well as teachers must be given possibility, in other words the conditions of philosophy...A master must initiate, introduce, form, and so on, his disciple to this. The master who himself must have been previously formed, introduced, initiated remains someone other for his disciple. Keeper, guarantor, mediator, predecessor, elder, he must represent the word, the thought or the knowledge of the other: heterodidactic. But on the other hand, whatever the cost, one will not renounce the autonomist and autodidactic tradition of philosophy. The master is nothing but a mediator who must efface himself.*

*How can the necessity of the presence (avoir-lieu) of a master and the necessity of his effacement (non-lieu) be reconciled? What unbelievable topology do we require to reconcile the heterodidactic and the autodidactic? (Biesta & Eg  ea-Kuehne, 2001, s. 24)*

Balansen mellom autodidaktikk og heterodidaktikk formuleres her i en syntese som uttrykker den nesten utenkelige pedagogiske setting, ved å forene den nødvendige tilstedeværelse og den like nødvendige utslettelse av læreren. Dette har jeg tatt opp i en artikkel i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (Tislevoll, 2007). Derrida utfordrer den enkelte pedagogs daglige handlingsvalg i denne syntesen som kan stå som et eksempel på at han er engasjert i den pedagogiske virksomhetens mange dilemmaer.

Pedagogikken har tradisjon i opplysningstanken som bygger på troen om at vi gjennom systematisk og rasjonell opplæring og opplysning kan bidra til både individets og samfunnets

utvikling. I det siste hundreåret har den postmoderne tenkningen rokket ved denne sannheten, ved at den har avslørt at maktutøvelse ligger innbakt i selve opplysningsprosjektet (Foucault & Rabinow, 1997). Derrida rokker også ved opplysningstankens selvfølgelighet på sin måte. Hans filosofi berører relasjonene mellom samfunn, individ og kunnskap, ved at han problematiserer språkets funksjon i tid og rom og går dypt inn i språkets muligheter og umuligheter.

Derrida har også gått direkte inn i det pedagogiske feltet. Han kjempet for å få filosofi inn i utdanningen, som en disiplin i mange fag i Frankrike, også på lavere klassetrinn. Han førte i følge seg selv en krig mot offentlige utdanningsinstitusjoner og han lyktes med å utvikle og sette i gang programmet GREP. Om man ikke direkte kan kalle Derrida en pedagogisk filosof, er det mange aspekter ved hans arbeide og engasjement som tilsier at hans tankegods er anvendelig som belysning av pedagogiske problemstillinger.

### **Det som skal komme**

Derrida utarbeidet tidlig en spesiell måte å utforske etablerte sannheter på. Gjennom nærlesning og utspørring løser han opp tekster for å vende og snu på ”hver stein”. Han leter etter skjulte forutsetninger i tekstene og mener at det alltid er mulig å finne slike. Det er alltid mulig å se alternative sider ved teksten. Ny tolkning og forståelse av fenomenene må gjøres fra innsiden av teksten. Det finnes ingen ”utsidetekst”, er et av Derridas postuler. Han mener at alle tekster har i seg stemmer fra andre tekster, men fordi enhver tekst er en følge av en personlig drivkraft, er det viktig å tydeliggjøre seg selv i teksten. Det gjøres i form av det Derrida kaller *signatur*, et personlig anslag som på ingen måte er i ett med seg selv, men også innehar en flerstemthet. Meningsdannelse blir til gjennom en helt grunnleggende splittelse og indre spenninger. Gjennom begrepet *différance* (med a) (Derrida & Gundersen, 2006, s.91) dannes mening i spennet mellom det skapte og det uskapte, det som er og det som ikke er, eller det som alltid kommer og er i emning i følge Derrida. Han innleder *Différance*-teksten med å si at han altså skal snakke om en bokstav – bokstaven *a*, som ikke en gang lydmessig er forskjellig i talespråket. Og med det presenterer han sin unnskyldning i forhold til den overtredelse han foretar ved å krenke og redusere ortografien, når han må gjøre nødvendige inngrep for å få fram et av sine kjernepoeng: at både tale og skrift er et spill av forskjeller i betydningsproduserende tegn. Disse tegnene må være repeterbare, gjenkjennbare og kontekstuavhengige.



Derrida utfordret både strukturalismen og fenomenologien. Når det gjelder strukturalismen, tok han for seg tekstene til bl.a. Saussure og Lévi-Strauss. Derrida brukte altså ikke en tradisjonell argumentasjonsteknikk når han gikk inn i andres tekster. Han forsøkte som nevnt ovenfor, på en respektfull måte, å finne steder inne i den teksten som ble gransket, der forfatteren selv hadde oversett noen avgjørende forutsetninger. Hos Saussure gikk han bl.a mot den hierarkiske modellen hvor lyd og tale ligger nærmere våre tanker enn det skriftlige tegnet. Derrida hevder i ”samtale” med Saussures tekst at det er ingen forskjell på tale og skrift i så måte.

Med utgangspunkt i Lévi-Strauss’ antropologiske mytologikker ville Derrida ikke være med på å velge mellom *to tolkninger av tolkning* når det gjelder struktur, tegn og spill. Lévi-Strauss reduserer historien i følge Derrida. Vi kan ikke se bort fra det som har vært, like lite som vi kan unnslippe det som kommer. Meningsdannelse må alltid foregå i en risikofylt situasjon her og nå, og det som er i emning er alltid involvert i våre valg enten vi vil det eller ikke.

Derrida avslutter den tekstuelle dekonstruktive samtalen med Lévi-Strauss med følgende:

*For det annet fordi vi først må prøve å tenke denne ureduserbare forskjellens felles grunn og difference. Og fordi vi her står overfor en type spørsmål, som vi igjen kan kalle historisk, der vi i dag bare kan ane unnfangelsen, fosterdannelsen., svangerskapet og fødselsveene. Og riktignok sier jeg dette med blikket vendt mot barnefødsler, men også mot dem som, i et fellesskap jeg ikke utelukker meg selv fra, snur seg bort fra det ennå unevnelige som melder sin ankomst og ikke kan arte seg – slik er det hver gang en fødsel er nær – på noen annen måte enn som ikke-art, og i form av en uformelig, umælende infans, en uhyggelig monstrositet (Derrida & Gundersen, 2006, s. 46).*

Her setter Derrida sterke ord på den redselen eller uviljen han opplever at menneskene har i forhold til det som ennå ikke er. Han har brukt flere metaforiske formuleringer for å få fram det avgjørende ved det som skal komme. Her anvender han som Arendt, fødselsmetaforen for å si noe om ”det nye”, det som skal komme. Derrida har i tillegg brukt begrepet *en messiansk struktur* for å beskrive det å vente på noe som skal komme. Gjennom å referere til de tre religionene (jødedom, islam og kristendom) som alle venter på Messias på en eller annen måte, formulerer han det messianske som begrep for den eksistensielle strukturen som venter i endeløs åpenhet på en fremtid. En fremtid som ikke kan være avgrenset av noen betydningshorisonter som vi eventuelt måtte ønske å gjøre gjeldende eller påtvinge den. Det messianske betegner en åpen innstilling til både det løfterike og det usikre ved fremtiden:

*Derrida contrasts his use of the term ”messianic” with its traditional use as an article of religious faith. By the messianic Derrida does not mean the coming of a particular “Messiah” who will deliver the “chosen people” of a determinate faith. Derrida conceives of the messianic as a universal structure, an*

*opening towards the promise and uncertainty of the future, that affirms our responsibility to inherit and do justice to the past: (Dooley & Kavanagh, 2007, s. 130)*

Dooley og Kavanagh bygger sin tolkning på Derridas utsagn i rundebordssamtalen ved Villanova fra 1997:

*This universal structure of the promise, of the expectation for the future, for the coming, the fact that this expectation of the coming has to do with justice – that is what I call the messianic structure (Caputo, 1997, s. 23).*

Vi ser her at Derrida knytter den messianske strukturen til en universell løftestruktur som også henger sammen med rettferdighet. I det ligger en mening om at vi åpner opp for en annerledeshet ved å åpne opp for *den andre* og *det nye*. Vi er villige til å sette vår egen identitet på spill i en avventende og åpen holdning overfor den andre. Vi risikerer at en åpen mottakelse av det nye, den andre og det som er annerledes, kan gi nye og uforutsette tolkninger og rokke ved våre egne grenser. En slik mottakelse har Derrida gitt begrepet *gjestfrihet* i sine senere tekster.

### **Er Derrida fenomenolog?**

Når det så kommer til fenomenologien kan vi starte med å bruke Derridas eget begrep sorgarbeid (mourning) for å beskrive hans forhold til Hegel. Derrida setter sorg og sorgarbeid i sammenheng med sin forståelse av arv, tolkning og ansvar. Sorgen er en grunnleggende menneskelig følelse som henger sammen med ønsket om å *samle* noe sammen og redselen for å *gi slipp* på noe. Det tapet vi føler når vi må gi slipp fører til en sorg og et sorgarbeid. Derfor foreslår jeg her som en tolkning; at han *sørget* over at han blant annet ikke kunne forhandle med Hegel, fordi arven fra fortiden er borte og aldri vil kunne gjøres til forhandlingstema i det samtidige. Det er umulig å samle erfaringer som kilde for virkelighet her og nå. Men Derrida er opptatt av det *mulige i det umulige*. Han har derfor likevel gjort dekonstruktive innspill i forhold til Hegels helhetslogikk. Gjennom sin aporetiske nærlesningsmetode har han spesielt markert at han ser helt forskjellig på oppfatninger som gjelder hukommelse. I Derridas tenkning kan hukommelsen umulig gi en komplett gjengivelse av erfaringen. Han betegner det som en katastrofe at vi har stolt på og stoler på erfaringen som kilde for nåets sannhet. I fenomenologisk forstand vil vi, hvis vi følger Derrida, ikke bare forholde oss til et subjektivt perspektiv, det er et ekstremt usikkert, subjektivt univers vi befinner oss i.

Videre har Derrida gjort dekonstruktive intervensjoner både i forhold til Husserls og Heideggers fenomenologiske idéer. Han har også forhandlet på sin særegne måte med Levinas som han har mye tilfelles med, selv om en god del av deres tankegods divergerer (Dooley & Kavanagh, 2007). Det er spesielt deres idéer om ”den andre” de kan dele og være enige om. Derridas tidligste tanker har utviklet seg gjennom kritisk engasjement i Husserls og Heideggers fenomenologi. Han uttaler følgende i en samtale med Richard Kearney:

*My philosophical formation owes much to the thought of Husserl, Heidegger and Hegel. Heidegger is probably the most constant influence, and particularly his project of overcoming/deconstructing Greek metaphysics. Husserl, whom I studied in a more detailed and painstaking fashion, taught me a certain methodological prudence and reserve, a rigorous technique and unraveling and formulating questions. But I never shared Husserl's pathos for, and commitment to, a phenomenology of presence. In fact, it was Husserl's method that helped me to suspect the very notion of presence and the fundamental role it played in all philosophies. My relationship with Heidegger is much more enigmatic and extensive: here my interest was not just methodological but existential. The content and the themes of Heidegger's questioning excited me – especially the “ontological difference” the critique of Platonism and the relationship between language and being (Kearney, 1994, s. 114).*

Selv om Derrida viser takknemlighet for Husserls bidrag til egne filosofiske refleksjoner, tror han ikke på Husserls ”sikre grunn”, ei heller fenomenologien som en nærhetsvitenskap basert på en bevissthetsfilosofi. Erfaringer må presenteres gjennom språket og språket kan ikke representere virkeligheten eller fenomenene direkte. Derfor er det avstand og ikke nærhet mellom fenomenet og det språktegnet som representerer fenomenet.

Heideggers filosofi har Derrida hatt lengre og mer inngående og eksistensielt forhold til og han har blant annet utviklet dekonstruksjonskonseptet gjennom en re-tolkning av Heideggers tyske begrep *Abbau* (Dooley & Kavanagh, 2007) som betyr å demontere; å ta fra hverandre i sine enkelte deler. Likevel ser Derrida grunnleggende forskjellig på vesentlige sider ved Heideggers filosofi. Selv om han har bygget videre på et begrep hos Heidegger som dreier seg om å ”ta fra hverandre” er han stadig tilbakevendende til spørsmålet om hans ”Versammlung” som en form for assosiasjon. Derrida vil heller snakke om dissosiasjon; å skille (Caputo, 1997, Villanova roundtable s. 14). I sin tekst om differansen (med a) avslutter Derrida med en referanse til Heideggers utsagn i Holzwege s. 337-338:

*Forbindelsen til det som er nærværende, som hersker i nærværets eget vesen, er enestående (ist eine einzige). Den er i det hele tatt usammenlignbar med noen annen forbindelse. Den tilhører selve værens eneståenhet (Sie gehört zur Einzigkeit des Seins selbst). Så må da også språket, for å nevne værens vesensegne (das Wesende des Seins), finne et eneste, det eneste ord (ein einziges, das einzige Wort). På dette kan vi måle hvor vågalt det er, hvert tenkende ord (denkende Wort) som blir henvendt til væren (das dem Sein zugesprochen wird). Likevel er dette vågale ikke noe umulig; for væren taler overalt og alltid, gjennom alle språk (Derrida & Gundersen, 2006, s. 138).*

Derridas reaksjon på dette er å påstå at *det ikke finnes noe enestående navn*, ikke engang ordet *væren* (Derrida & Gundersen, 2006, s. 137). Han plasserer differansen inn i meningsdannelsen som to forskjellige *mellomrom*. For det første som skille, distinksjon, avvik, spaltning og fravær. Og for det andre som et temporært fenomen som omvei, henstand og forbehold. I all bruk av språk, i tale som i skrift, er vi nødt til å forholde oss til at det er en forskjell mellom det opprinnelige værensfenomenet (opplevelsen) og det navnet som settes på det, på samme måte som det alltid er en forsinkelse forbundet med språksettingen, slik at fortiden aldri kan gjengis i nåtiden, men alltid vil forbli en ”annethet”. Her problematiserer Derrida også Husserls forsinkelsesstruktur *Nachträglichkeit* (opprinnelig fra Freud) (Derrida & Gundersen, 2006, s. 125). I dette ligger det ikke bare en dialektisk komplikasjon. Den temporære differansen sammen med den strukturelle differansen gjør det i følge Derrida umulig å bøte på manglende samsvar, ved hjelp av retensjonelle spor og protensjonelle åpninger (Hussels begrep). Dette er en utfordring i meningsdannelsen som ikke lar seg løse ved å gjøre gjentatte bevegelser i tid og rom eller foreta demaskerende reduksjon av ubevisste spor. Både når det gjelder bruken av språk tegn og hukommelsens muligheter fokuserer Derrida på grunnleggende usikkerhet. Vi må ta usikkerheten i betraktning og inkorporere både differansen og minnets begrensning når vi arbeider fenomenologisk i et dekonstruktivistisk perspektiv. Erfaringsmaterialet er i så måte aldri overstemmende med det uttalte. Den fenomenologiske filosofi må ta hensyn til denne innsikten hvis man vil gå sammen med Derrida og ta opp i seg dekonstruktive elementer.

Forskjellen mellom Derrida og Heidegger kan knyttes til deres grunnleggende refleksjoner som involverer døden som ikke-væren og den eksistensielle endelighet. Som vi så bringer Derrida inn hukommelsens katastrofe og med den et sorgarbeid som vi må ta innover oss. De tap og det sorgarbeid som Derrida tillegger våre forsøk på menings- og identitetsdanning finner vi ikke hos Heidegger.

*Derrida thinks the catastrophe of memory, the impossibility of complete recollection, as a work of mourning. When we mourn we desire both to keep/gather and let go, and it is the sense of loss and letting go that keep the work of mourning alive. But there is no such sense of loss in Heidegger. If Derrida is a thinker of loss and mourning, then Heidegger is ultimately a thinker of gathering (Versammlung) and adjustment (Dike) (Dooley & Kavanagh, 2007, s. 94).*

I sine tidlige skrifter var Derrida opptatt av lingvistiske problem og semiologiske spørsmål i filosofien. Han beskjeftiget seg med språkets struktur, tegn, tale og skrift, hvilke muligheter og umuligheter anvendelse av språket innbefatter. Han er med bakgrunn i sine tidligste

arbeider, plassert inn under den lingvistiske vendingen i filosofien. I senere arbeider utviklet Derrida et metaforisk begrepsapparat hvor han gjennom metaforer som gave, spøkelse, sorgarbeid, tilgivelse og gjestfrihet forsøker å skape ny og utvidet forståelse og åpne opp nye spillerom for erkjennelse. Behøver vi å svare på spørsmålet i overskriften på dette avsnittet? Er Derrida fenomenolog? Derrida har utarbeidet dekonstruksjonen som filosofisk retning gjennom å operere i bruddflatene i sine forgjengeres og samtidige fenomenologers tekster. I nærlesning med aporia som overordnet idé og redskap forsøker han å finne blinde flekker og stadig tenke motsetninger uten å oppheve dem. Motsetninger som også har åpnet seg for det som skal komme og derfor kan bety en ny begynnelse. På den måten går Derrida lenger enn fenomenologene. *Det som kommer til syne for hvem* innbefatter en personlig og subjektiv tilnærming og bearbeiding av fenomenene. I Derridas filosofiske univers må vi i tillegg vite at alt som kommer til syne ikke er nærværende direkte. Det må undersøkes med tanke på det som er ved siden av, under, over eller bakom, samtidig som vi forholder oss til det som skal komme. Jeg har tidligere med adresse til Bengtsson (2005) sagt at fenomenologien ikke er en enhetlig blokk, men heller en bevegelse eller en orientering som omfatter variasjoner av tilnæringsmåter. Når vi ser det slik, kan Derrida regnes med blant fenomenologene.

### **Derridas egen ” fødsel”**

I et intervju med Francois Ewald fikk Derrida presentert følgende spørsmål: Når ble du egentlig født? (Biesta & Egêa-Kuehne, 2001, s. 55) Han fortsetter med å si ”Ja, jeg vet at du biologisk sett er født den 15. juli 1930 i Algerie, men når skjedde, i følge deg selv, din sanne fødsel, når ble du egentlig deg selv?” spurte han. ”Du begynner virkelig sterkt”, repliserte Derrida, ”og du har nerver til å foreslå at det er opp til meg selv å fortelle deg når jeg ble født. Er det virkelig noe som ikke er opp til meg, så er det akkurat det objektive fakta at jeg ble født da jeg ble født”, svarte Derrida. Han tok likevel spørsmålet på alvor og reflekterte over det løfterike som ligger i enhver fødsel, samtidig som kulturen (det som kalles kultur, sier han) legger premisser for identitetsdanning gjennom å ”fange deg i fella”. Han forteller om en smertefull livsform som dekonstruktivist, hvor man i identitetsutviklingens navn stadig returnerer til en ny fødsel. Derrida poengterer at vi må granske og overskride begrepene og til og med stille spørsmål ved spørsmålene. Han er blitt misforstått og kritisert for å forfekte destruksjon og pessimistisk relativisme. Derrida har aldri ment å bryte ned noe for å ødelegge det, han vil derimot bygge noe nytt ved hjelp av frigjørende omdefinering. Hos Derrida kobles dekonstruksjon sammen med *ansvar* (Biesta og Egêa-Kune, 2001). Han har fokus på

felleskapet og omtanken for *den andre*. I møtet med den andre må vi gi *den andre* frihet til å være seg selv, samtidig som vi bryr oss så mye at vi virkelig tar del i budskapet hennes, lytter og stiller spørsmål.

I en samtale med John D. Caputo (1997) sier Derrida at vi må være tro mot minnet om fortiden, kulturarven og våre forgjengere. Men i Derridas tenkning må vi også problematisere arven fra fortiden og gjøre nødvendige brudd. Vi må beholde minnet om fortiden, men samtidig innlede noe absolutt nytt. Fremtiden står åpen når kriterier og normer reformuleres, og man har ingen garanti for at det nye vil bli bedre enn det eksisterende. Dekonstruksjon er risikofylt erkjennelsesarbeid. Derrida sier at *det institusjonelle øyeblikket* både er farlig og fullt av muligheter. Han mener derfor at vi må gå mange omveier og undersøke nøye alle alternativer før vi foretar beslutninger og bestemmelser. Det må ligge en nødvendig ambivalens i all meningsdanning. Erkjennelsesarbeid må omfatte både en ivaretagelse av kulturarven og ansvaret for det nye, men det er akkurat der, i *spenningen mellom* tradisjon og fornyelse en fruktbar nyorientering kan skje. I følge Derrida har vi som mennesker ansvaret for å utnytte innsikten som ligger i dette, for å skape en bedre verden, og min tolkning er at han mener det ansvaret er nedfelt i oss.

## Del IV Empirisk analyse og refleksjon

### *Innledning*

Hannah Arendts fremtredelsesrom har betydning for den empiriske undersøkelsen på tre måter. For det første fungerer det som en ramme for forskningssamtalene. For det andre har hennes mellomrom gitt føringer for tematisering av det empiriske innholdet og for det tredje er begrepet sentralt som belysning i analysen.

Derridas filosofi har betydning for det epistemologiske rammeverket i studien, men den har også betydning for bearbeidelsen av de empiriske dataene. I avsnittene foran s. 114 og s. 118 setter jeg spørsmålstegn ved Derridas rolle som pedagog og fenomenolog. I begge tilfeller ender jeg opp med å tolke Derridas tanker som anvendelige og utvidende både når det gjelder pedagogisk virksomhet og fenomenologisk undersøkelse.

Tematiseringen av innholdet i empirikapitlene er gjort med de triadiske samtalene og speilsamtalene som en helhetlig basis. Derfor kommer utsagn fra alle samtalene i tilfeldig rekkefølge i forhold til det temaet de er plassert inn under. Min interesse for det empiriske innholdet dreier seg om å observere hvordan *praksisskolerektor som lærerutdanner* kommer til syne i datamaterialet. I de triadiske samtalene *fremtrer* rektorene for hverandre i overensstemmelse med Hanna Arendts anvendelse av begrepet. Det fremtredelsesrommet som her dannes, er et *"romlig mellom"* i følge Arendt. I mellomrommet deler rektorene ulikheten sin med hverandre samtidig som de deltar i en organisasjonsstruktur hvor menneskelig likhet forutsettes. Rektorene tar initiativ i mellomrommet og formidler sine tanker og erfaringer gjennom handling og tale. På den måten skiller rektorene seg aktivt fra hverandre slik Arendt har vist i *Vita Activa* (Arendt, 1996). Rektorenes stemmer åpenbarer deres utsagn slik at tanker og erfaringer omkring fremtidens skole og lærerutdanning blir gjort synlige for de andre. I dette tilfelle også for en forsker. Det som er i emning, det som ligger i fremtiden, er i følge Arendts metafor *natalitet*, forbundet med det som ennå ikke er, men som skal bli. Slik kan vi si at rektorenes tanker og erfaringer "fødes" inn i mellomrommet. Deres stemmer er i denne sammenhengen interessante med tanke på økt forståelse for studiens fenomen, nemlig rektorenes nye rolle som lærerutdanner.

Da nyorientering og endring er et perspektiv i studien, er Derridas omtanke for det ”farefulle” *institusjonelle øyeblikket* et inngangstema for arbeidet med empirien. Han reflekterer over begrepet i spennet mellom muligheter og risiko ved å anerkjenne både sorgen over å miste det kjente og redselen for å møte det ukjente. I et endringsperspektiv kommer engstelsen for *det nye* inn. På samme måte som Arendt bruker begrepet natalitet om det nye som ligger i fremtiden, anvender Derrida *en messiansk struktur*. I en slik sammenheng kan rektorenes nye rolle ses på som en åpen form som i fremtiden kan fylles med et ukjent innhold. Et annet filosofisk poeng fra Derrida som ligger til grunn for analysen, er hans fokus på et aporetisk nærlesningskonsept som viser alle motsetninger og paradokser ved å peke på ikke-siden, utenheten og annetheten av ethvert forhold.

Med Arendt og Derrida som lyktebærere og den foreliggende empiriske basisen som utgangspunkt vil jeg gjøre et utkast til et utvidet kunnskapsunderlag for praksisskole-rektorenes funksjon og rolle i fremtidens allmennlærerutdanning.



## **Kapittel 9 Mellomrom I – relasjonen mellom rektor og studenter**

### **Ledemotiv: Myndighet**

En stor del av innholdet i rektorenes samtaler handlet om forholdet mellom rektor og studenter. To tema som skilte seg ut som særskilt interessante var for det første hvordan kontakten mellom dem skulle være med tanke på trygghet, tilhørighet og trivsel. For det andre snakket de mye om spørsmål omkring studentene som ressurs. Med bakgrunn i dette ble *myndighet* valgt som ledemotiv for *Mellomrom I*. Jeg viser til presentasjonen av temaene til slutt i del II, i kapitlet Tanker og tvil omkring mellomrommet s. 99.

Studenten som ressurs er et tema som henger tett sammen med spørsmål om kompetanse og myndighet. Som vi så i kapitlet om Skolemeldingen s. 18, er kompetanse sett i sammenheng med et samfunnsansvar og omfatter derfor fem ulike kompetanseområder som til sammen skal dekke et mangfoldig behov. Områdene er delt inn i faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse og yrkesetisk kompetanse. Innenfor disse områdene kan studentene ha ulik grad av kompetanse når de starter på utdanninga. De kommer til lærerhøyskolen med svært forskjellig erfaringsbakgrunn.

I hvilken grad kan vi si at studentene har kompetanse i utgangspunktet og hvordan kan den eventuelt etterspørres, stimuleres og brukes i utdanningen? Henningsson-Yousif og Viggósson fra Høgskolan i Malmø kaller en slik startkompetanse *pedagogisk kapital* (2009) i en pågående, longitudinell studie av lærerstudenters kapitalisering av sine livserfaringer i lærerutdanningen. Med pedagogisk kapital mener de alle oppsamlede, subjektivt tolkede erfaringer som studenten bevisst eller ubevisst har med seg inn i utdanningen og anvender som bakgrunn, praktisk, mentalt eller holdningsmessig. Denne helhetlige kapitalen som i utgangspunktet verken er positiv eller negativ er en form for kompetansebasis som omdannes til didaktisk forståelse og utvikling gjennom pedagogisk virksomhet i utdanningen. Henningsson-Yousif og Viggósson (2009) sitt begrep pedagogisk kapital lar jeg ligge som et bakteppe for spørsmålene om kompetanse og myndighet som tas opp i dette kapitlet.

Rektorene viser gjennom sine utsagn at de i hovedsak har stor tro på studentene som kompetente, men vi kan også se utsagn som handler om at studentene trenger mye hjelp og støtte når de tiltrer praksisarenaen:

*De virker så unge, nesten hjelpeløse, men det er jo sikkert – sånn har vi sikkert vært alle (Randi i andre triade s. 4).*

Bente svarer på det:

*Ja, kanskje det er sannheten det Randi, den følelsen – rett fra skoleverket, ja så det å bygge opp og være på tilbudssida og nærmest la dem få litt tilpassa opplæring kanskje, på sikt sånn og i forhold til behov og ka vi har å tilby og, æ ser for mæ at skolen vorres skal kunne være litt på tilbudssida – på noen områder – ikke alle. Hos Bjørn får dem noe annet og hos Randi noe annet (andre triade s. 4).*

Er det en motsetning i dette? Er det slik at studentene kan tillegges kompetanse i eget studieløp, og kan de være ressurser i det pedagogiske arbeidet i skolen, eller er de helt hjelpeløse? Kan vi her snakke om et oxymoron: (Depraz i Varela & Shear, 1999) (jfr. s. 53) den hjelpetrengende kompetanse eller en myndig hjelpeløshet?

En annen måte å se dette på er å anvende Derridas (2006) aporetiske dekonstruksjon. La oss først ta for oss begrepet hjelpeløs. Da ville Derrida sagt at det finnes ingen hjelpeløshet hvis det ikke også finnes uhjelpeløshet eller ikke-hjelpeløshet. Og hva er så det? På samme måte ville han sett på ordene kompetent og myndig. Skal vi kunne snakke om de to begrepene, vil vi også måtte forholde oss til ukompetent og umyndig eller ikke-kompetent og ikke-myndig. I overensstemmelse med Derridas anvendelse av aporia vil alle konsept ha en ikke-side, en utenhet eller en annethet. Hvordan kan vi bruke denne tenkningen som lærerutdannere? Rektorene ser begge sidene av studenten. De ser den ressurssterke studenten som kan inspirere og bidra med sin kompetanse. De ser også den hjelpeløse studenten som trenger støtte og tilbud som er tilpasset sin egen pedagogiske kapital for å komme inn i en god utvikling. Hvis vi sier at studentene er både hjelpeløse og uhjelpeløse samtidig som de er kompetente og ikke-kompetente, kan vi ende opp med et oxymoron som uttrykker den hjelpeløse kompetanse eller kompetente hjelpeløshet. Og hvis vi videre sier at dette er et av de bildene som rektorene formidler av studentene i triadene, kan da myndiggjøring (Andersen, Beck, Juul Kristensen og Alm Larsen, 2003) gjennom å aktivisere studentens pedagogiske kapital (Henningsson-Yousif og Viggósson, 2009) være veien å gå for å møte studentene i deres flersidighet?

Rektorene sier at de har observert hvordan tilhørighet, trygghet og mestringsopplevelser skaper glede og hvordan dette i neste omgang gir mot til å vise seg fram som selvstendige personer med egne potensialer. Dette gjelder, i følge rektorene, generelt for læring, vekst og

utvikling og de trekker fram eksempler fra personalarbeid og elevrelasjoner så vel som erfaringer de har gjort seg i mellomrommet mellom seg og studentene. I en av forundersøkelsene til denne studien berører Randi temaet myndighet i det hun uttaler seg om skolens kompleksitet og studentenes behov:

*No e dæm [studentene] med, for det at når du får bare den begrensa biten, det er ikke å være lærere det i dag, for lærere må være myndige mennesker med ansvar da, og på en måte sørge for at vi får til en vi-skole og det med samarbeidet er jo råviktig. Ja så derfor må dæm på en måte kjenne hele organisasjonen og se at ting heng sammen. Det trenger de tid på, for skole er så komplisert det (Intervjutranskribering, forundersøkelse Moa skole - 04.06.04).*

Hvis vi velger å ha tro på at studentene kan være en ressurs med egen kompetanse og myndighet allerede fra de starter på studiet, hvordan skal vi da organisere studieprogrammene slik at de kan utvikle sin kunnskap og sine egenskaper med basis i sin pedagogiske kapital?

Empowerment er et begrep som brukes på norsk uten oversettelse. Det betyr direkte oversatt *myndiggjøring*, men begrepet er mer sammensatt enn det. Andersen et al. (2003) ved Roskilde Universitet sier at begrepet er lite anerkjent som akademisk begrep, men det har i en tid hatt sin plass i den empiriske og praksisorienterte forskningen. Spesielt har empowerment-begrepet vært brukt i helse- og sosialforskning og særlig har det vært knyttet til menneskegrupper som har hatt en underprivilegert posisjon i samfunnet. Andersen har utgitt flere publikasjoner som omhandler begrepet, og han re-introduserer og akademiserer den kritiske empowerment-tradisjonen med røtter i Paulo Freires teorier (1974), for å bruke det i en samfunnsvitenskapelig sammenheng. Begrepet omhandler prosesser hvor mennesket blir i stand til å motvirke avhengighet og avmakt. Målet med empowerment er reflekterende myndige mennesker som er deltakere med egen stemme og handlingskapasitet. Selv om lærerutdanningsstudenter ikke kan sies å være i en underprivilegert posisjon i den betydningen vi tradisjonelt bruker begrepet, har de i liten grad makt til å påvirke eget studium. Studentmedvirkning og -deltagelse er formelt satt på agendaen i lærerutdanningens planverk og studieprogram, men i den reelle studiesituasjonen har studentene liten eller ingen innvirkning på planlegging, valg eller gjennomføring. Det kan være mange både store og små årsakssammenhenger her. Denne studien er imidlertid ikke anlagt for å finne eller reflektere over årsaker, så jeg skal ikke begi meg inn på å en slik drøfting. Spørsmålet kunne vært interessant å ta opp i en egen studie. Jeg vil bare kort nevne noen trender i tiden som jeg tror kan påvirke studentenes mangel på deltakelse, fordi jeg mener at de kan ligge til grunn for en kontekstuell forståelse av problemfeltet.

Kravet til obligatorisk oppmøte falt bort på slutten av nittitallet. Både juridiske og praktiske årsaker ligger bak denne bestemmelsen. Samtidig aksellererte bruken av elektronisk læringsplattform, noe som påvirker forholdet mellom lærere og studenter i retning av mindre tilstedeværelse og kjennskap til hverandre. Lange studier med dyre lån og store behov for etablering og konsum fører til at studentene ofte har jobb i tillegg til studier. Lærerne ved høyskolene klager over at studentene ikke er på campus, men de har det selv svært travelt med å skrive publikasjoner etter at den nye inntektsordningen til høyskolene trådte i kraft. Til sammen utgjør disse trendene en utvikling mot lite tilstedeværelse og få personlige og forpliktende relasjoner. Dette forsøker utdanningsmyndighetene å bøte på med formaliserte kontrakter og krav om økt formell oppfølging. Vi er kommet inn i en ond sirkel hvor både lærere og studenter i stor grad er misfornøyde. Utviklingen kan fortsette fordi lærere og studenter forholder seg stilltiende til situasjonen. Studentene kan gå på jobb og tjene sine penger, de kan studere fra sofakroken gjennom sin bærbare PC og lærerne får tid til å skrive sine publikasjoner. En slik lærerutdanningskontekst skaper ikke grobunn for empowermentprosesser eller sagt på en annen måte, tiltak for studentenes medvirkning, autonomi og myndighet. Dagens studiesituasjon for allmennlærerstudenter er som før nevnt ikke gjenstand for undersøkelse i denne studien, men den ligger som en ramme for de kontekstuelle linsene fenomenet *rektor som lærerutdanner* må sees gjennom. Med den aktuelle studie og arbeidssituasjon som bakgrunnsbilde, går jeg tilbake til studiens forskningsspørsmål og viderefører betraktningen over praksisskolerektors rolle og funksjon i en fremtidig allmennlærerutdanning.

Jeg går veien om rektorenes erfaringer fra det første møtet med studentene, før jeg går videre inn på spørsmål knyttet til studenten som ressurs og diskusjonen omkring hvorvidt vi kan se på studenten som kompetent og myndig. Jeg tar først for meg det første og grunnleggende møtet mellom rektor og studenter og videre rektorenes erfaringer når det gjelder kontakten mellom studentene og praksislærerne.

Rektorene formidler at de ønsker å møte studentene personlig. Som vi også skal se i slutten av neste kapittel (s. 158) viser Bente en holdning om ”den åpne dørs politikk”. Rammene for kontakten organiseres noe forskjellig på de tre skolene. Randi påpeker betydningen av en god tilrettelegging slik:

*Det som du er inne på no er jo kjempeviktig. Hvordan vi tar i mot studenter – det er jo en av de grunnleggende biten, og ramman rundt det ikke sant (første triade s. 3).*

Hun fortsetter med å forsterke betydningen av det første møtet ved å fokusere på trygghet:

*Vi tar i mot dem og presenterer dem på mandagssamling. De sier at det er veldig greit å være hos oss. Det er trygt. Den tryggheten tror æ e så viktig – det er det samme som en lærer eller en annen arbeidstaker – det er alfa og omega å ha fokus på trygghet (første triade s. 3).*

Bente inviterer studentene inn på sitt kontor:

*Ellers sa dere noe om møtet ja – tilbake til det. Æ har god erfaring ved det at æ første dagen tar i mot gruppa – æ møte dem personlig – gjør dokker og det? (første triade s. 6)*

Videre sier hun:

*Sånn at dem kan still litt spørsmål og det er et godt møte for min egen del og vi kan vis dem at vi er med dem og at vi følger med og at døra står åpen (første triade s. 6)[samme sitat brukes i forbindelse med fordeling av ansvar når det gjelder spørsmålet om direkte kontakt med studenten i Mellomrom II s. 158].*

Bjørn inviterer dem ikke inn på kontoret sitt, men han tar en mer uformell prat med studentene:

*Møter dem på personalrommet ja – æ har ikke et eget møte med dem [på kontoret] (første triade s. 6).*

Randi, som fokuserte på betydningen av trygghet tidligere i samtalen, supplerer her med å fortelle mer konkret om at hun også inviterer studentene inn på sitt kontor:

*Æ har en liten time med dem æ da, forklarer litt om vårres skole og sånn (første triade s. 6).*

Rektorene har litt ulike innfallsvinkler, men de er alle opptatt av at de skal ha personlig kontakt (Allgood & Kvalsund, 2003) med studentene og ønsker at studentene skal føle at de blir sett og verdsatt på arenaen. Verdssetting henger sammen med mange av de temaene som diskuteres hos Allgood og Kvalsund. Gjensidig avhengighet versus frigjøring, og hvordan makt henger sammen med energi er begge temaer som er relatert til diskusjonen om trygghet, deltakelse og myndighet. Det går en linje fra den grunnleggende tilliten og tilhørigheten til utvikling av selvstendighet og autonomi.

I overensstemmelse med et humanistisk menneskesyn legger rektorene til rette for at grunnleggende behov for sosial trygghet skal ivaretas (Maslow, 1968). Maslow utviklet sine teorier med utgangspunkt i biologiske og eksistensielle behov. De eksistensielle behovene betegnes som sosiale behov og selvverdsbehov. Gjennom å legge forholdene til rette for god behovstilfredsstillelse, tilrettelegger man for god selvaktualisering. En kan også se på rektorenes ønsker om kontakt som et forsøk på å skape pedagogisk nærvær. En nærværspedagogikk er utviklet av Arnesen (2004) med bakgrunn i mangfoldige

elevrelasjoner. Nærvær i den sammenhengen handler om oppmerksomhet og tydelighet i forhold til å kommunisere at man ser og verdsetter den andre. Tenkningen er gyldig for alle pedagogiske relasjoner og kan godt brukes som et begrep i møtet med allmennlærerstudenten. En annen nærværspedagogikk kan vi finne i Viggóssons doktoravhandling ”I fjärran blir fjällen blå”, der han setter nærhet som en forutsetning for pedagogisk lederskap (1998).

Det kommer fram at rektorene har en felles humanistisk grunnholdning som påvirker deres handlinger. De vil møte studentene personlig og de vil skape en studiesituasjon som i utgangspunktet er preget av trygghet og tilhørighet. Rektorene ser på den grunnleggende tilhørigheten som en forutsetning for selvaktualisering og selvrealisering, (Kvalsund, 2003; Maslow, 1987; Rogers, 1967) og mener at en trygg og oversiktlig situasjon må ligge i bunnen for at studentene best mulig skal kunne aktualisere sin pedagogiske kapital (Henningsson-Yousif og Viggósson, 2009) og utvikle den videre. Myndighet og kyndighet henger på den måten sammen med tilhørighet. Fokus på det første møtet og omtanke for den personlige kontakten er derfor god investering og kan gi gode forutsetninger for studentenes utprøving og realisering av sin kompetanse.

Studenten som ressurs kan sees på fra flere hold. For det første dreier det seg om studentenes medvirkning i egen studieprosess. I hvilken grad og på hvilken måte kan de være reelle deltakere i studiene sine? Hvis målet er å utdanne myndige lærere, bør utdanningsprogrammene inneholde klare forventninger om initiativ og innspill og gi reelt ansvar til studentene. Et annet tema som berører dette spørsmålet er knyttet til Kvalitetsreformens intensjon om at studenten skal trekkes direkte med i forskning og utvikling, noe som også bør nedfelles i studieprogrammene hvis intensjonen skal få en virkelig betydning. Et tredje område som omhandler dette temaet fikk naturlig nok størst oppmerksomhet i de triadiske dialogene mellom rektorene: Spørsmål om hvor vidt studentene kan bidra med egne ressurser og egen kompetanse i det pedagogiske arbeidet på praksisskolen. Selv om rektorene kom med utsagn om hele studieprosessen til allmennlærerstudentene, dreide samtalen seg i hovedsak om praksisfeltet som de har sine erfaringer og tanker knyttet til. Bente viser en overordnet tenkning når hun uttaler dette, samtidig som hun viser at hun gjerne vil være med på å påvirke og skape i fellesskap:

*Før hver praksis så läs æ ganske nøye – det gjør sikkert dokker og – det der praksisheftet, som er felles for studentan og hvor vi ser veldig nøye hva som forventes; for det første det, for det andre det, for det tredje. Det er en klar føring fra høyskolen på ka som forventes når dem kommer tilbake. Det ligg jo noe*

*i dette her da som kanskje skulle stå til diskusjon om hvordan kan vi være med på å utforme den biten i samarbeid - om hva som er best når de kommer ut til vårres skole (første triade s. 11)*

Enten det gjelder studiedeltakelse, forskningsmedvirkning eller det pedagogiske arbeidet på praksisarenaen vil det være avgjørende hvordan makt og myndighet fordeles i mellomrommet. Makt springer ut av menneskenes samhandling og makten er ikke en gitt størrelse i fremtredelsesrommet i følge Arendt (1996). Dynamikken i mellomrommet forholder seg til et foranderlig maktpotensial. Hun sier det er en kjensgjerning at deling av makt ikke medfører redusert makt men derimot fører til utvikling av mer makt. En forutsetning for dette er i følge Arendts filosofi at menneskene trer tydelig frem for hverandre i levende samspill. Dette betyr at studentene kan myndiggjøres uten at lærerutdannerne taper noe av sin myndighet. Et viktig poeng blir da å utdype hva tydelig fremtredelse og levende samspill er.

Likeverd som overordnet prinsipp og troen på studentenes pedagogiske kapital blir nødvendig som forutsetning, hvis vi vil involvere dem som reelle deltakere og samarbeidspartnere i lærerutdanningen. Hvis vi velger å ha tro på studentenes kompetanse og ha tillit til deres erfaringer og førkunnskap, må det få konsekvenser for utviklingen av studieprogrammer. Spørsmål som dreier seg om forholdet mellom ekspert og novise har vært stilt tidligere. Allerede i 1826 stilte Schleiermacher følgende spørsmål "Hva vil den eldre generasjon med den yngre?" (Rasmussen 2000). Bente forteller at hun formidler til studentene hva hun vil med dem og er på den måten på linje med Schleiermachers spørsmål. Hun poengterer også at hun ser dem og ønsker å vise at de betyr noe spesielt for Moa skole:

*Det at vi har en velkomst til dem når de kommer – de blir sett, gjør nummer av det i fellestida de mandagan de er her, sier spesielt velkommen til studentene, det er jo selvfølgelig ting vi snakker om – og gjør klart for dem når de er nye, at rektor tar i mot dem, forteller om hvordan skolen er, hvordan vi gjør det i forskjellige sammenhenger, hvor vi står og hvordan vi ser på dem. Hvilke forventninger vi har til studenter, lager et skriv om hvordan de kan forholde seg til de ulike tingene, altså at alle rammene er klare. Samt at vi understreker at vi ser på dem som en ressurs. De er ikke bare noen som kommer, men de er faktisk en berikelse for skolen vårres – og uttrykker det i ord og vendinger, og prøve å få det til å avspeile seg i praksis (speilsamtale Bente s.2).*

Tidligere har Bente fortalt hvordan hun markerer velkomsten:

*Vi starter så enkelt som at når praksis begynner så setter vi opp en stand ute med en hilsen om velkommen til studentene. Så enkelt. ....Det er rett og slett et gammelt tegnstativ –, staffeli som vi har pyntet litt på, en enkel sak – det er lite som skal til, så det er starten - og møtet. [tilføyelse til sitatet - første møte med skolen] (første triade s. 2).*

Som nevnt tidligere er det ikke så naturlig at rektorene snakker om studentene som ressurs i forskningen, fra sitt ståsted. De utveksler noen meninger omkring studentenes medvirkning i skoleutvikling, det skal vi komme tilbake til senere. (i kap om Samhet s. 159) Her skal jeg først vise at rektorene presenterer sine tanker om studentenes kompetanse i den daglige virksomheten, direkte knyttet til elevene og lærerne. Temaet knyttes til spørsmålet om hva praksisskolerektorene kan gjøre i mellomrommet mellom seg og studentene for å vise dem anerkjennelse og gi dem impulser i utdanningen.

Studentenes kompetanse og arbeidsmiljømessige ressurser har flere sider. På den ene side kan det dreie seg om å være til inspirasjon og gjennom det stimulere den pedagogiske aktiviteten. Randi er opptatt av at studentene vekker skolemiljøet opp fra det vante i hverdagen:

*Det er så artig med de ungdommene. De inspirerer å – det blir så artig i hverdagen, det blir jo alltid nok sånn at du går der – i det vante (første triade s. 3).*

Studentene kan også være en kvantitativ ressurs som gir skolen flere voksne mennesker i en travel skolehverdag, hvor mange lærere opplever at de ikke får tid til hver enkelt elev. Som rektor utnytter Bjørn den ressursen, ved at han planlegger aktiviteter for hele skolen i de periodene studentene har praksis:

*Men det er en utrolig stor ressurs da. Det er lett å se hvor stor tilførsel vi får – den kjem tilfeldigvis på enkelte trinn, men vi legger fellesaktiviteter, dager og sånt rundt de periodene for å utnytte det – vi har fire øvingslærere ja... og vi er bare femogtyve lærere totalt – så de utgjør en ganske stor del nå dem kjem (første triade s. 5).*

Et tredje ressursområde dreier seg om studentenes kritiske spørsmål til den daglige virksomheten. I neste triade utdyper Bjørn hvor viktig han synes det er å utnytte den ressursen studentene sitter inne med i den gjensidige utvekslingen av kompetanse mellom partene:

*Æ synes jo at det grunnleggende er å tenke at studentene er en ressurs – ved spørsmålene de stiller og måten de kommer inn og ser oss på. Det burde lærerskolens oppfølgingslærer være og så er vi en ressurs for høyskolen - forhåpentlig vis. For å få tatt ut den energien så må vi ha noen møteplasser og arenaer og organisering som funker. Det er vel der æ er inne på at æ synes det er for lite - så det blir ikke kvalitet på det. Vi ser ikke de mulighetene - vi utnytter ikke de mulighetene (andre triade s. 21 og 22).*

Her forteller han om hvordan han ser på studentenes inntreden på praksisarenaen. De kommer til Kvam skole med ”friske øyne” og åpne spørsmål. De representerer i følge Bjørn ny energi og muligheter for innovasjon. Her er han i overensstemmelse med Kvalitetsreformen som sier følgende på side 51: ”Studentene er ofte pådrivere når det gjelder kravet om relevans i utdanningen”.



Bente tar opp tråden i dette temaet, selv om hun viser at hun synes det er relativt vanskelig å snakke om det som hun antydningvis betegner som konflikter. Det er ikke alltid like enkelt å ta i mot slike spørsmål og her ser vi at Bente beveger seg ”som katten rundt den varme grøten” før hun kommer frem til poenget:

*Og æ tror Snefrid at studentene begynner etter hvert, vi har hatt det oppe hos oss no – noen episoder, hvor studentene har gått litt i, nærmest, vi har hatt en konfliktsituasjon som gikk nettopp på de tingene der hvor de begynner å stille en del oppvakte spørsmål - akkurat på dette her – og når æ fikk tak i hva konflikten handlet om, så gikk det litt på det: må vi gjør det sånn? (andre triade s. 21)*

Hun forteller at studentene ved flere anledninger stiller spørsmål til gjennomføringen av praksis og etter å ha lyttet grundigere til spørsmålene deres, mener hun at innvendingene er kloke og nødvendige.

Skal vi la studentene få rom til undring og lov til å utfordre oss med granskende og kritiske spørsmål? Hva vil vi med dem? Det spørsmålet kan vi stille med basis Schleiermachers nesten tohundreår gamle spørsmål (Rasmussen, 1999). Svaret kan kanskje bli at vi skal oppfordre dem til å være kritiske? Løvlie reflekterer over mangelen på kritisk bevissthet og utvidet profesjonsforståelse (1998, 2000, 2001), og er i et dannelsingsperspektiv bekymret for at lærerens rolle og funksjon blir begrenset til enkle didaktiske spørsmål. Han ønsker en annen fremtid for pedagogikkfaget og lærerrollen, hvor kritisk sans og reflekterende virksomhet foregår i en større filosofisk/pedagogisk kontekst. På bakgrunn av en utvidet ramme for pedagogikk og lærerutdanning, blir spørsmålet om hvem som kan være kyndige og myndige aktuelt. Kan studenten også inneha pedagogisk kompetanse som utdanningen og skolen trenger? Hvis vi vil at studentens undring, tanker og erfaringer skal få plass i den pedagogiske hverdagen, må vi kanskje la de slippe til som reelle samarbeidspartnere i allmennlærerutdanningen. Med sine ”friske øyne” kan de bidra med nytenkning og fordomsfrie spørsmål i det pedagogiske arbeidet. Et av Kvalitetsreformens fokus er at studentene ”ofte er pådrivere når det gjelder kravet om relevans i utdanningen”. Studentenes medvirkning og deltakelse er allerede diskusjonstema i utdanningen, men ligger det innenfor dette område muligheter som vi ikke har benyttet? På den ene siden er studentene nysgjerrige, de har erfaring og de kan, på den andre siden er de usikre og etterspør relevant og nyttig kunnskap. Denne kunnskapen kan de oppnå på ulike måter. Øving og imitasjon med påfølgende veiledning har vært tradisjon i lærerstudiet. Modellering som et første steg kan gi retning og muligheter, men er det nok? Hvordan kan vi komme nærmere en praksis som setter studentene i sentrum og gir dem reell myndighet i opplæringssituasjonen?

Hvor på skalaen mellom ren imitasjon og empowerment skal lærerutdanningen ligge? (Humphries 1996, Gillman 1996) Kan vi være fornøyde med en lærerutdanning hvor studentene kopierer ett sett pedagogiske arbeidsmåter i en tid hvor store endringer skjer i skolen og samfunnet? Vi må søke etter et egnet ståsted mellom etterligning, modellering og mesterlære på den ene siden og deltakerorienterte læringsmetoder som PBL og aksjonslæring på den andre. Når vi diskuterer lærerstudentenes læring og utvikling langs en slik akse, kan vi med Derrida slutte at svaret på spørsmålet ikke kan uttrykkes i et enten eller. Han foreslår en balanse mellom *autodidaktikk* og *heterodidaktikk* (jfr. s. 115 og 188), som uttrykkes i form av en syntese. Ved å anerkjenne en tosidighet mellom en tilstedeværende lærer og en samtidig utslettelse av læreren skaper han en utfordring for pedagogisk tenkning og handling ved at han anlegger et helhetlig topos (Løvlie, 2007; Tislevoll, 2007) for frigjørende reformulering, vekst og utvikling.

Selv om Derridas syntese kan virke utopisk på miljøer innen pedagogisk virksomhet, er den nasjonale læreplanen for Norge langt på vei åpen for en syntetiserende tankegang. Pedagogikkens mange motsetninger og dilemmaer kommer godt frem i vår nasjonale læreplans generelle del. I det siste kapitlet om "Det integrerte menneske" fokuseres det på hele sytten motstridende forhold, men innledningen til kapitlet formuleres med en modifierende ordlyd: "Opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål" (min understreking). Ved å bruke uttrykket tilsynelatende viser den norske læreplanen at målet er å se motsetninger i sammenheng. Kapitlet avsluttes med formuleringen: "Opplæringen må balansere disse doble formålene" (side 22 i nettversjonen på Udir-sidene - [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell\\_del/Generell\\_del\\_lareplan\\_bm.rtf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/Generell_del_lareplan_bm.rtf) - hentet 10.10.09).

Sundli (2002) er opptatt av at vi må tenke helhetlig for å oppnå en god praksisopplæring i en skole hvor inkludering og tilpasning er overordnede målsetninger i planverket. Kvalitetsreformen fokuserer også på helhet og sammenheng og stiller krav om kompetente lærerutdannere som gir tett oppfølging til studentene. Når praksisskolerektorene nå er blitt lærerutdannere, leter jeg etter deres bidrag til utviklingen av utdanningen. I samtalematerialet finner jeg at de er opptatt av flere sider ved den pedagogiske virksomheten og at de favner hele mennesket i læringsprosessen. De vil gjerne være med på å formidle holdninger og verdier, men når det kommer til den praktiske hverdagen opplever de likevel begrensninger i

forhold til hvor direkte og tett på studentene de kan operere. Det handler om at en rektors oppgaver er omfattende og mangfoldige, så det blir et spørsmål om prioritering av tid. Når de diskuterer dette viser de at de kan gjøre det på to måter: Enten gjennom oppfølging og veiledning direkte til studentene eller via praksislæreren. Vi skal se i neste kapittel at Randi hadde pålagt seg selv en for involvert rolle i handlingsplanen (s. 156). I det første utkastet skulle hun både observere og veilede studentene, noe som altså ikke var mulig. Etter vurdering av planen kom personalet ved Moa skole frem til at rektor måtte ha en mer indirekte rolle.

Rektorenes funksjon må bli ”annsleis”; de må operere på en måte som er forenlig med alle de andre oppgavene de har.

*For vi hadde jo satt opp bl.a. tiltak at rektor skulle ut å observere i praksis. Det var jo å gape over for mytji – man vil så gjerne gjør nesten alt da [ler] – så æ som rektor kan itj sitt å observer dem i praksis – eller være så mye ute i gruppene som vi trudde – ha fokus på dem nei. Det må bli de læreran sin jobb da. Min rolle blir litt annsleis. Det ble litt ambisiøst (første triade s. 7).*

De uttrykker likevel et ønske om å være i personlig kontakt med studentene og som vi så legger de til rette for uformelle og formelle møter i mellomrommet. Rektorene ser utfordringene i dagens og morgendagens skole, og de er opptatt av at fremtidens lærere trenger mangfoldig kompetanse. Hvordan kan de da fremtre som medspillere, innta en posisjon og utvikle sin rolle som lærerutdannere? Deres tanker og erfaringer er av betydning og bør få en plass i den prosessen som lærerutdanningen er inne i. Deres stemmer kan være med på å skape noe nytt i mellomrommet mellom seg og studentene.

Endringer og utvikling av menneskelige relasjoner kan foregå på forskjellige måter. Å utarbeide en handlingsplan kan skape noe nytt. Men å vedta endringer av relasjonell karakter er ofte ikke mulig. Som vist i avsnittet som presenterer rektorene (s. 78), er Randi en aktiv og utålmodig rektor. Derfor får hun raskt utarbeidet og igangsatt en handlingsplan. Ut fra et dynamisk perspektiv setter hun i gang mange nye tiltak og forsøk og foretar vurderinger etter en kort utprøvningsperiode. Slik gjorde de det på Moa med handlingsplanen for praksis også. Det som viste seg å være for ambisiøst og derfor umulig å gjennomføre ble forkastet, og i den videre planleggingen brukte de erfaringene til å finne nye veier å gå.

Her vil jeg igjen rette blikket mot det som ligger foran oss i livet. Det som møter oss på den veien vi velger, det nye, det som er i emning. Arendts *natalitet* og Derridas *messianske struktur* kan være med på å forklare hvor nødvendig det er å se mulighetene i nuet hvor beslutningene tas. *Det institusjonelle øyeblikket* (Derrida) ligger i samtalen og bærer i seg muligheter for nyorientering. Gjennom arbeidet med handlingsplanen ved Moa skole ble det tydelig at de beslutningene de hadde tatt var vanskelige å realisere. Det var ikke mulig for rektor å gjennomføre planlagte observasjoner direkte knyttet til studentene. Da måtte Moa skole finne nye veier å gå. Rektor må bidra på en annen måte i den praktiske hverdagen:

*Æ trur at æ har tenkt – altså at den tradisjonelle praksisopplæringa har vært i klasserommet, med en praksislærer sånn som da æ gikk på lærerskolen, men så har det komme forventninger om at dem ska vær med på litt felles tid og litt med rektor også – ja men hvis en skal ha hele bildet: ka e en lærers rolle i Norge i dag og framover. Og da e det vi må angripe det der – ka e det man skal kunne og ka e det man må lære - skolesamarbeid er grunnleggende – æ trur at kommunikasjon det er viktigste styrken en lærer kan ha altså (første triade s. 14).*

Randi skifter fokus i dette utsagnet. Hun var opptatt av sin egen rolle som rektor og spørsmålet om hvor tett og nært hun kunne forventes å stå i relasjonen mellom seg og studentene. Hun går over til å snakke om lærerens rolle i dagens og fremtidens Norge og hvilken kompetanse studentene da må tilegne seg. Hun fokuserer på at evne til samarbeid og kommunikasjon må være grunnleggende kompetanse i lærerprofesjonen. I diskusjonen kommer rektorene fram til at alle lærere må kunne ta et kontaktlæreransvar. Et slikt ansvar medfører evnen til å vise seg som myndige, i den forstand at de kan framstå som tydelige i samtaler og samarbeid med elever, foreldre og andre lærere. En trygg, tydelig og myndig læreridentitet kan utvikles gjennom alle de fem kompetanseområdene som ligger i de offentlige føringene for utdanningen (se s. 19). Faglig og didaktisk kompetanse gir trygghet i forhold til begrunnelse og legitimering av undervisning og må ligge som en basis for den myndige læreren. Endrings- og utviklingskompetanse er viktig å utvikle med tanke på åpenhet og fornying. Sosial- og yrkesetisk kompetanse er de områdene hvor relasjons- og kommunikasjonskunnskap kan bygges inn. Den totale kompetanseprofilen skal rette seg mot en mangfoldig praksis og alle sider ved elevens utvikling. Randi setter kontaktlærerfunksjonen sammen med det å være en myndig lærer og ha ansvar for hele eleven: (jfr. side 127)

*Ja akkurat, for det at det må jo være en viktig sak for en lærer i framtidens Norge å være kontaktlærer, å ha ansvaret for hele barnet (første triade s. 14).*

I kap. om utfordringene i framtidens lærerutdanning (s. 17) ble det referert til artikkel 9 i FN's barnekonvensjon som sier at hovedformålet med barnets utdanning bl.a skal ”ta sikte på å

utvikle barnets fulle potensial” og videre ”gi barnet en følelse av identitet og tilhørighet og evne til å sosialisere”. På samme måte som Randi setter hele barnet i fokus, postulerer FN-konvensjonen at den gode lærer og den gode undervisning skal rettes mot hele eleven. For å nå det målet, må allmennlærerutdanningens studieprogram inneholde tema om relasjoner og kommunikasjon. Som vist ovenfor er det tema som kan gå inn i flere av kvalitetsreformens kompetanseområder. Sosial og etisk kompetanse er direkte knyttet til holdninger og ferdigheter som er avgjørende for godt relasjonsarbeid. Temaene er nedfelt i lærerutdanningens årsplan, men blir innhold, omfang og arbeidsmåter relevante i forhold til virkeligheten i skolen?

Bente inntar en realistisk holdning når hun tar denne diskusjonen videre:

*Så den [at alle lærere skal kunne ha funksjon som kontaktlærer] synes æ e klar - og æ syns vel at det vi ser fra lærerutdanninga sin side så ser vi vel tydelig i utviklingsprosessen at det går på flere nivå. Fra klassenivå og det som skjer der, til organisasjonsnivå, og det å trekke inn foreldrenivå. For det e jo de tre klare nivåan som dem skal lære sæ å takle (første triade s. 16).*

Her refererer Bente til studieplanene for pedagogikk i lærerutdanninga og hun ser at de legger opp til en progresjon gjennom flere nivå. Hun nevner klasse-, organisasjons- og foreldrenivå som viktige områder som lærere må kunne beherske. Studieplanen har imidlertid ytterligere nivådeling når det gjelder målområder. Den går fra elevnivå, via klassenivå til hele skolen og videre settes skolen inn i en samfunnsmessig sammenheng, hvor foreldrearbeid, lokalmiljø, skoleutvikling og utdanningspolitikk er sentrale områder. Bente ser at dette er store og sammensatte tema, men i utsagnet sitt fokuserer hun på de nivåene som angår skolens indre liv. Den formelle studieplanen er i pakt med en utvidet profesjonsforståelse som vi kan finne i Lars Løvlie's tenkning (2000). I følge Løvlie må profesjonen lærer omfatte samfunnsforhold og politikk så vel som den daglige pedagogiske virksomhet inne på skolearenaen, det er også nedfelt i lærerutdanningens planverk. Hvordan intensjonen om en utvidet lærerprofesjon blir realisert, er avhengig av den konkrete gjennomføringen av planen, det er et tema for en annen undersøkelse. I denne studien ser vi at rektorenes erfaringer og meninger til en viss grad dreier seg om en utvidelse av profesjonen. De ser behovet for overgangen til en praksisskole, og vi skal senere se at de har mange tanker om forholdet mellom praksisskolen og lærerutdanningsarenaen. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om mellomrom III hvor ledemotivet er samhet (s. 159).

Bente er fortsatt realistisk når hun foreslår at arbeidet med kommunikasjon og samarbeid må foregå med en gradvis progresjon og at studentene må få utvikle den kompetansen på begge arenaer:

*Er ikke det som med livets erfaringer ellers – i praksisutdanninga, at man må gå en vei at man må være gjennom det først i utdanninga si - og der ser æ klart at vi må legge til rette for at dem skal få være med å sjå og så må man jo gå gradene litt etter litt da (første triade s. 16 og 17).*

Så hvordan kan praksisarenaen og teorifeltet bli en *samhet* og utfylle hverandre på dette området? Kan kommunikasjonstrening og øvelser i samhandling på høyskolen gi relevant kompetanse eller må slike ferdigheter læres i en virkelighetsnær situasjon? Vi må kanskje se på mulighetene for å kombinere det særegne ved de to ulike arenaene. Når det gjelder dette temaet viser jeg igjen til kapittel 11 om mellomrom III, som diskuterer begrepet samhet.

Randi erfarer at brukerne av skolen, her representert ved foreldrene, i stadig økende grad har forventninger til skolen. Det er et argument hun legger til grunn når hun poengterer betydningen av ”den myndige lærer” (jfr.side 127). En myndig lærer må kunne legitimere sin pedagogiske virksomhet. Han er i stand til å kommunisere og begrunne sine valg og samtidig ta i mot og lytte til foresattes meninger og innspill. Hun mener at dette må få konsekvenser for hvilke tema vi setter på dagsorden i lærerutdanninga:

*Foreldran stiller veldig, veldig tydelige krav. Før så var det ikke sånn, foreldran har jo fått en helt annen rolle. En kan si at de klagan som kjem fra foreldre har økt – på lærerea eller på rektor. Kommunikasjon og samhandling blir kjempeviktig i læreutdanninga og hvis du bare fortsetter med den gamle didaktikken eller - altså det er greit nok - du må ha det, men det ligg nån bita her som dreie seg om å kunne kommunisere og samarbeid og samhandling mellom mennesker – å kunne mer om det. For det er der slaget kjem te å stå - i forhold til brukeran det er helt sikkert det (første triade s. 17).*

Tradisjonelt sett har foreldre vært opptatt av at barna skal tilegne seg fagkunnskap på skolen og det er de i dag også. Foreldre har samtidig omtanke for at barna skal trives på skolen, ha venner og utvikle sosiale ferdigheter. I spenningen mellom faglig kunnskap og praktiske sosiale og estetiske ferdigheter har den politiske pendelen pr i dag svingt mot et faglig fokus. Foreldre blir også preget av de debattene som foregår i det offentlige rom.

Samfunnet i dag kan betegnes som et kommunikasjonssamfunn og det påvirker også relasjonen mellom foreldrene og skolen. Randi sine erfaringer i forhold til brukerne av skolen kan forstås med bakgrunn i denne trenden i tiden; at kommunikasjon har fått økt betydning. Hun uttrykker det sterkt i det hun snakker om ”et slag” som kommer til å bli utkjempet i fremtiden, mellom skolen og skolens brukere. Når dette ”slaget” refererer til en kamp for at samhandling og kommunikasjon skal få en bredere plass i lærerutdanningen, gir hennes

observasjoner oss en indikasjon på behovet for en styrket innsats når det gjelder relasjonelle tema og samarbeidslæring. Utsagnet til Randi kan sees i forhold til dagens kamp mellom fagorientering og pedagogikk, hvor globale trender og OECD's undersøkelsesprogram har "vunnet" terrenget i den faglige retningen.

Hvis vi følger Randis syn om at fremtidens lærere trenger relasjons-, kommunikasjons- og samarbeidskompetanse for å fremstå som myndige og troverdige, må det få konsekvenser for lærerutdanningens program. Myndighet og troverdighet i lærerprofesjonen henger sammen med tillit og personlig integritet. Relasjonskompetanse og kommunikasjonsferdigheter som tema er behandlet av Allgood og Kvalsund (2003, 2005). De har diskutert sentrale tema innen dette feltet, i utgangspunktet med blikket på en hjelpende relasjon. Med et læringsorientert syn på veiledning retter de fokuset mot lærerprofesjonen så vel som veilederprofesjonen. Praktisk erfaringslæring og trening i håndtering av relasjoner i kombinasjon med teori (Kvalsund, 2006) kan tilføre lærerutdanningen en dypere forståelse av problemfeltet. Temaer som oppmerksomhetsferdigheter, lytteteknikker, kroppsspråk og følelser, makt og påvirkning, perspektiv og tolkning og konfrontasjonsferdigheter er alle rettet inn mot en dypere selvinnsikt og et mer personlig forhold til utøvelse av lærerprofesjonen.

Når rektorene konkluderer i forhold til dette temaet og setter det i sammenheng med dagens lærerutdanning, ender de opp med en enighet om at i fremtiden må alle allmennlærere ha god og relevant kompetanse i relasjonskunnskap, kommunikasjon og personlig utvikling.

I dag har skolen økt fokus på kontakt mellom lærere og elever/foresatte. Gjennom kontaktlærerfunksjonen og utviklingsamtalene forventes det at lærere skal beherske dette. Kontaktlærerfunksjonen ble ivrig diskutert i triadene. Spesielt var Randi og Bjørn aktive i samtalen omkring dette temaet. I diskusjonen kom det frem en motsetning når det gjelder forholdet mellom kontaktlærerfunksjonen og kunstnere som lærer. Bjørn har erfaring med at noen lærere ikke fungerer så godt som kontaktlærere, men de utfyller andre viktige funksjoner:

*Æ har erfart med et par tre stykker at det går dårlig, f.eks med samarbeid med heimen som er en viktig del av det hele og likeins det å være veldig god og stødig på oppfølging er det ikke alle som er. Noen er god på impulsive ting og kreativitet og. De har forskjellige kvaliteter. Æ definerer kontaktlærer som en leder og det er ikke alle som har de ferdighetene som skal til. Æ vil ikke utsette unga og foreldre og kollega for det, så æ har gjort nå sånne valg (første triade s. 13).*

Og litt senere i samtalen:

*Hvis folk har litt kaos i hodet sitt og si litt uoverveide ting til unga og foreldre så burde dem ikke ha vært lærera, .....men hvis vi får brukt dem på det dem er god på og får gitt dem feedback på det så blomstre dem, så æ mene det e en ansvarlig avgjørelse æ har gjort med å si at alle ikke automatisk skal være kontaktlærer. Men æ har slitt med den, for det at forventningen rundt mæ e veldig tydelig på at alle skal være det (første triade s. 14).*

Bjørn viser her at det er vanskelig å finne alle egenskaper og kompetanseområder dekket hos en og samme person. Han har forsøkt å sette sammen sitt personale ut fra flere forhold. For det første vil han gjerne ha lærere som kan improvisere og gi impulser til kreative aktiviteter i skolemiljøet. Samtidig ønsker han at alle skal finne sin plass og ha en positiv utvikling og at lærerne skal utfylle hverandre i kollegiet. Men mest av alt går han inn for at kreativitet og kunst skal ha en plass i skolen og han refererer til Roar Bjørnvold's musiske menneske i den forbindelse:

*Tilkobling som Bjørnvold kaller det. Musikk er ikke avkobling det er tilkobling (ind. speilsamtale Bjørn s. 10).*

Bjørn er altså opptatt av den sammenbindende funksjon estetiske og musiske elementer har i den totale opplærings situasjonen, noe som har konsekvenser for allmennlærerens kompetanse i praktiske og estetiske fag. I dag ser vi en tendens til nedbygging av praktiske og estetiske fag innen allmennlærerutdanningen (grunnskolelærerutdanningen). I tråd med det jeg allerede har nevnt om OECD's påvirkning og europeisk samordning av undersøkelser, er fokuset flyttet over på lesing, skriving, muntlig uttrykksevne, regning og digitale ferdigheter. Disse fem områdene er regnet som grunnleggende ferdigheter i dagens nasjonale planverk. Til tross for at den generelle delen av læreplanen inneholder mange intensjoner om samarbeidsferdigheter, kreativitet og personlig utvikling er de fem grunnleggende ferdighetene fremhevet som basisferdigheter i fagplanene. I neste utsagn skal vi se at Bjørn ytrer bekymring for en ensidig satsing på det han oppfatter som snevre basisferdigheter.

Balansen mellom fagkunnskap og *annen kunnskap* gjenspeiler et skille mellom fag og pedagogikk som til alle tider har vært en kjernediskusjon i skolen så vel som i lærerutdanningen. Annen kunnskap kan ha mange navn: for eksempel sosiale ferdigheter, praktiske ferdigheter og estetisk kunnskap (som også er skolefag: kunst og håndverk, kroppsøving og heimkunnskap eller den nye fagbetegnelsen mat og helse), personlig vekst og utvikling, relasjonsforståelse, empatisk innsikt, samarbeidsferdigheter, utvikling av kreative evner, demokratiforståelse, kunnskap om egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.



Bjørn er en ivrig talsmann for at vi skal nå hele mennesket i skolen. Han viser at han legger til rette for at Kvam skole skal utvikle den musiske eleven på lik linje med å gi god faglig ballast. Derfor er kunst og kreativitet viktige satsningsområder ved Kvam skole. Han er tydelig bekymret og indignert over at Kunnskapsløftet opererer med fem grunnleggende ferdigheter som ikke omfatter det han synes er grunnleggende for god og helhetlig personlig og faglig utvikling:

*Det syns æ e betenkelig, når det gjelder hva skole skal være. I stortingsmeldinga er det fem ferdigheter og kommunikasjon ikke er med - uttrykke muntlig – ja – uttrykke sæ seg skriftlig og alt det dær, men det e itj møtet mellom mennesker det er andre kvaliteter ved livet som for eksempel kunst. Det er ikke med i de fem ferdighetane og æ hørte på radio i morges han Bergesen [Helge Ole Bergersen statssekretær i KUF 2002-2005 - min tilføyelse]. Vi må pass på at vi får tatt vare på de fem grunnleggende ferdighetene. Dem handle altså ikke om å være menneske - dem handle kun om faglige ting (første triade s. 17 og 18).*

Han forsterker dette samtidig som han forsøker å nyansere sine utsagn:

*For det jo hele mennesker vi skal utvikle – det er jo ikke den som er god på det og det. Det som vi e bedt om å fortelle foreldre e om de fem grunnleggende ferdighetene – ”de ti bud”- som e litt justert nå da, heldigvis. Stortinget har gjort en god jobb i sommer (første trade s. 18).*

Bjørn er en omtenkssom mann, som har gode erfaringer med å gi både lærere og elever positive tilbakemeldinger og mestringsopplevelser. Han refererer til Nils Arne Eggens (1999) tese om ”å gjøre hverandre gode” og taler stadig varmt for berikelsesperspektivet i skolen. Min tolkning er at han er indignert over myndighetenes vektlegging av ferdighetene lesing, regning, uttrykke seg muntlig og skriftlig og gjennom digitale verktøy. Han synes ikke det er nok at sosiale ferdigheter, samarbeidsferdigheter og kreative ferdigheter er nedfelt i læreplanens generelle del som er overført fra tidligere planverk, han ønsker at de ferdighetene skulle vært tatt inn i kunnskapsløftets fagplaner, eksplisitt og tydelig. Bjørn viser at han ser en sammenheng mellom departementets satsning på de fem grunnleggende ferdighetene og en tendens til nedprioritering av praktiske og estetiske fag og samarbeidsferdigheter i skolen. Han er redd for den utviklingen og aller helst ville han sett at lærere kunne inneha en god blanding av fagkunnskaper, pedagogisk- og praktisk-estetiske kompetanse.

Bjørn viderefører sine tanker og erfaringer inn i den individuelle speilsamtalen og transporterer perspektivet over til allmennlærerutdanningen. Han vektlegger sterkt at studentene må sees på som en ressurs og at de allerede er kompetente på et visst nivå når de kommer til skolen:

*Studenter som kjem hit har kompetanse, og det er vel stor sjanse for at de utvikler seg best hvis de får bygge på den. At de ikke kommer hit for å fylles – det har noe med læringssyn å gjøre. Så det handler om hvor mye skal vi ha planlagt før de kommer hit – skal de bare få en ferdig plan som de skal gjennomføre. Det er jo ikke i tråd med det vi tenker om lærerrollen. Vi tenker at læreren skal være med*

å planlegge fra starten av. Og da trur æ at øvingslærerne legger det opp slik at studentene får være med å styre ganske mye, men vi er ikke flink nok til å se på dem som en ressurs på skolenivå. Det er jo helt sikkert noen av dem som er her som har noe som de kan tilføre skolen vårres. At de kunne gått ut herfra og tenk at de har gitt skolen vår noe mens de har vært her (speilsamtale s. 6 og 7).

Noe de er god på – innefor en eller annen aktivitet – om det er astrologi eller noe annet. Bare det er en spesialinteresse som viser at mennesket kan lære mye innenfor forskjellige områder, æ har lyst til at ungene – at vi skal ha en intensjon om å dyrke talenter egentlig, finne talenter og dyrke. Vi veit at hvis de først er lærervillig så detter det inn mye annet, eller vi kan hjelpe dem til å lære mye annet. Æ trur at det er slik med oss voksne også, altså med studentene da. At det å kjenne på det at du er kompetent gjør deg mer motivert og åpen for ny læring (speilsamtale Bjørn s. 7).

I den individuelle speilsamtalen stiller jeg Bjørn et oppfølgingsspørsmål:

*Har du noen erfaringer med akkurat det? Altså om studentene får mulighet til å presentere noe de har spesielle kunnskaper om på skolenivå, for på klassenivå gjør de det – for tankene er jo slik ved Kvam skole – at de får vise det de er gode til. Men på skolenivå? Har du noen eksempler på at studenter har gjort noe der? (speilsamtale s. 7)*

Bjørn svarer:

*Så vidt, hvis vi har spesielle dager - temadager som går på skolenivå, kan det jo komme fram, likeins på samlinger – der skolen – trinnene er samlet, kan det jo hende at studentene leder an i noe de er gode på (speilsamtale s. 7).*

Forsker:

*Så det er altså noe dere bruker? (speilsamtale s. 7)*

Bjørn:

*Ja men æ trur det er for lite. For hvis det er en av fem som får sjansen til det, så er det fire som opplever at de ikke har noe å bidra med, så det bør gjøres mer systematisk. Ja det er jo den samme utfordringa som æ har for personalet her, at en tar i bruk ressursene deres – gi de mestringsopplevelser på samme måte som med ungene (speilsamtale s.7).*

Bjørn mener at det skal stilles profesjonelle krav både til lærere og lærerstudenter, men det er samtidig en overordnet idé for han å se den enkeltes ressurser, vise interesse for dem og etterspørre dem. Hvis man som leder ikke er oppmerksom på denne tosidigheten, sier han, kan de man leder komme til å oppleve at det heller blir fokus på det de ikke kan. Han reflekterer over dette og viser hvor viktig han som leder synes det er, når han sier:

*Det er livsfarlig det der med krav-støtte-balansen, som det skal handle om i ledelse (ind. samtale s. 7).*

Det ser ut som om berikelsesperspektivet og godfotteorien (Eggen & Nyrønning, 2003) griper inn i det meste av Bjørns tanker og meninger om hvordan skole og lærerutdanning skal drives og utvikles:

*Vi burde egentlig greie å se det [ressurser - min tilføyelse] på alle nivå, blant ungene – og lete etter det og få det fram, likedan blant foreldre, se hvordan ulike foreldre kan bidra på forskjellige måter. Så der og prøver vi oss fram med en kartlegging nå, og blant personalet som tror de kjenner hverandre så godt – at vi også der kan gå litt inn i oss selv og kjenne på hva vi har lyst til å bidra med – tenke litt utover den rollen som en kanskje har fått. Så bør jo det også gjennomsyre møtet med studentene – så absolutt. Lete etter muligheter (speilsamtale s. 8).*

I de individuelle speilingssamtalene gjorde jeg som forsker hyppigere bruk av oppfølgings - spørsmål og spørsmålene var mer førende enn i triadene. Her stiller jeg Bjørn følgende spørsmål:

*Hvis du tenker at det skulle vært litt mer systematikk innenfor dette når det gjelder studentene som ressurs, hvordan kunne det vært gjort? (speilsamtale s. 8)*

Bjørn har flere ganger i de triadiske samtalene vært inne på mer systematikk og struktur i arbeidet med praksisen for lærerstudentene, derfor spør jeg han om han har noen mer konkrete tanker om dette temaet som handler om studentene som ressurser, han svarer:

*Kartlegge kompetansen deres før de kommer, hvis vi tenker oss at de skal følge oss gjennom et år. Som er noe annet enn selve praksisen. Hvis vi tenker oss at de kan være med på en studiedag om høsten, at de presenterer seg og sier litt om hva de liker å holde på med.*

*Det er et grunnleggende læringssyn som ligger i botten for det ene og det andre valget. Så når vi snakker om påfyll, så er det klart at de skal ha det og, men det er et paradoks når mesteparten av undervisninga på lærerhøgskolene foregår i motsatt ende av læringspyramiden (speilsamtale s. 8).*

Han begrunner sine tanker og erfaringer med et grunnleggende syn på læring og knytter det til læringspyramiden som illustrerer læringsutbytte i prosent. Pyramiden er utarbeidet av forskningsrådet og viser at forelesning ligger i toppen av pyramiden og gir 5% læringsutbytte og det å undervise andre ligger i bunnen og gir 90% læringsutbytte. Mellom de to ytterpunktene ligger; å lese som gir 10 %, audiovisuell undervisning som gir 20%, demonstrasjon som gir 30%, diskusjonsgruppe som gir 50% og praksis som gir 75%. Bjørn er opptatt av at studentene skal få praksiserfaringer med mest mulig læringsutbytte og foreslår at studentenes spesielle interesser og kompetanse registreres og at de får presentere det de er ”gode på” i ulike sammenhenger på praksisarenaen. Det å undervise andre gir i følge læringspyramiden et høyt læringsutbytte, derfor ønsker Bjørn at vi skal legge til rette situasjoner hvor studenten får bidra med sine spesialinteresser og undervise andre. Han er videre opptatt av at den undervisninga de får ved høyskolen også skal foregå mest mulig i den utbytterike delen av pyramiden. Han bygger sine erfaringer på forsøk med aldersblanding som strategi for tilpassa opplæring på Kvam skole. I etterkant av et fellesseminar for høyskolen og praksisskolene som satte fokus på aksjonslæring, gikk Bjørn inn for aldersblanding som tema:

*Vi har vært i en sånn prosess no. Vi har for så vidt holdt på med en aksjon, men vi har vært uenig om hva aksjonen skal være, hvordan den skal utformes og sånn, så da – da er det det studentene har fått med seg i vinter, at en skole diskuterer pedagogikk så fillene fyker – at vi er uenige om noen grep (speilsamtale s. 6).*

Uenigheten handler om:

*Tilpassa opplæring, men det er grebene da, som æ ønske at vi skal prøv ut og det er aldersblanding. Vi har en del av det, men det er mer sånn ulikt samarbeid på første og fjerde, andre og femte og tredje og*

*sjette og da blir det mer sånn at de store hjelper de små på et vis – æ ønske en modell hvor de minste første til tredje går sammen og fjerde til sjette sammen. Og sjuende opp mot ungdomsskolen. For å skape større bredde i læringsgruppa, noen i første kan jo noe som tredjeklassinger kan og det blir mer naturlig differensiering i ei sånn gruppe. Så veit vi at de ungene som lære bort noe til andre lære mest, læringspyramiden er jo veldig tydelig på det (speilsamtale s. 7).*

Bjørn bruker læringspyramiden som tankegods på flere nivå. Han knytter den til elevenes læring i skolen, gjennom å tilrettelegge for prinsippet om aldersblanding. Han kobler den til studentenes læring på praksisarenaen og undervisninga på høyskolen. Bjørns norske kilde til læringspyramiden er forskningsrådet. Andre kilder som viser nøyaktig de samme prosenttallene er National Training Laboratories, Bethel, Maine samt en artikkel av Wood (2004) i Bioscience Education Journal fra 2004.

### **Oppsummering**

Ledemotivet i dette kapitlet er myndighet. Kapitlet har gitt en presentasjon av hvordan utvalgte deler av samtalene med rektorene kan forstås og tolkes når det gjelder spørsmålet om studentenes ressurser, kompetanse og autonomi. Arendts tanker om fremtredelse og levende samspill i forhold til maktaspektet viser at deling av makt ikke reduserer makten men derimot fører til utvikling av mer makt. Med basis i en slik tenkning kan studentene myndiggjøres uten at lærerutdannerne taper sin myndighet.

Autonomitemaet diskuteres med basis i Derridas aporiabegrep. Rektorenes utsagn kan tolkes som motsetninger, men med et aporetisk nærlesningsredskap kan man se hvordan ytterlighetene *hjelpeløs* og *kompetent* kan påvirke og gi næring til hverandre (fertilize) og utgjøre et oxymoron.

Innledningsvis introduseres begrepet *pedagogisk kapital* (Henningsson-Yousif og Viggósson, 2009) som en forståelsesramme og det refereres til *empowermentbegrepet* (Andersen et. al, 2003) for å sette studentenes deltakelse og spørsmål om autonomi på agendaen. Videre ser vi noen eksempler på at rektorene setter fokus på personlig kjennskap og en ”åpen dør” som grunnleggende ledelsesstrategier i arbeidet som lærerutdanner.

Når vi så går videre inn på spørsmålet om *studenten som ressurs*, dreier det seg om et mangesidig tema. Først og fremst kommer det frem at studentene kan ses på som stimulatorer i forhold til virksomheten på praksisarenaen. Videre snakker rektorene om at de faktisk er en forsterkning når det gjelder voksentettheten i en travel hverdag. Studentene kan også være viktige pådrivere ved at de stiller seg undrende til det de observerer i skolen. I hvor stor grad

skal vi la studentene slippe til og utfordre oss med sine undringer? Skal vi gi dem plass som reelle samarbeidspartnere i undervisning og skoleutvikling? Dette er spørsmål som stilles før vi går videre med å se på hvilken rolle og posisjon rektor bør ha i et nytt praksisskolesystem. Hvor nær og tett på studentene kan rektor forventes å være? Vi ser at rektorene ønsker å være personlig involvert i arbeidet med studentene, men funksjonen som lærerutdanner skal tilpasses en omfattende og mangefasettert lederjobb. Rektorene må derfor greie å balansere mellom nærhet og distanse. De må kunne kombinere en personlig holdning til studentene med en delegerende stil i forhold til praksislærerne.

Kapitlet går så videre med å rette søkelyset på kommunikasjons- og relasjonskompetanse som viktige elementer i fremtidens lærerutdanningsprogram. Overgangen til kontaktlærersystem i grunnskolen og en stadig økt foreldreforventning krever i følge rektorene at lærerne er myndige mennesker med god empatisk kapasitet og evne til å kommunisere åpent med brukerne i skolen. Som et innspill i denne diskusjonen kom Bjørn inn på hvor vanskelig det er å dekke hele kompetansemangfoldet hos en og samme person. Han har god erfaring med kunstnere som lærere, men de er ikke alltid like kompetente i samhandling og dialog med foreldre. Han er redd for å miste den tilkoblende funksjonen estetiske elementer har i læringssituasjoner og er bekymret for dagens utvikling som kan føre til en forvitring av allmennlæreren. Til slutt i kapitlet refereres det til læringspyramiden som er en metafor for forskningsresultater om læringsutbytte og det holdes fram tanker og erfaringer som påpeker at "annen kunnskap" og ren fagkunnskap må gå sammen i utdanningsprosessen.

## **Kapittel 10 Mellomrom II – relasjonen mellom rektor og lærere internt på praksisarenaen**

### **Ledemotiv: Åpenhet**

I dette kapitlet presenteres rektorenes tanker og erfaringer som omhandler forholdet til praksislærere og andre lærere internt ved praksisskolen. Det ligger som en intensjon i føringene for en ny lærerutdanning at praksisskolen skal fungere som en åpen og fleksibel arena for studentene. Skal man få økt profesjonalitet i utdanningen må studentene i følge studiens bakgrunnsdokumenter få oppleve skolens mangfold og kompleksitet. De må få muligheten til variert og relevant praksis. Det betyr at praksisskolen må bevege seg bort fra en "privatpraktiserende" øvingssituasjon hvor praksis utføres med en øvingslærer og en praksisgruppe i et klasserom, til en praksisskoletenkning hvor studentenes praksis kan organiseres etter mer fleksible prinsipper slik at hele skolen åpnes opp som læringsarena og hele personalet blir lærerutdannere. I samtalene snakkes det derfor om praksislærere (de som har inngått en øvinglæreravtale), andre lærere (som ikke har inngått slik avtale) og lærerteam. Hvordan kan lærerutdanningen bevege seg i den intenderte retning (St.meld. 16) og hva kan rektorene ved praksisarenaen bidra med i de mellomrommene som skapes på denne læringsarenaen? Disse føringene ligger som en basis for studiens prosjektspørsmål og rektorenes utsagn tolkes og forstås på bakgrunn av denne basisen.

Tradisjonelt sett har vi i Norge i hovedsak operert med begrepet øvingslærer og i noen sammenhenger brukt begrepet praksisveileder (Skagen/Tiller 1983). Øvingslærerbegrepet henger ifølge forfatterne sammen med et fiksert (snevert) kunnskapssyn og begrepet praksisveileder relaterer de til et refleksivt (utvidet) kunnskapssyn, med basis i Berger og Luckmanns sosiologiske teori (1979). I kvalitetsreformen, som er et av forskerspørsmålets førende dokument (St.meld. 16), anvendes begrepene praksislærer og praksisskole. Praksislærer er et mer åpent begrep enn øvingslærer. Ordet øving henspiller på trening og kan gi assosiasjoner til en situasjon hvor studentene øver seg på ferdigheter som de imiterer fra en øvingslærer. Begrepet kan tolkes i retning av mesterlære og modellering. Begrepet praksislærer gir rom for mer variert og mangfoldig opplæring. Den nye avtalen mellom høyskolen og praksisskolene kalles *avtale om praksisopplæring*, men den baserer seg på *ny øvinglæreravtale* (av 1. august 2005) inngått mellom departementet og berørte organisasjoner. Vi ser her at departementet heller ikke er konsekvent i sin begrepsbruk da de gjennomgående bruker praksislærer i kvalitetsreformen og øvingslærer i avtaleverket.

Begrepsbruken innenfor dette området kan virke forvirrende og uhensiktsmessig, og i den overgangsfasen vi nå befinner oss i kan vi ikke gjøre annet enn å godta situasjonen og leve med den. Rektorene er også preget av begrepsforvirringen og i triadene forekommer begge begrepene om hverandre (jfr. s. 166).

I samtalene er rektorene enige om at dreiningen mot en mer åpen og kollektiv tenkning på praksisarenaen er nødvendig for å skape god lærerutdanning i dag. Utfordringene til dagens lærere er mange (jfr. s. 16), og rektorene har mange tanker som gjelder dette. Randi fra Moa skole ser det som en del av sin nye oppgave å sørge for at studentene får kontakt med flere lærere på skolen:

*At du ikke er avhenging av den ene praksislæreren, det er ikke sikkert at det er en god kjemi – og da å ha trimmet eller arbeidslaget - flere å forholde seg til. At dem også likedan som ungan har flere voksne å velge mellom. For vi er jo opptatt av - på vår skole – at elevene ikke er prisgitt en klassestyrer – og derfor skal heller ikke studentene være prisgitt en lærer som dem kjem te da. Det mene æ en lederjobb å sørg for – i vår organisering (første triade s. 3).*

”God kjemi” i denne sammenhengen tolker jeg som en god relasjon mellom praksislærer og student. Ved å åpne opp for kontakt med et større antall lærere skapes det et mangfold av relasjoner, og muligheten for gode møter øker. Gode møter, faglige eller personlige, er et godt grunnlag for gode læringsprosesser. Her ser vi igjen hvor opptatte rektorene er av tillit og gode relasjoner som basis for god utvikling og læring, og vi ser at Randi fokuserer på at det samme gjelder for elevenes og studentenes læringssituasjon. At studenten selv opplever hvordan gode relasjoner virker inn på sin læringssituasjon kan også få en eksemplifiserende effekt, de kan selv oppdage overføringsverdien av gode personlige relasjoner, til egen lærergjerning. Macmurrays (1979) har med sin filosofiske teori gitt en ramme for forståelse av temaet personer i relasjoner. Hans humanistiske utgangspunkt er at vi alltid er i relasjon med andre. Relasjoner mellom mennesker er det konstituerende elementet i livet i følge forfatteren:

*The thesis we have to expound and to sustain is that the self is constituted by its relation to the Other; that it has its being in its relationship; and that this relationship is necessarily personal (s. 17).*

Macmurray tillegger Decartes en mekanistisk verdensanskuelse og Kant en organistisk og han avviser dem begge som eneste basis for forståelse av mennesket. Men så inkluderer han begge i en ny forståelsesramme hvor mennesket på samme tid er tenkende og handlende vesener. Han mener for øvrig at handlingen er mer fundamental enn tenkningen. Gjennom begreper som frihet, gjensidighet og deltakelse fokuserer han på sammenhengen mellom følelser og

fornuft. Macmurrays ideale formulering av det personlige er noe alle mennesker kan strekke seg etter. For å oppnå ekte fellesskap, mener han vi må tilby hverandre frihet, likhet og vennskap i alle personlige relasjoner.

I det virkelige livet er ikke alltid de ideale fordringene til Macmurray til stede. Det er som Randi påpeker, ikke alltid "god kjemi" mellom mennesker. Randis forslag om mer fleksibel organisering, kan skape større mangfold og det kan i neste omgang åpne opp for flere mulige gode relasjoner.

Poenget forsterkes av Randi selv senere i samtalen:

*.....kordan det skal vær ... og det kjem jo av det – den der gamle tenkninga rundt det med privatlæreren som har sine studenter ikke sant. Men æ syns at den største utfordringa er nettopp å løsrive studentgruppa fra den ene læreren. Sjøl om æ synes at vi har komme langt på det, så er vi ikke ferdige med det, æ synes det er der det ligg. At dem kjem til en organisasjon, som er mitt ansvar og ikke til en privat lærer liksom - det arbeidet kan videreutvikle. (første triade s.8).*

Bjørn mener at studentene har mulighet til å oppleve noe av skolens mangfold innenfor dagens organisering:

*Det e jo de er sammen med øvingslærer hele tida, men de er jo sammen på trinnet og kan gjøre noe på tvers – er sammen med andre unger og voksne og kan være med på felles møter og få en opplevelse av helheten, men det er ikke sånn at dem går å jobbe i andre klasser og på andre trinn- det er ikke noe mye av det. Fordi dem som har dem der skal jo gi dem veiledning på det. Både før og etter. Det kan vi ikke forvente at de andre læreran sier at det kan æ ta meg av ( første triade s. 9).*

Men han ser at det blir problemer med veiledning knyttet til tilsetningsvilkår. De lærerne som har en øvingslæreravtale, skal i følge avtalen gi veiledning til studentene. Da ligger det i saken at vi ikke kan forvente at "de andre lærerne" gir studentene veiledning uten godtgjøring:

*Hvis vi skal sjå på hele kollegiet som ett, så bør jo alle sammen ha en form for basis for jobben. Dem som e øvingslærere er jo på møter og kurs og dem kjenner til hva som forventes på et vis – hvor bra dem gjør det for det kan jo være ulikt. Det er sikkert noen som ikke har en sånn rolle som kunne ha gjort det mye bedre. Æ trur det er mange andre som kunne gjort en bra jobb, men det må avgjøres og forventes da at hvis du tar med deg en gruppe studenta på et undervisningsopplegg, så får du ansvaret for hele veiledningsbiten, men hva ligger det i det?(første triade s. 10 og 11)*

I den nye øvingslæreravtalens pkt. 8 andre merknad står det at rektor, sammen med en representant for høgskolen og en tillitsvalgt, skal foreta utvelgelse av hvilke lærere som skal ha funksjon som øvingslærer, etter intern utlysning. Bjørn uttrykker en viss usikkerhet om hvordan dette kan gjøres. Han ser at de som har funksjon som praksislærere, ikke nødvendigvis er de som gir studentene best praksis, og han har noen tanker om endringer uten at han kan formulere en ferdig idé. Dette viser igjen at rektorenes inntreden på lærerutdanningsarenaen representerer noe helt nytt i lærerutdanningssystemet, og de tankene



som formuleres og presenteres i triadene må derfor sees på som en form for kvalifisert høyttenkning i en oppstartsfasen i denne nyordningen.

Randi er enig med Bjørn her:

*Vi ser jo vi at noen trinn og arbeidslag kan egne seg bedre til den type arbeid – og det er en utfordring å tenke på hvordan vi kan kvalifisere skolen til å veilede - å være praksislærere, for vi har jo ikke komme dit enno (første triade s. 11).*

Hun ser for seg at målet må bli at skolen som enhet skal være kvalifisert som praksisskole. Slik er målsettingen ved Moa skole i pakt med de ønskene som ligger i departementets føringer og høyskolens behov om åpenhet, fleksibilitet, sammenheng og bredde.

Bjørn etterlyser at *alle lærerne bør ha en basiskompetanse for oppfølging og veiledning* av studenter, og Randi ser det som en *utfordring å kvalifisere hele skolen* for praksislærerarbeid. En slik tenkning får som konsekvens at allmennlærerutdanningens program må inneholde fagområdet veiledning for alle studentene. Emner og aktiviteter som omhandler kommunikasjon og mellommenneskelige forhold må ut fra en slik tanke få større plass i utdanningen.

Tradisjonelt sett har altså øvingslæreren hatt eneansvar for ”sine” studenter. Slik var det også på Vangen skole. Bente forteller at den delen av lærerpersonalet som ikke tok imot studenter, kunne i noen situasjoner bli irriterte både på den enkelte øvingslærer og studentene. Holdningene i lærerpersonalet kunne være preget av både ergrelse og misunnelse, noe som kunne føre til dårlig omtale av skolen. Bente så det som nødvendig å sette felles holdninger som et tema på agendaen.

*Da dette skiftet kom og mandatet ble lagt på rektor, så æ det som et ansvar og en jobb å begynne med holdningene. Og med holdningene tenkte æ, noe så enkelt som at dem (studentene) skal føle seg velkommen og dem skal være våre studenter (min understreking). Så vi tok faktisk en runde på spørsmålet om hva det betyr for oss at vi er en øvingskole. Og hvordan kan vi få studentene til å kjenne at de er velkommen - at her har de en del av opplæringa si – slik at vi alle skal ta del i det. Det brukte vi litt tid på (første triade s. 1).*

I følge den nye praksisskoletenkningens intensjon er altså alle som arbeider ved en praksisskole lærerutdannere. Det vil si at de har et felles ansvar for at barn og unge i Norge får gode lærere. Hva ligger det i et felles ansvar i denne sammenhengen? Felles ansvar henger sammen med en *vi-holdning* i personalet og i denne situasjonen skal vi se at rektor brukte en kombinert strategi for å få til større åpenhet.

*Utgangspunktet for oss var jo ganske greit for vi hadde dårlige holdninger rett og slett. Så vi begynte både i øvingslærergruppa og i fellesskap i hele personalet - og æ ønska æ vær ganske klar: sånn vil vi*

*ikke ha det! Det va itj sånn vår øvingskole skulle stå fram. Det var ikke så mye til diskusjon kan man si. Vi måtte sjå å endre oss. (latter) og da var det ikke noen demokratiske prosesser – for det var en erkjennelse på at det ikke sto så godt til da, for å si det rett ut. Og da dro vi noen prosesser på det da i form av samarbeid på gode ideer om hvordan vi kunne gjøre det (første triade s. 27).*

Bente antyder selv at hun ble svært styrende og lite demokratisk i diskusjonen. Hun bar fram et tydelig budskap om en endring og en klar beskjed om at felles holdninger ikke sto på agendaen som diskusjonstema, men som et mål. Vi ser likevel at hun setter i gang en assosiasjonsprosess i personalet for å få fram nye ideer. Hun kobler her en tilsynelatende styrende ledelsesform sammen med en åpen form hvor personalet blir aktivert ved at ”de dro noen prosesser” for å få fram gode ideer. Ved å kombinere fleksibilitet og fasthet i mellomrommet mellom personalet og rektor, inntok hun lederstil som kan sies å være i pakt med Derridas motsetningfylte syntese, *det sjuende bud*. I den syntesen foreslår Derrida med utgangspunkt i aporia, den nesten umulige og samtidige tilstedeværelse og tilbaketrekning. Dette kan også sees på som et oxymoron (Depraz, 1999). Jeg har beskrevet hvordan motsetninger kan sammenføres til et oxymoron på s. 53. Bente erfarte at hun oppnådde noe gjennom en koblende tilnærming.

En kombinasjon av fasthet og fleksibilitet viste seg å være en fruktbar endringsstrategi:

*Og tilbakemelding fra øvingslærerene var at de syntes det var veldig godt – fordi at fra det å være mine studenter – ble det en holdning til at de tilhører våres skole. Det skal være greit å gå gjennom landskapet uten at du er til bryderi – og at du står ved kopimaskina og er i veien for meg, den har vi fått bort og tilbakemeldinga no er faktisk langt mer positiv og det syns vi er godt (første triade s. 2).*

Bak Bentes ønske om å skape positive felleholdninger lå det negative ytringer som ble synlige i den praktiske hverdagen samt at skolen hadde fått negativ omtale av studenter. I den aktuelle situasjonen tok hun tak i de konkrete og synlige tegnene på at skolen ikke fungerte som en positiv praksisarena, og hun bestemte at slik ”vil vi ikke ha det”. Hun ga likevel rom for personalet til å finne nye løsninger. Depraz (1999) ville ha sagt at den faste bestemthet *ga næring til* en fleksibel løsningsstrategi og vise versa. Det dannes et oksymoron som kan kalles fleksibel fasthet eller fast fleksibilitet.

Som en tredje strategi tar Bente i bruk estetisk visualisering som virkemiddel i dette arbeidet. Bente kan betegnes som en kreativ person eller et musisk menneske. Som vi så i presentasjonen av Bente, arbeidet hun bl.a. som musikk lærer før hun ble rektor. Bente behersker estetisk arbeid og kommunikasjon på flere områder. Hun forstår betydningen av at estetisk visualisering er en viktig faktor i den totale kommunikasjonen. Slik får hun satt opp

en synlig velkomsthilsen til studentene, som et supplerende tiltak i tillegg til direkte pålegg og diskusjon:

*Vi starter så enkelt som at når praksis begynner så setter vi opp en stand ute med en hilsen om velkommen til studentene. Så enkelt. ....Det er rett og slett et gammelt tegnestativ – staffeli som vi har pyntet litt på, en enkel sak – det er lite som skal til, så det er starten - og møtet. [tilføyelse til sitatet - første møte med skolen] [(samme sitat er brukt i mellomrom I s. 131] (første triade s. 2).*

Å ta i bruk estetiske virkemidler som symboler, metaforer, fortellinger/eventyr og elementer fra musikkjangle er virkningsfulle strategier innen ledelsesteori. En slik måte å arbeide på ligger innenfor den symbolske fortolkningsrammen, hvis vi følger Bolman og Deals (1998) teori om organisasjon og ledelse. Med utgangspunkt i fire forskjellige fortolkningsrammer: den strukturelle rammen, human-resource-rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen, framhever Bolman og Deal betydningen av å variere mellom rammene. I denne forbindelse viser jeg tilbake til kapittel 6 – Beskrivelse av rektorene ved metaforer s. 78, hvor jeg presenterer metaforens karakter og effektivitet.

Her ser vi hvordan en skoleleder utfører ledelse i pakt med en slik variasjonstenkning. For det første tar hun et fast grep og bruker sin makt til å få gjennom sitt syn (den politiske rammen), hvorpå hun tar med sine medarbeidere og setter i gang en prosess for å få fram deres ønsker, behov og ideer (human resource rammen). Prosessen er organisert som et møte med fast agenda og struktur (den strukturelle rammen). Samtidig anskueliggjør hun sine intensjoner gjennom estetiske og kulturelle virkemidler (den symbolske rammen).

Ledere er som alle andre; i følge Bolman og Deal har de sitt eget bilde av virkeligheten og tiltrekkes gjerne av en bestemt fortolkningsramme og forvirres eller til og med frastøtes av de andre. Noen er likevel mer fleksible enn andre. De er i stand til å åpne opp for flere perspektiver. Bolman og Deal sammenligner rammeteorien sin med det å se verden gjennom ulike linser. De refererer til Gallileo sine oppdagelser under utviklingen av teleskopet. For hver nye linse han satte inn, så han himmelhvelvingen skarpere og tydeligere. På samme måte vil ledere få større innsikt og oversikt ved å benytte seg av flere rammer. Ledere vil få større frihet i lederarbeidet og det vil føre til mer produktive og menneskelige organisasjoner i følge forskning referert av Bolman og Deal (1998). Forfatterne sier de ønsker å bidra til utdanning av en ny generasjon ledere, som erkjenner betydningen av så vel poesi og filosofi som analyse og teknikk. Selv bygger de sine analyser opp omkring en rekke eksempler fra den praktiske

virkeligheten, uten å gi noen grunnleggende epistemologisk eller filosofisk begrunnelse for bruken av estetiske og emosjonelle aspekter i ledelse.

En dypere analyse av estetisk kommunikasjon og dens betydning for utviklingsprosesser i mellommenneskelige forhold er imidlertid gjort av Susanne Langer (1953). I sitt epistemologiske arbeid foretar hun en inndeling av menneskets representasjoner i to symbolnivå. Verbal/logisk kommunikasjon kaller hun *det diskursive symbolnivå* og sanselig/følelsesmessig kommunikasjon kaller hun *det presentative nivå*. Langer opererer også med et førsymbolsk kommunikasjonsnivå som hun betegner som *signal*. Det førsymbolske nivået viser tilbake til livets første kommunikasjonsform, som består av førspråklige lyder og gester som for eksempel gråt, latter, utagerende atferd og fysisk tilbaketrekning. Utviklingspsykologisk er det presentative nivået i følge Langer også mer opprinnelig enn det diskursive. På presentativt symbolnivå kan man forme tanker og formidle meninger gjennom estetiske medier som dans, drama, ritualer, mytologi, musikk, og visuelle former. Når vi tar i bruk det presentative symbolsystemet inkorporeres sansene og følelseslivet i utvikling av kunnskap, mellommenneskelig forståelse og bevissthet. Bentes dekorerte ”stand” kan med referanse til Langers ulike symbolnivåer betegnes som kommunikasjon på et presentativt nivå. Ved at hun ønsker studentene velkommen gjennom estetisk visualisering retter hun seg inn mot sansene og følelsene til studentene. Gjennom å ta i bruk det presentative symbolnivået i kombinasjon med det diskursive legges det et bredere grunnlag for kommunikasjonen i de relasjonelle mellomrommene mellom rektor, lærerne og studentene på Vangen skole. På den måten åpnes det opp for en erkjennelse gjennom flere kanaler (sanser, persepsjon, forestilling og diskurs), og dermed en mulighet til utvidet opplevelse og forståelse.

Det mellomrommet som skapes i relasjonen mellom praksisskolerektor og lærerpersonalet ved praksisskolen, reguleres av øvingslæreravtalen når det gjelder tilsetting og avlønning. Hvordan dette løses, får betydning for det overordna målet om en fleksibel, helhetlig og mangfoldig profesjonsutdanning. Hvilke muligheter praksisskolerektorene har for å gjøre beslutninger og regulere lønn for praksislærerarbeid, virker inn på i hvilken grad praksis blir en åpen lærings situasjon. Rektor må kunne ta beslutning om godtgjøring for praksisarbeid slik at skolen kan åpnes opp og bli en helhet. En praksisskole intenderes å være en arena hvor studentene kan bevege seg mellom ulike lærere, trinn og grupper i en åpen og fleksibel organisering. Overgangen til praksisskole krever i følge kvalitetsreformen mangfoldig strategi

og helhetlig tenkning. Det er også viktig at studentene får ”undervisningserfaringer i alle sine studiefag de enkelte årene”. I pkt.IV i avtale mellom kommunene og høyskolen - underpkt. 2 er dette stadfestet som en forpliktelse for høyskolen. Noe som også må få økonomiske konsekvenser for praksisskolerektors beslutninger.

Praksisskolerektor står sammen med en representant for høyskolen og en tillitsvalgt ansvarlig for å utvelge de lærere som skal ha øvingslærerfunksjon. Funksjonen skal, også i følge den nye avtalen, være knyttet til en navngitt lærer og ikke for eksempel et team. Når øvingslæreravtalen fortsatt er en personlig avtale, fører det til visse begrensninger når det gjelder å påvirke praksissopplæringens struktur og innhold, i retning av en helhetlig praksisskoletenkning. Rektors posisjon som lærerutdanner ser ut til å være preget av formelle strukturer så vel som personlige relasjoner i dette mellomrommet. Det at praksislærerne fortsatt har personlig tilsetning oppleves som et hinder i forhold til fleksibilitet og åpenhet på praksisarenaen. Bente er opptatt av forhold som har med personlige avtaler og avlønning å gjøre:

*Så har vi jo den andre biten at når du er ansatt som øvingslærer så har du jo faktisk lønn for det og – da er det jo da det kjem opp det spørsmålet om vi kan organiser på en annen måte, da må vi ha mandat til å lønne på en spesiell måte. Det er det en diskusjon om. For man ser alltid muligheten, men ved avtalen sitter du jo der kvalifisert med mandatet ditt og den lønna du får og den frigitte tiden du har. Der har jo vi en utfordring i tillegg (første triade s.11).*

Bente ser for seg muligheter for en mer fleksibel avlønningsstrategi for å kunne gi studentene en mer mangfoldig praksissituasjon. Hun uttrykker utfordringen flere ganger og viser bekymring for hvordan dette kan løses:

*Det er et krysspress på sett og vis oppleve æ... at øvingslærerne kjenner mandatet veldig sterkt, at de skal ha et ansvar for oppfølging og der skal det jo ligge, det må det nesten, men så har vi da på den andre side, det som du var inne på Randi, hvordan kan vi som rektorer bruke den ressursen. Og der opplever æ et lite krysspress og vi er bare i starten på en utvikling – i hvert fall hos oss. Æ veit itj kordan det e te dokker? (første triade s. 8)*

Bente opplever å være skviset mellom ønsket om å tilrettelegge for en fleksibel praksisarena og den enkelte øvingslærers følte involvering og ansvar. Hvis hun skal kunne styre utdanningen mot en åpen praksis må hun ha større råderett over lønnsmidler og kunne gi lærere uten avtale lønn for deler av praksis. Hun mener at det finnes noen lønnsmidler i systemet som kan brukes etter behov, men hun er usikker på i hvor stor grad hun har reell beslutningsmulighet når det gjelder dette.

I neste triadesamtale kommer disse spørsmålene opp igjen. I øvingslæreravtalens pkt. 3 c) står det:

*Når andre lærere har med seg studenter under utførelsen av sitt ordinære arbeid og dette medfører merarbeid, skal det på forhånd i samråd med høgskolen, fastsettes hvor mye tid ut over det ordinære arbeid som går med til dette. For den tiden utbetales overtidsgodtgjøring etter A-tabellen [min understreking].*

Til tross for at dette punktet i avtalen uttrykker relativt klart at lærere uten avtale (andre lærere) skal kunne lønnes for lærerutdanningsoppgaver, oppleves det som uklart hvilke midler dette dreier seg om og hvordan det skal gjøres. Bente sier:

*Æ stilte spørsmålet etter forrige møte, fordi jeg ikke synes det er helt klarlagt det som har med avlønning til andre lærere enn de med avtale. Det er i hver fall min opplevelse. Og hvis det er kommet noe annet, så tar jeg det tilbake (andre triade s. 3)*

Bjørn uttrykker også at det er uklart hva som gjelder i slike situasjoner:

*Er det snakk om en annen bruk av de sammen midlene eller er det andre midler? (andre triade s. 3)*

I dette utsagnet spør han om det dreier seg om en omfordeling av de lønnsressursene som allerede er avsatt til praksisformål eller om det finnes ekstramidler. Han forsøker å tolke klarheten på en konstruktiv måte:

*Det er vel et nytt insitamant for å få andre til å ta ansvar for studentene (andre triade s. 3).*

Som vi har sett ligger det føringer om at det skal skje en overgang fra et system med privatpraktiserende øvingslærere til en praksisskoletenkning i allmennlærerutdanningen. Dette behovet er fremsatt av departementet gjennom intensjoner om økt profesjonalisering og større mangfold. Videre er det nedfelt i pkt. II, 2 om *formål* i avtale mellom skoleeier og høgskolen som er inngått av partene med basis i ny øvingslæreravtale. Det betyr blant annet at: (fjerde kulepunkt) ”Praksisorganiseringen skal tilrettelegges slik at hele skolen og skolesamfunnet blir øvingsarena”. I pkt. III, 2 om *forutsetninger* heter det:

*Partene er enige om å legge forholdene til rette for etablering av gode praksisskoler, som er det grunnleggende nye, faglige elementet så vel i Øvingslæreravtalen av 2002 og ny lærerutdanning fra 2003. (Dette betyr bl.a. at skoleeier kan bruke sin styringsrett som arbeidsgiver til å flytte lærere til praksisskoler, når dette er ønskelig)(Fra Avtale mellom kommunene og Høgskolen i Sør-Trøndelag).*

Rektorene viser gjennom samtalene at de er enige om at det er nødvendig å åpne opp og utvide praksisfeltet. Som vi har sett s. 16 står dagens og morgendagens lærere overfor en rekke utfordringer og rektorene mener at ved overgang fra et øvingslærer- til et praksisskolesystem kan vi lettere møte utfordringene. Rektorenes utsagn viser at de både vil og kan være med å utvikle intensjonen om en helhetlig og åpen praksisskole. De er også villige til å ta et ansvar når det gjelder avlønning.

Praksisskoletanken slik den kommer fram i kvalitetsreformen og den nye øvingslæreravtalen er altså et mål som rektorene samtykker i, men de ser at det er mange både små og mer omfattende endringer som må til for at lærerutdanningen kommer dit. Bente, som er rektor på en stor skole med mange praksislærere, sier:

*Det ligger litt inn i framtida for meg altså, for å si det rett ut. Hos oss er det framdeles slik at de kommer til sin øvingslærer først og fremst, så er det til vår skole, men det er trinnet de får sin tilhørighet til, det er helt soleklart altså. Det er et framskritt at øvingslærere som har flere studenter samtidig – at de tilbyr hverandres kompetanse og at alle på trinnet sier at du kan komme inn til meg – vi kan tilby å bytte timer – det er jo et framskritt. Faktisk (andre triade s. 2).*

Bente ser at overgangen til en åpen og fleksibel praksissituasjon er nødvendig men ikke enkel, og fokuserer her på de små stegs endring.

Det finnes ingen snarveier til vellykket endring i følge Fullan (2001, 2007). I en stadig mer kompleks verden hvor utdanningsreformer kommer oftere og oftere, postulerer han viktigheten av en ny tenkemåte omkring endringer. Utvikling og nyorientering må sees på som en del av den daglige virksomheten og medmenneskelighet og etiske holdninger må være en selvfølgelig basis i alt endringsarbeid. I en tid med radikale krav om endring i utdanningssektoren mener han det er grunn til ettertanke og kritisk sans samtidig som skolene kvalifiserer seg som lærende organisasjoner. I Fullans perspektiv må endring skje steg for steg i en gradvis utviklingsprosess hvis utviklingen skal ha varig verdi. Bente fokuserer på fremskritt på sin skole, selv om hun samtidig ser at ønskede endringer fremdeles ligger et stykke inn i fremtiden. I dette utsagnet er hun i pakt med Fullans humanistiske og trinnvise utviklingsstrategi som han blant annet betegner som ”*a way of life*” (Fullan, 1993, s. 4).

For å sikre at samarbeidet mellom partene i utviklingen av praksisskoler er preget av åpenhet, ligger det et krav innebygget i prosedyrene for overgang til praksisskole. Kravet om en handlingsplan for hver praksisarena er enda en ny oppgave som rektorene blir stilt overfor. Hvordan den enkelte praksisskole tenker og handler i forbindelse med overgangen, skal nedfelles i en handlingsplan som er kjent for hele personalet ved praksisskolen samtidig som den er et dokument som kan presenteres for høyskolen.

Rektors nye funksjon som lærerutdanner reguleres, som vist tidligere, av avtaler mellom kommunene og høyskolen. Avtalen inngås av partene på basis av ny øvingslæreravtale som er et resultat av kjennelse i Voldgiftsnemda mars 2002, jfr. Rundskriv f-07-02, av 15.03.02 fra

departementet. Under punktet om forutsetninger (III, 3) står det at partene er enige om å legge forholdene til rette for etablering av gode praksisskoler. Høgskolen har som tradisjon å utarbeide en *Plan for praksis* med basis i Rammeplan for lærerutdanning. Handlingsplan for praksisarenaen er altså et nytt tiltak og en ny oppgave som rektorene får ansvar for i overgangen til et praksisskolesystem. I denne nye situasjonen er det ulikt hvor mye fokus de tre skolene har hatt på formalisering av en handlingsplan. Alle har imidlertid startet på en prosess for å etablere prosedyrer og rutiner, men det er spesielt Randi fra Moa skole som forteller med iver og engasjement om dette planleggingsarbeidet:

*Vi har jo laga en handlingsplan i forbindelse med de nye endringen. Så kom jo læreran tilbake i fjor (fra møte mellom partene) og begynte å snakke om rutiner for kontakt. Vi begynte å planlegge rutiner for kontakt, hva er øvingslæreren sin jobb hva er min jobb - hvem gjør hva i - det var en ålreit start. Det ble tatt opp i kollegiet og så vurderte dem det til våren. Den som ikke hadde gjort lekse si det var no mæ da. For vi hadde jo satt opp bl.a. tiltak at rektor skulle ut å observere i praksis. Det var jo å gape over for mytji - man vil så gjerne gjør nesten alt da (ler) - så æ som rektor kan itj siitt å observer dem i praksis - eller være så mye ute i gruppene som vi trudde - ha fokus på dem nei. Det må bli de læreran sin jobb da. Min rolle blir litt annsleis. Det ble litt ambisiøst (første triade s. 7).*

Utsagnet viser at en rektor som gjerne vil være aktiv i den praktiske skolehverdagen kan få problemer med å rekke alt. På Moa skole var de tidlig ute med å utarbeide en handlingsplan og etter vurdering ble det avdekket at planen ikke var mulig å gjennomføre. En grunnskolektor har svært mange oppgaver i dagens skole. Som medleder for praksis i allmennlærerutdanninga har rektorene fått enda en funksjon, og den nye handlingsplanen på Moa tydeliggjorde at det direkte arbeidet med studentenes pedagogiske virksomhet ikke kunne inngå i rektors oppgaver. Forholdet mellom rektor og praksislærerne må bygges opp og nedfelles i en handlingsplan, men rektors del av ansvaret og arbeidet må gjennomtenkes på nytt og få en annerledes utforming.

Bente følger opp Randis selvironiske innsikt om å ”gape over for mye” og ikke få ”gjort lekse si” med å trøste henne litt:

*Men hovedfokus - det er vel det viktigste Randi, at vi er med og at det kjennes at vi er med, at vi er en støtte for øvingslæreren. At vi er samkjørt i forhold til å få dette til å bli en helhet. At vi tar opp stadig vekk det forbedringspotensialet som er der - hvordan kan dem få en helhetlig god praksis, for oss har det vært sånn - fra det å være mine studenta - til det å tenke hele året, å tenke større på det innafor trinnet - hvordan kan vi få den bredden på fagpraksisen som dem ønske - bytte litt på rollan og i det hele tatt (første triade s. 7 og 8).*

I dette utsagnet kommer Bente inn på støttende ledelse og igjen viser hun at hun tror på en gradvis endringsstrategi. Samtidig poengterer hun igjen nødvendigheten av å involvere flere lærere enn de som omfattes av øvingslæreravtalen for å oppnå åpenhet i læringsmiljøet. Det vil si en situasjon som kan møte det overordna behovet for en mangfoldig og helhetlig praksis



og samtidig dekke kravet i øvingslæreravtalens pkt. IV – 3 som sier at ”Praksisskolene forplikter seg til å gi studentene undervisningserfaringer i alle sine studiefag de enkelte årene”.

### **Oppsummering**

Oppsummert har vi sett at overgangen til praksisskole berører flere momenter i mellomrommet mellom rektor og praksislærere. For det første tar rektorene opp behovet for flere relasjoner mellom studenten og praksisskolens lærere. Et større mangfold av menneskemøter er ikke viktig i kvantitativ betydning. Her er det muligheten for åpenhet og kvalitativt bedre samvær som grunnlag for gode læringsprosesser som teller. Samtidig er det en effekt at studentene får oppleve et større pedagogisk mangfold i en åpnere skole, ved å få innblikk i arbeidet i flere grupper/klasser og på flere trinn.

For det andre har vi sett hvordan en rektors kombinerings av fast og fleksibel ledelsesstrategi kan påvirke det praktiske arbeidet som i neste omgang fører til holdningsendringer i personalet; i en positiv retning mot økt åpenhet og felles forståelse. Vi så videre at rektoren ved Vangen skole brukte flere perspektiv i møte med studentene. Hun viser oss at den estetiske dimensjonen kan åpne opp enda en mulighet for at studentene skal føle seg velkomne på praksisarenaen. I tillegg presenterer hun sine tanker om endring og utvikling som gradvis prosess.

Et tredje virkemiddel for å oppnå en utvidet og åpen praksissituasjon er regulering av lønnsmidler. Vi ser at rektorene synes det er uklart hvilke muligheter de selv har til å ta beslutninger når det gjelder godtgjøring for arbeid som gjøres av andre lærere enn de med avtale. Det kan se ut som de i liten grad har brukt mulighetene som er nedfelt i øvingslæreravtalens pkt. 3 c.

Det fjerde og siste poenget som tas opp under temaet *åpenhet* er spørsmålet om hvordan rektors ansvar og funksjon må utvikles og nedfelles i en handlingsplan for praksisskolen. En handlingsplan som er tydelig og åpen for alle vil fungere som et retningsgivende redskap i arbeidet mot en fleksibel og mangfoldig praksisarena. Selv om handlingsplanarbeidet på Moa skole førte til en erkjennelse om at rektor ikke kan delta direkte i undervisning og observasjoner i praksisarbeidet ved skolen, viser rektorene at de også vil prioritere å møte studentene personlig selv om deres arbeid for det meste vil være kanalisert gjennom

praksislærerne og de andre lærerne. De er opptatt av kontakt og kjennskap og på samme måte som de ønsker å være aktive og tydelige i de mellomrommene som skapes i relasjonen mellom rektor og praksislærere, vil de føre en ”åpen dør” pedagogikk i møte med studentene, Bente sier det slik:

*Sånn at dem kan still spørsmål og vi kan vis dem at vi er med dem og at vi følger med og at døra står åpen (første triade s. 6).*

## **Kapittel 11 Mellomrom III – relasjonen mellom rektor og lærerhøyskolen**

### **Ledemotiv: Samhet**

Samordning av de ulike komponentene i allmennlærerutdanningen har vært gjenstand for problemstillinger, reformer og studier siden seminarenes tidligste virksomhet i 1880-årene (Grøterud, 1979). Komponentene er pedagogisk teori og pedagogisk praksis samt fag- og emnestudier med fagdidaktikk. Grøterud nevner innledningsvis i studien at et av temaene allerede den gang var at: *”En ville blant annet ha bestyreren av almenskolen mer med i øvingsopplæringen”* (s. 1). Selv om rektorene (bestyrerne av almenskolen) alt da var ønsket inn på arenaen, ble det først formalisert som en ordning ved avtalen i 2002.

Når praksisskolerektor nå er blitt lærerutdanner, får vi en situasjon hvor ledelse og utvikling av praksisskoler er en fellessoppgave. Både praksisskolen og høyskolen som representerer teorifeltet skal ta del i utviklingen og da er vi med ett inne i den gamle diskusjonen om forholdet mellom praksis- og teoriparadigmet (Gulbrandsen, 1994 og 1996; Molander, 1995). I perioden 1994-1996 førte de en diskusjon om dette i en artikkelrekke i Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Diskusjonen startet med at Gulbrandsen beskrev det gamle skillet mellom teorifeltet og praksisfeltet som en handlingslammende uenighet. Han definerte skillet som en avstand mellom to kulturer. For det første en deduserende kultur, hvor studenten sees gjennom et mangelfokus og for det andre en induktiv kultur hvor man har tiltro til studenten som aktiv deltaker i egen læring. Dialogen ender opp i en slags enighet til fordel for praksisfeltet *”dermed kan vår diskusjon bli et bidrag til hur man kan utveckla vidare paradigm och kultur med verksamheten (praktiken) i centrum”* (Molander, 1995, s. 71).

Skillet mellom teori og praksis gjenspeiles i kvalitetsreformens kapittel 5.3.2. Der legges det fram at praksis og teori er to adskilte kunnskapsfelt i studentenes tenkning. Studentenes holdninger avspeiler et faktisk skille som har utviklet seg gjennom lærerutdanningshistorien (Kvale & Nielsen, 1999). Dette har jeg beskrevet nærmere i kapitlet om forskningsspørsmålet s. 75. Der refererer jeg til Kvernbekk (1995) som uttrykker seg sterkt når hun anvender begrepene erfaringstyranni og teorityranni om dette spenningsforholdet.

I de triadiske dialogene brukte rektorene mye av tiden til å dele erfaringer om relasjonen mellom seg som representant for praksisfeltet på den ene siden og lærerutdannings-

institusjonen som representant for teorifeltet på den andre. Temaer som handlet om samhandlingen mellom de to institusjonene var gjenstand for engasjert diskusjon, derfor er det siste mellomrommet tematisert omkring relasjonen mellom rektor ved praksisskolen og lærerhøyskolen. Som et analyseredskap i dette kapitlet vil jeg anvende begrepet *samhet*, som jeg har hentet fra Færøyene. Begrepets opprinnelse er det færøyske ordet *samleik* – å leke sammen.

Den 9. nordiske lærerutdanningskongress gikk av stabelen i mai 2006. Møtet med Færøyene var sterkt på mange måter; landskap, kultur og folk. Ikke minst fordi begrepet *samhet* ble lansert av kongressens første hovedinnleder Gunnar Hoydal, gjennom ”En lille historie om identitet”. Han knyttet Færøyenes ”nesten urimelige” omfang av kulturell aktivitet til identitet som han igjen så i relasjon til språk og natur. Færøyenes geografiske størrelse, lokalisering og avgrensning skaper forhold som plasserer menneskene i samme kontekst på godt og vondt. Det er på samme tid deres største begrensning og deres største privilegium, sier han:

*Vi kender hinanden, bekæmper hinanden og skælder hinanden huden fuld. Men vi kan ikke blive borte for hinanden, og vores særlige situation skaber af sig selv det vigtigste produkt af alle, noget, der ikke kan forhandles eller købes: Hjemfølelse. Følelsen af at være til stede og være en vigtig del af noget fælles (Hoydal, 2006, s. 17)*

En privilegert situasjon som skaper fellesskap er likevel ikke nok. I sitt innlegg konkluderer han med følgende:

*Vi har forlængst indset den sandhed, at fornyelse er den eneste vej til en levende samhed, og at målet, også politisk, er at blive aktive deltagere i verden i stedet for passive modtagere (Hoydal, 2006, s. 17).*

Hoydal erfarte at en følelse av tilhørighet er et privilegium og en nødvendig plattform for identitet og samhet, men han fant etter hvert ut at forandring er forutsetningen for en *levende samhet* og det medfører deltakende aktivitet utover den gitte rammen og hjemfølelsen.

Jeg vil forsøke å anvende begrepet *samhet* som et ledebegrep i denne delen av analysen. Ordet kan vi ikke finne i norske ordbøker selv om det finnes mange sam-ord. Vi har f.eks samarbeid, samvær, samfølelse, samhandling, samhold, samspill, samhørighet, samklang, samrå, samkvem, samrøre, samsnakk, samsvar, samstemme, samtale, samtykke og samvirke og enda noen flere.

Det å være leder i en situasjon hvor vi står sammen om å utdanne lærere er altså innholdet i dette temaet. Ledelse og utvikling av allmennlærerutdanningen er en fellesoppgave hvor rektorene ved praksisskolene, gjennom det nye avtaleverket, har fått økt betydning og ansvar. Praksisarenaen og lærerhøyskolen omfatter på den måten en felleskapssituasjon. Begge er like viktige arenaer i allmennlærernes utdanning. Men gjennom alle år har forholdet mellom arenaene, som vist ovenfor, vært preget av motsetninger. Med Hoydals ord kan vi si at partene både ”bekjemper hinanden og skælder hinanden huden fuld”. Vi så at Kvernbekk (1995) går så langt som å si at vi tyranniserer hverandre i den motsetningsfylte situasjonen. Hun mener forøvrig at det er mulig å unngå slike uheldige polariseringer, i den pedagogiske forskningen, ved å bruke en *kontekstuell tilnærming* og ved at man har en forankring i et *filosofisk holdbart teorisyn*. Gjennom kontekstuell orientering og filosofisk forankring kan vi kanskje oppnå å finne motsetninger som er fruktbare (jfr. oxymorons s. 53) i stedet for å la de ødelegge hverandre. Vi kan kanskje med Derridas aporetiske perspektiv (Dooley & Kavanagh, 2007) greie å se hvordan motsetninger som annethet og ikkehet kan være med å bygge nye konstallasjoner og konsept. Som her at det kan etableres en felleskultur for teoretisk praksis eller praktisk teori.

Randi som plasserer seg selv i den virkelige verden, berører motsetningen mellom arenaene i sitt utsagn:

*Ja men det der e jo kjerna i det, man kan sitte på høyskolen og lage såne fine opplegg langt i fra virkeligheten og på en måte - det e jo det som e litt av utfordringa da – Det e relevant, myti av det som skjer i utdanninga – en skulle prøvd det på virkeligheten. For at når du sitt her (på høyskolen) og lage opplegg så e det jo ikke adferdsproblemer og ikke sykdom og det e på en måte jo en glanset verden på papiret, så det er jo noe med: Hvordan skal vi få øvd dem på den virkelige verden, når dem e her (på høyskolen) og da? Hvordan kan en legge inn mer av den virkeligheten? (andre triade s. 6)*

Den praktiske pedagogiske virkeligheten er full av hendelser og episoder som berører og virker inn på alt som er organisert og planlagt. Randi mener at pedagogene på høyskolen befinner seg i en ”glanset” verden hvor ingen av de uforutsigbare begivenhetene finnes. Dermed kan de teoretisere, planlegge og organisere uten å tenke på den praktiske virkeligheten. Hun setter fokus på skillet mellom praksis og teori og ser det fra skolehverdagens perspektiv. Tilnærming må i følge Randi innebære at den praktiske virkeligheten bringes tydeligere inn i undervisningsprogrammene ved lærerutdanningsinstitusjonen.

I forbindelse med dette gikk jeg som forsker inn i samtalen med informasjon om hvordan vi på høyskolen hadde tenkt omkring praksisperiodene; at vi nå organiserte praksis på tre måter i motsetning til tidligere hvor praksis kun besto av sammenhengende praksisuker:

*Vi deler opp praksisen i tidligpraksis, punktpraksis og sammenhengende praksisperiode. Det at vi har delt opp praksisperioden i tre ulike praksisformer er et forsøk på å få inn en større del av virkeligheten (andre triade s. 7).*

Intensjonen med en mer variert bruk av praksisarenaen er at studentene i større grad kan bruke praksis som studiearena. Gjennom den *tidlige praksisen* skal de observere og reflektere over den pedagogiske hverdagen i skolen. *Punktpraksisen* skal brukes til utprøving av fagspesifikke og fagdidaktiske program og prosjekt og de *sammenhengende praksisperiodene* består av den tradisjonelle, veiledete praksisen. På den måten får studentene en mer fleksibel og variert praksis som skal kunne gi en mer virkelighetsnær refleksjon. Møter vi med dette Randis behov for virkelighetstilnærming? Hun foreslår at høyskolen "legger inn mer av virkeligheten" i studieprogrammene sine og hennes forslag innbefatter derfor et tydeligere fokus på det som skjer i skolen også når studiene foregår på høyskolen.

Som beskrevet ovenfor har det pågått bestrebelser for å få til en bedre praksis-teori-relasjon så lenge vi har hatt lærerutdanning i Norge (Grøterud, 1979). På tross av disse anstrengelsene er forholdet mellom praksis og teori et område innen lærerutdanningen som ikke fungerer optimalt i følge NOKUT-undersøkelsen og kvalitetsreformen.

De to arenaene skal likevel fortsette å utdanne lærere sammen. På samme måte som folket på Færøyene, kan de ikke forsvinne for hverandre. De kan forsøke "å bekjempe hinanden og skjælde hinanden huden fuld, men ikke blive borte for hinanden" (Hoydal i Pauli Nielsen (red). *Innovasjon og aflæring. Rapport fra Læreruddannelses-kongressen på Færøerne, 2006*) Det er fordi den spesielle situasjonen av tvunget fellesskap skaper en hjemfølelse i betydningen felles identitet helt av seg selv. Er det noe vi kan lære av? En felles identitet som kan kalles samhet må ligge som en forutsetning for det samarbeidet som skal bære frukter. Har vi som arbeider med lærerutdanning i høyskolen og på praksisarenaen en felles identitet som lærerutdannere? Kan den situasjonen vi er i skape identitet helt av seg selv, eller må vi hjelpe litt til, ved å legge til rette for en slik type felles hjemfølelse som kan kalles samhet?

Rektorene i mitt materiale blir ivrige når de snakker om forholdet mellom praksisskolen og høyskolen, og de ytrer bekymring for hvordan vi skal oppnå større felles forståelse og handling arenaene i mellom. Randi har en oppfatning om at praksisarenaen endrer seg raskere enn lærerutdanningsinstitusjonen. Ved Moa skole organiserer de undervisningen etter de nyeste prinsippene i fagplanene og hun har erfaring med at studentene ikke er forberedt til å møte en slik praksis:

*Det der er kjempespennende - når du si veiledning Bjørn, hvordan skal det være, fra sånn som det er tradisjonelt - og te sånn som det bør vær. Det må på en måte bli litt ansleis, æ ser for meg - åpne forum - vi må finne en helt annen måte å tenk på. Vi har jo vært opp i en del klinsj med studentan, de har kommet med forventning om å stå å undervis i en klasse, og vi har ikke klassa, altså: at høyskolen kjem etter praksisen i skolehverdagen. Skolan endre seg fortere en institusjonene, og dem kjem med forventningen om å stå å undervis i fag og vi gjør ikke det på den måten. Æ huske det ble en kjempekonflikt rundt det - et par studenta og en lærer til oss da, for dem forventa å få - særlig det der med veiledning da, personlig - om hvordan de hadde gjort det ..... og at det hadde vært forlite og alt det der. Og det området blir veldig viktig at vi som rektorer diskuterer. Hva skal det bestå i? Hva er den veiledningen for noen ting? (første triade s. 9)*

På oppfølgings spørsmål fra forsker om hun har noen mer konkrete tanker om dette, svarer Randi:

*Ja æ har lyst til å snakke litt om det, for det må avklares de forventningene (til veiledning) samtidig som forventningene og rollen til praksislærer oppi samme biten her - altså - det hører sammen og hvis vi ikke endrer litt av det der så - gjør vi bare noen kosmetiske forandringer. Ka e veiledning i pedagogisk praksis liksom? (første triade s. 10)*

Her blir spørsmålet om veiledning en inngangsport til temaet samhet. Spørsmålet dreier seg også om mellomrom I og graden av autonomi og fordelingen av myndighet i veiledningsforholdet mellom student og lærerutdanner. Men her tolker jeg det som at oppmerksomheten rettes mot veiledning som virkemiddel for en mer reell, dyp og varig utvikling av pedagogisk praksis. I denne sammenhengen tenker jeg på veiledning på organisasjonsnivå. Eksempler på veiledning som kan føre til en større grad av samhet er kollegaveiledning (Handal & Lauvås, 2002; Lauvås, Lycke, & Handal, 1996) og veiledning av en lærende organisasjon (Senge, 1999).

Utsagnet setter veiledningsspørsmålet inn i en større sammenheng, da Randi poengterer at det henger sammen med rolleforventningene vi stiller til praksislærere. Hun er redd vi kun beveger oss i overflaten og kun gjør *kosmetiske* endringer på den måten. Vi kommer ikke til å skape noen dybdeendring hvis vi ikke sammen går inn for å tydeliggjøre hverandres ønsker, holdninger og meninger og samtidig er åpne for de andres ønsker og behov. Argyris og Schön (1996) har gjennom sitt begrepspar enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring fremsatt teori om forholdet mellom dybde og overflate når det gjelder utviklingsprosesser i organisasjoner. De

mener man må undersøke hvilke styrende mekanismer det er som hindrer utvikling og at det derfor må være åpenhet for kontroversielle tema og verdispørsmål i prosessene. Uten den doble kretsen vil man ikke oppnå varig og dyptgående utvikling. Jeg tolker Randis engstelse som et behov for å erstatte dagens privatpraktiserende veiledning med en mer åpen og fleksibel form. Hun ønsker å diskutere hvordan veiledning i pedagogisk praksis skal foregå i fremtiden.

Partene i utdanningsfeltet for lærere bør ha en mulighet til å stå frem for hverandre i mellomrommet etter et mønster fra Arendts filosofi (1996) om polis som arena og fremtredelsesrom som samværsform. I tillegg bør også deltakerne i dette mellomrommet være villige til å se og evne å respektere *den andres annerledeshet* i pakt med Derridas tanker omkring vennskap og ansvarlighet i meningsbrytning (Derrida & Gundersen, 2006). Utvikling og nyorientering i organisasjoner medfører ofte følelsesmessige og etiske avveininger og man må være villig til ta opp spørsmålet om grunnleggende verdier for å oppnå varighet. Det poenget er aktualisert gjennom *de fem disipliner* hos organisasjonsteoretikeren Senge (1999) som mener at skjulte forestillinger og fastgrodd kultur må undersøkes. Hvis ikke står de i veien for utvikling og læring i organisasjoner. Senges konsept *en lærende organisasjon* kan være en vei å gå for å skape økt samhet i mellomrommet mellom praksisskolerektor og høyskolen. Tause eller skjulte kulturer kan også undersøkes gjennom Argyris og Schöns (1996) dobbeltkretslæring som ble presentert i forrige avsnitt.

Bente støtter Randis bekymring for hvordan vi samarbeider om utvikling av læreutdanningen. Hun bringer inn de føringene som ligger i praksisheftet:

*Før hver praksis så les æ ganske nøye – det gjør sikkert dokker og – det der praksisheftet, som er felles for studentan og hvor vi ser veldig nøye hva som forventes; for første det, for andre det, for tredje..... Det er en klar føring fra høyskolen på ka som forventes når dem (studentene)kommer tilbake. Det ligg jo noe i dette her da som kanskje skulle stå til diskusjon om hvordan vi kan være med på å utforme den biten i samarbeid - om hva som er best når de kommer ut til vårres skole, for det at hvis det er organisert på annen måte Randi sant. Æ tenke din og min skole. På min skole har jeg jo grupper på en tradisjonell måte enda, i forhold til dere med store landskaper - så det blir på en måte to forskjellige verdener, så det med tilpassing i forhold til det dem forvente og den dialogen tror æ blir viktig for hva vi får te altså (første triade s. 11).*

Her tolker jeg Bentes utsagn som et ønske om en større fleksibilitet når det gjelder samarbeidet mellom praksisskole og utdanningsinstitusjon. Hun viser med det hun sier at skoler er forskjellige og antyder at det derfor er behov for et tilpasset samarbeid i forhold til den aktuelle situasjonen på den enkelte skole. Hun legger med dette opp til en diskusjon omkring spørsmålet om graden av fleksible ordninger og viser at hun kunne tenke seg å delta i



utformingen av fellesskapet mellom ”sin” skole og lærerutdanningsinstitusjonen. Dette kan også sees på med Arendts øyne. Hennes syn på utforming av fellesskap deles inn i tre komponenter; arbeid, produksjon og handling. Som vist i kapitlet om hennes filosofi side 108, sier hun at vi kan velge oss bort fra arbeid og produksjon, men handlingskomponenten kan vi ikke frita oss fra som mennesker. Arendt viser som Hoydal (jfr. side 160) at vi ikke kan bli borte for hverandre i mellomrommet. Vi kan trekke oss unna eller forsøke å unngå fellesskapet på ulike måter, men vi befinner oss alltid i et mellomrom; et rom hvor vi fremtrer for hverandre, og utvikling og endring kan skje gjennom handling og tale. Hvis vi trekker oss unna eller lar være å bidra, handler vi også. Her ser vi at Bente vil være med på å utforme organiseringen av samarbeidet mellom praksisskolen og høyskolen. Min tolkning er at hun inntar en aktiv posisjon for handling og ønsker å delta i den felles virksomheten som lærerutdanningen må være. Gjennom avtaleverk og reformer har rektorene i praksisskolene blitt deltakere i et mellomrom som de ikke kan velge seg bort fra. Den erkjennelsen kan gjøre noe med motivasjon og aktivitet i mellomrommet mellom rektor og høyskole. I Bentes utsagn ser vi et eksempel på en rektor som ønsker å bidra i utviklingen av lærerutdanningen.

Jeg har tidligere beskrevet den begrepsforvirringen som råder på lærerutdanningens praksisfelt (s. 147) og jeg har sett mer generelt på forholdet mellom språk og virkelighet (s. 32). Språket er på den ene side kraftfullt og styrende og på den annen side lite dekkende og ofte hjelpeløst. Når felles virksomhet skal beskrives og utvikles vil det alltid være spørsmål om graden av felles meningshorisont. Holdninger og verdier brytes, oppfatninger kolliderer og ulike tolkninger oppstår. Mye av den kommunikasjonen vi omgir oss med er taus og skjult (Polanyi, 2000), og det kan resultere i tolkningsforskjeller og ulike forståelser. Selv om man bruker samme ord og begrep i en åpen og verbal kommunikasjon, legges det ofte ulikt innhold dem. I tillegg kommer situasjoner som den jeg her vil referere, hvor det brukes ulike ord om samme fenomen. Dialogen er et eksempel på begrepsforvirringen som råder i feltet. Randi begynner å snakke om den læreren fra lærerhøyskolen som er ansvarlig for en eller flere praksisgrupper når de er i praksis:

*En litt annen dimensjon hvis vi går tilbake til studenter og øvingslærere. Æ synes det blir viktig med den praksislæreren da. Den praksislæreren som har ansvaret for praksis. (første triade s. 19).*

Forsker:

*No tenker du på øvingslæreren?  
Praksislæreren? (første triade s. 19.)*

Randi:

*Nei æ tenke på praksislæreren herifra(fra lærerhøyskolen – min tilføyelse) (første triade s. 19).*

Forsker:

*Å sånn ja (første triade s. 19).*

Randi:

*Den personen som kjem på besøk. Som har det faglige ansvaret. Det heter praksislærer no? (første triade s. 19)*

Forsker:

*Det er oppfølgingslærer. Begrepene varierer. Når æ si praksislærer- så brukes øvingslærer fortsatt som begrep i enkelte situasjoner. I stedet for øvingssskole og øvingslærer så brukes no praksisskole og praksislærer (St.meld. 16). Vi blir kalt for oppfølgingslærere no, litt tungt ord men det er det ordet vi har havna på (første triade s. 19).*

Her skaper mangelen på konsistens i begrepsbruken forvirring i mellomrommet mellom rektorene. Når vi har oppklart den misforståelsen og bestemt oss for å bruke et felles begrep for ”den læreren som kommer fra høyskolen”, altså oppfølgingslæreren, kommer en mer substansiell misforståelse til syne, den som dreier seg om rolleforvirring. Hvilke forventninger har partene til hverandre i utøvelse av lærerutdannerrollen? spør Randi:

*Det som blir sentralt og som æ ser vi ikke har gjort så mye av enno er å drøfte videre hva rollen til oppfølgingslæreren - i forhold til skolen - hva skal den være. Hva er rektors rolle – ken e ka - og øvingslæreren oppi det her. Skal de her trean møtes kanskje, skal det være et slags forum der øvingslærer, oppfølgingslærer og rektor kan ta opp hvordan skolen møter, tar i mot evaluering av helheten eller? Æ ser for mæ, eller æ ser ikke for mæ at det e noen avklarte forventninger til studentan. De er like forvirra (første triade s. 20).*

I denne delen av samtalen tas i hovedsak oppfølging av studentene opp. I tillegg kan vi observere hvor automatiserte de gamle og vante begrepene er hos aktørene. Randi bruker begrepet øvingslærer selv om begrepsbruken nettopp er blitt diskutert og avklart i samtalen. Hun snakker også om ”den personen som kjem på besøk” når hun omtaler den læreren som har det faglige ansvaret. Begrepet praksisbesøk var i alminnelig bruk helt fram til århundreskiftet, men har etter det vært viktig å få fjernet fra praksisvokabularet. Det har vært arbeidet med å gi ”praksisbesøket” et annet innhold enn ”besøk” og oppfølging og oppfølgingslærer har blitt introdusert som nye begrep. Etter å ha brukt de begrepene i en 7-8 års tid har høyskolen erstattet oppfølgingslærer med termene faglærer i praksis eller pedagogikk-lærer i plan for praksis og praksishåndboka. Men det ligger forstst dokumenter ute på nettet som omhandler oppfølgingslæreren. Det kan se ut som begrepsbruken skifter for fort, slik at den praktiske virksomheten blir preget av usikkerhet omkring både form og innhold og dermed skaper forvirring om relasjonen mellom språk og virkelighet.

Oppfølging er et sentralt tema i fellesskapet mellom praksisskolen og høyskolen og Randi har noen tanker om dette. Hun foreslår et trekantforum mellom rektor ved praksisskolen,

praksislærer og oppfølgingslærer som skal ivareta helheten og sikre at studentene vet hvilken skole de skal møte i praksisperioden. Randis tidligere utsagn om dette (s. 163) repeteres her. Det viser at hun erfarte studentenes forvirring i forhold til organisering og arbeidsmåter når de kommer til Moa skole: ”Skolan endre seg fortere en institusjonene, og dem (studentene) kjem med forventningen om å stå å undervis i fag og vi gjør ikke det på den måten. Æ huske det ble en kjempekonflikt rundt det. Bente reflekterer med basis i dette omkring temaet forskjellighet og foreslår en planlegging av praksis som er mer rettet inn mot den enkelte skole. Hun snakket (s. 131 og 164) om:

*hva som er best når de kommer ut til vårres skole, for det at hvis det er organisert på ammen måte Randi sant. Æ tenke din og min skole. På min skole har jeg jo grupper på en tradisjonell måte enda, i forhold til dere med store landskaper - så det blir på en måte to forskjellige verdener, så det med tilpassing i forhold til det dem forvente og den dialogen tror æ blir viktig for hva vi får te altså (første triade s. 11).*

Randis poeng er at høyskolen ikke har god nok kjennskap til den måten Moa skole er organisert på. Bentes utsagn tolker jeg som en nyansering av dette fordi hun presiserer at alle skoler er forskjellige og at noe av den usikkerheten som ligger hos studentene når de kommer til den enkelte skole, kan tilskrives den store variasjonen i organisering og arbeidsmåter på de ulike praksisarenaene. Dermed blir den usikkerheten studentene opplever i forhold til forventningene sine et mer komplekst tema enn kun spørsmålet om det er høyskolen eller praksisskolen som utvikler og endrer seg først eller sist. Med utgangspunkt i den erkjennelsen, foreslår Bente altså et trekantforum; en dialog hvor planlegging og forventninger tilpasses til de ”forskjellige verdener” som skolene er. Forumet kan få en funksjon som et konkret, triadisk mellomrom hvor kjennskap kan bygges og samhet kan utvikles. I Hoydals færøyske modell for samhet kan man ”skjelle hverandre huden full” innenfor et trygt fellesskap som verken kan forhandles eller kjøpes, det må bygges. Hvordan kan et trygt fellesskap for kjennskap, konfrontasjon og tilpasning bygges i lærerutdanningen? Er det mulig å se for seg et mellomrom hvor motsetningen kan brukes til noe fruktbart i stedet for nedbrytende fenomen som tyranni og fiendskap? (Kvernbekk, 1995) Derrida mente at en av de viktigste faktorene i bygging av en bedre felles framtid er at menneskene verdsetter annerledeshet ved å anerkjenne og ha respekt for den andres tanker, holdninger og erfaringer (Caputo, 1997).

Forskeren viser seg interessert i Randis tanker og sier at hun synes ”det høres ut som en spennende trekant” og videre i samtalen er Randi opptatt av hvordan dette konkret kan bli gjort. Bjørn responderer på Randis spørsmål. Han trekker inn det eksisterende praksislærerforumet og sier ”det finnes en arena”:

*Vi har jo praksislærerforum og når æ kjem ut dit så e det spennende å hør koss dem oppleve skolen vår og artig å treff dem, men det e itj nå organisert møte (første triade s. 20).*

Han mener at det eksisterende forumets struktur og form ikke er tilstrekkelig for å oppnå reell kjennskap og kontakt, uten at han kommer med konkrete tanker om hvordan det kan gjøres i triaden. Dette temaet ble derfor videreført i den individuelle samtalen da forskeren presenterte fire tema i speilingsintervjuet. Det siste individuelle temaet som Bjørn fikk presentert dreier seg om den helheten som ivaretas gjennom større kjennskap mellom oppfølgingslærere og praksisskole, noe Bjørn har ivret for i samtalene og han sier:

*Det bygger sånn sett på at æ trur at læring skjer i et samspill mellom folk. Det er ikke noe annet enn kurs på høyskolen som tilføres oss – det er greit det, men æ tenke ... høyskolens personale ut til oss – der kunne æ tenkt mæ mer kontinuitet og at de hadde en eller annen funksjon annet enn dem kjem for å sjå koss dem (studentene) har det. Det kunna vært tilført oss på skolenivå en ressurs, sånn at vi får del i noe av den kompetanse som høyskolen har. Så har vi vært inne på den ideen om at folk (oppfølgingslæreren) kunne fulgt oss over et år eller to – de samme høyskolelæreran - og innenfor områder som vi er opptatt av, og som dem da kan studere og utvikle sæ på samtidig (speilingsintervju s. 1).*

Her er Bjørn opptatt av flere tema. For det første sier han at læring foregår i samspill. Det andre temaet han nevner er kontinuitet. Han ønsker seg en tettere og mer kontinuerlig kontakt mellom praksisskolen og oppfølgingslæreren, over tid. Det tredje temaet er gjensidighet. Dette knytter han til tanken om at de to arenaene gjensidig skal dele erfaringer og kompetanse med hverandre, i et mer bindende samspill enn det eksisterende. Bjørn opplever at høyskolens personale kommer til praksisskolen for å ”se hvordan studenten har det” i praksisperioden sin, han synes ikke det er nok. Han foreslår en nærmere og fastere *samhet* i mellomrommet mellom praksisskolen og lærerutdanningsinstitusjonen; ”de samme høyskolelæreran” over tid og ”samtidig” utvikling på områder som er relatert til praksisfeltets daglige arbeid. En tettere samhet kan sees på i lys av Hanna Arendts fremtredelsesfilosofi, som dreier seg om en helt grunnleggende menneskelig kapasitet og væremåte. Fordi vi er født inn i denne verden, vil vi alltid fremtre for hverandre. Fordi vi alltid fremtrer for hverandre, vil et fremtredelsesrom alltid være en mulighet som kan brukes i en felles anstrengelse og ønske om noe nytt som skal gjøre livet og verden bedre. Forslaget kan også betraktes i lys av Hoydals samhetsbegrep. Som vi så er færingene i følge Hoydal i en unik situasjon. Det gjelder en følelse av å være til stede for hverandre og være en viktig del av noe felles. Gjennom samhetsbegrepet kan vi også utlede et annet felleskapsområde, nemlig leiken. Samhet betyr som vist tidligere samleik på færøysk. Ved å ha samhet som en intensjon i utviklingen av lærerutdanningen kan vi også skape rom for kreativitet og lekende tilnærming (Winnicott, 1995).

Bjørn fortsetter sine refleksjoner i speilingsamtalen:

*For studentene er jo her for å få erfaringer med det som vi prøver ut, men hvis det ikke henger sammen med det som høyskolen jobber med samtidig så blir det litt sånn isolert – at studentan ser nokka her – det måtte ha vært en fordel at det utviklingsarbeidet vi gjør kunne ha vært grunnlag for noe arbeid på høyskolen – og at vi kunne ha henta noen ressurser hos dokker og at vi kunne utviklet oss sammen. At det kjem noen utenfra og ser oss og at vi blir mer bevisst på egen praksis og hva vi eventuelt kan oppnå gjennom utviklingsarbeidet. Så hvis det kunne vært koblet sammen med praksisen til studentene, i stedet for at æ no søker FOU-samarbeid som en isolert aktivitet, hvis det kunne vært koblet opp mot praksisperiodene og studentene isteden. Og høyskolen har jo sine representanter inn her i utrolig mange timer og dager – som de kunne hentet noe ut fra (speilingsintervju s. 1).*

Bjørn forsterker sine tanker om samhet og sammenheng. Han nærmer seg også et tema som hører inn under mellomrom I, i den delen som omhandler studentene som ressurs. I det kapitlet (s. 125) sier jeg at kvalitetsreformens intensjon om at studentene skal delta aktivt og direkte i forskning og utviklingsarbeid (FOU) ikke ble gjenstand for stor diskusjon i rektorenes triadesamtaler. De snakket heller om studentenes ressurser og kompetanse for å delta aktivt i det pedagogiske arbeidet med elevene og i forhold til sin egen studiesituasjon. Men i dette utsagnet berører Bjørn likevel studentenes deltakelse i FOU gjennom at prosjekter kan knyttes til praksisperioder. Han foreslår at praksisskolen og høyskolen arbeider med felles utviklingsarbeid. Han ser mye større gevinst i fellesprosjekter enn institusjonsvise FOU-arbeid. Gjennom å legge fellesprosjekter til de periodene studentene er i praksis, ser han at læring og utvikling kan skje på flere områder og nivå. Min tolkning her er at Bjørn ser gevinst for teoristudiets utvikling av helhet, praksisarenaens teoretiske forankring og studentenes personlige studieutbytte. Vi må se hverandres virkelighet for å oppdage dette, sier Bjørn, og han er spesielt opptatt av at praksisskolen kan oppnå en større innsikt i og kunnskap om egen virksomhet og utvikling ved å bli gjenstand for høyskolens blikk. Han foreslår at praksisskolen og høyskolen deler både ressurser og erfaring, samt at FOU-arbeidet altså knyttes til studentenes praksisperioder.

Som en del av konteksten for dette temaet, vil jeg nevne at Kunnskapsdepartementet satset stort på fellesprosjekter mellom skoler/barnehager, skoleeier og høyskoler/universitet samtidig med at jeg gjorde datainnsamlingen. Med en samlet bevilgningsramme på 157 mill. kroner initierte Norsk forskningsråd ”Program for praksisrettet FOU i barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning” (2005). Brukermedvirkning var et prosjektkrav og derfor skulle problemstillinger og tema for FOU-arbeidene formuleres ut fra skoleeierens behov. Universiteter og høyskoler søkte om prosjektmidler sammen med skoleeierne. Mine forskningsdeltakere nevnte også denne store satsingen som ble diskutert i alle skolefora på

den tiden. Skoler ble bedt om å levere problemstillinger til en samordnet søknadsprosess, og det var stor spenning knyttet til spørsmålet om hvem som kom med i forskningsprogrammet.

Slike fellesskapsprosjekter kan til en viss grad samsvare med Bjørns forslag i utsagnet fra speilsamtalen ovenfor. Det er likevel vesentlige forskjeller her. Departementets satsning gjennomføres ved en top-down styring selv om skoleeierne (kommunens og fylkets) behov blir satt i sentrum. Bjørns tanker omkring dette temaet er grunnlagt i en bottom-up styring (Grøterud & Nilsen, 1997), hvor behovene kommer fra praksisfeltet som fellesskap mellom praksisskolen og høyskolen og hvor studentene er involvert. Om eksternt initierte prosjekt er mer eller mindre effektive enn internt initierte, er ikke et tema for denne studien.

Departementets storsatsning nevnes likevel som en del av konteksten, fordi forskningsdeltakerne er en del av kommunens skolesamfunn hvor programmet var gjenstand for debatt. I det aktuelle tidsrommet for triadesamtalene pågikk det mange diskusjoner om utlysning av midler, søknader og utvelgning av institusjoner, som mine forskningsdeltakere også var en del av.

Et annet tema som Bjørn tar opp er kjennskapen mellom studentene og oppfølgingslæreren:

*De læreran som kommer ut på praksisskolen har ikke nødvendigvis et spesielt forhold til de studentan som de følger opp. Æ forsto det som det var litt matematikk i det der (første triade s. 20).*

Og videre:

*Det er en svakhet i systemet det. Æ veit ikke om de læreran som e ut møte de studentan i etterkant (første triade s. 20).*

Det stemmer at arbeidstidsavtaler og timeplaner ofte har vært overordnet spørsmålet om den enkelte oppfølgingslærer kjenner den studentgruppen hun skal følge opp i praksis. Selv om hverdagens praktiske og ”matematiske” organisering legger føringer for fordelingen av praksisgrupper til oppfølgingslærer, forsøkes det å koble lærere sammen med studentgrupper som de har en viss kjennskap til. Bjørn er også usikker på om den aktuelle oppfølgingslæreren gjennomfører etterarbeid med studentene. Av forskeren får han bekreftet at nå deltar alle faglærerne på høyskolen i for- og etterarbeid i forbindelse med praksis. Tradisjonelt sett har det vært pedagogikklærernes oppgave, men etter at omfanget av pedagogikk har gått ned og skolefagene i lærerutdanninga har fått en større andel didaktikk, er i utgangspunktet alle faglærerne involvert i det konkrete arbeidet med praksisgjennomføringen.

Randi begynner å bli litt urolig på stolen der hun sitter og kommer med et lettere irritert utsagn. Hennes erfaring med oppfølgingslærere er at de har helt ulik respons på det nye som skjer i skolen:

*Det blir jo helt tilfeldig – i forhold til de oppfølgingslæreren hverfall. Æ opplevd i hvertfall etter at vi la om i 2001 at oppfølgingslærere herfra hadde forskjellige reaksjoner. Noen som sa – Yes! – slik skal Norsk skole være og noen som ble kjempesur, altså provosert og det ska da ikke være sånn? At de kjem som privatpersoner og mener det ene eller det andre om det. Det mener æ blir feil. Så det er noe med systemet – fellesarena – systemarbeid. Så det ikke blir enkeltpersona, som sitt å mene dette og hint - hist og hint ja (latter) (første triade s. 21).*

Hun dekker over irritasjonen sin med latter og en språklig morsomhet – (hist og her og dette og hint er uttrykk i dagligspråket samtidig som hist og hint er forkortelser for høyskolene i Sør- og Nord- Trøndelag). Men innholdet i utsagnet henspeiler på fellesarena og samhet som kan oppnås gjennom det hun betegner som systemarbeid. I diskusjonen som følger foreslår Bjørn at:

*De studentan som skal vær hos oss et år – i løpet av av det året at dem skulle vært med på mer, vært med på studiedager og da kunne kanskje de oppfølgingslærerne som var knytta til skolen det året også ha vært med på fellesdager og fått et forhold til skolen vårres – gjennom et år da, så hadde vi kunna bygd opp og fått mer kjennskap . Utnytta den her muligheten (første triade s. 22).*

Randi blir engasjert igjen og kommer på banen med et positivt forslag:

*(ivrig) Kanskje vi skulle gått inn i avtaler over flere år med læreren herfra og kunne ha utvikla ting – og ha et spesielt fokus og andre skoler kunne ha et annet fokus – samme gruppa over flere år – at dem ikke skulle flakse rundt omkring. Det var no en kjepeide (første triade s. 22).*

I neste triade videreføres dette temaet av Bente:

*Æ ville i hvertfall - en ting synes jeg ville vært fint, og det er at før praksisen starter – at æ hadde hatt kontakt med de lærerne – hadde snakket sammen og hadde hørt litt opp tankene deres og de om oss – i forkant. Ikke det at vi har så mye tid, men æ synes at det burde vært prioritert. Fordi at det å vite hvem som kommer inn og hvilke tanker de har og hva skal de gjøre her sammen med studentene, hva er de for dem? Æ veit ikke (andre triade s. 7).*

Bente vet ikke hva oppfølgingslærerens rolle er. Hva er *de* for studentene? I dette utsagnet viser hun at hun ønsker å prioritere tid for å finne ut mer om den rollen. Hun går inn for at det etableres en tettere kontakt mellom rektor og oppfølgingslærer. Og disse tankene tas videre av

Randi:

*Og så e det viktig for at vi kan få presentert vår skole. For æ har jo ofte hatt klinsjer med de lærerne. No sist så gikk æ no ganske høyt opp her og tok en telefon om hvordan man blir møtt og hva som blir sagt, liksom – om oss da. Det er jo unødvendig. Så da er det greit at man har fått sagt litt om at sånn jobbe vi og at de læreren kunne vist litt mer om det (andre triade s. 7 og 8).*

Gjensidig forståelse skapes gjennom kjennskap. Her forteller Randi om unødvendige misforståelser og uttalelser som bunner i mangel på møtepunkter og informasjonsdeling. Hun ser behovet for en arena hvor skolene kan presentere sine planer, satsningsområder og organiseringsmåter. Det er ikke tilfredsstillende å måtte avklare slike forhold i en

telefonsamtale med den administrative ledelsen ved høyskolen. Dette er faglige tema, som det er viktig å få mulighet til å dele med hverandre i et felles arbeid med utvikling av lærerutdanningen.

Felles forum og samlinger ble diskutert og det kom fram blandede erfaringer med de møtene de hadde deltatt i. Den samme blandede erfaringen hadde de registrert hos sine praksislærere også. Randi synes det er synd og nevner både misnøye og mangel på respekt som eksempler på konsekvenser:

*Øvingslærere sier at når de er på praksisforum og sånt så e veldig mange av dem misfornøyd med de samlingene. De gangen jeg selv har vært her synes jeg det har vært dårlig - altså – det e litt synd (andre triade s, 9).*

Og fortsetter:

*Ja det er misbruk av tid og det blir litt sånn det går på respekten og høyskolen skal jo gå litt foran og – innholdet på de samlingene er for dårlig og avviklinga er veldig dårlig. (andre triade s. 9)*

Hun viser at hun i utgangspunktet har positive forventninger til et slikt forum:

*Men det bør egentlig vær sånn at praksislærerne og rektorene gleder seg til å dra til høyskolen og få ei spennende økt ikke sant, men det er ikke slik, det er mer - å hallo - må vi dit? (andre triade s. 10)*

Bjørn spør:

*Hvem er det som planlegger de samlingene? Er det praksisadministrasjonen. Det er ikke vi i skolen. De som er ansatt i praksisadministrasjonen har jo ikke alltid noen bakgrunn for slikt. De kjenner ikke behovet vårt – hva er det vi trenger å snakke om når vi møtes, hva skal vi bruke den arenaen til? Når vi først møtes må vi altså snakke sammen om..... (annen triade s. 10).*

Der bryter Randi inn og sier "herre" – som betyr *dette* på trøndersk – det vi snakker om nå, og Bjørn samtykker med en latter.

Rektorene uttaler seg i overensstemmelse med NOKUTs evaluering og behovene i Kvalitetsreformen når de påpeker at lærerutdannerne i lærerutdanningsinstitusjonen gjennomgående har for lite kjennskap til skolen.

*Oppfølgingslærerne forholder seg bare til studentene. De kan lite om det systemet de kommer inn i. Det måtte vært en fordel å være der hele året. På den arbeidsplassen (andre triade s. 8).*

Bjørn ser for seg en måte å bedre kjennskapet på, hvis oppfølgingslærerne hadde tettere og mer langvarig kontakt med den samme skolen. Randi forsterker dette poenget ved å foreslå at kontakten også burde gå via rektor:

*De (opfølgingslærerne)burde ta kontakt med oss og ikke den studenten de skulle til, nå de lager avtale. Hvis det er slik at vi skal lede praksis, så..... (andre triade s. 8).*



Her berører Randi et vesentlig aspekt ved relasjonsmønstrene i lærerutdanningen. Hvis rektorene skal kunne ha reell mulighet til å være med på å lede utviklingen av lærerutdanningen, må det tenkes nytt omkring de strukturene og organiseringsmåtene som gjelder i dag. Rektorene berører spørsmålet om kjennskap på minst to nivå. For det første snakker de om skolesystemet som et forhold mellom staten, skoleeierne og skolen, og for det andre gjelder det den særegne kulturen og organisasjonsmåten som er etablert internt ved den enkelte praksisskolen. Hvordan skal vi tenke nytt om dette? Bente kommer med et forslag:

*Ja men hvis vi nå kunne hatt et formøte med dokker og presentert skolen vår, dette er vår pakke. For det er jo ikke så lurt at de (studentene) kommer med så mange småoppgaver som de skal utføre – vi må tenke annerledes, slik at vår skole kan tilby det, vi kunne hatt et kurs der, vi kunne satt i gang noen prosjekter der – for dem, for da kunne kanskje møtet blitt annerledes og som du beskriver, for at man hadde tatt ut noe i forkant som .....(andre triade s. 8).*

Randi følger opp og eksemplifiserer:

*Ja da kunne det blitt litt mer meningsfullt, for vi holder nå på med mappe og læringsstiler og hvis dere (de andre to skolene) arbeider med Olweusprogrammet det året, så er det veldig viktig å få kompetanse på det, sånn at – jeg tror også på det som du sier der at de må kjenne mer til hva vi gjør (andre triade s. 8 og 9).*

Litt senere i samtalen kommer Bjørn med nye tanker omkring et eksisterende møte:

*Kunne vi tenkt noe rundt det der, der e vi jo samla fra våre skoler - våre praksislærere. At vi tenkte litt rundt hvordan ..... men på det høstmøtet tror jeg at oppfølgingslærerne herfra og øvingslærerne og lederene på skolene - at vi kan sette oss sammen med studentene og tenke overordnet hvordan vi kan samarbeide - drive utviklingsarbeid – hvordan vi kan gjøre hverandre bedre. De møtene våre e så grunne, det er "god dag" egentlig .....(andre triade s. 16).*

En tolkning av Bjørns utsagn, kan være at han ønsker å utnytte tiden bedre når det gjelder de møtene som allerede finner sted. Han mener at hensikten med møtene burde vært utvidet fra å gjelde enkel informasjon og det å hilse på hverandre, til mer omfattende og dypere samarbeid mellom studenter og lærerutdannere fra begge arenaer.

## **Oppsummering**

Rektorene opplever at utdanningen ved høyskolen mangler en virkelighetsdimensjon. Randi bruker uttrykket en *glanset verden* for å fortelle hvordan hun ser på det. Hun spør hvordan vi kan forberede studentene bedre på den reelle situasjonen i dagens skole. Et annet tema de er opptatt av er hvilke forventninger vi stiller til de ulike lærerutdanningsrollene, og i den diskusjonen oppsto begrepsforvirringen. Klargjøring av begrepene vi omgir oss med er en nødvendig forutsetning for felles forståelse. Rektorene foreslår også mer kontinuerlig

tilstedeværelse i praksisskolen over tid. Da er de inne på temaet kjennskap som grunnlag for forståelse.

Samhet krever kjennskap og kjennskap krever tid og rom. Hoydals færøyske samhetsbegrep er både geografisk og temporært betinget. Det er også knyttet til kjennskap på godt og vondt. ”*Vi kender hinannen*” er den første og nødvendige premiss for å kunne utvikle noe sammen. Hvis vi kjenner hverandre godt, kan vi leve med og tåle at vi ”*bekæmper hinanden*” og ”*skælder hinanden huden fuld*”. Vi forsvinner ikke ut av mellomrommet selv om vi kommer opp i heftige diskusjoner eller må forholde oss til sterke motsetninger. Rektorenes tanker og erfaringer viser at de tror på kjennskap og kontinuitet. De tror at de samme oppfølgingslærerne (faglærerne og pedagogikklærerne fra lærerutdannings-institusjonen) skal kunne utvikle en god kjennskap til praksisarenaen ved å være tilknyttet den samme skolen over flere år. Da kan vi oppnå en fellesskapsituasjon, en samhet, hvor de som arbeider sammen om en felles lærerutdanning kan fremtre for hverandre på en genuin og personlig måte. Et konkret forslag fra Randi dreier seg om et trekantforum hvor praksislærer, rektor og oppfølgingslærer deltar på en fellesarena for praksis og teori.

I kapitlet om mellomrom I, snakket rektorene om studentenes deltakelse på studiedager og andre fellesarrangement, og her utvider de denne muligheten for kjennskapsutvikling til å gjelde oppfølgingslærerne også. Hospitering for høyskolens fag- og pedagogikklærere på praksisarenaen har i perioder vært et tiltak for å bedre deres kjennskap til skolen, noe som også etterspørres av studenter ifølge NOKUT-undersøkelsen og Kvalitetsreformen. I dette kapitlet har rektorene kommet med tanker og erfaringer om hvordan kjennskap kan bygges og hvordan samhet kan utvikles i mellomrommet mellom praksisskolerektoren som lærerutdanner og høyskolen.

## Del V Avsluttende kommentarer og refleksjoner

### Kapittel 12 Utkast

Tre grunnskolerektorer har gjort sine tanker og erfaringer om et fenomen synlige for meg som forsker. Fenomenet er praksiskolerektorens rolle som lærerutdanner. I tillegg har jeg gjort to forstudier: en observasjon og en intervjustudie. Jeg har foretatt et utvalg fra og vektlagt visse aspekter ved det innsamlede datamaterialet. De utvalgte dataene er analysert og reflektert over i relasjon til studiens bakgrunnsdokumenter og med mine supplement av valgte teoretiske begrep i en hermeneutisk prosess slik den er beskrevet tidligere. I dette kapitlet vil jeg oppsummere og kommentere noen punkter under hvert mellomrom. Disse punktene har jeg valgt å benevne som utkast. Utkast er gjerne noe man kommer med på forhånd, før man begår en handling, som en skisse eller et forslag. Her velger jeg å anvende utkast som betegnelse for noe som avsluttes men som kan være aktuelle tema for en videreutvikling av praksisskolerektors rolle som lærerutdanner. I neste kapittel, når jeg reflekterer over studiens brukbarhet, rammer jeg inn prosjektet mitt som en provisorisk orientert studie (Alvesson & Sköldberg, 1994) med et preliminært perspektiv. Det betyr at de punktene jeg sammenfatter under hvert mellomrom er midlertidige og foreløpige og fungerer som utkast fra et avsluttende arbeid inn i et felt som er i stadig utvikling.

I den pågående debatten om kvaliteten i lærerutdanningen er det fra ulike hold kommet utspill om mangelen på samsvar og helhet. De tre utspillene jeg har valgt, etterlyser med forskjellige formuleringer en samlende, integrerende kraft og en forenende instans i utdanningen. Kan mine forskningsdeltakere, som er representanter for rektorene i praksisskolene, møte utfordringen som ligger i disse utspillene? De tre valgte eksemplene er som følger:

1. I kvalitetsreformen etterlyses helhet og sammenheng med utgangspunkt i Norgesnettrådets funn (jfr. s. 16) som peker på at profesjonsrettingen ikke ivaretas godt nok på grunn av manglende sammenheng mellom praksisfeltet og den teoretiske opplæringen:

*Evalueringen viser at noen av lærerutdannerne har problemer med å praksisrette undervisningen slik at utviklingen av den pedagogiske kompetansen integreres i de enkelte fag. Dette kan komme av at studentene har vansker med å se sammenhenger mellom det de lærer i fag og det de trenger i praksisutøvingen, men også av at lærerutdannerne ikke vektlegger denne siden av undervisningen. Årsaken er ofte at de selv ikke kan nok om praksisfeltet (St.meld. nr. 16 2001-2002 s. 30).*

2. Nasjonalt råd for lærerutdanning har etter NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006 foreslått en gjennomgang av pedagogikkfaget, som et av flere oppfølgingstiltak. Det ble satt ned en arbeidsgruppe. Innledningsvis i det endelige notatet fra arbeidsgruppen formuleres følgende utfordring:

*"Det er vanskelig å få grep om hva som utgjør den samlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen" (Notat om pedagogikkfaget i lærerutdanning av 31.12.08 s. 3)*

3. Magne Bø, kollega ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, gjør i sitt doktorgradsarbeid "Norsk skole og den etterlengtede helhet" (Bø, 2006) en analyse av Læreplanen av 1997 (L-97), rammeplan for lærerutdanning av 1999 og NOU fra 1996 "Lærerutdanning mellom krav og ideal". Han diskuterer mulighetsbetingelsene for helhet i skole og lærerutdanning. Han drøfter om det er mulig å operere med L-97's målsetting "det integrerte mennesket", eller om man i det hele tatt kan snakke om et helhetlig kunnskapsunivers eller utdanningssystem. Bø refererer til Lyotard (1985), Luhmann (1999) og Levinas (1998) som på ulike måter imøtegår en slik helhetsforståelse, men han trekker også inn Egil A. Whyller (1981) som taler for. Jeg tolker Bø sin konklusjon som et forsiktig ja til helheten. I analysen skiller han mellom en *organisatorisk helhet* hvor det skjer en skjematisk strukturering av del og helhet og en *organisk helhet* som dreier seg om et levende, naturlig og sammenhengende hele. I Bøs avhandling er den etterlengtede helhet knyttet til skolen som institusjon og da er lærerutdanningen sett på som en del av den, ved at intensjonen er å "*bringe organisering og innhold av lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og videregående opplæring*" (NOU 1996: 22). Til slutt i avhandlingen formulerer Bø følgende utfordring:

*Hva er den forenende eller enende instans som konstituerer den henholdsvis organisatoriske og organiske helhet? (Bø, 2006, s. 220)*

Som ramme for den avsluttende kommentaren setter jeg altså en utfordring som etterspør en samlende og integrerende kraft, en lengsel etter en forenende instans og en opplevd mangel på helhet og samsvar i lærerutdanningen. Jeg retter blikket tilbake på forskningsspørsmålet: *Hvordan kan fremtidsrettet allmennlærerutdanning ledes og utvikles når praksisskolerektoren er blitt lærerutdanner?* Jeg presenterer nå femten utkast som angir muligheter for at deres tanker og erfaringer kan møte denne utfordringen. Utkastene fordeler seg som følger: fire under mellomrom I, fem under mellomrom II og seks under mellomrom III.

## **Mellomrom I - rektor/studentene**

I mellomrommet mellom rektorene og studentene, er det først og fremst studentenes pedagogiske kapital som utforskes ved at Randi og Bente diskuterer hvordan studentene på samme tid er både ressurssterke og hjelpeløse. Bjørn fremhever at studentene i utgangspunktet har kompetanse og kan tilføre den enkelte praksisskole noe spesielt, hvis de blir stimulert og oppmuntret til å bidra med det de "er gode på". Han er opptatt av et styrkefokus, og sier "at det å kjenne på det at du er kompetent, gjør deg mer motivert og åpen for ny læring". Vi må lete etter slike muligheter og kartlegge studentenes kompetanseområder. Dette krever et tettere og mer kontinuerlig samvær, mener Bjørn. Rektorenes erfaring er at studentene etterspør relevans og de inspirerer skolemiljøet med sin tilstedeværelse. Bjørn legger til at de også er en stor menneskelig ressurs i forhold til behovet for voksentetthet i dagens skole.

I triaden kommer det videre frem idéer om hvordan rektorene kan møte studentene med åpenhet, og de ønsker å skape en trygg og god ramme for lærerstudentenes utvikling. Bente forklarer hvordan hun tenker både estetisk og empatisk når hun planlegger studentenes første møte med skolen. Randi påpeker at dagens og fremtidens lærere må kunne være myndige og ta ansvar for hele elevens læring og utvikling. Det betyr, sier hun, at tema om kommunikasjon og samhandling må få bredere plass i utdanningen. De må også få kjennskap til hele den kompleksiteten som skolen som institusjon består av i dag. Hvordan man som rektor tar i mot og viser sin interesse for den enkelte student blir et vesentlig tema i triaden. Bente viser at hun ønsker å være mer involvert i utformingen av "den biten" (s. 131) som omhandler de forventninger, tema og aktiviteter som studentene skal møte på praksisarenaen. Bjørn er bekymret for det han ser på som en nedbygging av praktiske og estetiske fag i skolen. Han er engstelig for tapet av den tilkoblende funksjon som estetiske elementer og tema har i opplæringen. Med utgangspunkt i dette konsentratet, vil jeg presentere et utkast til hvordan rektorene kan være det manglende mellomledet i mellomrom I. Som lærerutdanner har de presentert sine tanker og erfaringer, og som lærerutdanner kan de bidra med å utvikle følgende punkter:

- **Studentens pedagogiske kapital – en ressurs for skolen**

De ser på studentene som både kompetente og hjelpeløse. Lærerutdanningsprogrammene bør ut fra en slik tenkning bestå av en gjennomtenkt bevisst fordeling mellom selvstendighet og støtte, mellom stimulering og formidling. Lærerutdannerne må ha tro på at studentene kan være kompetente og likeverdige samarbeidspartnere

som gjennom gjensidig interaksjon kan bidra med nye tanker og handlinger i skolevirksomheten. På samme tid vil rektorene som lærerutdannere skape trygghet og rom for å dele tanker og erfaringer.

- **Utvidet skolevirksomhet – utvidet profesjonsforståelse**

De viser studentene hvor sammensatt og kompleks skolevirksomheten er i dagens samfunn og bidrar til at mangfoldet blir nedfelt i studieprogrammene. Skolen står i forhold til samfunnet på mange måter, og det kulturelle mangfoldet er økende hver dag.

- **Kommunikasjon og relasjon – mot til å ta ansvar**

Deres erfaringer er at dagens og fremtidens lærere må være myndige og ha god kompetanse når det gjelder å ta ansvar for elevens totale utvikling og læring.

Studentene må derfor lære å samtale med ulike mennesker og få muligheten til å utvikle motet som er nødvendig å ha i krevende samtaler med elever og foresatte.

Studieprogrammene må også inneholde tema om hvordan ulike sosiale og kulturelle forhold skaper forskjellige emosjonelle og relasjonelle livsbetingelser.

- **Estetisk holdning – om den tilkoblende funksjon**

De presenterer sine verdier og holdninger som er preget av humanistisk tekning og estetisk bevissthet. De fokuserer på menneskenes iboende styrke og kraft og viser at de ser hvordan estetikken er en viktig faktor i læring, vekst og utvikling. Rektorene kan øke sin betydning som lærerutdannere ved å bidra til at slike verdier får en tydelig plass i lærerutdanningens fremtidige program og modeller.

## **Mellomrom II – rektor/egen skole**

I dette mellomrommet kom det først og fremst frem at rektorene mente det er en lederjobb å legge til rette for et mangfold av relasjoner mellom studenter og praksislærere. Det er et tema som i følge Randi kan overføres fra erfaringen om at elever kan profitere på å ha tilgang til flere voksenrelasjoner. Noen ganger kan elev/lærer-forhold bli fastlåst i en uheldig eller negativ relasjon. ”Det er ikke sikkert at det er en god kjemi ” som hun sier. Fastlåste relasjoner kan unngås i en mer dynamisk organisering hvor det skapes muligheter for flere personlige relasjoner innenfor et arbeidslag/trinn. I allmennlærerutdanningens praksisopplæring er det etablert en struktur hvor en praksislærer og et praksisparti hører sammen gjennom et helt skoleår. Randi går inn for en løsrivelse når det gjelder en ”privatpraktiserende” øvingslærerfunksjon. Hun ønsker å videreutvikle en mer åpen,

bevegelig og variabel struktur. Bjørn støtter henne i dette ved at han foreslår en tilrettelegging som lar studentene være med på møter og arbeid på tvers av trinn. Han tror de vil oppleve helheten i skolen bedre på den måten. Det får konsekvenser for hvordan skolen som en helhet skal kvalifisere seg til formidling og veiledning til studenter. En overgang fra en privatpraktiserende øvingslærerstruktur til en praksisskoletankegang hvor hele skolen er involvert, vil snu opp ned på en årelang tradisjon i skolen og få konsekvenser for økonomiske og praktiske, så vel som psykologiske forhold. Slike omfattende endringer møtes ofte med skepsis og motstand. Bente forteller om en situasjon, hvor det ble nødvendig for henne som leder å ta tak i det hun kalte for ”dårlige holdninger” og snu de i retning av en fellesskapstenkning og en vi-holdning i personalet. Hun presenterer i den forbindelse en ledelsesform hvor kombinerende av fasthet og fleksibilitet styrer retningen samtidig som den gir rom for fri assosiasjon.

Rektorene forteller at det er en viss åpenhet for å invitere hverandres studenter inn på tvers av trinn og grupper, tilby hverandres kompetanse og bytte timer, men det er fortsatt en etablert ordning at studentene kommer til en bestemt praksislærer og har tilhørighet der. Det er ikke praksisskolen som er enheten for studiets praksis. Når det gjelder rektorenes praktiske involvering i det direkte arbeidet med studentene, hadde Randi som vi så, for store ambisjoner i sin første handlingsplan. Bente konkluderer med at det viktigste er at de som ledere av praksisskolen og lærerutdannere er med på å støtte opp om virksomheten ved at de ser hvordan de ulike rollene kan utnyttes: ”At vi er samkjørt i forhold til å få dette til å bli en helhet. At vi tar opp stadig vekker det forbedringspotensialet som er der”. Hun mener det er viktig at de koordinerer, tenker på progresjonen og legger til rette for at studentene får den fagbredden de skal ha. Etter dette mellomrommets oppsummering, kommer jeg med følgende utkast til hvordan rektorenes lærerutdanningsrolle kan utgjøre en forenende instans eller samlende, integrerende kraft i utviklingen av lærerutdanningens praksisfelt gjennom det interne arbeidet ved praksisarenaen:

- **Fleksibel studiearena – heller enn privatpraktiserende øvingsystem**

Rektorene kan bidra til å utvikle praksisen i allmennlærerutdanningen fra en situasjon hvor studentene er knyttet til en privatpraktiserende øvingslærer, til en ordning hvor hele det pedagogiske personalet er involvert i studieprosessen. Spørsmålet om trygghet og stabilitet vs. åpenhet og fleksibilitet kan her rammes inn som et oksymoron og betegnes som *stabil fleksibilitet* eller *fleksibel stabilitet*.

- **Møte med studenten – felles strategi**

Gjennom å videreutvikle og begrunne en åpnere praksisskole kan de bidra til en vilfølelse i det samlede personalet som kan føre til at studentene blir møtt med en åpen og fleksibel holdning.

- **Økonomisk styring – virkemiddel for valg**

Ved å arbeide for å få en større reell påvirkning på bruken av økonomiske virkemidler, vil de kunne foreta valg og beslutninger på praksisarenaen, slik at den utvikler seg fra en privatiserende øvingsarena til en praksisskole preget av åpenhet og mangfold.

- **Handlingsplan – for gradvis progresjon**

I handlingsplanlegging med omtanke for både studentenes og personalets læring og utvikling, være bevisst på progresjon og en gradvis utvikling fra en øvingsarena til en praksisskole som fungerer som en studiearena.

- **Ledelsesperspektiv – kombinerer av ulike tilnærminger**

Som ledere i den interne konteksten, ta i bruk flere ledelsesperspektiv for å oppnå felles forståelse og en plattform for nytenkning.

### **Mellomrom III – rektor/høgskole**

Når det gjelder mellomrom III er rektorene opptatt av at studentenes praksis må være mer virkelighetsnær. Jeg tolker Randis erfaring som en bekymring for at studentenes totale studiesituasjon ikke inkluderer nok av den konkrete skolehverdagen. Hennes spørsmål retter seg mot en tettere relasjon mellom teori og praksis slik at teoristudiene ved høyskolen også er innbefattet i et praksisparadigme. Virkelighetsnær pedagogisk refleksjon kan best utvikles gjennom et nært og gjensidig forhold mellom teori og praksis. De diskuterer med bakgrunn i dette temaet hva veiledning i pedagogisk praksis er og kan være. Randi mener at veiledning er et fagområde som bør gjennomgå et dypere utviklingsarbeid i lærerutdanningen som helhet. Hun er redd for at vi kun beveger oss i overflaten og gjør ”kosmetiske forandringer” når vi diskuterer veiledning uten å gå inn på grunnleggende verdispørsmål.

Bente kommer inn på at praksisskolene er svært forskjellige når det gjelder organisering og kultur, og at den erkjennelsen må ligge som et grunnlag og en forutsetning for forventninger og dialog i mellomrommet. Bentes utspill i forhold til dette tolker jeg som et ønske om at vi bygger en kommunikasjonsstruktur i lærerutdanningen hvor det er rom for å dele historier og erfaringer med hverandre. Vi befinner oss i følge henne i ”forskjellige verdener” som krever en åpen dialog og vilje til tilpasning og justering hvis vi skal få til en god utvikling.



I kapitlet om mellomrom III fremkommer det at begrepsverdenen innenfor lærerutdanningsfeltet ofte er forvirrende. Konsekvensen av dette fører til usikkerhet og misforståelser. Klargjøring av begreper og enighet om definisjoner er en grunnleggende faktor for intersubjektivitet og felles forståelse. Eksemplet som viser en slik forvirring er diskusjonen om læreren fra høyskolen som er ansvarlig for den enkelte students praksisoppfølging. I løpet av de siste årene har den personen hatt flere navn og fordi endringene skjer så raskt, opereres det i tillegg med ulike benevnelser i ulike dokumenter. Når vi tilslutt fant ut hva vi snakket om, handlet temaet om hvor viktig det er å definere denne personens rolle og funksjon. Det oppleves som vanskelig at enkelte faglærere fra høyskolen ikke har kunnskap om og forståelse for nyere organiseringsmåter i skolen. Det har ført til situasjoner hvor de reagerer med alt fra å være provosert til å komme med svært positive utsagn som: ”Yes! Slik skal Norsk skole være”. Randi har behov for at lærerutdanningens praksisskoler skal kunne omfatte forsøksvirksomhet og nyere organiseringsformer. Hun mener det må legges tilrette for et arbeid på systemnivå, slik at lærerutdanningen kan fremstå med en viss grad av felles forståelse og ikke som en rekke enkeltpersoner som formidler sine tilfeldige private meninger.

Bente kunne tenke seg å ha mer kjennskap til, og direkte kontakt med faglærerne fra høyskolen (oppfølgingslærerne). Randi foreslår et trekantforum mellom rektor, praksislærer og oppfølgingslærer. Bjørn fokuserer på læring i samspill og foreslår en struktur hvor både studenter og oppfølgingslærere deltar i fellestema og studiedager på praksisskolen. Sammen med praksisperioder ville en slik struktur ført til mer forpliktende relasjoner. Han ser for seg at tettere gjensidig kjennskap til hverandre også kunne ledet til forskning og utviklingsarbeid til nytte for alle parter. Rektorene er opptatte av at den tiden som brukes til felles forum, og møter mellom praksisskolene og høyskolen må planlegges med tanke på en dypere gjensidig forståelse for hverandres virkelighet. Mellomrom III - samhet - kan oppsummeres i følgende utkast:

- **Virkelighetsnær refleksjon – samordning av praksis og teori**

Rektorene kan bidra til at teori og praksis i lærerutdanningen beriker og nærer hverandre. Deres tanker om dette temaet bør få en plass i utviklingen av fremtidens lærerutdanning. De vil bringe teorien inn på praksisarenaen, men de ønsker også at teoristudiene ved høyskolen skal få en sterkere praksisorientering. De mener at studiene på den måten kan få en mer virkelighetsnær refleksjon.

- **Forskjellighet - som positiv verdi**  
Skoler er forskjellige når det gjelder kultur og organisering. Rektorene kan bidra til å vise denne forskjelligheten. De ønsker at det skal være rom for ulike skolekulturer og ulike måter å organisere skolene på. De kan tenke seg å delta i en dialog for deling og tilpasning. Felles holdning om å være ulike.
- **Veiledningsbegrepet – i utvidet betydning**  
Som lærerutdannere vil rektorene kunne bidra til en diskusjon om hvordan veiledning kan gjennomføres. Hva bør veiledning være i lærerutdanningssammenheng? Er den etablerte veiledningstradisjon relevant som virkemiddel for å skape den nødvendige pedagogiske refleksjon? Rektorene har tanker og erfaringer som gir veiledning en utvidet betydning i forhold til dagens praksis.
- **Trekantforum – en struktur for samhet**  
Bygge en struktur for å etablere kjennskap gjennom deling av tanker og erfaringer. En triade bestående av praksisskolerektor, praksislærer og faglærer fra høyskolen kunne avklare roller og forventninger og utforme forslag til studieprogram.
- **Felles forskningsarbeid – læring i samspill**  
Rektorene ser muligheter for å bruke hverandres faglige ressurser i tettere og mer langvarige relasjoner. Da kan det bli mulig å skape økt bevissthet om partenes virksomheter gjennom mer systematisk utforskning, som i neste omgang kan lede til felles FOU-virksomhet hvor studentene også kan være deltakere.
- **Begrepsavklaring - en grunnleggende basis**  
Forholdet mellom språk og virkelighet er alltid begrenset på grunn av den usikkerheten som ligger i erindringen og tolkningsrommet. Likevel bør det gjøres noe med de begrepene vi omgir oss med i allmennlæreutdanningen. Gjennom samtalene med rektorene ble det avdekket usikkerhet og forvirring i forbindelse med bruken av sentrale begrep. Konsekvensen av det fører til et behov for at begrep avklares og nedfelles i planer og dokumenter. Det vil også være fornuftig med tanke på felles forståelse at begrepene har en viss varighet.

Jeg vil oppsummere den avsluttende kommentaren med Habermas' (1999) idealiserte posisjon som innbefatter *likhet, autonomi og inkludering*. I sin teori forutsetter han deliberativ

kommunikasjon hvor alle er i stand til å forvalte ”den andres” perspektiv til fellesskapets beste. En moderne definisjon av deliberasjon er formulert av Christer Fritzell:

*In broad terms, the concept of deliberation is used to mean either a thoughtful consideration of alternative views and possibilities when an individual makes up his or her mind about something important, or a public, open and critical exchange of standpoints and perspectives in the context of reasoned debate in view of mutual problem-solving and will-formation (Fritzell, 2003, s.97).*

Fritzell sier at mange analytiske studier på feltet tar som en selvfølge at mennesket er fritt til å delta i den kollektive viljeformasjonen i moderne samfunn. I demokratisk forstand er det som *skal bli* en sak for alle involverte. Slik er det ikke alltid i den praktiske hverdagen. Det er mange mekanismer som gjelder makt, skjulte agendaer og strategisk styring som hindrer at deliberativ samhandling kan finne sted. Sterk tro, hardt arbeid og mye omtanke ligger innbakt i en relasjonsforståelse som gir plass til alles stemmer.

Med fokus på mellomrommene i lærerutdanningen og etterspurt helhetsforståelse kan Derridas begrep *gjestfrihet* stå som en idealistisk fordring for en vital og organisk (Bø, 2006) samhet. En samhet som gir rom for praksiskolerektorenes bidrag til nytenkning omkring modeller og program for fremtidens lærerutdanning.

### **Avsluttende refleksjoner over studiens brukbarhet**

En makroperspektivisk ramme for dette prosjektet er Nowotny, Scott og Gibbons' (2001) re-tenkende vitenskapelige tilnærming. Epistemologisk sett blir kunnskapen til i en kontinuerlig, sirkulær bevegelse mellom beskrivelse av det som kan sanses i den ytre virkeligheten og mine forestillinger og tolkninger og andres tidligere formulerte tanker og teorier om tilsvarende fenomen. Jeg opererer innenfor en fenomenologisk livsverdensorientering og prosjektets kunnskaping skjer gjennom situasjonsavhengig aktivitet, som er knyttet til kontekstuell viten og intuitiv ekspertise. Undersøkelsen kan beskrives som en form for reflekterende empirisk forskning som innebærer at språklige, kognitive, sosiale og teoretiske elementer er sammenvevd i den meningsproduserende prosessen. Har de forskningsaktiviteter jeg har foretatt meg frembrakt oppdagelser som kan være interessante for flere på fagområdet? Kan utviklingen av allmennlærerutdanningen gjøre seg nytte av noen av de oppdagelsene? Faglig og vitenskapelig aktualitet og interesse er avhengig av om fagfeltet vurderer kunnskapen som valid i betydningen gyldig og aktuell. Vil *mellomrommet* kunne være aktuelt som begrep for en vital relasjonsforståelse? Og kan punktene i utkastet fra

rektortriadene bidra til nyorientering i utviklingen av allmennlærerutdanningen? Disse spørsmålene vil jeg reflektere over i dette avsluttende kapitlet.

### **Validitet i en fenomenologisk studie**

Studien min er provisorisk orientert og ligger innenfor et preliminært perspektiv (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Det vil si at kunnskaping er midlertidig og at oppdagelsene jeg gjør har en foreløpig status. Jeg mottar tanker og erfaringer fra forskningsdeltakerne, samler teori som kommer fra etablerte klassikere så vel som nyere teoretikere, prøver ut sammenhenger, reflekterer over forskningsaktiviteter, foretar valg og tar beslutninger og kommer frem til resultater. Disse skal i neste omgang presenteres for fagfeller som vil tro eller tvile på holdbarheten i mine utkast. I filosofisk/pedagogisk vitenskapsproduksjon vil alltid kunnskapen være i bevegelse og jeg er med dette prosjektet deltaker i en stafett. Akkurat nå holder jeg stafettspinnen og det er spennende å overlevere den i det videre løpet.

Vil mottakerne av mine resultater godkjenne det jeg har komme frem til? Vitenskapelig godkjenning går under begrepet verifisering som i objektivistisk/statistisk forstand dreier seg om spørsmål om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene har sine presise definisjoner innenfor den positivistiske forskningen. Anvendt i et subjektivistisk paradigme må disse begrepene nødvendigvis få et annet meningsinnhold. Kvale (1997) foretar en re-konseptualisering av begrepene i det han sier følgende:

*Forståelsen for verifiseringsproblematikken begynner i menneskenes livsverden og i deres dagligspråk. Pålitelige observasjoner, generaliseringer fra ett tilfelle til et annet og gyldige argumenter er del av vår daglige, sosiale interaksjon (Kvale, 1997, s. 160).*

Kvale snakker om validitet som sosial konstruksjon og argumenterer for en utvidelse av valideringsbegrepet. Ved å innføre kommunikative og pragmatiske aspekter i forskerhåndverket vil han avmystifisere og normalisere valideringss spørsmålet; "verifisering av opplysninger og tolkninger er en normal aktivitet i dagliglivets interaksjoner" (Kvale, 1997, s. 176). Han er bekymret for en legitimeringsmani inno m forskningen som til og med kan føre til negative konsekvenser ved at gyldigheten til et kunnskapsprodukt faktisk svekkes. Vær på vakt hvis noen påstår at de forteller deg sannheten, sier Kvale i sin oppsummering.

I mitt prosjekt mener jeg det vil være hensiktsmessig å spørre om oppdagelser, tolkninger og refleksjoner er relevante og tilstrekkelige i forhold til fagfeltet, og i hvilken grad resultatene av prosjektet har noen verdi. I det videre vil jeg reflektere over disse spørsmålene ved å anvende Maxwells (2002) reformulering av validitet for kvalitative studier.

Maxwell opererer med fem ulike kategorier. Jeg velger å bruke fire av dem som ramme for denne refleksjonen. De ulike kategoriene flyter til en viss grad over i hverandre. Det gjelder spesielt de tre første kategoriene som Maxwell betegner som de egentlige validitetskategoriene i kvalitativ forskning: Den deskriptive validiteten, tolkningsvaliditeten og den teoretiske validiteten. I tillegg trekker Maxwell frem generaliserbarhet og vurderingsvaliditet som kategorier, men sier at vurderingsvaliditeten ikke er like sentral som selvstendig kategori da den inngår i de andre kategoriene.

Den første er den beskrivende validiteten som dreier seg om at observasjoner og samtaler må rapporteres med den største eksakthet. Maxwell nyanserer dette ved å referere til Runciman (1983 s. 97) som sier at *“no account can include everything, and accuracy is a criterion relative to the purpose for which it is sought”*. Oversatt til min studie dreier den beskrivende validiteten seg om flere forhold. For det første i hvilken grad jeg har vært nøyaktig i transkribering og om jeg på en troverdig måte har greid å legge frem de informasjonene jeg har mottatt fra mine forskningsdeltakere. For det andre kan det være at jeg har gått glipp av noen viktige data ved at jeg valgte en forskningsdesign basert på samtale og ikke forfulgte tanken om en kombinert strategi av samtale og observasjon. Jeg valgte også å gå over fra videoopptak til lydopptak, etter første samtale, noe som kan ha ført til et magrere tilfang av informasjon. Min antakelse var at jeg fikk et fyldigere materiale ved videoopptak. I etterkant av første samtale, var min vurdering at lydopptak ville fungere like godt for mitt formål. Visuell informasjon om gester, mimikk og fysisk posisjon ga ikke etter min mening noe vesentlig eller ekstra til datamaterialet. Jeg har forsøkt å presentere mine avveininger og valg når det gjelder dette i forskningsteksten, slik at leseren har hatt en mulighet til å gjøre seg opp en mening om de samme spørsmålene. Begrensning og konsentrasjon av datainnsamlingen er presentert i teksten, og med basis i sitatet ovenfor er beskrivelsene knyttet opp mot den hensikten jeg søker.

Den neste kategorien til Maxwell er tolkningsvaliditeten. Den kvalitative forskningens interesse er ikke å fremlegge et sett med beskrivelser av en virkelighet. Den kvalitative

forskeren er opptatt av å finne ut hvilken *mening* handlinger, atferd og fenomen har for de menneskene dette angår. Mening i Maxwells betydning inneholder: intensjon, kognisjon, følelser, tro og vurdering. Han anlegger et bredt perspektiv på tolkende virksomhet i en deltakende orientering. ”Jeg tolker derfor er jeg” er en av mine teser i teksten. Jeg har lagt vekt på å presentere hva som karakteriserer tolkning og vise hvordan jeg har tolket både mine forskningsdeltakeres utsagn og den teorien jeg har brukt. I den hermeneutiske tolkningsprosessen inngår også den tause kunnskapen og intuitiv kapasitet. Jeg har fremhevet og inkludert disse fenomenene i prosessen.

Maxwells tredje kategori er den teoretiske validiteten. Hvordan bruker den kvalitative forskeren teori som applikasjon, støtte og belysning? Og hvordan utvikler forskeren ny teori? Disse spørsmålene står på spill i vurdering av den teoretiske validiteten. Mottakeren av forskningen vil vurdere om den anvendte teori er relevant i forhold til det fagområde forskningen foregår i. I min studie har jeg valgt klassisk filosofisk teori som jeg har anvendt både på studiens metodiske aspekter og den substansielle delen. Det vil kanskje være noen som tenker at teoriene til Arendt og Derrida er noe på sidelinjen i forhold til mitt prosjekt, men jeg mener å ha presentert bakgrunn og begrunnelse for mine valg og vist hvordan jeg ser sammenhenger og finner mening i å anvende teoriene. Metodelitteraturen jeg har valgt er sentrale innenfor den fenomenologiske orienteringen, og den pedagogiske litteraturen som jeg bruker, mener jeg er relevant som belysning av mine data.

Generaliserbarhet er den fjerde kategorien. I kvalitativ forskning kan generalisering finne sted hvis teoriutvikling og begrepsdannelse gir mening og skaper forståelse for flere enn de personene som er involvert i undersøkelsen. Stake's (1995) tredeling av generaliseringsbegrepet omfatter naturalistisk generalisering som er basert på personlige erfaringer, statistisk generalisering som krever målbarhet og randomiserte, omfattende utvalg og analytisk generalisering som involverer troverdig, spesifisert logikk og eksplisitt argumentasjon. I analytisk generalisering tillater forskeren leseren selv å bedømme undersøkelsens overføringsverdi.

I følge Maxwell kan vi snakke om generalisering i kvalitativ forstand hvis resultater godkjennes og kan anvendes av flere innenfor lignende situasjoner. Han skiller mellom intern og ekstern generaliserbarhet. Hvis resultatene gir mening innenfor fellesskapet, gruppen eller institusjonen man opererer i kaller han de intern validitet og dersom det også skaper grunnlag

for ny forståelse og erkjennelse i andre, lignende fellesskap, grupper og institusjoner benevner han det som ekstern generaliserbarhet. Det er ikke et absolutt skille mellom disse to formene for generalisering, sier Maxwell og legger til at kvalitative forskere i hovedsak synes spørsmålet om den interne generaliserbarheten er viktigst, hvis de i det hele tatt er opptatte av det. Det er sjelden i kvalitativ forskning at det stilles krav om ekstern generaliserbarhet.

I kontekstuelle undersøkelser er det mer hensiktsmessig å snakke om en form for etterprøvbarehet og grad av intersubjektivitet. Spørsmål om gyldighet blir da avhenging av mottakerens mulighet til å ha innsyn i valg av forskningsaktiviteter og teori og avveininger som er gjort gjennom prosessen. Gyldighet blir også et spørsmål som beror på mottakerens grunnleggende verdisyn. I den fenomenologiske forskningsprosessen fører erkjennelsen om forskerens subjektive posisjon og innvedde status i verden til at den personlige dimensjonen må få plass i en transparent tekst. Målet er å oppnå en felles forståelse som i fenomenologien kan betegnes som horisontsammensmeltning eller meningshorisontalisering.

Hvilke oppdagelser i min studie kan ha en overføringsverdi i forhold til vårt interne fagfellesskap og hvilke oppdagelser kan ha betydning ut over den lokale konteksten? Studiens innsideperspektiv og lokale orientering skulle kunne tilsi at utkastene er aktuelle for utvikling av rektors rolle som lærerutdanner ved den høyskolen som er arena for undersøkelsen. Ved at forskningsspørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i offentlige føringer, vil utkastene sannsynligvis også kunne gjelde for utviklingsarbeid ved andre høgskoler og universitet i Norge.

Noen av de femten utkastene jeg fremlegger er konkrete og handler om struktur og organisering: for eksempel *etablering av trekantforum, større reell påvirkning på bruken av økonomiske virkemidler og utarbeidelse og utvikling av handlingsplan*. Disse tre temaene kan være relativt enkle å oversette og anvende i utviklingsøyemed. Andre utkast er ikke like konkrete og kan derfor være vanskeligere å omsette direkte, men jeg mener de likevel kan gi impulser til tema for utviklings- og endringsarbeid i forhold til praksisskolerektors rolle som lærerutdanner. Tre eksempler på slike tema er: *felles strategi for møte med studenten, kommunikasjon og relasjon og forskjellighet som positiv verdi*. Utkast som samsvarer med intensjoner i grunnlagsdokumentene for studien er: *praksisskolen som fleksibel studiearena, tettere forhold mellom praksis og teori, utvidet profesjonsforståelse og felles fou-virksomhet hvor studentene også kan være deltakere*. Disse fire utkastene omhandler virksomhetsområder

som det er sannsynlig at de fleste lærerutdanningsinstitusjonene allerede arbeider med på ulike måter. Det samme gjelder *veiledning* som er et tema det arbeides kontinuerlig med på institusjonene. Rektorenes tanker og erfaringer på disse områdene kan likevel være til inspirasjon for andre innen lærerutdanningsfeltet.

Et av utkastene som jeg mener er et nødvendig fokusområde i utviklingen av lærerutdanningen er begrepsavklaring. Det anser jeg som en forutsetning for å kunne skape felles forståelse i mellomrommene, noe jeg tror vil oppfattes som aktuelt både innenfor den lokale konteksten og utenfor, i lignende virksomhet.

To utkast som kan sees i sammenheng er temaet om estetisk/humanistisk holdning fra mellomrom I og spørsmålet om ledelsesperspektiv fra mellomrom II. De omhandler en ledelsestematikk utledet fra rektorenes tanker og erfaringer om en variert tilnærning til lederskap. Jeg vil tro at en fremstilling av lederskap basert på humanisme og estetisk forståelse som alternativ til en mer ensidig og tradisjonell organisering og styring av skolevirksomhet, vil gi gjenklang hos andre ledere på feltet. Noe som også kan få betydning for lærerutdannerrollen.

Det siste utkastet som kommenteres her er hentet fra mellomrom I og det handler om troen på studentens kompetanse i form av iboende pedagogisk kapital. Det er stor variasjonsbredde blant lærerutdannere når det gjelder spørsmålet om studentenes medvirkning og autonomi. Mine forskningsdeltakere snakket også både om den hjelpeløse studenten og den kompetente studenten som kunne være en ressurs og pådriver for skolens virksomhet. Ved hjelp av en aporetisk tenkemåte og oxymoron som begrep for motsetninger forsøker jeg å vise at de to ytterpunktene kan være tilstede samtidig og til og med nære hverandre i en forståelse av studenten som et helt men sammensatt individ. Jeg belyser også dette temaet med Derridas tese (*the seventh commandment*) (Biesta & Egâea-Kuehne, 2001, s. 24) om autodidaktikk og heterodidaktikk. Troen på studentenes iboende pedagogiske kapital (Henningsson-Yousif og Viggósson, 2009) tror jeg kan være det mest kritiske i forhold til mottakernes opplevelse av gyldighet og aktualitet. Her mener jeg at spørsmål om grunnleggende verdisyn vil være avgjørende for om perspektivet blir akseptert.

I tillegg til de femten utkastene som er ekstraherte med basis i samtalematerialet, har jeg gjort oppdagelser gjennom arbeidet med teorien og i den metodiske prosessen. De oppsummeres



her som følgende tre hovedtema: Mellomrommet som relasjonelt felt, fokus på den personlige dimensjon og fra fenotekst til genotekst. Under hovedtemaet om den personlige dimensjon ligger det tre undertema: samtaletriade med observasjon, fra transkribert tekst til fortelling og aktiv speiling.

### **Mellomrommet som relasjonelt felt**

Jeg har vist hvordan mellomrommet stadig trengte seg på, ble tvilt på, dukket opp, ble forkastet og tatt inn igjen i den pågående forskningsprosessen. Det potensielle rommet (Winnicott, 1995) som jeg hadde med meg fra hovedfagsarbeidet (Tislevoll, 1997) påvirket mitt arbeid uten at jeg helt var klar over det i de innledende fasene. Jeg har presentert gleden jeg følte over å oppdage hvordan Hannah Arendt rammet inn begrepet med utgangspunkt i *polis* og aktiv *fremtredelse* i det offentlige rom og jeg har vist hvordan nye mellomrom kontinuerlig skapes der hvor menneskene er bundet sammen i felles tolkning og forståelse (Molander, 1996).

I mellomrommet kan motsetningene utforskes, hvis vi gir plass til dem. Med aporia som nærlesningsredskap (Derrida, J., & Gundersen, K. (2006) kan forestillinger om *annetheten* og *det som ikke er* også kunne presenteres. Motsetningenes mulighet ligger i mellomrommet. Under mottoet gjestfrihet kan vi la et mangfold av stemmer høres og det blir mulig for alle å kunne fremtre for hverandre på samme grunnlag. Oppmerksomhet på mellomrommet flytter fokus fra jeg/vi eller du/dere til det rommet vi har mellom oss. I det rommet kan vi konsentrere oss om det som er i emning.

### **Fokus på den personlige dimensjon**

Kunnskap om betydningen av å gjøre personlige forhold eksplisitte er et resultat av studien min. I en fenomenologisk forståelse av kunnskaping er forskeren *alltid allerede til stede i verden* (Heidegger, 1996) når han undersøker et fenomen, og dermed en viktig faktor i studiens endelige utkomme. Den erkjennelsen får som konsekvens at leseren av forskningsrapporten må kunne vite hvem forskeren er, hvor han kommer fra, hva han har gjort tidligere i livet, hvilke grunnleggende holdninger han har til spørsmål på fagfeltet. I min studie har jeg forsøkt å presentere mine forestillinger og erfaringer som jeg mener har betydning for at mottakeren av forskerteksten skal ha tilstrekkelig informasjon. I tillegg til en gitt referanseramme og erfaringsbakgrunn har jeg som forsker også forhåpninger om hvordan fremtiden skal bli. Det påvirker mine valg og beslutninger i minst like stor grad. Ved å

presentere en kort biografi for leseren og vise på hvilket grunnlag valg og beslutninger er tatt, mener jeg at jeg innfrir et krav om gjennomsiktighet i forskningsprosessen, noe som er nødvendig i en fenomenologisk studie.

Studien er delt inn i to omtrent like store deler. Den metodiske delen har fått like stor plass som den empiriske. Den beslutningen tok jeg fordi jeg brukte store deler av forskningsprosessen til å studere erkjennelsesfilosofi og metodologiske spørsmål.

Jeg har presentert mitt menneskesyn, som innbefatter at den eksistensielle valgsituasjon alltid er til stede. I en slik menneskeforståelse tar man valg også når man unngår å ta valg. Vi er som forskere innvevd i en situasjon hvor alt vi gjør er et spørsmål om tolkninger, valg og vurderinger. Jeg har forsøkt å vise min vei gjennom forskningsprosessen og mener at den veien jeg har tilbakelagt er en fornuftig og nødvendig vei å gå i et fenomenologisk prosjekt. Fenomenologi er en sakte vitenskap. Prosessen består av nøyaktige beskrivelser og gjentatte prosedyrer, langsomme og dvelende aktiviteter, men også plutselige intuitive sprang. Forskningsmetodens dvelende karakter stiller krav til utholdenhet og tålmodighet og den tar tid. I et effektivitetssamfunn med en stadig økende akselerasjonshastighet, kan det kanskje være fåfengt å tro at dyptgående og tidkrevende prosesser skal få en plass. I et pedagogisk/filosofisk perspektiv tror jeg samfunnet vil være tjent med at vi setter ned tempoet på det mellommenneskelige området og jeg håper derfor å kunne bidra til andre fenomenologiske forskere med de oppdagelsene jeg har gjort i dette arbeidet når det gjelder den personlige dimensjon. Jeg tar i det videre for meg tre eksempler på forskningsaktiviteter som jeg mener er validitetsstyrkende: a) Samtaletriader med observasjon b) fra transkripsjon til fortelling og c) aktiv speiling.

#### **a) Samtaletriader med observasjon**

Designet for studien min er en kombinert strategi bestående av observasjon av triadiske samtaler, aktiv speiling og individuelle samtaler. Triaden kan gi muligheter for et større mangfold enn en dyadisk samtaleform. Ved å lytte til de andre to deltakerene kan man på den ene side trekke seg tilbake, samle seg og finne ro og på den annen side bli inspirert og stimulert til å komme med nye tanker og forestillinger om samtaletemaet. Den triadiske formen gir god øyekontakt og kan skape forbindelser som påvirker stemningen i gruppen på en positiv måte og kan på den måten skape rom for et fyldigere materiale. I samtaler mellom et større antall deltakere er det en fare for at noen deltar mer enn andre. Det kan også skje i en triade at det er

ulikhet mellom deltakerne når det gjelder aktivitet. I min studie viste det seg at de tre deltakerne var omtrent like aktive i den triadiske samtaleformen.

Det var min intensjon at jeg som forsker ikke skulle delta direkte i samtalen, men heller innta en posisjon som observatør. Min tanke var at forskningsdeltakerne skulle samtale med hverandre, flytende og utvekslende innad i triaden. Det skjedde også til en viss grad, men de henvendte seg også til meg som satt på utsiden, og de fikk svar. Av og til blandet jeg meg inn i triaden i ren iver og kunne på den måten ha påvirket retningen i den videre samtalen. I etterkant av samtalen foretok jeg granskning av egen aktivitet i samtalene (jfr. s. 92) ved å registrere mine egne innspill. Jeg så på omfanget av egne initiativ og type innspill for å finne ut om det var samsvar mellom mine intensjoner om å være observatør og den faktiske samtalsituasjonen. Jeg fikk noen overraskelser når det gjaldt typen *presentasjon av egne tanker og følelser* i andre samtale, men ellers var tallene innenfor det jeg kunne forvente og akseptere. Denne egengranskende aktiviteten var bevissthetsskapende og den hjalp meg å se klarere når og i hvilken grad jeg tillå enkelte utsagn større verdi eller vektla spesielle tema. Gjennom den videre bearbeidingen av datamaterialet hadde jeg oppmerksomheten rettet mot disse spørsmålene slik at jeg kunne se hva som var mitt og hva som var forskningsdeltakernes materiale. Som insidieforsker vil jeg alltid befinne meg i en situasjon hvor substansen i forskningen er blanding av mine holdninger og forventninger og deltakernes tanker og erfaringer. Datamaterialet i form av transkribert tekst er heller ikke fritt for mine påvirkninger, da jeg også er involvert i samtalsituasjonen. Jeg mener likevel at den transkriberte teksten i hovedsak tilhører rektorene, mine bidrag som forsker kommer inn når det gjelder utvalg av tekst fra hele materialet og utvalg av teori til belysning og bearbeidelse av dataene. Jeg mener at en triadisk samtaleform egner seg som datainnsamlingsstrategi i en fenomenologisk studie. Den er åpen og fleksibel og det er mulig å kontrollere og reflektere over forskerens involvering i samtalene underveis i prosessen, noe som kan være et grunnlag for leserens validering av studiens resultater.

#### **b) Fra transkripsjon til fortelling**

Etter første samtale omsatte jeg hele samtalen fra transkribert tekst til en fortelling hvor jeg forsøkte å unngå å tolke. Jeg ville prøve å fortelle samtalsinnhold som en historie uten at rektorenes meninger ble endret. Fortellingen presenterte jeg for rektorene og fikk respons på teksten før neste samtale. Med den aktiviteten ville jeg forsøke å finne ut i hvilken grad jeg tolket, i en situasjon hvor jeg selv mente å være beskrivende. Jeg legger ved en side av

fortellingen med tilhørende side av den transkriberte teksten (se vedlegg 5) og velger ut et annet eksempel som jeg viser her.

Som transkribert tekst:

*Det er et krysspress på sett og vis oppleve æ ... at øvinglærerne kjenner mandatet veldig sterkt på at de skal ha et ansvar for oppfølging og der skal det jo ligge, det må det nesten, men så har vi da på den andre side, det du va litt innpå Randi, hvordan kan vi som rektorer bruke den ressursen ... og der opplever æ et lite krysspress og at vi er i en utvikling og vi er bare i starten – i hvert fall hos oss. Æ veit iij kordan det e te dokker?(side 8 og 9 av transkripsjonen av første samtale).*

Oversatt til fortelling:

*Bente opplever dette som et krysspress. Øvingslærerne kjenner sterkt på det mandatet som ligger i å ha ansvar for oppfølgingen av studentene. På den andre siden, sier hun henvendt til Randi, kommer det som du nevner om hvordan vi som rektorer kan bruke den ressursen som studentene representerer. Hos oss er vi bare i starten på en utvikling når det gjelder dette, hvordan er det hos dere?(side 5 i fortellingen).*

I tilbakemeldingen fra rektorene var det ingen av de tre som hadde noen kommentarer når det gjaldt meningsinnholdet. Bente reagerte litt på at hun syntes det ble litt ”for fint”, men ellers sa hun at hun kunne kjenne igjen sine egne tanker og erfaringer i fortellingsteksten. Gjennom responsen fra rektorene fikk jeg informasjon om at det var samsvar mellom transkripsjon og fortelling. Aktiviteten var med på å øke min bevissthet om forholdet mellom egen beskrivelse og tolkning og forståelse av forskningsdeltakernes utsagn.

### **c) Aktiv speiling**

For å komme dypere inn i den enkelte forskningsdeltakers tanker omkring sin egen rolle som lærerutdanner, omorganiserte jeg de transkriberte samtaletekstene, slik at alle utsagnene fra hver rektor kom på et eget dokument. Så foretok jeg et utvalg av utsagn fra hver rektor. Utsagnene ble hentet fra perioder i løpet av samtalene hvor jeg fikk inntrykk av at den enkelte forskningsdeltakeren satt inne med ytterligere erfaringer og meninger om problemstillingens spørsmål. De utvalgte utsagnene ble oversendt til rektorene som grunnlag for en individuell samtale (jfr. designmodell – figur 3, s. 90).

I en kontinuerlig samtale påvirker og inspirerer deltakerne hverandre, deres utsagn legges på hverandre i lag på lag, og det er ikke mulig å følge opp hver enkelts betraktninger i den løpende strømmen av tanker og meninger. På den måten vil en slik samtaleform ikke være uttømmende i forhold til det gitte temaet. Det er grunnen til at jeg benyttet meg av aktiv speiling som forskningsaktivitet i denne situasjonen. Speilet består altså av direkte utsagn fra hver forskningsdeltaker og ikke av spørsmål som er vanlig i forskningsintervju.

Gjennom speilingen fikk rektorene mulighet til å gjenkalle samtalene og bygge videre på sine egne tanker og utdype sine egne erfaringer om fenomenet. Ved ett tilfelle kunne en av rektorene ikke huske hva hun hadde lagt i et av sine utsagn. Det var Bente som ikke kunne gjenkalle et utsagn om studenter i forhold til teamarbeid:

*Men M det e ganske artig det der for æ spurt ei gruppe sist, og dem hadde komme litt lenger, det var ikke 1. kl studenta, så si æ det: Har dere noen tanker om hvordan dere blir vurdert i teamarbeid? Og da var det noen som sa at det var veldig spennende når dem hadde vært i teamarbeid – og jobba sammen med andre – at det var spennende å få tilbakemelding om det (speil – Bente s. 1)*

I den individuelle samtalen skjedde dette:

*21:25 F: Siste gang huske æ vi snakka om det å utvide betydningen av veiledning inn mot det å være i team. Du hadde noen erfaringer på det. Du hadde faktisk spurt ut, eller tatt det opp som et tema hvordan ser du på deg selv som en teammedarbeider – og det var også et interessant innspill synes æ - i den samtalen - som vi gikk litt fort forbi.*

*22:00 B: Ja – det var den æ ikke tok helt igjen.*

*22:05 F: Akkurat*

*22:12 B: Ja den tok æ ikke helt igjen, hvordan hadde vi vinklet den, ja så den synes æ det var litt vanskelig å .....*

*22:20 F: Altså så du husker ikke så godt hva det var ....*

*22:24 B: Nei æ kjente ikke igjen det utsagnet da, men du kan no noter det at... – det er mulig det Snefrid at æ har sagt det, det var no litt snedig da, men æ kan liksom ikke ta igjen i dag, hvor var vi da..... Det kjem igjen det Senfrid – hvis at æ har....*

*22:50 F: Du hadde spurt ei gruppe sa du sist, de var ikke 1.års-studenter de var kommet litt lengre – om hvilke tanker de hadde om å bli vurdert i teamarbeid. Og de responderte veldig positivt på det den tanken der da.*

*23:13 B: Ja det var det æ lurte på faktisk – har æ sagt det? Den må vi sette spørsmålsteget ved faktisk, det kan hende vi kan få det på gli da...*

Hukommelsen er usikker hos alle. Derrida snakker om *hukommelsens katastrofe* som en av grunnene til ”differansen” mellom erfaring og gjengivelse. Minnene er generelt sett tilfeldige og usikre og de er preget av omgivelser, omstendigheter og tilstander. Bente som er en travelt opptatt rektor med et mangfold av oppgaver sier at vi må sette spørsmålssegn ved dette utsagnet og jeg velger å ikke videreføre temaet om studenten som teamsamarbeider, selv om jeg personlig fattet stor interesse for utsagnet. Ved å presentere denne hendelsen mener jeg at noe av kompleksiteten i utvalg fra datamaterialet kommer frem. Speiling av forskningsdeltakernes utsagn gir mulighet for utdyping og videreføring av tanker og erfaringer. I tillegg kunne vi klargjøre forhold omkring enkeltutsagn og som vist her, utelukke tema helt.

Aktiv speiling har jeg tidligere brukt i undervisnings- og veiledningssammenheng. I denne undersøkelsen så jeg det som hensiktsmessig å kombinere en speilingstrategi med triadesamtalene. For mitt formål fungerte speilingen etter planen, og jeg håper at en slik kombinert strategi kan være et bidrag til andre fenomenologiske forskere.

### ***Fra fenotekst til genotekst***

Det aller siste avsnittet skal oppsummere min idé om å skape et begrepsapparat for en transparent forskningsprosess. Jeg har anvendt begrepsparet fenotekst og genotekst (Kristeva, 1984) som grunnlag for å beskrive overgangen fra de empiriske dataene til ferdig avhandlingstekst. Jeg ønsker med det å lage en struktur for å anskueliggjøre kunnskapingen i studien som en meningsproduserende prosess. Dette er også et ledd i bestrebelsen etter å legge til rette for leserens mulighet til å vurdere og bedømme om studiens substans og metode er aktuell og brukbar. Fenotekst og genotekst er et begrepspar som Kristeva i utgangspunktet har anvendt innenfor en lingvistisk/semiologisk ramme. Jeg har vist at hun etter hvert utviklet et utvidet lingvistisk perspektiv og med basis i det har jeg forsøkt å forme en modell for å beskrive overgangen fra transkribert tekst til ferdig avhandling.

Minner og erfaringer er usikre og preget av begrensninger. Erfaringsmaterialet stemmer aldri over ens med virkeligheten. I tillegg er språket ikke egnet til å fange inn alle sider ved menneskelig aktivitet og samhandling. Deler av det mellommenneskelige feltet overskrider språket. Intuisjonsfilosofien og begrepet om den tause kunnskapen står sentralt i min avhandling og spørsmålet om hvordan vi skal leve livet fremover har vært en viktig drivkraft for meg i prosjektet. Rommet mellom oss er den åpne plassen der vi fremtrer for hverandre her og nå. Fra den posisjonen har vi tilgang til fortidens erfaringer og lengselen fremover. Jeg har arbeidet innenfor et paradigme som erkjenner at det er gjennom språklig aktivitet og subjektiv forhandling vi kan forme forlengelsen inn i en felles fremtid.

Beretningen om forskningsprosessen min presenterer en tolkning av noen tanker og erfaringer tre utvalgte rektorer har om sin nye rolle som lærerutdanner. Jeg har forsøkt å vise at målet med studien er nådd. Jeg mener at studien min har utviklet kunnskap om fenomenet og at det som kom ut av prosessen kan gi grunnlag for økt forståelse for forskningsspørsmålet om ledelse og utvikling av fremtidsrettet allmennlærerutdanning. Rektorene ved praksisskolene er gitt en stemme gjennom sin formelle status som lærerutdanner. I min studie har tre av dem gitt

sitt bidrag til utviklingen av utdanningen. På den måten mener jeg at rektorene kan møte noe av den etterlyste mangel på samsvar og helhet på lærerutdanningsfeltet.

To forskningsspørsmål dreier seg om det metodiske arbeidet. Egnede design og forskningsaktiviteter seg til mitt formål og kan de oppdagelsene jeg gjorde være overførbare til andre fenomenologiske studier? Min vurdering er at design og forskningsaktiviteter har vært formålstjenlige og jeg håper den fremgangsmåten jeg brukte kan være til inspirasjon og nytte for andre. Det må i siste instans avgjøres av leseren.

## Litteraturliste

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (1996). *Klassisk og moderne samfunnssteori*. København: Hans Reitzel.
- Andersen, J., Beck, A.-M. T., Juul Kristensen, C., & Alm Larsen, J. (2003). *Empowerment i storbyens rum: et socialvidenskabeligt perspektiv*. København: Hans Reitzel.
- Anderson, L. W., Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1994). *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective*. Chicago, Ill.: Distributed by the University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Arendt, H. (2003). Hannah Arendts tale til Martin Heideggers 80-års dag (pp. 39-50). Århus: Forlaget Modtryk.
- Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Assagioli, R. (1993). *Psychosynthesis: a manual of principles and techniques*. London: Aquarian/Thorsons.
- Assagioli, R. (2005). *Viljens psykologi: en guide til selvrealisering*. København: Kentaur.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London: Sage.
- Bengtsson, J. (2005a). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005b). *Udfordringer i filosofisk pædagogik*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1979). *Kunskaps sociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.



- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bicker, A., Sillitoe, P., & Pottier, J. (2004). *Investigating local knowledge: new directions, new approaches*. Aldershot: Ashgate.
- Biesta, G., & Eg  ea-Kuehne, D. (2001). *Derrida & education*. London: Routledge.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forl.
- Brown, J. R. (1996). *The I in science: training to utilize subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brown, R. H. (1976). Social theory as metaphor On the logic of discovery for the sciences of conduct. *Theory and Society*, 3(2), 169-197.
- Buber, M. (1990). *Det mellanm  nskliga*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. København: H. Reitzel.
- Bø, M. (2006). *Norsk skole og den etterlengtede helhet: en studie i et l  replanverks forsøk på å skape helhet i etdifferensiert samfunn og religionens tildelte oppgave i dette forehavende*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for arkeologi og religionsvitenskap, Trondheim.
- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell: a conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. London: Falmer Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Depraz, N. (1999). The Phenomenological Reduction As Praxis. I F. Varela & J. Shear (Red.), *The View from within: first-person approaches to the study of consciousness* (pp. 95-110). Thorveton: Imprint academic.
- Derrida, J., & Gundersen, K. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.
- Dewey, J. (1996). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Ed.), *Skolens undervisning og barnets utvikling : klassiske tekster* (pp. 53-66). Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Dooley, M., & Kavanagh, L. (2007). *The philosophy of Derrida*. Stocksfield: Acumen.
- Eco, U. (1989). *The open work*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Eggen, N. A., & Nyrønning, S. M. (2003). *Godfoten: samhandling - veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Foucault, M., & Rabinow, P. (1997). *The essential works of Michel Foucault, 1954-1984*. London: Allen Lane.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- Fritzell, C. (2003). Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk pedagogik*, 23(2), 92-103.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- Gadamer, H.-G., & Jordheim, H. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Gilligan, C. (2002). *Med en annen stemme: psykologisk teori og kvinners utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: essays*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Grøterud, M. (1979). *Samordning av teori og praksis i allmennlærerutdanningen: belyst ved studium av oppleggene ved to høyskoler*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Grøterud, M., & Nilsen, B. S. (1997). *Effektiv skole - effektiv undervisning?: et spørsmål om verdier*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 266-276.
- Guttmann, A. (1951). *Underbevissthetens gåter og problemer: (fra intuisjon til utforming)*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Handal, G., & Lauvås, P. (2002). *På egne vilkår: en strategi for vejledning med lærere*. Århus: Klim.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time: a translation of Sein und Zeit*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Henningsson-Yousif, A., & Viggósson, H. (2009). Tillgodogörandet av pedagogiska kapital i skolutveckling och lärarutbildning Available from <http://hdl.handle.net/2043/8111>
- Hoydal, G. (2006). En lille historie om identitet. I P. Nielsen (Ed.), *Innovation og aflæring* (Vol. 1, pp. 13-17). Tórshavn: Føroya læraraskúli.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. London: Allen & Unwin.
- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idé: fem forelæsninger*. København: Hans Reitzel.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kearney, R. (1994). *Modern movements in European philosophy* (2nd ed.). Manchester: Manchester University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2003). Fra én identitet til en annen (Vol. Del. 3, pp. S. 246-267). Oslo: Universitetsforl.
- Krogh, E. (1995). *Landskapets fenomenologi*. Institutt for økonomi og samfunnsfag, Norges landbrukshøgskole, Ås.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as self-actualization: a critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers' counseling theory*. Trondheim: Tapir forl.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Kvernbekk, T. (1995). Erfaringstyranni eller teorityranni: et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori - praksis. *Nordisk pedagogik*, 15(2), 88-96.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax.
- Langer, S. K. (1953). *Feeling and form: a theory of art developed from Philosophy in a new key*. New York: Charles Scribner.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lübcke, P., & Grøn, A. (1996). *Filosofileksikon*. Oslo: Zafari.
- Løvlie, L. (1998). Paradoxes of educational reform: the case of Norway in the 1990s (pp. S. 195-214). New York: P. Lang.
- Løvlie, L. (2000). Mot et utvidet dannelsbegrep. I H. W. Andersen, S. Lie & M. Melhus (Red.), *KULT - i kulturforskningens tegn: en antologi* (pp. 211-228). Oslo: Pax.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 129-145). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvlie, L. (2007). Education For Deliberative Democracy. I K. Roth & I. Gur-Ze'ev (Red.), *Education in the Era of Globalization* (pp. 123 - 145). Dordrecht Springer Netherlands.
- Macmurray, J. (1979). *Persons in relation*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press.
- Maslow, A. H. (1968). *På vej mod en eksistenspsykologi*. Kbh.: Nyt nordisk forlag Arnold Busck.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: HarperCollins.
- Matti, G. (2000). *Det intuitive livet: Hans Larssons vision om enhet i en splittråd tid*. Hedemora: Gidlund.
- Maxwell, J. A. (2002). Understanding and validity in qualitative research. I M. B. Miles & A. M. Huberman (Red.), *The Qualitative researcher's companion* (pp. 37-64). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mead, G. H., Vaage, S., & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forl.
- Mellin-Olsen, S., & Linden, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Molander, B. (1995). Levande kunnskap i praktiken: tillit och kritik T2 - några kommentarer til Arild Gulbrandsens "Paradigmeskifte". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 79(2/3).

- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Måsøval, H. S. (2003). *Forsøk med ny studiemodell for allmennlærerutdanning med vekt på realfag: delrapport 1, studieåret 2001-2002*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning og tegnspråk.
- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Peirce, C. S., & Buchler, J. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover.
- Perls, F. S. (1984). *Gestaltterapiens metode*. Kbh.: Munksgaard.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1959). *The study of man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pedagogik. I S. Kvale & K. Nielsen (Red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis* (pp. 199-218). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (2003). *The rule of metaphor: the creation of meaning in language*. London: Routledge.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Røysamb, E. (1993). Eksplisitt og implisitt bruk av metaforer. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 30, 443-454.
- Saussure, F. d. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Stockholm: Bo Cavefors Bokförlag.
- Schütz, A., & Bengtsson, J. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Schütz, A., & Ulff-Møller, B. (2005). *Hverdagslivets sociologi: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Sidorkin, A. M., & Bingham, C. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Skjørberg, S. (2006). *"Kvalitetsreformen" og Bologna-prosessen i spenningsfeltet mellom en kontinental og en anglo-amerikansk utdanningstradisjon: en analyse av nyere strukturreformer for høyere utdanning*. S. Skjørberg, Oslo.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Steinnes, J. E. (2004). Jacques Derrida: er det mulig å være pedagog? (pp. s. 670-683). Oslo: Universitetsforl.
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svare, H. (2002). *"Livet er en reise": metaforer i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Pax.
- Tislevoll, S. (1997). *"Kan jeg få lov til å vibrere litt med strengene": dukketeater som pedagogisk mulighet*. S. Tislevoll, Trondheim.
- Tislevoll, S. (2007). Mot et utvidet og mer mangfoldig profesjonsbegrep i allmennlærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(2), 4-16.
- Varela, F., & Shear, J. (1999). *The View from within: first-person approaches to the study of consciousness*. Thorveton: Imprint academic.
- Vaughan, F. E. (1979). *Awakening intuition*. Garden City, N.Y.: Anchor Press.
- Viggósson, H. (1998). *I fjärran blir fjällen blå: en komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- Winnicott, D. W. (1995). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur og Kultur.
- Winnicott, D. W. (2003). *Leg og virkelighet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wittgenstein, L., Wright, G. H. v., Nyman, H., & Pichler, A. (1995). *Filosofi og kultur: spredte bemerkninger*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Wittgenstein, L., & Åmås, K. O. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Young, A. M. (1967). *The geometry of meaning*. New York: Delacorte Press.
- Østergaard, E. (2001). *Å forstå fenomener: erfaringer med fenomenologi som vitenskap*. Ås: E. Østergaard.
- Åmås, K. O. (2000). *Ludwig Wittgenstein*. Oslo: Gyldendal.

#### **Stortingsmeldinger:**

- St.meld. nr. 16, 2001-2002. Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende - relevant
- St.meld. nr. 39, 2001-2002. Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge
- St.meld. nr. 30, 2003-2004. Kultur for læring

**Øvingslæreravtalen:**

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/lover-og-regler/2002/rundskriv-f-007-02-.html?id=109025>. Hentet 29.08.10

**Liste over vedlegg:**

1. Avtalen med forskningsdeltakerne	s. 204
2. Brev til forskningsdeltakerne	s. 205
3. Oversikt over datamaterialet	s. 207
4. Eksempel på transkriberingsskjema	s. 208
5. Fortelling sammenlignet med transkribert tekst	s. 209
6. Eksempel på speil	s. 211
7. Eksempel på forsker- og deltakerperspektiv	s. 213
8. Eksempel på registrering av egne utsagn	s. 214
9. Første tematisering	s. 215
10. Senere tematisering	s. 216

## Avtale for prosjektet Ledelse av praksis i lærerutdanningen

**Mellom :** Randi Marstein, Bjørn Knutsen og Bente Wigum (forskningsdeltakere)  
Snefrid Tislevoll (forsker)

**Intensjon med studien:**

Å utvikle kunnskap om og forståelse for hvordan gode praksisskoler blir ledet og utviklet.

Å legge til rette for gruppedialog om lærerrollen og ledelse av praksis i lærerutdanningen i en endringstid.

**Endrede forutsetninger for allmennlærerutdanningen:**

- \* Ny øvingslæreravtale av mars 2002
- \* Kvalitätsreformen i lærerutdanningen - St.meld. nr. 16 (2001-2002)
- \* Kultur for læring - St.meld. nr. 30 (2003-2004)

**Metode:**

Planlagt som fokusgruppeintervju

- Samtale som kunnskaping.
- Konstruksjon av kunnskap mellom dialog og handling.

**Omfang:**

Fire gruppedialoger/videoopptak med en til en og en halv times varighet fordelt over tre semester. Mellom dialogene utkrystalliserer forskeren sentrale tema som klippes sammen og vises før oppstarten av neste dialog (ca 10 min.)

Første dialog høst 2004 – forslag uke 42 – tirsdag den 12. oktober 2004 kl. 09.00

Andre dialog vår 2005 – forslag uke 4

Tredje dialog vår 2005 – forslag uke 16

Fjerde dialog høst 2005 – forslag uke 38

Med hilsen

Snefrid Tislevoll



Trondheim 16.11.05

**Kjære Bjørn, Randi og Bente**

Nå har det gått ett år og vel så det siden vår samtale om *ledelse av gode praksisskoler*. Jeg har, som dere vet, vært sykmeldt og gått på ryggskole. I høst har jeg hatt undervisning, oppfølging på nettet og sensurering som har tatt mye tid – og så hadde jeg en fantastisk tur til Kina. Hele tiden ligger prosjektet i bakgrunnen, men jeg har forsøkt å skrive og lese litt hver dag innimellom de andre oppgavene. Men nå må prosjektet komme i forgrunnen!

Hvordan ligger det an med dere? Har dere tid til en ny samtale nå på tampen av året? Jeg kommer med forslag om noen tidspunkter og så håper jeg at et kan passe for alle tre?

23.11.05 kl. 14.00 eller 15.00 – gjerne også på formiddagen hvis det passer

24.11.05 samme tider

29.11.05 samme tider

30.11.05 samme tider

I desember kan jeg møte dere alle dager – jeg foreslår likevel noen datoer:

06.12.05

07.12.05 – jeg er fleksibel mht. tidspunkt – både før og etter lunsj er greit for meg,

12.12.05 ettermiddagen også

13.12.05

Jeg har tidligere sendt dere en oversikt over de temaene som utkrystalliserte seg i første samtale, men jeg legger de ved nå også.

I andre samtale ønsker jeg at vi med temaoversikten som bakteppe skal vektlegge spørsmålet om *hvordan praksis i lærerutdanningen kan ledes og utvikles fra deres posisjon som rektor i praksisskolen*.

I tillegg kan noen avsnitt fra den foreløpige innledningen min være bakgrunnsstoff for samtalen:

”Barn fortjener gode lærere, det kan ingen være uenige i. Men hva er en god lærer? Dette er et stort og utfordrende spørsmål som har vært debattert på mange nivå så lenge vi hatt en lærerprofesjon. Alle har meninger om den gode lærer. Meninger og erfaringer om dette diskuteres både i den private sfære og i det offentlige rom. Temaet den gode lærer har vært gjenstand for heftige dialoger rundt kjøkkenbordet, på puben, i politiske fora så vel som i den akademiske og vitenskapelige verden. Profesjonsidentitet og spørsmålet om den gode lærer brytes i diskusjoner også innad i profesjonen. Er det mulig å fastslå at barn fortjener *gode lærere*, når det er så mange og divergerende meningene om hva en god lærer er?

Med støtte i offentlige dokumenter om skole og oppvekstvilkår, norsk barne- og opplæringslov og FN's barnekonvensjon kan kravet om at barn fortjener gode lærere uttrykkes som en allmenngyldig mening. Kjernen i barnekonvensjonen omhandler

barnets menneskeverd og ukrenkelige rettigheter. Hovedformålet med barnets utdanning skal i følge artikkel 29 i FN's barnekonvensjon:

*ta sikte på å utvikle barnets fulle potensial, fremme respekten for menneskerettighetene, gi barnet en følelse av identitet og tilhørighet, evne til å sosialisere og respekt for naturmiljøet (FN's barnekonvensjon, fra visjon til kommunal virkelighet, Universitetet i Oslo, Senter for menneskerettigheter, 2005: 29)*

Dette utdraget viser at termen ”den gode lærer” må bli omfattende og sammensatt. Barnets *fulle potensial* omfatter kognitiv og emosjonell kapasitet så vel som faglige og sosiale evner. I en slik læringskontekst blir det utfordrende å utdanne gode lærere som har kompetanse for å møte kravet om *helhet og mangfold*”

Innledningen viser videre til fire dokumenter. For det første er den nye *øvingslæreravtalen* en vesentlig basis for studien. Videre lar jeg føringene i tre sentrale stortingsmeldinger danne en plattform for arbeidet:

- \* St.meld. nr.16 (2001 – 2002) Kvalitetsreformen - Mangfoldig, krevende, relevant
- \* St.meld. nr. 39 (2001-2002) Oppvekst- og levekår for barn og ungdom i Norge
- \* St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

Til slutt vil jeg nevne at Norgesnettrådets undersøkelse av lærerutdanningen fra 2001 er et av mine startpunkt for studien. Norgesnettrådet hadde som hovedmålsetting ”å *skape et grunnlag som kan bidra til en aktiv og god kvalitetsutvikling innenfor norsk lærerutdanning*”. (Norgesnettrådets rapporter ISSN 1501-9640, side 1). En av prosjektets intensjoner var å evaluere dagens lærerutdanning i forhold til *samtidige og framtidige utfordringer for lærerprofesjonen*. Noen av funnene i evalueringen gir begrunnelse og er retningsgivende for denne studien: For det første pekes det på en *manglende sammenheng mellom praksis og teori i lærerutdanningen*. Videre fant undersøkelsen at *profesjonsrettingen ikke ivaretas godt nok*. Evalueringen viser også at lærerutdanningen står overfor utfordringer i forhold til forskning og utviklingsarbeid.

Jeg oppsummerer dette med følgende setninger som jeg synes det er viktig at vi har i bakhodet under den andre samtalen:

- \* Barn fortjener gode lærere
- \* Helhet og mangfold
- \* Dagens og morgendagens skole

og spørsmålet vi samtaler om er altså: ***hvordan kan praksis i lærerutdanningen ledes og utvikles fra deres posisjon som rektor i praksisskolen.***

Jeg ønsker at samtalen skal dreie seg om erfaringer, dagens praksis og muligheter

Jeg ser fram til å møte dere!

Med hilsen Snefrid

(I tillegg har vi kommunisert gjennom 16 brev via e-post)

- 1) Transkribering av første samtale 12.10.04
- 2) Transkribering av andre samtale 16.01.06
- 3) Gjennomgang av første samtale m/tanke på speiling
- 4) Gjennomgang av andre samtale m/tanke på speiling
- 5) Samling av Bjørn fra Kvam sine utsagn fra 1. og 2. samtale 06.03.06
- 6) Samling av Bente fra Vangen sine utsagn fra 1. og 2. samtale 07.03.06
- 7) Samling av Randi fra Moa sine utsagn fra 1. og 2. samtale 08.03.06
- 8) Speil, tema og spørsmål til Bjørn 21.03.06
- 9) Speil, tema og spørsmål til Bente 22.03.06
- 10) Speil, tema og spørsmål til Randi 04.04.06
- 11) Antall forskerutsagn i første samtale
- 12) Type forskerutsagn i første samtale
- 13) Antall forskerutsagn i andre samtale
- 14) Type forskerutsagn i andre samtale
- 15a) Registrering av forskerutsagn i samtale med Bente 22.03.06
- 15b) Typer forskerutsagn i samtale med Bente
- 15c) Registrering av temaer i samtale med Bente
- 16a) Registrering av forskerutsagn i samtale med Bjørn 21.03.06
- 16b) Typer forskerutsagn i samtale med Bjørn
- 16c) Registrering av temaer i samtale med Bjørn
- 17) Første - foreløpige temaliste etter første samtale 12.10.04
- 18) Tematisert liste over rektorenes erfaringer i de to første samtalene – med koder, 01.09.06
- 19) Underlag for tematisert liste
- 20) E-mail-kontakt – 16 mailer
- 21) Logger

<b>Vedlegg 4</b>	<b>Eksempel på transkriberingsskjema</b>
------------------	--

<i>Tid</i>	<i>Hvem</i>	<i>Utsagn</i>	<i>Første tanker om tematisering</i>	<i>Første tanker om teoretisering</i>
03.31	Forsk.	Har noen av dere tenkt på en struktur for at de skal få et større bilde?		
03.34	Bjørn	Jeg har ikke gjort det enda		
03.35	Randi	Jeg har bare oppfordra studentene til selv å ta initiativ	Studentenes eget initiativ	Autonomi Empowerment
03.40	Bente	Det ligger litt inn i framtida for meg altså, for å si det rett ut. Hos oss er det framdeles slik at de kommer til sin øvingslærer først og fremst, så er det til vår skole, men det er trinnet de får sin tilhørighet til, det er helt skoleklart altså. Det er et framskritt at øvingslærere som har flere studenter samtidig – at de tilbyr hverandres kompetanse og at alle på trinnet sier at du kan komme inn til meg – vi kan tilby å bytte timer – det er jo et framskritt. Faktisk.	Privat- praktiserende  vs  samarbeid	
04.28	Randi	På trinnene hos oss, jobber de sammen og åpent vet du.	Skolens arbeidsform	Organisering
04.40	Bente	Det får jo vi også nå, men den øvelsen vil jo komme oss til nytte i åpne landskap, at de går om hverandre.		Samarbeid
04.045	Randi	Det som opptar mæ her er at studentene må få være med på hele skolehverdagen, og det er ikke alltid noen glansbilder. Vi har store utfordringer, det er fravær, folk blir syk – øvingslærere er borte, ting og tang skjer – altså – da. Det må studentene forholde seg til. Det er en del av rammene. Det må du forholde deg til som arbeidstaker. Slik er det bare.  For eksempel var det en situasjon nå i januar da en av øvingslærerne skulle i gang med tilpassa skolestart, for vi har jo et prosjekt på det – og da kom spørsmålet om hva gjør vi med studentene da? Da var høyskolen åpen og positiv til det – litt sånn nye røster – studentene fikk velge litt selv. Og de ville gjerne være med på tilpassa skolestart. En fleksibel løsning - nå blir det det –liksom.	Realismen i skolehverdagen          Nye røster på h.skolen  Fleksibilitet	Teori vs praksis       Møtets Pedagogikk  Stemmer  Andres perspektiv

Bente trekker samtalen tilbake til spørsmålet om hvordan studentene blir møtt når de kommer til praksisskolen. Hun har god erfaring med å ta imot gruppa og møte dem personlig, den første dagen. Hun spør de andre om de gjør det. Bjørn sier at han møter gruppene på personalrommet, han har ikke et eget møte med dem. Bente sier at gruppestørrelsen avgjør om hun møter dem inne på sitt kontor eller på personalrommet. Randi forteller at hun har en liten time med gruppene, hvor hun forklarer studentene om hvordan Moa skole er organisert og drives. Bente fortsetter med å si at det er et godt møte på flere måter. Studentene kan stille spørsmål og hun kan få kjennskap til studentene. Et slikt møte gir muligheter til å vise dem at vi følger med og at døra står åpen for eventuelle spørsmål.

Randi forteller om den nye handlingsplanen de har utarbeidet etter overgangen til ny øvingslæreravtale. Det ble i den forbindelse spørsmål om rutiner for kontakt. De laget en plan som viste fordelingen mellom øvingslærernes og rektors jobb. Det var en god begynnelse å tenke gjennom hvem gjør hva. Planen ble lagt fram for hele kollegiet og for vurdering. Randi forteller videre at planen hadde blitt alt for ambisiøs på rektors vegne. Hun vil så gjerne være med på alt. Planen inneholdt derfor helt konkrete observasjonsoppgaver for rektor. Hun ler når hun forteller om resultatet. Hun ble den som "ikke fikk gjort lekse si". Dette var et godt innspill til et av hovedtemaene i dialogen, nemlig rektors rolle som leder for utviklingen av praksisfeltet i allmennlærerutdanningen. Alle snakket ivrig i munnen på hverandre en liten stund og Bente oppsummerte et hovedfokus for den siste delen av samtalen: Det viktigste er vel at det oppleves at vi er med – at vi er en støtte for øvingslærerne og samarbeider om å få til en helhetlig og god praksis. At vi stadig diskuterer forbedringspotensialet når det gjelder overgangen fra mine til våre studenter, helårsplanlegging, trinnsamarbeid og faglig bredde. Her trengs det fleksibilitet - er det mulig å bytte litt på rollene for å få til dette, spør hun til slutt. (Dette tolker jeg som spørsmålet om bruk av andre lærere enn tilsatte øvingslærere og avtale om godtgjøring, jfr. pkt VI, 3 i øvingslæreravtalen mellom HIST ALT og kommunen.)

Forholdet mellom mine og dine studenter er viktig her, sier Randi og kommer tilbake til at studentene er en stor ressurs på skolen i perioder. Hun viser til at både tillitsvalgte og andre lærere har reagert på at studenter har blitt brukt som vikarer. Hun mener det må være mulig å få til en fornuftig ordning slik at studentene virkelig blir den lærerressursen de faktisk er, samtidig som de selv lærer. Fagforeningen har krevd at studentene skal ha full betaling for arbeid de utfører som selvstendig lærer. Randi mener at dette bl.a. henger igjen i en tradisjonell tenkning om at studentpraksis har vært et privat ansvar for øvingslæreren og hun ser det som en stor utfordring å bryte med den måten å tenke på. Vi har kommet et stykke på vei når det gjelder å løsrive studentene fra en privatpraktiserende øvingslærer, men vi er ikke ferdige med det. Nå kommer studentene til en organisasjon – en praksiskole, som ledes av en rektor og ikke til en privatpraktiserende øvingslærer. Arbeidet med dette kan videreutvikles.

**Sammenlignet med transkribert tekst – neste side:**

0.11.38.00	Bente	Ellers sa dere noe om møtet ja – tilbake til det . Æ syns det hjelper – en god erfaring ved det at æ første dagen tar i mot gruppa – æ møte dem personlig – gjør dokker å det?
0.11.50.00	Bjørn	Møter de på personalrommet ja – æ har ikke et eget møte med dem.
	Bente	Ja på personalrommet eller inne på kontoret, alt etter som hvor stor gruppe dem er.
0.11.59.00	Randi	Æ har en liten time med dem æ da, forklarer litt om vårres skole og sånn....
	Bente	Sånn at dem kan still litt spørsmål og det er et godt møte for min egen del og vi kan vis dem at vi er med dem og at vi følger med og at døra står åpen og dem kan
0.12.16.00	Randi	Vi har jo laga en handlingsplan i forbindelse med de nye endringen og sånn, så kom jo læreran tilbake i fjor da og begynt å snakk om ... rutiner for kontakt, vi begynte å planlegge rutiner for kontakt, hva er øvingslærene sin jobb hva er min jobb - hvem gjør hva i – det var en ålreit start. Det ble tatt opp i kollegiet og så vurderte dem det til våren Den som ikke har gjort lekse si det van o mæ da. For vi hadde jo satt opp bl.a. tiltak at rektor skulle ut å opservere praksis. Devar jo å gape over for mytji – man vil så gjerne gjør nesten alt da (ler) – så æ som rektor kan itj sitt å observer dem i praksis – eller være så mye ut som vi trudde – ha fokus på dem nei. Det må bli de læreran sin jobb da. Min rolle blir litt annsleis –
0.13.25.30	F	Ja lederrollen
0.13.26.00	Randi	Ja æ mene lederrollen...kolles ska æ utøve den i forhold til læreran sin jobb da.... Ja men det ble litt sånn ambisiøst da.
	F	Det å være direkte med i .....
	Alle	Ivrig innpå
0.13.48.00	Bente	Men hovedfokus - den er vel det viktigste M, at vi er med og at det kjennes at vi er med, at vi er en støtte for øvingslærerne... At vi er samkjørt i forhold til å få dette til å bli en helhetlig..... at vi tar opp stadig vekk det forbedringspotensialet som – hvordan kan dem få en helhetlig god praksis, fo oss har det vært sånn – fra det å være mine studenta til det å tenke hele året, å tenke større på det innafor trinnet – hvordan kan vi få den bredden på fagpraksisen som dem ønske – bytte litt på rollan og i det hele tatt.
0.14.40.00	Randi	Mine og dine studenta er en viktig bit oppi det her – for at vi har opplevde det før at tillitsvalgt og andre lærere har (reagert) ... på studenter som såkalte vikarer, vi var jo inne på det før, at de er faktisk en ressurs her, som vi kan bruk fornuftig. I tillegg til at dem ska lær. Men da har utdanningsforbundet gått inn med at de skal ha betalt for det heile tida, de skal ha godtgjort for det, det har vært noen runder rundt det - kordan det skal vær ... og det kjem jo av det – den der gamle tenkninga rundt det med privatlæreren som har sine studenter ikke sant. Men æ syns at den største utfordringa er nettopp å løsrive studentgruppa fra den læreren. Sjøl om æ synes at vi har komme langt på det, så er vi ikke ferdig e med det, æ synes det er der det ligg. At dem kjem til en organisasjon, som er mitt ansvar og ikke til en privat lærer liksom - det arbeidet kan videre utvikles.

**1) Forventningene til de lærerne som ikke har en øvingslæreravtale.**

Utsagn side 1:

.... Fordi dem som har dem (studentene) der skal jo gi dem veiledning på det. Både før og etter. Det kan vi ikke forvente at de andre læreran sier at det kan æ ta meg av.

.....så bør jo alle sammen ha en form for basis for jobben.

..... så får du ansvaret for hele veiledningsbiten, men hva ligger det i det?

Hvilke erfaringer har du med ansvarsforhold mellom praksislærere og lærere uten avtale?

**2) Styrkefokus – mestringsorientering**

Utsagn side 2:

.....men hvis vi får brukt dem på det dem er god på og får gitt dem feedback på det så blomstre dem,.....

Det ser ut som du er opptatt av dette temaet. Kan du si noe mer om dine erfaringer generelt? Har du tatt mestringsfokuset i bruk også i forbindelse med lærerutdanning?

**3) Helhet I: Hele mennesket**

Utsagn side 3:

....men det e itj møtet mellom mennesker det er andre kvaliteter ved livet som for eksempel kunst. ....ikke med i de fem ferdigheten.....

For det jo hele mennesker vi skal utvikle!

Kan du si noe mer om dine erfaringer med utviklingen av hele mennesket? Har du noen tanker om dette knyttet til lærerutdanning?

**4) Helhet II: Helhet gjennom bedre kjennskap mellom oppfølgingslærere og praksisskole**

Utsagn side 3, 5 og 6.

..... og da kunne kanskje de oppfølgingslærerne som var knytta til skolen det året også ha vært med på fellesdager og fått et forhold til skolen vårres – gjennom et år da, så hadde vi kunna bygd opp og fått mer kjennskap . Utnytta den her muligheten

.....kunne ha vært med på laget og bakka opp oss faglig, stilt spørsmål og vært med på det laget sammen med studentene et år. Da kunne vi bygd opp mer helhet synes æ.

Oppfølgingslærerne forholder seg bare til studentene. De kan lite om det systemet de kommer inn i.

.....at det kommer en spisskompetanse fra høyskolen som vi kan dra nytte av.

Sånn rent faglig, hvis høyskolen hadde en kontakt/en oppfølgingslærer som engasjerte seg i vår skole – rundt et tema som vi har vært med å satt, så ville bli skoleomfattende plutselig. Da ville studentene som kom være en ressurs for utviklingsarbeidet.

Hvilke tanker har du omkring det å involvere oppfølgingslærere mer i praksisskolen?

#### **5) Å strukturere for å unngå kaos og forvirring**

Utsagn side 4 og 5:

Jeg tror det må struktureres, hvis de (studentene) skal få et større bilde. For de er så opptatt av det nære, det er mer enn nok å forholde seg til, trinn og de lærerne som er der, pluss en del felles på skolen.

..... det kan jo bli forvirring også å være med på så mye.

Det er kanskje kaotisk nok for dem?

Hvordan ser du for deg en struktur for dette?

#### **7) Studentene som ressurs**

Utsagn side 6:

Æ synes jo at det grunnleggende er å tenke at studentene er en ressurs – ved spørsmålene de stiller og måten de kommer inn og ser oss på.

Hva er dine erfaringer og tanker om dette?

#### **8) Den nye praksislærerrollen**

Ja det er pussig utvikling som har vært der, mindre og mindre tid og mer og mer forventning om samarbeid.....

....., men to timer som de har no – er ingenting - i hvert fall for de som er seriøst arbeidende og bruker det nettverktøyet, de er i stadig kontakt med studentene og følger opp det, så de bruker veldig mye tid på det.

Kan du si noe mer om praksislærerrollen slik den er i dag?



Eksempelutsagn

**Hva betyr utsagnene for forskningsdeltakerne? Aktørperspektiv,**  
Hva betyr de for meg? Forskerperspektiv

Første triade

B: Hos oss hadde vi ikke noe godt rykte i forhold til det å være øvingssskole. Da det her skiftet kom og mandatet ble lagt på rektor, så æ det som et ansvar og en jobb å begynne med holdningene. Og med holdningene tenkte æ, noe så enkelt som at dem skal føle seg velkommen og dem skal være våre studenter. **Da jeg fikk ansvar for lærerutdanning i praksisskolen, var det viktig for meg at alle på skolen hadde en felles holdning om at studentene skulle føle seg velkommen.** Verdiledelse - Etisk regnskap

Og for meg så ble det sånn at når æ gikk ut i personalet så tok vi faktisk en runde på dette her og betyr det for oss at vi er en øvingssskole. Og hvordan kan vi få studentene til å kjenne at de er velkomne - at her har de en del av opplæringa si – slik at vi alle skal ta del i det. Det brukte vi litt tid på. **Jeg satte av tid til at hele personalet fikk snakke om hva det betyr at vi er en øvingssskole og spurte hvordan vi sammen kunne få studentene til å føle seg velkommen. Slik at studentene opplever at de har en del av opplæringa si på skolen vår.** Relasjonsledelse – personlig dimensjon.

Og tilbakemelding fra øvingslærerne var at de syntes det var veldig godt – fordi at fra det å være mine studenter – ble det en holdning til at de tilhører våres skole. Det skal være greit å gå gjennom landskapet uten at du er til bryderi – og at du står ved kopimaskina og er i veien for meg, den har vi fått bort. Og tilbakemeldinga no er faktisk langt mer positiv og det syns vi er godt. **Jeg er glad for at jeg har fått positive tilbakemeldinger både fra øvingslærerne og studentene. Fra øvingslærerne om at det var godt å dele ansvaret. Holdningen nå er at studentene tilhører skolen – de er ikke øvingslærers private ansvar. Praktiske ordninger som dreier seg om kopiering eller annet er kommet på plass.** Ansvarsdeling – praktisk organisering

Vi starter så enkelt som at når praksis begynner så setter vi opp en stand ute med en hilsen om velkommen til studentene. Så enkelt. Det er rett og slett et gammelt staffeli som vi har pyntet litt på, en enkel sak – det er lite som skal til, så det er starten - og møtet med skolen. **Vi viser studentene at de er velkommen til oss på en konkret måte ved å sette opp en dekorert plakate på et staffeli ved inngangen.** Synliggjøring – estetiske virkemidler

I hele kollegiet. (svarer på spørsmål) Så kan en si at når det gjelder det som foregår på trinn og det som går på praksisen generelt, det kan vi snakke litt om alle sammen men æ vil understrek at den jobben var viktig for oss, så kan jo æ stoppe litt. **Holdningsarbeidet gjorde vi i hele kollegiet. Det var en viktig jobb. Å lede utviklingen av lærerutdanning på ulike nivå**

Bente

Det som du er inne på no er jo kjempe viktig. Hvordan å ta i mot studenter det er jo en av de grunnleggende bitan og ramman rundt det ikke sant. (Støtter hverandre) **Tilrettelegging av studentmottagelse – grunnleggende ledelsestema.** Trygghet/tilhørighet - relasjonsledelse

<b>Vedlegg 8</b>	<b>Eksempel på registrering av egne utsagn - s. 2 fra første samtale</b>
------------------	--

0.10.33.00	F	Æ huske W på det møtet vi hadde med alle øvingslærerne at vi hadde en diskusjon om bruken av personalrommet, med tanke på veiledning, at det noen ganger kan bli litt personlig og sånn Det er også et tema som kan bli litt interessant hvordan veiledning skjer, skjer det som en tematisk sak eller er det veldig personlig for den enkelte. Det er også et spennende tema – det kan henge litt
0.11.29.00	F	Mmm ja det er jo forskjell på det å...
0.13.25.30	F	Ja lederrollen
	F	Det å være direkte med i .....
0.15.55.08	F	Litt tilbake til det som æ sa innledningsvis om at øvingslærerne fortsatt har personlige avtaler, det er forventet at alle skal være lærerutdannere så det er et typisk eksempel på at det er en veldig utfordring inne i bildet vil æ si
0.18.57.00	F	Har du noen tanker om det – sånn direkte eller?
0.20.14.12	F	Det står faktisk i den nye avtalen at rektor for praksisskolen har ansvaret for å stille kvalifisert personell til rådighet for høyskolen og på bakgrunn av det ha myndighet til å velge ut hvem som skal ha funksjon som øvingslærer, altså hvis du ser såne ting, så har jo faktisk lov til å gå inn å påvirke det ganske sterkt da hvem som skal gies en basis og alt det her – det er ganske interessant
0.20.51.00	F	Det var 25% av de som var ansatt før som ga seg ved overgangen til ny avtale. Vi er i en overgangsfase no
0.21.19.10	F	Nei – men det er et spennende innspill det at man ser faktisk hvor det kunne ha vært veldig fruktbare prosesser og hvordan skape en sånn basis, der fikk æ noen tanker på også

## Tematisering etter første samtale den 12. oktober 2004.

### Rektors mandat – rektors ansvar

- rektors rolle – direkte/indirekte
- rektors muligheter
  - velge (egnethet)
  - lønne (personlige avtaler)
- handlingsplan
- kompetansebasis (s. 10)
- kvalifisering av skolen (s. 11)
- holdninger
  - mottak
  - åpenhet, kjennskap
  - studenter som inspiratorer
  - mine vs. våre studenter - vi-følelse/vi-skole

### Øvingslærers mandat og ansvar

- forventinger fra
  - studenter
  - Høgskolen i Sør-Trøndelag
  - kvalitetsreformen

### Oppfølgingslærers ansvar

- deltakelse direkte i praksis
- deltakelse i skolehverdagen generelt

### Fellesarena, - forum

- triade (rektor, øvingslærer, oppfølgingslærer)
- langsiktig systemarbeid
- reelt samarbeid på et visst nivå (s. 23)
- dialog, kjennskap, tilhørighet

### Veiledningspraksis

- studentene ønsker direkte tilbakemelding på egen lærerferd
- hva med vurdering av teamarbeid (s. 24)
- helhetlig, mangfoldig praksis vs. fagpraksis (bredde/dybde)
- fleksibilitet
- personlig orientert veiledning eller tematisk (metanivå)
- reell endring av veiledningspraksis eller overflateendring (kosmetisk)

### Morgendagens lærer/ - skole

- Samhandling
  - kommunikasjonsferdigheter
  - relasjonsferdigheter
  - krav til utdanning
  - krav til studenter/lærere
  - styrkefokus
- IKT som redskap i ledelse
- Endringstempo, endringstakt. Samtakt?

**Tematisert liste over rektorenes erfaringer etter begge triader og alle individuelle samtaler**

1. <i>Verdiledelse</i> – å lede holdningsskapende virksomhet	Kode VL
2. <i>Studentene som inspirator</i> – ledelse av tilrettelegging for at studentene kan være kilde til inspirasjon	Kode SSI
3. <i>Trygghet som basis for studentene</i> – å bygge opp tillit mellom de ulike partene i fellesskapet	Kode TSB
4. <i>Mangfoldig praksis</i> – å lede en bred og åpen praksissituasjon, hvor det er mulig for studentene å foreta valg	Kode MP
5. <i>Omfang</i> – beslutning om (å styre) hvor mange praksislærere det skal være på skolen	Kode OF
6. <i>Studentene som ressurs</i> – å lede hvordan skolene kan utnytte studentene som lærerressurs	Kode SSR
7. <i>Tilhørighet</i> – å lede en situasjon hvor studentene opplever at de tilhører et fellesskap	Kode THH
8. <i>Spennende praksis</i> – å lede en praksisarena hvor studentene får det artig (i betydningen meningsfullt?)	Kode SP
9. <i>Veiledning</i> – hvordan kan rektor være med på å lede veiledningsstrategiene på praksisarenaen	Kode VEI
10. <i>Handlingsplan</i> – å lede arbeidet med å utvikle en handlingsplan or praksisarenaen	Kode HP
11. <i>Rektors oppgaver i handlingsplanen</i> – hva skal rektor gjøre?	Kode ROH
12. <i>Oppfølging – progresjon</i> –	
13. <i>Utviklingstakt</i> – medvirke til felles takt i endringsprosessen. (Høyskolen ligger etter!)	Kode UT
14. <i>Tilsetting</i> – å lede arbeidet med utvelgelse av praksislærere og å lede kvalifiseringen av praksislærere på praksisarenaen	Kode TS
15. <i>Samarbeid</i> – å lede utformingen av samarbeidet med høyskolen.	Kode SA
16. <i>Kommunikasjonsferdigheter – relasjonsferdigheter</i> , å lede arbeidet med studentens forståelse av hele barnet?	Kode KR

17. <b>Framtidas lærer</b> – lede utdanninga i forhold til reformenes forventning om helhet	Kode FL
18. <b>Personaledelse</b> – å ha styrkefokus som leder, se og utvikle egnethet	Kode PL
19. <b>Foreldreledelse ev. brukerledelse</b> – å tilrettelegge for at studentene får erfaringer og innsikt i foreldrearbeid	Kode BL
20. <b>Oppfølgingslærer</b> – rektors rolle når det gjelder kontakt, kjennskap og felles forståelse LIGNENDE	Kode OG
21. <b>Tradisjonsbærer</b> – å lede arbeidet med å videreføre tradisjonen	Kode TB
22. <b>IKT</b> – være med å styre hvordan data blir brukt i lærerutdanningssammenheng	Kode IKT
23. <b>Vurdering</b> – oppfølging,	Kode VU
24. <b>Synlig leder</b> – å være synlig som leder for studentene	Kode SL
25. <b>Avlønning</b> – organisere godtgjøring slik at studenten får en mangfoldig praksis (utvidet – helhetlig)	Kode AL
26. <b>Inkluderingsledelse</b> – i forhold til studentens behov og tilpassa opplæring	Kode IL
27. <b>Ledelse i det åpne rom</b> – vs. det lukkede rom	Kode LÅR
28. <b>Praksis + Teori</b> – å lede en situasjon hvor praksis og teori er en helhet	Kode PT
29. <b>Å lede ledelse</b> – studentenes utdanning i klasseledelse	Kode LL
30. <b>Felles møtevirksomhet</b> – hvem tar initiativ, hvordan påvirke innhold	Kode FM
31. <b>Felles fokus – ståsted</b> , å lede dialogen, samhandlingen mellom praksisarenaen og høyskolen	Kode FF
32. <b>Forskning, nytenkning</b> - utviklingsledelse	Kode FU
33. <b>Ledelse vs. administrasjon</b> – på praksisarenaen og i høyskolen	Kode LA
34. <b>Gjensidighet</b> – å lede en utdanningssituasjon som preges av gjensidighet, vi lærer av hverandre	Kode GH
35. <b>Signalisere</b> – hvordan signalisere sin vilje til ledelse	Kode SI

