

Torunn Klemp

Med praksisloggen som vandrestav?

En kvalitativ studie av lærerstudenters
læringsprosess.

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mai 2012

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanning (PLU)



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Program for lærerutdanningen (PLU)

© Torunn Klemp

ISBN 978-82-471-3529-7 (trykt utg.)

ISBN 978-82-471-3530-3 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2012:124

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Studentene og kollegaene mine ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag har vært min viktigste inspirasjonskilde i arbeidet med avhandlinga. Å arbeide tett sammen med unge mennesker når de tilegner seg kunnskaper og ferdigheter innen det fagfeltet du selv brenner for, er et privilegium. Som lærerutdanner får jeg også del i studentenes møte med barns læring og andre sider ved det yrket som skal fylle den yrkesaktive delen av livet deres. Ni av studentene i pedagogikk-klassen min i 2008-2010 lot meg få følge dette på ekstra nært hold da de sa ja til at jeg kunne forske på praksisloggene deres. Det er jeg svært takknemlig for.

Mangfoldet av fag og fagtradisjoner gjør arbeidsmiljøet i lærerutdanningsinstitusjoner unikt. Jeg arbeider i en institusjon hvor det også er gode tradisjoner for å interessere seg for hverandres arbeid og for å dele kunnskaper og erfaringer. I mitt arbeid har det vært særlig verdifullt å kunne arbeide sammen med kollegaer fra pedagogikkfaget, norskfaget og det tverrfaglige skriveforskningsmiljøet rundt Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Jeg er stolt over å være en del av dette gode fagmiljøet sammensatt av skoleinteresserte lærere, forskere og stipendiater på HiST og NTNU! En helt spesiell takk til kollega Jon Smidt for at han tok på seg rollen som leser da avhandlingsteksten begynte å bli ferdig, og jeg trengte et utenfrablikk.

Gode veiledere er avgjørende for et godt doktorgradsarbeid. Jeg har opplevd at hovedveileder Torlaug Løkensgard Hoel, NTNU, biveileder Vivi Nilssen, HiST, og jeg har utgjort et godt faglig team. Torlaugs lange erfaring som skriveforsker og lærerutdanner har gitt meg nødvendig trygghet på den skrivefaglige sida. Samtidig vil jeg takke henne for den selvtilliten som vokser fram i møtet med hennes helt spesielle menneskelige kvaliteter. Vivi har en unik kompetanse som forsker og lærerutdanner, basert på lang erfaring som lærer, praksislærer og pedagogikklærer. Muligheten til å arbeide tett sammen med henne i det daglige på Rotvoll, har gitt meg en fantastisk mulighet til ny faglig utvikling etter en lang periode i lederstillinger. Tusen takk til dere begge for god veiledning!

Til tross for alle disse inspiratorer og gode hjelpere, er jeg sikker på at avhandlinga mi ikke hadde blitt hva den er, uten skrivegruppa mi, – satt sammen av faglig nysgjerrige jenter fra hele landet på slutten av ei varm skrivekursuke på Lesvos sommeren 2008. Tusen takk, Berit, May-Lill, Kristin og Sissel, for den store viljen og evnen dere har vist til å gå inn i arbeidet mitt. Deres blikk har hjulpet meg til å se og til å videreutvikle forskningsprosjektet.

Et doktorgradsarbeid krever stor arbeidsinnsats, både i antall arbeidstimer og når det gjelder oppmerksomhet. Jeg er så heldig å ha en god familie som både tror på meg og gir meg rom til å fordype meg i arbeid jeg har interesse for. Takk også for hjelp med språkvask og figurtegning.

Doktorgradsarbeidet hadde ikke kunnet gjennomføres uten den rause ramma jeg fikk til faglig oppdatering etter tretten år i lederstillinger ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Trondheim 20. desember 2011

Torunn Klemp

Innhold

1. INTRODUKSJON	9
1.1 Innramming av problemfeltet og studiens formål	9
1.1.1 Praksisopplæring i lærerutdanninga som studiefelt	9
1.1.2 Pedagogikk lærer og skriveforsker	11
1.1.3 Problemstilling og forsknings spørsmål	11
1.2 Avhandlingas oppbygging	12
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER SOM PREGER FORSKERENS FORFORSTÅELSE	15
2.1 Læring og skriving med Vygotskij som fundament	15
2.1.1 Læring som meningsskaping i sosiale kontekster	15
2.1.2 Dialogisme	18
2.1.3 Skriveteori	20
2.1.4 Erfaring og refleksjon i den proksimale utviklingssonen	24
2.2 Skriving som forhandling av identitet og profesjonalitet	27
2.2.1 Utvikling av identitet	27
2.2.2 Tekst som forhandling om mening og relasjon	30
2.2.3 Posisjonering som profesjonell gjennom skriving	34
2.3 Allmennlærerutdanninga som læringskontekst	37
2.3.1 Situert læring – deltakelse i skolens praksisfellesskap	37
2.3.2 Utvikling av praksisteori gjennom bearbeiding av forforståelse	38
2.3.3 Utvikling av praksisteori i møtet mellom to typer kunnskap	39
2.3.4 Skriving av praksislogg	47
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	53
3.1 Metodologisk plassering	53
3.1.1 En hermeneutisk forståelsesprosess	53
3.1.2 Forforståelse – et problem og en ressurs	55
3.1.3 Dobbel hermeneutikk	56
3.1.4 Kriterier for korrekt forståelse innenfor hermeneutikken	57

3.2	Metodisk tilnærming	59
3.2.1	Kvalitativ metode	59
3.2.2	Kasusstudie, hva kan vi lære av det?	62
3.2.3	Forankra teori i ei ramme av abduksjon	64
3.3	Materiale	66
3.3.1	Praksislogg, plassering av teksttype	66
3.3.2	Utvalg av studenter	67
3.3.3	Oversikt over loggmaterialet	70
3.3.4	Spørreskjema og intervju, tilleggsmateriale for kontekstualisering	73
3.3.5	Informert samtykke	75
3.4	Etikk i forskningsprosessen	76
3.4.1	Å forske i egen kontekst	76
3.4.2	Løpende granskning av forskerens ulike jeg	79
3.4.3	Forskingas verdi	83
4.	ANALYSE- OG TOLKNINGSARBEIDET	87
4.1	En tematisk analyse som forundersøkelse	87
4.2	Logg som redegjørelse for ansvarsforhold – en diskursanalyse	90
4.3	På jakt etter mønster – analyse inspirert av forankra teori	92
4.3.1	Koding på en ny måte	93
4.3.2	Fokusert koding	94
4.3.3	Tolkning og teoriutvikling	95
4.3.4	Typetilfeller – en analyse av enkeltstudenters loggskriving	100
5.	RESULTATER, DRØFTING OG VEIEN VIDERE	103
5.1	En kort presentasjon av artiklene	103
5.2	Artiklenes svar på forskningsspørsmålene	105
5.2.1	Forskingsspørsmål 1 – Hvor retter allmennlærerstudentene oppmerksomheten sin når de skriver praksislogg?	105
5.2.2	Forskingsspørsmål 2 – Hvordan fungerer praksisloggen som en brobygger mellom teori og praksis i allmennlærerutdanninga?	106
5.2.3	Forskingsspørsmål 3 – På hvilken måte bruker studentene praksisloggen til å utvikle sin identitet som framtidige lærere?	108

5.2.4	Forskningsspørsmål 4 – I hvilken grad tas praksisloggen i bruk som et verktøy i utviklinga av studentenes praksisteori?	110
5.3	Praksislogg som medierende læringsverktøy i lærerutdanninga? Studiens bidrag til kunnskapsfeltet	111
5.4	Konsekvenser for lærerutdanningas pedagogiske praksis?	113
5.5	Behov for videre forskning	116
	Litteratur	117
	Fortegnelse over figurer og tabeller	125
	Artiklene	

Artikkel 1 – Klemp, T. (2010). Discovering and developing student teachers' practical teaching theory - writing logs as a tool? *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), 121–138.

Artikkel 2 – Klemp, T. (2011). Lærerstudenters presentasjon av seg selv som ansvarlige profesjonelle. I T.L. Hoel, T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg & T. Solhaug (red.), *FoU i Praksis* (s. 235-247). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Artikkel 3 – Klemp, T. (2012a, under publisering). Loggskrivning i praksis - ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i Praksis*.

Artikkel 4 – Klemp, T. (2012b, under publisering). Praksisloggen som multiverktøy - Hva bruker lærerstudentene den til? I S. Matre & G. Melby (red.), *Skriving i lærerutdanningene*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg

- Vedlegg 1: Vedtak i team 1CD om ”Loggskrivning i praksisperioden”, datert 11.09.08
- Vedlegg 2: Spørreskjema ”Erfaringer med å skrive praksislogg i første praksisperiode (H-08)”
- Vedlegg 3: Spørreskjema ”Erfaringer med å skrive praksislogg i andre praksisperiode (V-09)”
- Vedlegg 4: Spørreskjema ”Erfaringer med å skrive praksislogg i andre studieår”
- Vedlegg 5: Oppsummering av studentenes erfaringer med å skrive praksislogg etter første praksisperiode, H-08
- Vedlegg 6: Oppsummering av studentenes erfaringer med å skrive praksislogg etter andre praksisperiode, V-08
- Vedlegg 7: Oppsummering av studentenes erfaringer med å skrive praksislogg i andre studieår
- Vedlegg 8: Intervjuguide praksislærere datert 13.05.09
- Vedlegg 9: Skrivning og faglig refleksjon i lærerutdanninga. Informasjon om doktorgradsprosjekt.
- Vedlegg 10: ”Informert samtykke”, samtykkeformular allmennlærerstudenter (hovedinformanter)
- Vedlegg 11: ”Informert samtykke”, samtykkeformular praksislærere
- Vedlegg 12: Faksimile av oversikt over utvikling av koder i NVivo

1 INTRODUKSJON

1.1 Innramming av problemfeltet og studiens formål

Studien ble designa i 2008, på et tidspunkt da allmennlærerutdanninga i Norge var i en hardt pressa situasjon med mye negativ medieoppmerksomhet og svak rekruttering. Meldinger fra grunnskolen om svake prestasjoner på internasjonale tester (PISA/TIMMS/PIRLS, se for eksempel Haahr, 2005) innenfor grunnleggende ferdigheter blei lest av allmennheten, og trolig også departementet, som mangler ved allmennlærerutdanninga. To nasjonale evalueringer av allmennlærerutdanninga (Harnæs, 2002; NOKUT, 2006) hadde dokumentert at den norske lærerutdanninga hadde problemer med å yrkesrette utdanninga, den samme typen problemer som hadde utløst lærerutdanningsreformer i ei rekke land innenfor OECD-området. Ei oppfølgende vurdering av praksisopplæringa som Rambøll management gjorde på vegne av Kunnskapsdepartementet, bekrefta behovet for økt samhandling mellom utdanningsinstitusjonene og praksisskolene (Rambøll, 2007).

I 2008 var det derfor satt i gang ei rekke nasjonale prosjekter som hadde som mål å øke kvaliteten i lærerutdanninga ved å styrke sammenhengen mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Sentralt stod Utdanningsdirektoratets prosjekter *Utvikling av samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier og Veiledning av nyutdannede lærere*, Norges forskningsråds (NFR) program *Praksisrettet FoU i barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning* (PRAKSISFoU) og prosjektet *Praksis som integrerende element i lærerutdanninga* (PIL) som blei finansiert av Kunnskapsdepartementet. Slagordet ”Praksis som omdreiningspunkt for lærerutdanninga” fra sistnevnte prosjekt beskriver ei stemning i tida, og mange tok også til orde for at et obligatorisk praksisår før en endelig sertifisering til yrket, var viktigere enn å styrke studiet. I de innledende drøftingene av grunnskolelærerreformen, som blei iverksatt i 2010, var det fremdeles åpent hvilken retning en ville ta.

Dette var kort fortalt situasjonen, slik jeg så den, da jeg etter en lang periode i lederstillinger kom tilbake i faglig stilling på lærerutdanninga ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST) og fikk anledning til fritt å utforme et doktorgradsprosjekt ut fra egen interesse.

1.1.1 Praksisopplæringa i lærerutdanninga som studiefelt

Som lærerutdanner var jeg interessert i å bidra til kunnskapsfeltet på måter som kunne støtte ei videre utvikling av utdanningskvaliteten, og for meg som tidligere leder innenfor

utdanninga, var det nærliggende å gripe tak i de utfordringene som var mest framme i den offentlige debatten om utdanninga, forholdet mellom teori og praksis. Bakgrunnen min som grunnskolelærer og læringssynet mitt har dessuten medvirka til at jeg alltid har vært opptatt av praksisopplæringa. Som leder i universitets- og høgskolesektoren hadde jeg opplevd at strukturelle reformer ofte kommer til kort når en mangler god kunnskap om de prosessene som styrer handlingsvalgene i hverdagen. Rekka av lærerutdanningsreformer gjennom 1990- og 2000-tallet hadde førte til endringer i strukturene rundt praksisopplæringa og i fagsammensettinga i utdanninga, men kritikken om mangelfull yrkesretting og manglende samhandling besto. Jeg så derfor et behov for flere studier som kunne gi innsikt i hva som gir kvalitativ uttelling når det gjelder å knytte sammen de ulike delene av utdanninga. Jeg fant det dessuten mest fornuftig å starte leitinga etter ny innsikt i praksisopplæringa. På lang sikt er det hva som skjer i praksisfeltet, når kandidaten møter yrket, som er viktig for ei profesjonsutdanning, forstått på den måten kan jeg slutte meg til slagordet ”praksis som omdreiningspunkt i lærerutdanninga”.

Forskningsinteressen min var klart retta mot studentenes læring og utvikling. Jeg var nysgjerrig på hva som egentlig skjedde med studentene i praksisopplæringa. Norsk allmennlærerutdanning er organisert ut fra en forutsetning om at studiene i utdanningsinstitusjonen og i praksisskolen, skal berike hverandre gjensidig. Vi forutsetter at det studenten har lært inne på høgskolen, aktiveres og tas i bruk når studentene kommer ut i praksisfeltet. I det herskende lærerutdanningsparadigmet skal teorien bidra til kritisk refleksjon i møtet med praksis og støtte utviklinga av den personlige yrkesteorien vi handler ut i fra som lærere. I Gunnar Handal og Per Lauvås’ veiledningsfilosofi (1983), som har hatt en hegemonisk rolle i Norge i de siste tiårene, omtales denne teorien som ’praksisteori’¹. Vi har imidlertid lite empirisk forskning som viser hvordan studentene faktisk lærer og utvikler praksisteorien sin. Likevel handler vi i den praktiske lærerutdanningshverdagen som om vi vet det. Praksisopplæringa i HiST, som i mange andre lærerutdanninger, er bygd opp rundt læringsverktøy som ’veiledningsdokument’ og ’refleksjonslogg’, som bygger på Handal og Lauvås’ veiledningsfilosofi. Lærerstudentene ved HiST er forplikta til å skrive logger i tilknytning til praksisperiodene. I ”Praksishåndbok 08-09” understrekes praksisloggens

¹ Lauvås og Handal (1990) har seinere erstatta praksisteoribegrepet med ’praktisk yrkesteori’. Innholdet i begrepet synes å være det samme: ” ... *praktisk yrkesteori (PYT) [er] den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet*” (s.111) og ”*PYT består av verdier, erfaringer og kunnskap*” (s. 113, kursiv i original). Etter min mening kommuniserer ikke PYT-begrepet så godt, trolig basert på at navnet kan assosieres med tradisjonsrike navn på skolefag i videregående skole og dermed kan oppfattes som noe avgrensa. Jeg velger derfor å beholde praksisteoribegrepet. Begrepet er godt kjent og fortsatt mye i bruk.

funksjon som redskap for refleksjon og utvikling av studentens ”praktiske yrkesteori”(Lauvås & Handal, 1990), PYT, og det sies videre:

Å skrive logger er en faglig god måte å sikre refleksjon over praksis på og ta vare på praksiserfaringene for senere bruk. En fordel med logg er at man kan velge fokus og at en kan knytte både tanker og følelser til det en har erfart. (...) logg blir et medium for studenten å synliggjøre læringsutbyttet på. Praksislærer bør gi respons på praksisloggene, ikke minst fordi respons på slik refleksjon kan være viktig med tanke på utviklinga av en praktisk yrkesteori (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2008, s. 9).

Som sitatet viser, skal praksisloggen ved HiST støtte opp om den læringsprosessen som skjer i praksis. Tanken er at praksisloggen skal fungere som en mediator og bro mellom teori og praksis i lærerstudenters læringsprosess (Hoel, 2005). Men også på dette området handler vi i stor grad ut fra påstandskunnskap, jeg vil i kapittel 2 vise at vi har lite empirisk forskning på hvordan læringsverktøyet tas i bruk.

1.1.2 Pedagogikklærer og skriveforsker

En annen viktig bakgrunn for prosjektet var min interesse for språk og skriveforskning. Utdanningsbakgrunnen min innenfor norskfaget og anvendt språkvitenskap preger meg som fagpedagog, blant annet når det gjelder læringssyn og didaktisk tilnærming i undervisninga. Parallelt med at jeg designa Ph.d-prosjektet, deltok jeg dessuten i arbeidet med å få etablert et senter for skriveopplæring og skriveforskning i Trondheim. Skrivesenteret blei etablert i 2009. Et stort og aktivt skriveforskningsmiljø i Trondheim var både et viktig argument for å få senteret til Trondheim og en forutsetning for kvalitet når senteret vel var etablert. Det var derfor aldri noen tvil om at prosjektet mitt skulle designes sånn at jeg kunne bidra til miljøet. De fleste skriveforskerne i HiST hadde valgt å forske på skriving i grunnskolen og videregående skole, i et skolefaglig og ikke profesjonsfaglig perspektiv (for eksempel *SKRIV*, et flerfaglig prosjekt i *PRAKSISFoU* (Smidt, 2011)). Jeg så derfor tidlig at det beste bidraget jeg kunne gi, var å forske på skriving som læringsverktøy i lærerutdanninga. Med et prosjekt som setter søkelyset på skriving av praksislogg kunne jeg forene de ulike forskningsinteressene mine.

1.1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet for studien er å utvikle empirisk basert kunnskap om hvordan studentene tar i bruk skriving av praksislogg som læringsverktøy i allmennlærerutdanninga når de utvikler praksisteorien sin. Jeg er ikke primært ute etter ulike interessenters *oppfatninger* om hvordan

loggen tas i bruk i praksisopplæringa, men ønsker i denne studien å la tekstene få tale for seg selv. Prosjektets hovedproblemstilling er derfor:

Hvordan medierer² skrivning av praksislogg utviklinga av allmennlærerstudentenes praksisteori?

Denne problemstillinga belyser jeg gjennom å svare på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvor retter allmennlærerstudentene oppmerksomheten sin når de skriver praksislogg?
2. Hvordan fungerer praksisloggen som en brobygger mellom teori og praksis i allmennlærerutdanninga?
3. På hvilken måte bruker studentene praksisloggen til å utvikle sin identitet som framtidige lærere?
4. Hva kan svarene på de tre foregående spørsmålene fortelle om i hvilken grad praksisloggen tas bruk som et verktøy i utviklinga av studentenes praksisteori?

1.2 Avhandlingas oppbygging

Avhandlinga er bygd opp rundt fire artikler som presenterer funnene i studien. I artikkel 1 presenterer jeg funn³ i en tematisk analyse jeg gjorde av de første 90 av totalt 300 praksislogger som en forundersøkelse. Formålet var å prøve ut om praksisloggene var rike nok tekster til at det kunne egne seg som materiale i en større studie. Resultatet av undersøkelsen gir i tillegg interessante indikasjoner i forhold til forskningsspørsmål 1 og 2. Den relativt store tematiske bredde i loggene og ansatser til perspektivskifte, ga grunnlag for å vurdere praksisloggene som rike tekster i studiet av lærerstudenters læringsprosess. Spor av læringsteori og fagdidaktisk refleksjon peker i retning av at lærerstudentene tidlig i studiet ser på praksisloggen som et sted for å knytte linjer mellom teoristudiene og det de erfarer i praksis.

I artikkel 2 presenterer jeg funn fra en diskursanalyse av loggene som redegjørelser og forhandling av identitet som lærerstudenter og framtidige lærere. Analysen bygger på

² Kan leses som 'støtter opp under' eller 'former'. Se punkt 2.1.1 om nærmere forklaring av medieringsbegrepet.

³ Jeg har av pragmatiske grunner valgt å bruke begreper 'funn', selv om noen setter spørsmålstejn ved om dette er egna i kvalitativ forskning, jamfør diskusjonen i 3.2.1. Begrepet skal ikke forstås som at forskningsresultater er "noe man finner der ute". Funnene i studien er relatert til mitt blikk og min forforståelse, og studiens design.

sosiologisk teori som innenfor skriveforskning i særlig grad har vært benytta innenfor helseområdet. Funnene svarer først og fremst på forskningsspørsmål 1 og 3.

I artikkel 3 presenterer jeg hovedfunnene i studien fra en analyse av loggene inspirert av forankra teori (grounded theory). Funnene er presentert gjennom en korsmodell⁴ som viser hvilke perspektiver og skriveformål som er representert i praksisloggene. Artikkelen belyser forskningsspørsmål 1, 2 og 3. Studien bekrefter tidligere studier som viser at refleksjonsprosessene i lærerutdanninga i for liten grad løftes opp på et nivå som peker ut over her og nå. Samtidig viser analysen at praksisloggene har et potensial som læringsverktøy og at lærerstudentene tar initiativ gjennom skrivning som lærerutdannere i både teori og praksis kan fange opp for å styrke læringsprosessen.

I artikkel 4 setter jeg søkelyset spesielt på forskningsspørsmål 4 gjennom å vise hvordan ulike lærerstudenters praksislogger beveger seg ulikt mellom de fire perspektivene som jeg presenterte i artikkel 3. Analysen av enkeltstudenters loggproduksjon viser at enkeltstudenter kan bli stående i ett eller to perspektiver over svært lang tid. Jeg diskuterer derfor behovet for å drive studentene videre i læringsprosessen fram mot en godt fundert praksisteori. Underveis i de fire artiklene antyder jeg ulike tiltak som kan øke verdien av loggskrivninga. Artiklene er samla bak kappa.

Kappa er bygd opp på følgende måte: I kapittel 1 presenterer jeg problemstillinga og forskningsspørsmålene og situerer studien i spenningsfeltet mellom teori og praksis i allmennlærerutdanning. Kapittel 2 er en presentasjon av teori som prega min forforståelse i møtet med praksislogger som datamateriale. Kapitlet situerer studien i ei oppfatning av skrivning som et verktøy for læring. Teorien som presenteres, utdyper teoretiske perspektiver i de fire artiklene. Teorikapitlet i kappa er derfor relativt stort. Artikkelformatet er trangt for denne typen kvalitativ forskning, og jeg har prioritert å presentere funnene i studien gjennom et rikt utvalg representasjoner og eksempler. I kapittel 3 plasserer jeg forskningsprosjektet metodologisk, begrunner metodiske valg og beskriver materialet relativt grundig. Denne sida ved forskningsarbeidet har fått liten plass og er bare kommentert på et overordna nivå i artiklene. Relativt sett har jeg likevel via størst oppmerksomhet i dette kapitlet til å reflektere over etiske sider ved det å forske i egen kontekst og å vise hvordan jeg har arbeida for å optimalisere forskningas verdi. Redegjørelsen for analyse- og tolkningsarbeidet hører i mange avhandlingar til innenfor metodekapitlet. Jeg har imidlertid valgt å presentere dette i et eget kapittel. Begrunnelsen for å gjøre dette, er at jeg som ny forsker innenfor kvalitativ forskning

⁴ Modellen er en firefeltmodell bygd opp av en vertikal og en horisontal akse. Jeg har valgt å omtale modellen som en 'korsmodell' fordi de to aksene er plassert som et kors og at modellen dermed blir lett å kjenne igjen.

inspirert av forankra teori, opplevde et sterkt behov for å gå grundig gjennom hva jeg egentlig har gjort i denne fasen av prosjektet. Slik kapittel 4 nå foreligger, er det både en studie av min egen forskningsprosess og en presentasjon av sammenhenger mellom de ulike analyse- og tolkningsprosessene som ligger til grunn for de fire artiklene. I kapittel 5 drøfter jeg funnene og presentasjonen av disse slik de foreligger i artiklene, opp mot studiens problemstilling. Det kan være hensiktsmessig å lese de fire artiklene før en leser kapittel 4 og 5.

2 TEORETISKE PERSPEKTIVER SOM PREGER FORSKERENS FORFORSTÅELSE

Hvis jeg visste hva som var meningen med livet, trengte jeg ikke å skrive. Da kunne jeg bare sitte og vite.
Erlend Loe⁵

Dette sitatet fra Erlend Loe gir essensen av det jeg skal bruke langt flere ord for å forklare i kapittel 2. I 2.1 tar jeg utgangspunkt i teori fra den kulturhistoriske skolen om sammenhenger mellom språk og tenkning og forklarer læring som en meningsskapende prosess i et sosialt fellesskap. Skrivning løftes fram som den språklige modusen som gir best støtte for utvikling av tenkning. I 2.2 utvider jeg forståelsen til å omfatte hvordan vi skaper oss selv som individer gjennom skrivning og at vi gjennom skrivning, forhandler om både mening og om relasjonen vår til omverdenen. I 2.3 situerer jeg studien i allmennlærerutdanninga slik jeg forstår den, diskuterer de rammene utdanninga gir for refleksjon og utvikling av praksisteori, og presenterer avslutningsvis det jeg har funnet av relevant forskningsbasert kunnskap om skrivning av praksislogg.

2.1 Læring og skrivning med Vygotskij som fundament

2.1.1 Læring som meningsskaping i sosiale kontekster

I følge den kulturhistoriske skolen i Sovjet der utviklingspsykologen Lev Semenovich Vygotskij var sentral, og seinere varianter av sosiokulturell og sosiokognitiv teori, er all læring og alle høyere mentale prosesser internaliserte resultater av sosial interaksjon (Rommetveit, 1996; Vygotsky, 1935/1975b, 1930–35/1978). Å lære kan sies å være det samme som å skape mening i tilværelsen gjennom relasjoner mellom diskurs⁶ og kontekst, og mellom sinnet og sosiale omgivelser (Bakhtin, 1975/1981; Linell, 1998). Utviklingsprosessen enkeltmennesket gjennomgår vil derfor alltid være prega av den sosiale og kulturelle sammenhengen det er en del av, det være seg menneskene selv

⁵ Her referert etter hjemmesida til Senter for skriveopplæring og skriveforskning <http://www.skrivesenteret.no/> nedlasta 16.09.11. Trygve Kvithylid ved senteret opplyste på forespørsel at Erlend Loe vedkjenner seg utsagnet, men at han ikke kan huske hvor det forekom.

⁶ Diskursbegrepet brukes ulikt i ulike vitenskapelige disipliner. Begrepet har i følge Oxford dictionaries sin opprinnelse i det latinske ordet *discursus* som betyr "running to and fro (in medieval Latin 'argument')". Lingvistisk oversettes begrepet som tale, samtale eller drøftelse. I kulturvitenskap og samfunnsvitenskap gis 'diskurs' ofte en utvida betydning som en bestemt måte å forstå og snakke om verden på. I Alvesson og Sköldbørgs definisjon er det det sosiale elementet i språkbruken som er det sentrale: "'diskurs' innefattar alla typer av språkanvändning (språkhandlingar) i muntliga och skriftliga sociala sammanhang, dvs. yttranden och skrivna dokument. En diskurs är en social text" (2008, s. 460. Anførselstegn i original.). I Foucaults tradisjon er det sammenhengen med kreftene i samfunnet og det materielle eller institusjonelle grunnlaget for tankemønstrene som er vektlagt. Alvesson og Sköldbørgs definisjon er dekkende for hvordan jeg anvender diskursbegrepet i min egen forskning, se punkt 4.2. Avhandlinga refererer til teoretikere som har tatt i bruk diskursbegrepet i ulike sammenhenger. Her er det varierende betydninger av begrepet.

eller uttrykk for menneskelig aktivitet (Vygotsky, 1930–35/1978). Når vi vokser opp, vokser vi samtidig inn i og blir en del av sosialt og kulturelt formede kontekster som former tenkninga vår. Den amerikanske utviklings- og læringspsykologen Jerome Bruner (1970) som på nittennittallet orienterte seg i retning av det han kalte fortolkende kulturpsykologi, uttrykker det som at "(...) culture is constitutive of the mind" (s. 33).

Læringsprosessen er dermed både en sosial og en individuell prosess. 'Internalisering' er det begrepet Vygotskij brukte for å forklare sammenhengen mellom de sosiale og psykiske prosessene:

An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice: first on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts (Vygotsky, 1978, s. 57. Parenteser i original.).

Vygotskijs interesse for internalisering omfatta både de sosiale relasjonene og de symbolsk-psykologiske verktøyene språk og kultur (Kozulin i Vygotskij, 1934/2001). Vygotskij (Vygotsky, 1981) så ikke internalisering som en enkel overføringsprosess, men som en prosess der individet rekonstruerer de mellommenneskelige prosessene og erfaringene: "(...) internalisation transforms the process itself and changes its structure and functions" (s. 163).

Internaliseringsbegrepet har vært sterkt debattert blant sosiokulturelle forskere (se for eksempel Rogoff, 1995; Wertsch, 1998). Fenomenet er i seg selv svært komplisert, og flere har påpekt faren for at begrepet kan bidra til å opprettholde en uheldig dualismetenkning om psyke – kropp. Det er videre problematisk at begrepet brukes ulikt innen ulike teoritradisjoner.⁷ James Wertsch (1998), som er en sentral tolker av både Vygotskijs og Bakhtins arbeider, velger derfor å gå bak termen og i stedet diskutere det han ser som det vitale innholdet i internaliseringsbegrepet når det brukes av Vygotskij, mestring (mastery) og tilegnelse (appropriation). Mestringsbegrepet representerer den rene overføringsprosessen fra ytre signaler til mentale strukturer. Ved hjelp av Bakhtin (1975/1981) peker Wertsch på at det derimot i tilegnelse ligger et element av omforming, der en gjør noe (som tilhører andre) til sitt eget (se 2.1.3). Wertsch får dermed gjennom de to begrepene fram det tosidige i internaliseringsprosessen. Det skjer både en overføring og en omforming, som i neste omgang gjør at individet kan påvirke omgivelsene ut fra sitt perspektiv. Den amerikanske læringspsykologen Barbara Rogoff (1995) velger alternativt å bruke begrepet 'deltakende

⁷ For å unngå sammenblanding med andre tradisjoners bruk av internaliseringsbegrepet foreslås det i et innføringskapittel til den danske utgaven av Alexejev N. Leontjews *Problemer i det psykiskes utvikling* (Leontjew, 1977) å alternativt bruke termen 'interiorisering'. Dette synes imidlertid ikke å ha fått noe gjennomslag.

tilegnelse' (participatory appropriation) for å få fram det dynamiske elementet i internaliseringsprosessen og den gjensidige avhengigheten mellom individ og kontekst som er så sentral i Vygotskij's teori.

'Mediering' er et annet kjernebegrep i Vygotskij's teori som forklarer hvordan menneskets mentale funksjoner er forbundet med de ytre sosiale situasjonene. Handlingene våre medieres ved hjelp av kulturelle redskaper, særlig språket, på en måte som spiller en avgjørende rolle under danninga og utviklinga av våre intellektuelle evner (Moll, 2001). Hviterusseren Alaksandr Kozulin (1995) peker på at Vygotskij's begrep mediering omfatter tre klasser av medierende faktorer: tegn og symboler, mellommenneskelige relasjoner og individuelle aktiviteter. Vygotskij var først og fremst opptatt av det han kalte 'mentale redskaper', det vil si det semiotiske (meningsfylte) forrådet av symboler og tegn som står til rådighet for oss når vi skal tenke (Wertsch, 1991). Sagt på en billedlig måte er språket de brillene vi ser verden gjennom. Bevisstheten er dermed ikke en rein gjenspeiling av virkeligheten, men virkelighetsoppfatninga vår er farga av språket og den allmennmenneskelige erfaringa som preger språket (Leontjew, 1977; Luria & Judovič, 1974).

Oppsummert kan en si at læring utgjør et sett av sosiale og kulturelle prosesser (Vygotsky, 1930–35/1978; Wells & Claxton, 2002). Læring er en situert (kontekstbundet) og mediert aktivitet, der språk spiller en sentral rolle. Læring er distribuert i den forstand at den er fordelt mellom deltakerne i en bestemt kultur, også i språket og de kulturelle verktøyene som finnes der (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991). Kunnskaper fra ulike deltakere og ulike medierende verktøy settes i spill i en læringsprosess. Læring i skolen som praksisfelt er derfor ikke noe som skjer bare som et resultat av samspillet mellom lærerstudent og praksislærer. Den skjer også gjennom at lærerstudenten samspiller med medstudenter eller elever som kan være mer kompetente på et område, med lærebøker, med kunnskaper som "sitter i" skolens arkitektur, skolens organisering eller begrepsbruk osv. Det at læringa er distribuert er en viktig begrunnelse for at praksisopplæringa i grunnskolelærerutdanninga er organisert i grupper. Kunnskaper er konstruksjoner som blir til gjennom samhandling, en prosess der språk er et viktig redskap.

Vygotskij's teori har vært med meg siden slutten av 70-tallet da jeg som ung student leste og diskuterte hvilke konsekvenser en slik måte å forstå mental utvikling og læring på måtte få for lærerrollen. Den kulturhistoriske skolen blei satt opp mot Piagets kognitive teori, og det var i sær den voksnes posisjon i forhold til barnet og konsekvensene for lærerrollen som var i fokus i studiearbeidet. Lærerens rolle og ansvar som mediator i kunnskapsutviklings- og oppdragelsesprosessen har siden stått klart for meg – uavhengig av den lærendes alder. Læreren som autoritet i læringsprosessen, som forbilde og medaktør i den språklige og intellektuelle utviklinga, og som tilrettelegger av aktiviteter som fører til meningsfylte læringsprosesser, har vært

ei rettesnor for egen praksis. Språkets betydning var sentralt i studiearbeidet mitt på 70-tallet. Min interesse for denne siden ved Vygotskijs teori blei aktivert på nytt da jeg underviste lærerstudenter med et annet morsmål på 90-tallet. Møtet med morsmåslærerne og elever som lærte norsk som andrespråk, ga meg en ny og dypere forståelse av hvor grunnleggende språket og kulturen er for menneskers læring og utvikling. Dermed økte også den generelle forståelsen for den lærendes behov for å sette ord på det som læres, for eksempel ved hjelp av redskaper som loggskrivning (se mer om dette i 2.1.3).

2.1.2 Dialogisme

Bygd på Vygotskijs arbeider har jeg tidligere sagt at læring skjer som en meningsskapende prosess i et sosialt fellesskap og at tenkninga vår derfor er farga av språket og kulturen. Den russiske språk- og litteraturforskeren Mikhail Bakhtin har bidratt til å videreutvikle forståelsen vår av dette sosiale samspillet, og dermed av læring, gjennom sine teorier om dialog og kommunikasjon. 'Ytring', 'stemme' og 'adressivitet' er tre sentrale begreper i Bakhtins teori (se for eksempel Bakhtin, 1979/1986; Bakhtin, 1979/1998). 'Ytringa' er den meningsbærende enheten i den språklige kommunikasjonen, utforma av et subjekt, en 'stemme', som vil si noe ut fra et bestemt perspektiv. For å forstå ei ytring, sier Bakhtin (Bakhtin, 1979/1998), må den tolkes ut fra sin kontekst som et ledd i en kjede av ytringer: "Ytringa er ledd i ei kjede av talekommunikasjon og kan ikkje lausrivast frå dei føregåande ledda som definerer henne både utanfrå og innanfrå, og som fyller henne med direkte svarande reaksjonar og dialogiske gjenklangar" (s. 38). I følge Bakhtin både svarer vi på tidligere ytringer og forholder oss aktivt til mulige reaksjoner i etterkant. Det er dette begrepet 'adressivitet' dreier seg om. Det essensielle med ytringer er at de alltid er retta mot noen, enten i fortid, nåtid eller i framtid, og dette er med på å bestemme innholdet eller måten vi sier noe på. Når vi uttaler oss forholder vi oss, eller posisjonerer vi oss alltid til noen andres ytringer: "Å bestemme sin eigen posisjon utan å setje han i samband med andre posisjonar er umogeleg" (s. 65).

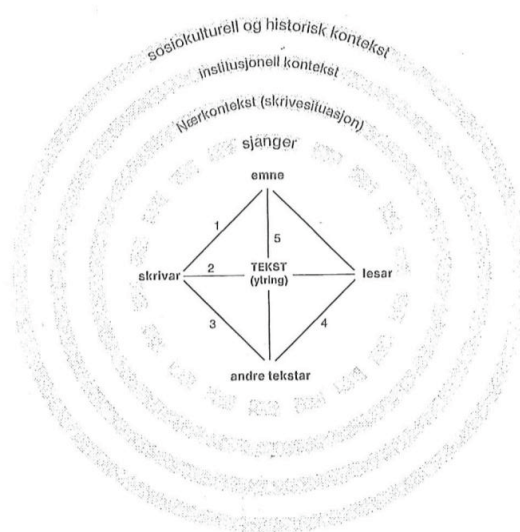
Selv om Bakhtin aldri brukte begrepet selv, hevder Slaattelid (1998, s. 48) at det er 'dialogisme' eller prinsippet om dialogisitet, som har blitt stående som kjernebegrepet eller "den røde tråden" i Bakhtins verk. Det essensielle i dette prinsippet, sier Wertsch (1991), er Bakhtins påpeking av at alle muntlige og skriftlige tekster har multiple forfattere. Tekster er altså ikke noe individuelt, men noe som er bygd opp av flere stemmer som forholder seg til hverandre gjennom ulike semantiske posisjoner og relasjoner. Bakhtin uttrykker dette slik:

The word (or in general any sign) is interindividual. Everything that is said, expressed, is located outside the "soul" of the speaker and does not belong only to him. The word cannot be assigned to a single speaker. The author (speaker) has his own inalienable right to the word, but the listener also has his rights, and those whose voices are heard in the word before the author comes upon it also have their rights (after all, there are no words that belong to no one) (Bakhtin, 1979/1986, s. 121-122. Parenteser og anførselstegn i original.)

Fordi tekstene på denne måten henger sammen, må de tolkes innenfor en utvida kontekst. Den enkelte 'stemme' må heller ikke oppfattes som primært et individuelt fenomen. Bakhtin hadde samme forståelse som Vygotskij av at vår tenkning er mediert gjennom språket. Alle 'stemmer' vil derfor inkludere kulturelle aspekter som individet har tilegna seg gjennom sosialiseringprosessen. Basert på Bakhtin kan en altså snakke om en slags dobbelt dialogisitet ved at ytringer som alltid er dialogiske, ytres av stemmer som i seg selv er dialogiske. Den norske sosialpsykologen Ragnar Rommetveit (1996) henviser både til Bakhtin og den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty når han sier at dialogen er språket i sin skaperkraft og forklarer hvorfor meningsproduksjon er en sosial og ikke en individuell prosess: "I situasjonar der du har noko ordlaust inne i deg og søker etter ord for det frå den andre sitt perspektiv, blir språket (og din dialogpartner) 'jordmor' for tankane" (s. 97).

Bakhtin skilte ikke mellom muntlige og skriftlige ytringer. Skriveforskeren Olga Dysthe (1997) har utarbeida følgende modell på basis av Bakhtins teori. Den illustrerer hvordan ulike relasjoner⁸ og en kontekst sammensatt av flere lag, blir satt i spill i en komplisert dialogisk struktur når en tekst (ytring) produseres:

⁸ Dysthe omtaler i alt seks relasjoner. Den sjettede av disse, relasjonen mellom leser og emne, er ikke markert med tall i modellen der jeg henta den.



Figur 1: Olga Dysthes dialogiske diskursmodell basert på Bakhtin (1997, s. 54).

Praksislogger eksisterer innenfor lærerutdanningas og skolens kommunikasjonssfære. I tråd med Bakhtins teori om intertekstualitet⁹ oppfatter jeg derfor praksislogger som ytringer som gir gjenklang av mange 'stemmer', både studentens, praksislærerens, medstudenters, elevens, lærebokforfatterens osv. Det studenten skriver er uløselig knytta til og må tolkes i forhold til studentens situasjon som lærerstudent i en praksisopplæringsituasjon med flere deltakere. Det er ut fra sin fortolkning av denne konteksten studenten ytrer seg. Praksisloggen vil være prega både av studentens kognitive og situasjonsbundne tolkningssystem. Det studenten skriver må derfor både tolkes som et uttrykk for hva studenten finner det adekvat å ytre seg om i situasjonen, og som et uttrykk for studentens kunnskapsnivå.

2.1.3 Skriveteori

Forholdet mellom tanke og språk er et spørsmål som er mye diskutert. I følge Vygotskij (Vygotsky, 1934/1987) er ikke tanken noe som allerede er der og så ikles språk, den blir mediert og utvikler seg gjennom språket: "The relationship of thought to word is not a thing but a process, a movement from thought to word and from word to thought (...) Thought is not expressed but completed in the word" (s. 250). Språket utgjør en integrert del av selve

⁹ Begrepet 'intertekstualitet' er henta fra litteraturforskeren Julia Kristevas arbeider med Bakhtins teorier om litteraturen som dialog. Kilde: <http://snl.no/intertekstualitet> nedlasta 05.12.11.

tenkninga. I følge Kozulin (her i Vygotskij, 1934/2001) utelukka ikke Vygotskij tanken om en førintellektuell tale eller en tenkning som ikke er verbalisert, men det er først når språket og tanken utgjør en funksjonell enhet at tenkninga blir verbal og talen blir det Vygotskij betegner som intellektuell.

Vygotskij påpekte at språket både har en sosial funksjon og en funksjon som støtte for tanken (og dermed for handlinger). Den sistnevnte funksjonen kan sies å være egosentrisk fordi en snakker med seg selv. Fra å ha en høylytt karakter hos det lille barnet utvikler det egosentriske språket seg gradvis til å bli en avansert indre monolog hos den voksne (Kozulin i Vygotskij, 1934/2001). Vi samtaler med oss selv for å forstå og skape mening i situasjoner. Vygotskij (Vygotsky, 1975a) tilla derfor den egosentriske talen en viktig rolle i tankeutviklinga. Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty peker på at den støtten tanken har i språket ikke bare gjelder barn: “(...) my spoken words surprise me myself and teach me my thought” (1964, s. 88).

Den indre talen er ikke det samme som ytre tale minus lyd, det er en helt særegen språkfunksjon. Sammenligna med ytre tale virker den indre talen usammenhengende og ufullstendig (Vygotsky, 1934/1987). Den indre talen har dermed noen lingvistiske likhetstrekk med dialoger i tette relasjoner og kjente situasjoner der det er unødvendig å si alt eksplisitt, slik for eksempel den britiske sosiolingvisten Basil Bernstein (Enggaard & Poulsgaard, 1974) beskrev i sin kodeteori på 1960-tallet.

Å snakke og å skrive representerer i følge Vygotskij (1934/1987) to ulike psykologiske prosesser. Sammen med andre sovjetrussiske psykologer (se for eksempel Luria & Judovič, 1974) hevdet Vygotskij at det går et vesentlig skille mellom elementære, naturlige former for psykologiske prosesser og høyere, kulturelle former for psykologiske prosesser. De to typene prosesser er knytta til to ulike 'signalsystemer' i mennesket. Et signalsystem av første orden er særpreget av autonome reaksjoner på sansepåvirkninger. I signal- eller symbolsystemet av andre orden er reaksjonene derimot viljestyrte. Andre-ordens prosesser forutsetter dessuten at første-ordens prosessene er på plass. Mens den muntlige talen er knytta til det autonome signalsystemet, knytter Vygotskij (1934/1987) skriftlig tale til det viljestyrte signalsystemet av andre orden. Skrivning er dermed i større grad enn det muntlige språket en intensjonell handling. Mens det muntlige språket blir regulert av dynamikken i situasjonen der og da, krever skrivning større grad av selvstendig innsats og motivasjon:

With written speech, on the other hand, we are forced to create the situation or – more accurately – to represent it in thought. The use of written speech presupposes a fundamentally different relationship to the situation, one is freer, more independent, and more voluntary (Vygotsky, 1934/1987, s. 203).

Det følger også av det som er sagt, at skriving forutsetter at den indre talen allerede er utvikla på et visst nivå (Vygotsky, 1934/1987), og det er særlig de abstrakte kvalitetene ved 'skriftlig tale' som er vanskelig å mestre. Abstraksjonen fra de auditive aspektene ved talen lærer barnet relativt raskt å mestre. At den du kommuniserer med bare er indirekte til stede i den skriftlige teksten, er en mer varig utfordring i skriving. Den som skriver må konstruere en tenkt kommunikasjonssituasjon og formulere seg på en slik måte at det som sies, blir forstått innenfor det aktuelle språksamfunnet. Den lingvistiske kompleksiteten i skrift er utfordrende:

In a certain sense, the syntax of inner speech is the polar opposite of that of written speech. The syntax of oral speech stands somewhere between these two poles. Inner speech is maximally contracted, abbreviated, and telegraphic. Written speech is maximally expanded and formal, even more so than oral speech (Vygotsky, 1934/1987, s. 204).

Hvordan vi forstår forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og læring har implikasjoner for pedagogisk praksis. Dysthe (1995) som står for et dialogisk og sosiointeraktivt språksyn, advarer mot tendensen til å overdrive skillet mellom muntlig tale og skriftlig tale. Men hun advarer også mot å utviske forskjellene mellom de to i læringssammenheng, og mener at hun har med seg både Vygotskij og Bakhtin når hun sier at skolen må forholde seg aktivt til elever både som talere, skrivere, lyttere og lesere: "Jeg mener at for læreren er det ikke bare mulig, men nødvendig å holde fast på alle disse aspektene ved språket samtidig: likheten mellom muntlig og skriftlig, så vel som forskjellen, og de dialogiske sidene ved begge deler" (s. 84).

Å lære å skrive er komplekst og vanskelig sier Carl Bereiter og Marlene Scardamalia (1991), to representanter for amerikansk kognitiv psykologi. Jeg har tidligere beskrevet Vygotskijs teori om at skriving krever at vi konverterer et system for språkproduksjon som er retta mot samtale, til et system for språkproduksjon som kan fungere selvstendig utenfor den drivkrafta som finnes i den muntlige samtalen. Et viktig poeng hos Bereiter og Scardamalia er at ulike delprosesser i denne konverteringsprosessen krever så stor mental kapasitet at den som skriver, må prioritere. For eksempel vil de yngste skriverne måtte prioritere selve den mekaniske prosessen framfor å tenke for mye på innholdet eller på leserens forståelse. Et annet eksempel er at den som lærer en ny sjanger, som for eksempel praksislogg-sjangeren, i starten vil bruke relativt mye ressurser på å skrive seg inn i denne, og ha mindre igjen til å reflektere

over innholdet. Dette er gode eksempler på det fenomenet Michael Polanyi (1964) beskriver med begrepene 'fokal oppmerksomhet' og 'subsidiær oppmerksomhet'. Hovedbudskapet i artikkelen til Bereiter og Scardamalia (1991) er at en for å bli en god skriver, må være villig til kontinuerlig å kanalisere den mentale kapasiteten som etter hvert blir ledig, til nye utfordringer knyttet til skriftlig kommunikasjon. "Å velge den smale vei" og ha skrivning som et selvkonstruert problem, er i følge Bereiter og Scardamalia et valg den enkelte tar. En kan bli en brukbar skriver ved "å velge den brede vei", men det vil ikke gi skriveren det samme utbyttet:

Det å skrive er en så omfattende integrasjonsprosess, som i sine dimensjoner avspeiler intellektets mangfold, at det for mange mennesker blir selve den organiserende kraft i deres mentale utvikling. Samtalen kan nok være en kraftfull måte å produsere tanker og kunnskap på, men utbyttet er sosiale produkter, utveksling av meninger. Vi eier ikke våre egne tanker fullt ut før vi har utvekslet dem med oss selv, og til dette er det skrivning som er det vesentlige medium (Bereiter & Scardamalia, 1991, s. 54)

Målet er ikke bare å bli gode skrivere, men også å bli gode tenkere. Jeg kommer i 2.3.4 tilbake til praksisloggen som redskap i lærerstudentenes læringsprosess og den loggskrivningstradisjonen den bygger på. Det er imidlertid nokså klart at idealet for denne sjangeren i første rekke har vært å skrive for å lære i tråd med Bereiters og Scardamalias mål: "Studenten skriver i dialog med seg selv for å utforske og klargjøre sin egen tenkning" (Hoel & Gudmundsdottir, 1998, s. 84). Når lærerstudenter i allmennlærerutdanninga skriver praksislogg må de være så gode skrivere at de også kan formidle tankene sine til de andre i praksisfellesskapet på et slikt nivå at tankene kan videreutvikles i veiledningssamtalene. De formelle kravene til denne typen tekster er imidlertid ikke så store. Den fokale oppmerksomheten kan dermed være på innholdet, på å sette ord på det de erfarer i praksis med støtte i det de har lært i utdanninga.

Et sentralt argument i Torlaug Løkensgard Hoels tenkning som skriveforsker er at skrivning mer enn andre språklige modi fasiliterer refleksjon:

Through writing we are able to follow a train of thought, retrieve it, and develop it further by restructuring and discovering new associations. Such retrospective structuring is important with regard to the creation and maintenance of longer deliberations and reflections (2002b, s. 17).

Jeg vil legge til at skrivning fasiliterer tenkning ved at den tvinger skriveren til individuelt arbeid. Mange andre arbeidsformer i skole og lærerutdanning gir lite ro til å forfølge egne tanker og utfordrer derfor den enkelte i liten grad. Det er lett å la seg bli fortalt av andre, gjennom tekst eller muntlig tale, hvordan ting henger sammen.

Hoels posisjon som skriveforsker er i stor grad knytta til hennes arbeid med språket som sosial prosess og det dialogiske. Doktorgradsarbeidet (Hoel, 1995) om betydningen av respons er et sentralt arbeid i den norske forståelsen av loggskrivning. Begrepet 'tolkningsposisjon' som hun har henta fra Karsten Hundeide (1988) og som har røtter i perspektivisme, har en viktig plass i Hoels arbeid (1997) med skriveteori. Med tolkningsposisjon menes

(...) den posisjonen som vi ser, konstruerer eller tolkar eit fenomen frå (...) Tolkingsposisjonen vil altså seie korleis kvar og ein av oss tolkar eit fenomen og korleis dette skjer i samspel med verda omkring i vidaste forstand (s. 38).

Dialogen ligger inkorporert i språket. Det å sette ord på tankene sine kan derfor i seg selv gi nye perspektiv. Skrivninga forutsetter imidlertid at den lærende er motivert til å gå i dialog med ordene, slik Vygotskij (Vygotsky, 1934/1987) har påpekt er et særtrekk ved skrivning, og dermed til å leite "etter ord frå den andre sitt perspektiv", slik Rommetveit beskriver det dialogiske i språket (se 2.1.2). Spørsmålet er om det er tilstrekkelig drivkraft i en situasjon der en bare skal ha en dialog med seg selv, eller om den som skriver logg bør ha en reell leser for sitt indre blikk når han/hun skriver.

2.1.4 Erfaring og refleksjon i den proksimale utviklingssonen

Vygotskijs postulat om 'den proksimale utviklingssonen' (zpd¹⁰) har stor pedagogisk interesse. Zpd definerte han som distansen mellom et barns "actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1934/1978, s. 86. Kursiv i original.). Populært forklart kan zpd forstås som rekkevidden av en persons potensial for læring, der læringa blir kulturelt forma av det sosiale miljøet aktivitetene foregår innenfor (Smagorinsky, 1995).

Vygotskij var interessert i zpd av to grunner, dels for å vurdere barnets intellektuelle kapasitet, dels for å finne fram riktig type instruksjon som kunne bidra til at barnet utnytter sitt potensial (Wertsch, 1991, s. 28). Det siste av de to poengene har fått særlig stor oppmerksomhet blant pedagoger og didaktikere i de siste tiårene. Vygotskij arbeida med undervisning av barn med lærevansker. Basert på teorien om zpd utvikla Vygotskij en samarbeidslæringsstrategi organisert gjennom heterogene grupper, der tanken var at barna

¹⁰ Jeg bruker forkortelsen zpd for den engelske oversettelsen av begrepet 'zone of proximal development'.

skulle lage en zpd for hverandre (Newman & Holzman, 1993). Forøvrig ga Vygotskij (Vygotsky, 1934/1987) selv få retningslinjer om hvordan han mente støtten burde være, bortsett fra å påpeke at den måtte bevege seg i forkant av barnets utvikling, dog ikke utenfor zpd.

I nyere sosiokulturell teori er Vygotskijs tenkning om zpd ofte kombinert med stillasbyggingsbegrepet (scaffolding). Dette begrepet, som først blei presentert av amerikanske forskere (Wood, Bruner, & Ross, 1976), beskriver hvordan voksen assistanse gjør barnet i stand til å mestre oppgaver det ellers ikke ville greid. Dialog blei ansett som en viktig del av stillasbygginga. Nyere utdanningsforskning har gitt økt kunnskap om ulike kvaliteter ved interaksjonen som har betydning for læring i zpd. Både Newman, Griffin og Cole (1989) og Tharp og Gallimore (1998) finner for eksempel at det er viktig at interaksjonen har karakter av forhandling mellom de to partene. Sistnevnte presenterer tenkninga si i en modell de kaller "assisted performance". Utdanningsforskeren Gordon Wells (1999) som også er særlig opptatt av samspillet i læringsprosessen, understreker at det er viktig å ikke løsrive Vygotskijs tenkning om zpd fra den øvrige tenkninga hans. Selv om han istemmer kritikk av Vygotskijs tendens til å omtale zpd bare som individuell vurdering og instruksjon (s. 331), er det hos Vygotskij selv han finner argumentene for en utvida forståelse av zpd:

1. Zpd er ikke ei fast ramme for hva den lærende kan lære. Hva som kan læres er langt mer avhengig av kvaliteter ved den oppgaverelaterte interaksjonen mellom den lærende og den mer kompetente. Zpd utvikler seg gjennom aktiviteten og interaksjonen.
2. På grunn av det potensialet som ligger i å lære fra andre, angår zpd all læring både for de mer og de mindre kompetente, i alle aldre.
3. Alle typer ressurser kan brukes som støtte i læringssituasjoner, ikke bare menneskelige. Både i minner og i semiotiske artefakter som bøker, kart og kunstverk er det nedlagt bidrag som kan være signifikante for andre i zpd.
4. Alle sider ved den lærende er involvert i læring i zpd, ikke bare intellektet. All læring fører til at den lærendes identitet også endres, på samme måte som den lærende påvirker og endrer omgivelsene gjennom sin rekonstruksjonsprosess.

Det er som tidligere sagt, sentralt i sosiokulturell læringsteori, som Wells er en representant for, at kunnskap er distribuert. Dermed må sonebegrepet kunne brukes på situasjoner der

individer utvikler seg ved at de møter andre perspektiver og andre tenkemåter, eller der de går inn i komplementære roller. Mens Vygotskijs zpd kan oppfattes som et vertikalt felt som den lærende klatrer oppover i, er dette en horisontal måte å oppfatte sonen på som utvider forståelsen av zpd, gjør den mer dynamisk tilpassa konteksten og ivaretar læringspotensialet som ligger i samspillet mellom de lærende (Hoel, 2000).

Den amerikanske nyvygotskijaneren Peter Smagorinsky har arbeida med hvordan en kan forske i zpd. I den forbindelse drøfter han utviklingsbegrepet og spørsmålet om Vygotskijs tenkning om sammenhengen mellom kultur og intellektuell utvikling innebærer at individet begrenses til den spesifikke kulturens oppfatning av telos¹¹ (1995). Smagorinsky avviser dette blant annet ved å henvise til den estiske aktivitetsteoretikeren Peeter Tulvistes prinsipp om heterogenitet:

In his account of activity theory, Tulviste maintains that an environment, or overlapping social networks, can present a learner with a variety of types of problems to solve, thus allowing individuals to develop a number of frameworks for thinking. Development can thus take several directions simultaneously (Smagorinsky, 1995, s. 195).

I følge Smagorinsky er samklang med de medierende kulturelle verktøyene avgjørende for hvorvidt den lærende internaliserer verdiene i det aktuelle samfunnet. For at den lærende skal kunne tilegne seg de kulturelle verktøyene på denne måten, må visse kvaliteter være til stede i læringskonteksten:

This sense of consonance includes a mutual agreement not only on the meaning of signs, but on the ways in which tools are used to produce them. Such congruent tool use might require intersubjectivity in a variety of social relationships (Smagorinsky, 1995, s. 195).

Blant annet fremholder Smagorinsky forskning som understreker betydningen av aktivitetenes deltakerstruktur, slik jeg har vært inne på ovenfor.

Oppsummert mener jeg det er grunnlag for å si at læring i zpd er en assistert tilegnelsesprosess som innebærer å gjøre noe til sitt eget. Gjennom å delta i aktiviteter sammen med mer kompetente gjør den lærende egne erfaringer med kulturelle verktøy og får grunnlag for å gjøre egne vurderinger og valg. Vygotskijs teori om zpd og videreutviklinger av denne er relevante for min praksis som lærerutdanner. Teorien påvirker også min forforståelse i forhold til å forske på praksis, for eksempel når det gjelder samspillet i

¹¹ Telos kommer fra gresk og betyr i følge Oxford Dictionary of English "an ultimate object or aim". Aristoteles brukte uttrykket om tingenes eller de levende veseners formål, mening eller mål.

praksisfellesskapet og forståelsen av hva det vil si å erfare og reflektere. Lærerutdanninga har to læringsarenaer. Selv om skiftende læreplaner har gjentatt at målet er å styrke sammenhengen mellom teori og praksis, er det et faktum at de to læringsarenaene tilbyr studentene litt ulike rammer for tenkning. I følge Smagorinskys (1995) tenkning gir dette lærerstudentene ulike muligheter. Praksisloggen er en semiotisk artefakt eller et verktøy som skal støtte lærerstudentene i deres arbeid med å konstruere kunnskap og skape mening i praksissituasjonen. Hvorvidt loggen vil fungere som en støtte, vil imidlertid, i følge Smagorinsky, avhenge av kvaliteter ved praksisfellesskapet som er den aktivitetsstrukturen der studentene tilegner seg dette skriftlige verktøyet.

2.2 Skrivning som forhandling av identitet og profesjonalitet

2.2.1 Utvikling av identitet

'Identitet' stammer fra latin og betyr 'det samme'.¹² I dette ligger det at identitet er noe varig, noe ved personen som både personen og omgivelsene kan kjenne igjen over tid. Identitet har både med individets selvbevissthet å gjøre, og det handler om forholdet mellom individet og "samfunnet" rundt. Innenfor samfunnsvitenskapen kom identitetsbegrepet i bruk fra andre verdenskrig¹³ knytta til endrete samfunnsforhold som ga nye vilkår for tilknytning, valg av livsstil og opplevelse av identitet.

Identitet har en objektiv side: når vi fødes blir vi tildelt en formell identitet som vi knyttes til via familien, lokalsamfunnet og staten. Den subjektive sida av identiteten er imidlertid noe som utvikler seg gjennom hele livet. Å utvikle identitet kan derfor forstås som en læringsprosess som ikke skiller seg vesentlig fra andre læringsprosesser. I et sosiokulturelt perspektiv kan vi si at vi lærer hvem vi selv er gjennom å ta del i sosiale prosesser.

Hvordan identiteten utvikler seg i dette sosiale samspillet mellom individet og andre er beskrevet av den amerikanske filosofen, psykologen og sosiologen George Herbert Mead. Et sentralt poeng hos Mead (1934/1974) er at de sosiale relasjonene gir individet anledning til å ta andres perspektiv. Interaksjonen med andre hjelper derved individet til å bli kjent med sider ved seg selv som ellers er usynlige for det. Selvets subjektive side, jeg-et, blir bevisst hvem det er gjennom å se seg selv som objekt: "The individual enters as such into his own

¹² Definisjon i Store Norske leksikon hentet 10.februar 2011 på nettsiden http://www.snl.no/identitet/psykologi_samfunnsvitenskap

¹³ Kilde: Språkrådet <http://www.sprakrad.no/Aktuelt-ord/Identitet/> hentet 10.februar 2011

experience (...) as an object (...) and he can enter as an object only on the basis of social relations and interactions” (s. 225). Fordi individet deltar i ulike kontekster, kan det utvikle flere delidentiteter. Mead pekte på at språket spiller en konstituerende rolle i identitetsutviklinga: “I know of no other form of behaviour than the linguistic in which the individual is an object to himself” (s. 142).

Selv om selvet er et produkt av en sosiosymbolsk interaksjon, så ikke Mead (1934/1974) på identiteten som en passiv refleksjon av andres reaksjon. Jeg-et og meg-et har en ulik rolle i identitetsutviklingsprosessen. Mens meg-et representerer det sosiale selvet som former seg i forhold til andre, beskriver Mead jeg-et som det uttrykket selvet velger etter å ha tolket meg-et: “The ‘I’ is the response of the organism to the attitudes of the others; the ‘me’ is the organized set of attitudes of others which one himself assumes” (1934/1974, s. 175). Jeg-et er selvet sine kreative respons på de symbolske strukturene som utgjør meg-et. Oppsummert er kjernepunktene i symbolsk interaksjonisme

- at fokus skal settes på interaksjonen mellom individ og samfunn
- at både individet og samfunnet er dynamiske prosesser og ikke statiske strukturer
- at individet er en aktør som tolker samfunnet

Mead og symbolsk interaksjonisme har mye til felles med Vygotskij og sosiokulturell teori når det gjelder å forstå samspillet mellom individ og samfunn og den betydningen språket spiller i prosessen. Både individets selvforståelse og individets posisjonering i relasjon til gruppefenomener som sosial, kulturell eller etnisk identitet, rommes av identitetsbegrepet. Identiteten er ikke en fast egenskap ved individet, den utvikler seg i samspill med omgivelsene. Teoriene til Mead og Vygotskij utfyller hverandre også når det gjelder hvordan en skal forstå andres bidrag i læringsprosessen. Lærerens og medelevers støttende rolle i zpd kan forstås ut fra Vygotskijs begrep ‘mer kompetente andre’ (more capable peers, se 2.1.4). Meads (1934/1974) teori om hvordan identiteten utvikles i samspill med andre, legger grunnlag for å forstå hvordan både lærere og medelever kan influere på elevens utvikling. Det er størst sjans for at andre¹⁴ får innflytelse i sosialiseringprosessen dersom de betyr noe for den som sosialiseres. Det er derfor ikke bare i kraft av sin kompetanse, men også i kraft av å være personer som betyr noe for den lærende, at lærere og medelever kan støtte i læringsarbeidet. Dette er med å forklare betydningen av å utvikle læreres relasjonelle kompetanse (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østgaard, 2008).

¹⁴ Begrepet ‘signifikante andre’ (significant others) knyttes ofte til Mead, men ble først presentert av den amerikanske psykiateren Harry Stack Sullivan. Kilde: Blackwell reference online: http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405124331_yr2011_chunk_g978140512433125_s1-119, nedlasta 05.12.11.

Refleksivitet og evne til å utforme sin egen identitet er et sentralt poeng i den britiske sosiologen Anthony Giddens' teori (1996) om identitet og seinmodernitet. Refleksiviteten er i følge Giddens et eksistensvilkår når samfunnet avtradisjoniseres, både for individer og for institusjoner. Identiteten konstrueres i skjæringspunktet mellom kollektive og individuelle krefter. I følge Giddens, har individet en aktiv rolle i dette identitetsarbeidet og kan skape kontinuitet og sammenheng i sin 'selvidentitet' (s.67) gjennom de ulike fortellingene det konstruerer og formidler i ulike sammenhenger. Giddens kan stå som en representant for det Kåre Heggen (2008) kaller en postmoderne posisjon som utfordrer den moderne identitetsdiskursen. Oppfatningen av identitet som uttrykk for vilkår i miljøet erstattes av framstillinger av identitet som konstruksjon og uttrykk for valg. Den grunnleggende oppfatningen om identitet som en interaktiv prosess mellom individet og omgivelsene og som en refleksiv prosess, er felles for Giddens og Mead, men Giddens går lengst av de to med hensyn til selvets selvstendige og aktive valg (1996, s. 68).

I tillegg til selvidentiteten, som er en personlig identitet, kan vi snakke om ulike former for kollektiv identitet knytta til kjønn, grupper, virksomheter, profesjoner eller samfunn. Kåre Heggen (2008) har påpekt hvor komplisert forholdet mellom den personlige identiteten og kollektive identitet er. Ulike enkeltindivider har ulike måter å knytte seg til, og føle tilhørighet til ei gruppe på. Dessuten vil et kollektiv defineres ulikt sett innenfra og utenfra. Mens gruppeidentiteten sett innenfra ofte er mer basert på tilslutning til symboler enn på hvordan ting egentlig er, er en ekstern definisjon av et kollektiv basert på det som oppfattes som fellestrekk ved gruppa og som skiller dem fra andre. Profesjonsidentitet er et eksempel på en kollektiv identitet.

Mead og symbolsk interaksjonisme har preget min forståelse av identitetsdanning siden jeg studerte denne teorien på 70-tallet. Hvordan unge mennesker utvikler en trygg identitet har interessert meg både som lærer og som lærerutdanner. Da jeg fikk ansvar for lærerstudenter som dekan og seinere rektor, samtidig som kritikken mot skolen og lærerutdanninga økte, blei speilingsteorien aktuell på en ny måte. Frykten var at kandidatene skulle komme ut i skolen med et bilde av seg selv som tilhørende ei yrkesgruppe som både var inkompetent og lat, og med lave krav til kvalitet i eget arbeid som "nisse på lasset". Min oppfordring til de unge lærerstudentene og til lærerutdannerne var å arbeide bevisst med yrkesstoltheten og å bygge en positiv profesjonsidentitet. Når lærerstudentene er ute i praksis som del av lærerutdanninga er de i den livsfasen som er aller viktigst for identitetsdanninga, fasen som ungdom/ung voksen. Samtidig bygger de sin identitet som studenter (lærende) og som lærere

(profesjonsidentitet). Det er i denne konteksten de skriver praksislogger. Hvordan identitetsprosjektet blir en del av skriveoppgaven kommer jeg tilbake til i 2.2.3.

2.2.2 Tekst som forhandling om mening og relasjon

I et sosiointeraksjonistisk perspektiv blir skrijving sett som en sosial handling der skriveren forhandler med leserne om hvordan meningsinnholdet i teksten skal forstås (Hoel, 1997). Innenfor dette perspektivet har Rommetveit (1974) formulert regelen om ”komplementaritet av premisser”: ”We are writing on the premises of the reader, reading on the premises of the writer, speaking on the premises of the listener, and listening on the premises of the speaker” (s. 63). Forutsetningene som ligger som ei ramme for kommunikasjonen, er ofte uuttalte. I et slikt perspektiv vil praksislogger tolkes som språklige konstruksjoner av foretrukne meninger i dialogen omkring en praksissituasjon.

Sosialsemiotisk teori har fokus på meningsystemer og hvordan mening blir til mellom mennesker i sosiale prosesser (Berge, Coppock, & Maagerø, 1998). Innenfor denne teorien er man opptatt av ’språklige funksjoner’, det man kan bruke språket til: informere, argumentere, undersøke, reflektere, uttrykke språklige relasjoner med mer. Kontekst og sosiale forhold er viktig i en slik funksjonell sammenheng: Hvilken sosial situasjon blir teksten til i? Hvem er involvert i kommunikasjonen, og hvilken relasjon er det mellom aktørene? Skjer kommunikasjonen innenfor ei institusjonell ramme, og er det sosiale konvensjoner og rolleforventninger knytta til samspillet mellom aktørene? Hvilke maktforhold eksisterer mellom aktørene? Den amerikanske språkforskeren Martin Nystrand (1989), som er en sentral teoridanner innenfor det sosiointeraksjonistiske perspektivet, peker på at meningspotensialet i en tekst først blir realisert i interaksjonen mellom skriver og leser. Meningsskapinga foregår på denne måten innenfor en tolka kontekst (Evensen, 1997; Hoel, 1997), og meningsskapinga er en dynamisk prosess der forståelsen av innholdet i teksten åpner seg gradvis både for leser og skriver (Hoel, 1997).

I følge den britiske lingvisten Michael Halliday (1998b), som har utviklet en sosialsemiotisk teori, har språklige samhandlinger tre samtidige overordna metafunksjoner, den ’ideasjonelle’ (ideational), den ’mellompersonlige’ (interpersonal) og den ’tekstuelle’ (textual). Den ’ideasjonelle’ metafunksjonen handler om den språklige tolkninga av virkeligheten der språk koples til menneskelig erfaring, mens den ’tekstuelle’ metafunksjonen handler om hvordan det skapes en kontekst for språket som bidrar til å organisere teksten som tekst. I tillegg, sier Halliday, inkluderer all språkbruk handling overfor andre: ”Setningen er ikke bare en representasjon av virkeligheten. Den er også et stykke samhandling mellom taler

og lytter. Mens språket i dets erfaringsbaserte mening er en måte å reflektere på, er det i sin mellompersonlige mening en måte å handle på” (s. 85). Det er dette den ’mellompersonlige’ metafunksjonen handler om.

Halliday er som språkforsker bare opptatt av de sidene ved konteksten som er direkte relatert til språkbruk, ”konteksten der en tekst utfolder seg” (1998a, s. 76). Denne konteksten mener han er innkapsla i teksten. For å skille slike kontekstelementer fra det som bør overlates til samfunnsforskere, tar Halliday (1998a) i bruk antropologen Bronislaw Malinowskis og hans elev, lingvisten John R Firths begreper ’situasjonskontekst’ (context of situation) og ’kulturkontekt’ (context of culture). Med ’kulturkontekst’ menes kulturens samhandlingsformer, institusjoner for samhandling, aktører, kunnskaper, holdninger og ferdigheter, elementer som nok ligger som ei ramme rundt språket i bruk, men som også delvis blir skapt av den språklige samhandlinga. ’Situasjonskonteksten’ definerer Halliday gjennom tre meningsskapende dimensjoner ’felt’ (field), ’relasjon’ (tenor) og ’mediering’ (mode). Hallidays oppfatning av sammenhengen mellom de meningsskapende dimensjonene i situasjonskonteksten og de ulike funksjonelle komponentene i teksten er illustrert i figur 2 (1998b, s. 91):

SITUASJON: Trek ved konteksten	(realisert ved)	TEKST: Funksjonell komponent av semantisk system
Diskursens felt (hva som foregår)	↘	Erfaringsbasert mening (transitivitet, navngiving osv)
Diskursens relasjon (hvem som deltar)		Mellompersonlig mening (modus, modalitet, person osv)
Diskursens mediering (språkets rolle)		Tekstuell mening (tema, informasjon, kohesjonsforbindelser)

Figur 2: Hallidays teori om forholdet mellom situasjonskontekst og tekst

Språket koples til de sosiale relasjonene mellom taler/skriver og lytter/leser gjennom språklig samhandling, i min studie gjennom skrivehandlinger. Språklig uttrykkes relasjonen gjennom valg av modus (person i grammatisk forstand: jeg, du, vi..., og det finitte elementet i verbalgruppa som har med type språkhandling å gjøre: påstand, invitasjon...) og modalitet (modale hjelpeverb som kan, må...) (Halliday, 1998b; Maagerø, 1998). Halliday har innenfor den mellompersonlige funksjonen identifisert flere sosiale handlingsfunksjoner som har å gjøre med skriverens intensjon om å oppnå noe eller om å påvirke leseren (Berge, et al., 1998). Funksjonen omfatter også hvordan man gjennom språkbruk skaper og opprettholder et

forhold mellom jeg og du (Evensen, 1997), i mitt tilfelle mellom loggskriver og leserne av loggen. Relasjonen mellom skriver og leser er dermed en del av forhandlinga om mening.

Det relasjonelle aspektet ved språket i bruk kommer til syne i Nystrands (1989) prinsipp om den 'kommunikative likevekt' mellom skriver og leser som må være tilstede for at det skal være koherens i en diskurs. En skriver må for eksempel være tilstrekkelig eksplisitt i teksten til at leseren forstår det ideasjonelle innholdet i teksten. Det ideasjonelle innholdet er sentralt, men samtidig må skriveren både gjøre seg de rette forestillingene om leserens erfaringsgrunnlag, sørge for at leseren aksepterer hans/hennes presentasjon av meningsinnholdet og forsikre seg om at relasjonen mellom dem opprettholdes på riktig nivå. Når det gjelder praksislogger er det i første rekke forholdet til praksislæreren og til medstudentene som må ivaretas. Halliday har vært kritisert for sitt avgrensede kontekstbegrep:

One reason is that they [Halliday and other systemic linguists] are concerned with features of texts, rather than the processes of people's thinking, and so their notion of context does not capture the essentially dynamic, temporal nature of the human mental process of *contextualizing* (...) 'context' is better thought of as a configuration of available information that people use for making sense of language in particular situations. 'Context' is created anew in every situation between a speaker and a listener or writer and reader (Mercer, 2001, s.20-21. Kursiv og anførselstegn i original. Min parentes.).

Situasjonskonteksten, slik Halliday definerer den (1998a, 1998b), er imidlertid relativt omfattende. For eksempel omfatter den både sosiale roller, autoritetsforhold og institusjonelle forhold som får tekstlige konsekvenser, i mitt tilfelles konsekvenser for utforminga av praksisloggene. Felles forståelse av situasjonskonteksten og en felles tolkningsposisjon gjør at de tekstlige signalene kan tolkes, både det som er tilstede i teksten og det som er tilstede i teksten som fraværende.

I den innledende fasen av Ph.d-arbeidet kom jeg i kontakt med skriveforskning som har tatt i bruk fagbegreper fra sosiologisk forskning i studier av sammenhenger mellom tekst, tolkning og selvframstilling. Denne forskningen på tekst som 'redegjørelse'¹⁵ (account) er beskrevet av den britiske skriveforskeren Srikant Sarangi (2010a, 2010b) som ser verdi i å hente inspirasjon på tvers av fagtradisjoner i sin forskning på skriving i profesjonssammenheng. Sarangi peker på at en av røttene til account-forskninga går tilbake til

¹⁵Jeg har valgt å bruke det norske begrepet 'redegjørelse' som synonym til det engelske begrepet 'account'. Som allment begrep gir 'redegjørelse' likevel ikke helt de samme assosiasjonene som det engelske "account" som har et tydeligere innslag av en slags regnskapsavleggelse der den som redegjør relaterer seg til det som det redegjøres for. Dette aspektet blir for eksempel tydelig i konstruksjonen "to become accountable for" hvor ansvarsforhold er en klar del av redegjørelsen.

den amerikanske sosiologen og etnometodologen Harold Garfinkels ”The documentary method of interpretation”, der det sentrale poenget er å behandle enhver tilsynekomst (i mitt tilfelle en praksisloggtekst) som en dokumentasjon av noe, eller som noe som peker til, eller representerer noe underliggende. En annen rot finner Sarangi i Meads teori om at konteksten skapes i språket og at ting derfor må anerkjennes som sanne for å kunne fungere i ei sosial gruppe, og i en parallell teori signert de amerikanske sosiologene Peter L. Berger og Thomas Luckmann om ’den samfunnsskapte virkelighet’. Dette er forskning som opererer med et langt videre kontekstbegrep enn Halliday.

De amerikanske sosiologene Marvin B. Scott og Stanford Lyman var de første som i 1968 tok i bruk ’redegjørelse’ (account) som et fagbegrep innenfor sosiologisk forskning (Sarangi, 2010a). De definerte ’redegjørelse’ som en uttalelse som gis for å forklare atferd og bygge bro mellom handlinger og forventninger (Scott & Lyman, 1968, s. 46). Dette språklige fenomenet inntrer når en handling blir utsatt for en evaluerende undersøkelse; det er aktørens egen måte å forklare seg på i forhold til en uventet eller uheldig atferd. På dette punktet trekker Scott og Lyman en tråd til motiv-begrepet. ’Redegjørelser’ er dermed interaksjonelle, språklige konstruksjoner av foretrukne meninger i visse situasjoner, og meningsproduksjonen skjer i et retrospektivt perspektiv. ’Redegjørelse’ er altså både en representasjon av en handling og en presentasjon av aktørens foretrukne tolkning av de handlinger aktøren har utført. I følge den amerikanske språkprofessoren Richard Buttny (1993, s. 23) fungerer det å bli holdt ansvarlig for å forklare seg til andre, begrensende i forhold til ens handlinger. ’Redegjørelser’ har dermed en formativ funksjon. ’Redegjørelser’ er i sin natur alltid andre-orienterte og innebærer noen grad av overtalelse. Fordi oppfatninga av den upassende handlinga kan ha kritiske, sosiale implikasjoner for aktøren og hans forhold til den/de andre, vil aktøren få den/de andre med seg på sin forklaring på hvorfor det skjedde. Redegjørelse er dermed manifestasjoner av den underliggende forhandlinga om identiteter som foregår i ethvert språksamfunn (Scott & Lyman, 1968). På dette punktet viser Scott og Lyman til at de står på ryggen av den kanadiske sosiologen Erving Goffmanns arbeid om ’selvpresentasjon’ (1959/1990). Når et individ framstår for andre, sier Goffman, vil han bevisst og ubevisst vise fram sin tolkning av situasjonen og av sin egen rolle. Dersom hendelser bryter med det skapte inntrykket, vil det kunne få konsekvenser både for personligheten, for interaksjonen og for den sosiale strukturen. ’Inntrykksstyring’ (impression management, s. 203)) er derfor en viktig side ved selvpresentasjonen, i følge Goffman. Individet vil aksentuere fordelaktige forhold og dekke over de mindre fordelaktige for å opprettholde rolleidentiteten, bildet av seg

selv som en akseptabel deltaker i et fellesskap. Rolleidentiteten er på denne måten manipulert både av individet selv og av samfunnet rundt.

Jeg redegjorde i 2.1.2 for Bakhtins begrep 'adressivitet' som forklarer hvordan vi retter oss mot en mottaker når vi ytrer oss. Praksisloggen er dermed ikke en isolert analyseenhet, men del av en sosial kontekst der studenten bevisst eller ubevisst tilpasser seg og deltar i en større dialog med praksislærer, medstudenter, faglærere, pedagogikk lærer, lærebokforfattere, teoretikere, foreldre og elever. Sosialsemiotisk teori og account-forskninga har til dels røtter i ulike fagtradisjoner og retter dermed den primære oppmerksomheten i forskninga noe ulikt. Begge forskningstradisjoner er imidlertid opptatt av språklig konstruksjon av mening i samspill mellom individ og kontekst og utdyper dermed forståelsen av den meningsskapende dialogen. "Sannheter" konstrueres ved at det som faktisk har skjedd, erstattes av språklige konstruksjoner, og identitet og relasjon forhandles gjennom språklige framstillinger av hendelser og av egen atferd. En fersk lærerstudents loggtekst fra en dag i klasserommet kan dermed tenkes å fylle flere funksjoner enn både skriver og lesere er seg bevisste i øyeblikket.

2.2.3 Posisjonering som profesjonell gjennom skrivning

Heggen (2008) påpeker at 'profesjonell identitet' bare kan forstås som et normativ og dynamisk begrep, som noe som er i stadig endring gjennom personens møte med praksisfeltet. Med profesjonell identitet mener Heggen:

Profesjonell identitet kan forståast som ei meir eller mindre medviten oppfatning av "meg" som yrkesutøvar, når det gjeld kva type eigenskapar, verdiar og handlingar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar. Det handlar om sjølvpresentasjon av ei yrkesrolle, her og no, eller antisipert, biletet ein skaper av ei framtidig rolle (s. 324. Anførselstegn i original.).

Heggen viser selv til at denne definisjonen ligger tett opp til filosofen Steen Wackerhausen (2002) sin definisjon av 'profesjonsidentitet'. Den profesjonelle identiteten ser Heggen (2008) som ei videreutvikling av den identitetskonstruksjonen alle unge mennesker strever med når de går inn i ei profesjonsutdanning. Studenten skal utvikle en individuell profesjonell atferd som kopler personlighet og krav som stilles i yrket.

I praksisdelen av profesjonsstudiet forventes det at studenten suksessivt utvikler trekk som profesjonell og identifisere seg med profesjonelle utøvere i yrket. Å lykkes i presentasjonen av seg selv som seriøs student og dernest som å være på vei inn i rollen som profesjonell, er derfor av stor betydning for studenter i profesjonsutdanninger. Jeg viste i pkt 2.2.2 blant annet til Goffmans (1959/1990) tenkning omkring selvpresentasjon som ei idealisert rolle. Nancy Lea

Eik-Nes (2008) har brukt Goffmans teori og begreper i sin studie av skriving og identitetsutvikling blant teknologistudenter. Hun finner at studentene gjennom skriving av logg framstår i ei rekke roller, slik de tror det forventes av dem:

As shown in this thesis, students initially write to fulfill the impression they perceive others have of them; they construct and take on various roles that they believe their audience – members of the disciplinary community – wants to see them play. Through their writing they play several different roles front stage. These may be roles of the good student, the meticulous researcher, the objective reporter of research (s. 23).

Konklusjonene til Eik-Nes er at loggskrivning er et unikt verktøy for å bearbeide usikkerhet og konflikter studentene møter når de skal utforme egen rolle som teknologistudent:

These character roles [front stage] may or may not coincide with the roles of the real performer who are back stage (...) they may even be in conflict with their own or other's interpretations of their characters. Log writing seems to provide a unique back stage space for working out uncertainties and conflicts that the performer encounters (s. 23. Min parentes.).

Den britiske skriveforskeren Roz Ivanič (1998) har bidratt vesentlig til forståelsen av akademisk skriving og de problemene som oppstår fordi teksten i tillegg til å presentere et innhold, framstiller skriveren som person. Ivanič omtaler den identiteten som konstrueres gjennom skriving som et 'diskursivt selv' (discoursal self). Identiteten er sosialt konstruert innenfor de mulighetene som er tilgjengelig for skriverne i de sosiale kontekstene de er i, og deltakelsen gir mulighet for konstruksjon av en mangefasettert identitet:

In any institutional context there will be several socially available possibilities for self-hood: several ways of doing the same thing (...) These possibilities for self-hood do not exist in a vacuum, but are themselves shaped by individual acts of writing in which people take on particular discoursal identities (...) the term 'subject positions' is in common use for talking about these socially available possibilities for self-hood, but I often find the term limiting because it suggests unitary, coherent social identities. On the whole I prefer the terms 'positionings', and 'possibilities of self-hood' because they allow for social identity being multifaceted (s. 27. Anførelsestegn i original.).

'Diskursivt selv' er en av flere mulige representasjoner. Ivanič støtter Goffmans tenkning om at 'diskursivt selv' er et inntrykk og en rolle som skapes for å bli medlem i et bestemt diskurssamfunn, og ser skriveprosessen som en forhandlingsprosess der forholdet mellom leser og skriver er et avgjørende element. "The discoursal self which writers construct will depend on how they weigh their readers up, and the power relationship with them (s. 33). Skriveren

gjør på denne måten et selvstendig valg og har en 'stemme' (voice) som forfatter (self as author). Den kulturelle kapitalen skriveren kommer inn i skriveprosessen med, kaller Ivanič 'det autobiografiske selvet' (autobiographical self). Dette aspektet ved identiteten er basert på skriverens tidligere livshistorie og endres underveis i et læringsforløp.

Gjennom å skrive bygger man faglige identiteter i skrift (Ivanič, 1998; Smidt, 2002). Posisjoneringsbegrepet har i de seinere åra også blitt tatt i bruk norsk skriveforskning. Ongstad (1996) og Smidt (2002) har begge forska på hvordan elever 'posisjonerer' seg i forhold til innhold, form og rammene for skrivinga når de skriver. Sjøhelle (2007) har i sin studie av IKT-basert lærerutdanning vist at lærerstudenter posisjonerer seg på en lignende måte i forhold til omgivelsene når de skriver e-brev. Det er et mål for all høyere utdanning å lære studentene fagets tenkemåte og hvordan fagkunnskapen blir uttrykt i fagets tekstkultur (Hoel, 2008). Vygotskij (Vygotsky, 1930–35/1978) og Bruner (1986) har skrevet om denne veien fra hverdagspråk til skolespråk og fagspråk. I lærerutdanningas skrivepraksis møtes vitenskapsfagenes diskursformer og profesjonens praksisformer og diskursfelleskap. Det er denne typen gjensidig forhold mellom skrivekompetanse og faglig kompetanse som forventes i de nye grunnskolelærerutdanningene som resultat av økt vekt på forskningsbasert undervisning, studentdeltaking i FoU-arbeidet og skriving (blant annet bacheloroppgave) (St.meld.nr.11, 2008-2009). Samtidig skal studentene forme sin egen profesjonsidentitet i skrift. Med støtte i Bakhtins begreper snakker Smidt (2004) om hvordan elever svarer og omformer andres 'stemmer' når de skriver. Slikt lån av stemmer fra ulike sjangrer finner han også i lærerstudentene fagskriving (Smidt, 2006). Smidt hevder at mapper og refleksjonsskriv gir elever og lærerstudenter en mulighet til å utvikle flere og ulike faglige stemmer i tråd med det moderne synet på språk og identitet. I sistnevnte artikkel presenterer Smidt en studie av to studenters vurderingsmapper der fant to nokså ulike skriveratferder: den ene bruker refleksjonsskrivinga til faglig fordyping, mens den andre i første rekke vurderer seg selv og bygger opp et selvbilde som kompetent skriver og lærer. Han avslutter derfor artikkelen med å peke på den utfordringa slik skriving gir i "spennet mellom gitte mønster og individuell posisjonering (Smidt, 2006, s. 135).

Dette er et forhold jeg har måttet ta hensyn til i min analyse av studentenes tekster. Praksisloggene må leses med tanke på alle de tre metafunksjonene Halliday pekte på, både den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle. I 2.2 har jeg via relasjonelle forhold og identitetsutvikling særlig oppmerksomhet. Dette er gjort ut fra at jeg tidlig blei oppmerksom på at praksislogger ikke bare er uttrykk for lærerstudentens tankeutvikling, men også er tekster der

lærerstudentene posisjonerer seg i forhold til skolen, lærerutdanninga, læreryrket og hverandre, som uttrykk for hvem de ønsker å framstå som.

2.3 Allmennlærerutdanninga som læringskontekst

2.3.1 Situert læring – deltakelse i skolens praksisfellesskap

En retning innenfor den sosiokulturelle teoritradisjonen legger særlig stor vekt på at all læring er distribuert og situert, at læringa skjer i og er knyttet til en kontekst med de verktøy og språk som er etablert der (Lave & Wenger, 1991). Skolens undervisningspraksis betraktes som en av vår kulturs viktigste og mest komplekse medierende systemer (Cole, 1996). Når studentene utvikler sin praksisteori gjennom skriving av praksislogg, er de del av dette systemet. Samtidig er de del av lærerutdanninga, som er et komplisert system i seg selv med mange interagerende aktører. Skriving av praksislogg er altså en mediert aktivitet som gir uttrykk for tenkning i en spesiell sosial og kulturell kontekst, praksis i lærerutdanninga, og den må tolkes på et slikt grunnlag.

Jean Lave og Etienne Wenger (1991) som både har bakgrunn innenfor sosialantropologi og utdanningsforskning, introduserte begrepet 'praksisfellesskap' (community of practice, s. 98-100). Begrepet bruker de til å beskrive at kunnskap i praktisk yrkesopplæring ikke kan betraktes som noe individuelt, men som noe en tilegner seg gjennom deltakelse i et samfunn av praktiske yrkesutøvere. Wackerhausen (Kvale & Nielsen, 1999) har seinere brukt begrepet i tilknytning til skolen som organisasjon. Lærerutdanninga er også et eget praksis- eller læringsfellesskap med sine innarbeidede praksisformer, ritualer og sjangrer. Læringsfellesskapet i lærerutdanninga som omfatter både en teoridel og en praksisdel, skal bidra til at lærerstudentene kan inkluderes i skolens praksisfellesskap både på kort og på lang sikt. 'Legitim perifer deltakelse' (legitimate peripheral participation) er i følge Lave og Wenger (1991) det sentrale kjennetegnet ved situert læring for noviser i et praksisfellesskap. Når lærerstudentene er ute i sine praksisperioder er de ikke lærere, men 'noviser' som forholder seg til en 'mester' som er del av skolens praksisfellesskap. De observerer, de planlegger i et fellesskap med medstudenter og praksislærere, de overtar biter av arbeidet til praksislæreren og de blir del av skolens praksisformer, ritualer og sjangrer. Det er legitimt at de er der, og de utfører deler av den jobben andre i praksisfellesskapet utfører, men lærerstudentene er ikke likeverdige kolleger i skolen som praksisfellesskap.

I følge Lave og Wenger (1991) er det en nær sammenheng mellom yrkesidentitet, kunnskap og deltakelse i praksisfellesskapet. Identitetsdannelsen skjer over tid basert på

langvarige relasjoner. Praksislogger er prega av at lærerstudenter har rollen som legitime perifere deltakere i ulike praksisskoler med ulike praksislærere i kortere perioder. Studentene har imidlertid en langvarig tilknytning til lærerutdanninga der praksis er en periodisk forekommende aktivitet. Det er i en slik læringskontekst jeg har studert hvordan lærerstudentenes tenkning og selvpresentasjon kommer til uttrykk i skrift.

Et annet aspekt det kan være viktig å være klar over når det gjelder praksislogg som materiale, er praksisfellesskapet sin andel i loggen som læringsprodukt. Læring i zpd skjer på et bestemt sted (locus) og er mediert av den sosiale interaksjonen. Basert på Vygotskijs teori og erfaringer som viser at vi presterer bedre i å snakke et andrespråk med noen samtalepartnere enn med andre, påpeker Lars Sigfred Evensen (2010b) at tilegna kompetanse ikke alltid kan ses som tilhørende kun et enkelt kognitivt system. Læring som skjer i praksis er situert og mediert av fellesskapets språk og praksisteori. Med utgangspunkt i Evensens påpeking, vil lærerstudentens bruk av fagspråk og kunnskaper i en bestemt praksissammenheng ikke uten videre kunne tas som uttrykk for det kompetansenivået han/hun vil kunne vise i en annen sammenheng.

2.3.2 Utvikling av praksisteori gjennom bearbeiding av forforståelse

'Praksisteori'¹⁶ blei utvikla av Handal og Lauvås (1983) som et begrep for det totale handlingsrepertoaret en lærer handler ut fra i praksis. Praksisteorien er sammensatt av de tre komponentene personlige erfaringer, overført kunnskap/erfaringer/strukturer og filosofiske, politiske og etiske verdier. Alle har vært elever. Basert på denne erfaringa har alle med seg en viss oppfatning av hva det vil si å være lærer når de starter i allmennlærerutdanninga. En kan si at lærerstudentene har en praksisteori i forhold til læreryrket allerede før den formelle utdanninga tar til. Denne praksisteorien er som oftest ubevisst og den er delvis basert på allmenne oppfatninger om yrket. Fordi de har sett læreryrket fra posisjonen som elever, har heller ikke alle sider ved yrket vært synlige for dem (Edwards & Protheroe, 2003). Ikke desto mindre har lærerstudentene en teori om lærerpraksis som er en aktiv del av deres handlingsrepertoar fra første dag i utdanninga.

Ulike konstruktivistiske tilnærminger i lærerutdanninga har derfor vært opptatt av å få tak i lærerstudentenes forforståelse av lærerrollen som et utgangspunkt for erfaringsbasert læring. Forskningsmiljøet tilknytta lærerutdanninga ved universitetet i Utrecht under ledelse av Fred Korthagen, hører til denne tradisjonen. I boka *Linking practice and theory_The pedagogy of*

¹⁶ Se note 1.

*realistic teacher education*¹⁷ (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001) vises det blant annet til Theo Wubbels' egen forskning om nødvendigheten av å bygge på studentenes 'preconceptions', og til Dan Lortie (1975) som hevder at studentenes 'apprenticeship of observation' må utfordres. For forståelsen viser seg ofte svært motstandsdyktig mot forsøk på bevisstgjøring gjennom tradisjonell undervisning. Når forskning viser at faglæreres undervisning er sterkt influert av måten de selv blei undervist på når de lærte faget (Stofflett & Stoddart, 1994), tyder det på at det som læres i den teoretiske delen av lærerutdanninga skyves i bakgrunnen. I følge Korthagen og Wubbels er det derfor ikke tilstrekkelig med en intellektuell tilnærming til å bygge opp en sikker lærerferd:

People do not act solely on the basis of logical and rational analysis. Feelings of fear can be very influential, "washing out" any rational intentions formulated before the lesson. Very often, one sees such a student teacher fall back on very old patterns, partly influenced by survival behaviour developed during the student teacher's own personal history, and partly influenced by stored images of other teachers handling severe classroom problems (Korthagen, et al., 2001, s. 40-41. Anførselstegn i original.).

Korthagen og Wubbels (Korthagen, et al., 2001) påpeker at lærerutdanninga ofte overser at studentenes praksishandlinger er basert på følelser og common-sense-oppfatninger, såkalte 'gestalthandlinger'. Skal lærerutdanninga føre til utvikling i skolen, må en tvert i mot gripe fatt i lærerstudentenes forforståelse og bygge opp nye 'gestalter' i tett samspill med praksisfeltet. Med 'gestalt' menes: "(...) the personal conglomerates of needs, concerns, values, meaning, preferences, feelings, and behavioral tendencies, united into one inseparable whole" (s. 42).

Med dette som utgangspunkt kan en forestille seg at praksisloggen kan ha to funksjoner:

- Studenten kan artikulere egne oppfatninger (gestalter) omkring det som skjer i praksis.
- Praksislæreren kan få innblikk også i de mer ubevisste sidene ved studentens praksisteori som aktiveres i praksis.

Som forsker er jeg interessert i både den bevisste og den ubevisste delen av praksisteorien.

2.3.3 Utvikling av praksisteori i møtet mellom to typer kunnskap

Hvordan sikre sammenheng mellom teori og praksis er et brennende spørsmål i lærerutdanninga som tidvis truer med å undergrave hele utdanningas legitimitet. Eksempler på manglende kongruens mellom utdanningas innhold og kompetansebehov i skolen er et hovedtema i medias søkelys på lærerutdanninga. Oppslagene tematiserer ofte både lavt

¹⁷ Korthagen er hovedforfatter, men enkeltkapitler er skrevet i samarbeid med én av de andre forfatterne. Jeg henviser i teksten etter beste evne til den eller de som er ansvarlig for det stoffet jeg anvender.

kunnskapsnivå i fag i forhold til skolens behov og manglende kompetanse i forhold til hvordan skolen skal takle samfunnsproblemer (for eksempel mobbing, rus og incest). Denne allmenne oppfatninga av lærerutdanningsmiljøene som lite kompetente får næring av forskning og evalueringer (Bachmann & Haug, 2006; Harnæs, 2002; NOKUT, 2006) og internasjonale undersøkelser (se for eksempel Haahr, 2005) som viser at skolen ikke lykkes ut fra forventning. Manglende sammenheng mellom teori og praksis er derfor et hovedtema i de mange lærerutdanningsreformene vi har hatt, nå sist artikulert i Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* som danner grunnlaget for de nye grunnskolelærerutdanningene fra 2010 (GLU). Meldinga baserer seg blant annet på NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanninga i 2006 som påpeker den mangelfulle sammenhengen mellom utdanning og profesjon (NOKUT, 2006).

Teori-praksis-utfordringa i lærerutdanninga kan analytisk sies å være både mangesidig og på flere nivå:

- dels å sikre en sammenheng mellom det som læres inne på lærestedet (høgskole/universitet) og det som læres ute i praksisfeltet
- dels å sikre en sammenheng mellom det som læres i utdanningsperioden og det som skal praktiseres når en tilsettes som lærer etter endt utdanning
- dels å sikre en sammenheng mellom lærerens teoretiske oppfatning av hva som er god skole og den praksisteorien som en faktisk kan lese ut av det som skjer i klasserommet.

At den norske allmennlærerutdanninga har mangla slik helhet og sammenheng, har i de seinere åra blitt dokumentert gjennom forskning (se for eksempel Damsgaard & Heggen, 2010; Haug, 2008). Teori-praksis-utfordringa i lærerutdanninga er imidlertid internasjonal og har vært diskutert gjennom årtier av sentrale personer innenfor det pedagogiske området som for eksempel den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey. Allerede tidlig på nittenhundretallet beskrev han hvordan læring ikke skjer gjennom tradisjonell formidlingspedagogikk, men gjennom aktivitet og refleksjon over det som er gjort og i den konteksten handlingen foregår. Et annet kjent internasjonalt bidrag ga amerikaneren Donald Schön (1983) med boka *The reflective practioner_ How professionals think in action* der han avviste det instrumentelle synet på kunnskap og viste hvordan læring henger sammen med å gjøre. Det er denne tradisjonen Korthagen og hans samarbeidspartnere (Korthagen, et al., 2001) bygger på når de presenterer programmet de har valgt å kalle *Realistic teacher*

education. Lærerutdanningsprogrammet er utvikla ved universitetet i Utrecht, og refleksjonsmodellen som står sentralt, er kjent som ALACT¹⁸-modellen.

Utrecht-miljøets svar på teori-praksis-utfordringa er å basere lærerutdanninga på et nytt teorigrep. I det induktive, undersøkelsesorienterte lærerutdanningsprogrammet der en alternerer mellom handling i praksis og refleksjon, er målet å fremme evnen til refleksjon og å videreutvikle en ”teori med liten t” bygd på Aristoteles’ ’phronesis’ som et alternativ til Platons ’episteme’ (”teori med stor T”) (Korthagen, et al., 2001, s. 43ff). Ved å legge vekt på praktisk kunnskap som alternativ til et ensidig fokus på vitenskapsbasert forståelse, håper man å unngå å vekke følelsesmessige motstand hos studenten. Dette er kunnskap lærerstudentene kan identifisere seg med, og som derfor engasjerer og motiverer (s. 29). Når vi bare velger denne rette teorien (phronesis), er ikke gapet mellom teorien og praksisen lenger noe innebygd problem i læringssituasjonen (s. 28). Praksissjokket er dermed heller ikke en realitet lenger.

I en slik kortfatta gjengivelse står jeg i fare for å framstille Utrecht-miljøets tenkning på en måte som får den til å framstå som enklere enn den er. Når det tas til orde for større vekt på phronesis, sies det samtidig at slik kunnskap er variabel, kontekstbundet og sansbar, i motsetning til episteme som er universal, generaliserbar og konseptuell (Korthagen, et al., 2001, s. 24-25). Phronesis settes i sammenheng med begrep som ’innsikt’, ’kyndighet’ og ’praktisk kunnskap’. Dette er begrep som tillegges stor verdi i praksis. Parallellen med den sosiokulturelle teoriens kunnskaps- og læringssyn, der all kunnskap ses som distribuert og situert, og læring skjer i og er knytta til en kontekst med de verktøy og språk som er etablert der, er klar (Lave & Wenger, 1991). Janik (1996) inntar samme posisjon når han i sin bok om kunnskapsbegrepet i praktisk filosofi sier at kunnskap om praksis bare kan formidles i eksempler. Eksemplet er enhet for læring, mens situasjonen er enheten for forståelse:

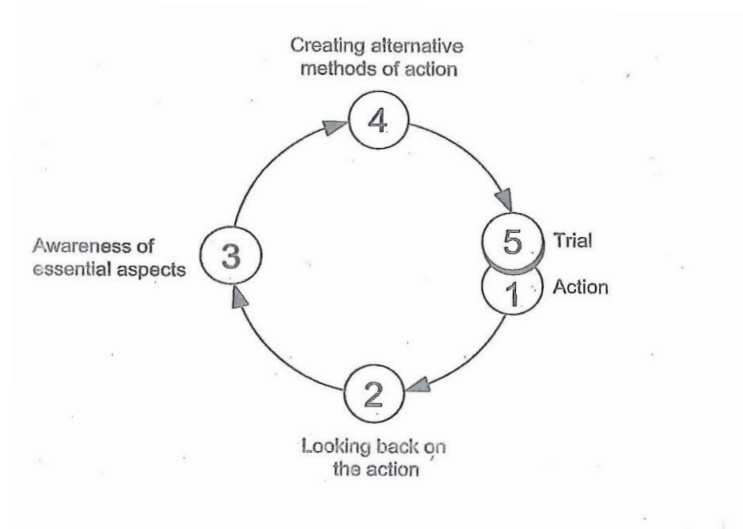
Att lära sig genom exempel handlar inte bara om att imitera en modell; precis lika mycket handlar det om att upptäcka meningsfulla likheter (...) i olika situationer (...) Rågeflöjandet har att göra med min förmåga att uppfatta vad som är signifikant för praxis ifråga tvärs igenom de olikheter som två avlägset likartade situationer visar upp. Om jag lär mig att följa den regel som det paradigmatiska exemplet ställer upp för mig eller ej visar sig i själva verket vara beroende av min förmåga att tolka det signifikanta i situationer som är likartade men inte identiska (...) Förmågan att konsekvent göra sådana subtila kopplingar är *insikt* som är detsamma som praktisk visdom (s. 59. Kursiv i original.).

¹⁸ ALACT er et akronym for de ulike fasene i studentens læringsprosess, Action, Looking back on action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action, Trial (se s. 35 og 43).

ALACT-modellen bygger, som nevnt, på et konstruktivistisk læringssyn (Korthagen, et al., 2001). Lærerstudentenes egen aktivitet er avgjørende for at de skal lære. Når det gjelder lærerutdannerens rolle støtter modellen seg på Bruners begrep ”scaffolding” (Wood, et al., 1976). Lærerutdanninga skal støtte og utfordre lærerstudentene i deres læringsprosess gjennom blant annet å synliggjøre deres forforståelse (’preconceptions’ og ’gestalter’) og legge til rette for erfaringer som bidrar til å videreutvikle praksisteorien. Kvaliteten på prosessene er imidlertid avgjørende for å nå målet som jeg har kalt en bærekraftig praksisteori. I ALACT-modellen avhenger resultatet av kvaliteten på refleksjonsprosessene.

Korthagen starter sin drøfting av refleksjonsbegrepet med å sitere Kierkegaard: ”Life can only be understood backwards: but it must be lived forwards” (Søren Kierkegaard, her i Korthagen, et al., 2001, s. 51). Med dette understreker han, slik jeg oppfatter det, det kompliserte forholdet mellom teori og praksis og at refleksjonens mål er å utvikle en handlingsberedskap i forhold til en praksis som tvinger seg på oss. Korthagens definisjon av refleksjonsbegrepet går inn i en kognitiv konstruktivistisk forståelsesramme: ”Reflection is the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights” (Korthagen, et al., 2001, s. 58). Utviklinga av den lærendes mentale strukturer er det sentrale. Han bygger på Skemps teori (1979) om refleksjon som en prosess i et to-nivå-system¹⁹, en variant i forhold til Piagets mer kjente adaptasjonsmodell. For å beskrive hvordan han tenker seg den lærendes utvikling, bruker Korthagen en spiralmetafor. Den femte fasen i ALACT-modellen er første fase i neste omdreining i læringsspiralen:

¹⁹ I følge Skemp (1979) har menneskene et andre ordens styringssystem (director system) der det kan reflektere over måten de interagerer med omverdenen på og prøve å forbedre denne interaksjonen. Andreordenssystemet prøver således å forbedre førsteordenssystemet.



Figur 3: ALACT-modellen, (Korthagen, et al., 2001, s. 44) der fase 2, 3 og 4 er refleksjonsfaser.

I følge Evensen (2010b) presenterer Vygotskij læring som en spiralisk prosess, der en gradvis kommer dypere inn i forståelsen av et fenomen over tid og gjennom stadig restrukturering av kunnskapen. Korthagens modell har paralleller til erfaringslærings sirkelen (Moxnes, 1983), slik jeg kjenner den innenfor norsk allmennlærerutdanning. Erfaringslæringsprinsippet er også et sentralt begrep i norsk skoleutviklingstenkning (Imsen, 2006). I følge Gunn Imsen er hovedutfordringen i denne tenkninga å løfte seg opp fra den praktiske erfaringa²⁰ og videre inn i læringsprosessen. Det som skal til for å komme fra handling til læring, er i følge Imsen, å skape tilstrekkelig metateoretisk distanse til erfaringene:

Erfaringslæringen stopper opp på første trinn dersom en ikke makter å bearbeide inntrykkene ut over det å berette om dem. (...) Det spesielle med erfaringslæring er den prosessen som ”løfter” erfaringen opp i mer generaliserte tolkningskategorier. Det gjelder å skape så mye distanse til erfaringene at det er mulig å se alternative måter å utføre arbeidet på (2006, s. 437. Anførselstegn i original.).

Kari Søndena er også opptatt av denne distansen når hun i sin forskning på refleksjon i lærerutdanninga sier at å reflektere over praksis ikke må bli ”kraftlaus refleksjon basert på spegling av det kjende ’i ei verd full av kvasse kantar’ ” (Søndena, 2004, s. 26. Anførselstegn i original.). Selv om Handal og Lauvås’ modell presenteres som en handlings- og refleksjonsmodell, mener Søndena (2004) at denne veiledningstradisjonen som er så

²⁰ Når Imsen her skiller mellom erfaring og erfaringslæring har hun et svært avgrensa erfaringsbegrep som nærmest er synonymt med ”handling i praksis”. Dette erfaringsbegrepet skiller seg sterkt fra Deweys begrep (1961) som også omfatter forståelse av konsekvensene av en handling, dvs. at det har skjedd erfaringslæring.

dominerende i norsk lærerutdanning, er problematisk nettopp når det gjelder refleksjon. Refleksjonen blir, i følge Søndena, mer form enn innhold, og det er en fare for at all praksisteori blir sett som likeverdig og dermed redusert til et personlig anliggende. Årsaken til problemet mener Søndena er at Handal og Lauvås bygger på Schöns refleksjonsforståelse som ikke skiller klart mellom tenkning og refleksjon. Søndena henter næring til sitt begrep 'den kraftfulle refleksjonen' fra filosofien, blant annet Hannah Arendt, Simone de Beauvoir og Hans-Georg Gadamer. Refleksjon skapes i en dialog som aktiv, deltakende meningsskapning i et offentlig rom. Gjennom refleksjonsprosessen overskrider vi tidligere erfaringer, jf. de Beauvoirs begrep 'transcendens' (det overskridende og aktive) som motsats til 'immanens' (det iboende og hvilende). Refleksjonen blir kraftfull når læreren eller lærerstudenten bryter grenser i forhold til her og nå-situasjonen og tenker på praktisk handling i forhold til framtid og fortid og er bevisst i forhold til tidligere og mer grunnleggende tenkning. Slik tenkning vil i følge Søndena (2004) gi en fruktbar uro som gir kraft til å forstå, diskutere og videreutvikle undervisninga: "Som lærerutdannar i høgare utdanning opplever eg at nettopp kunsten å leve med ei slik uro er avgjerande for å forstå, diskutere og somme tider endre det tankegodset som ligg til grunn i undervisning og læring" (s. 27).

Jeg oppfatter ikke at det er noen prinsipiell forskjell mellom Utrecht-miljøets tenkning og det Imsen og Søndena forfekter. Korthagen er imidlertid klar på at teorien først kommer inn med tyngde et stykke ut i refleksjonsprosessen. I analysefasen, "awareness of essential aspects", er Korthagen (Korthagen, et al., 2001) mer opptatt av at studentene skal *lære å se*, enn å gi dem nye begrep. Studentene må lære å se på en mer detaljert måte, se sammenhenger, se alternative muligheter osv. Her trekker han en parallell til aksjonsforskningas prinsipp om "self-monitoring" (s. 65). Nyere forskning på norsk allmennlærerutdanning viser at å lære studentene å se, forstått som å observere, lytte og forstå det du ser, er et læringsmål som må tillegges stor vekt dersom en skal oppnå nødvendig kvalitet i praksisdelen av utdanninga (Nilssen, 2007).

I følge utdanningsforskeren van Manen (1999) overdrives ofte muligheten til å reflektere over praksis både før, under og etter aktiviteten. Dette skyldes, mener han, at en stor del av læreres kunnskap har form av ikke-kognitiv kunnskap (lived experience) som sitter i kroppen, i tingene rundt oss og i relasjonene vi inngår i, og derfor vanskelig kan fanges i ord. Schön (1992) kaller slik intuitiv eller kroppsliggjort kunnskap, som bygger på tidligere læring (prestructures), for 'knowing in action'. Den distansen Imsen og Søndena er så opptatt av, er det umulig å oppnå i praksis, sier van Manen (1999), fordi lærere må handle der og da. Det

betyr ikke at lærere handler uten å reflektere over teori og praksis. van Manens poeng er at refleksjonen skjer samtidig med at læreren handler i form av det han kaller 'pedagogisk takt'²¹:

(...)I have suggested that the notion of pedagogical tact may allow a third option. Tact can neither be reduced to some kind of *intellectual knowledge base* nor to some *set of skills* that mediates between theory and practice. Rather, a third option is offered in the realization that tact possesses its own epistemological structure that manifests itself first of all as a certain kind of acting: an active intentional consciousness of thoughtful human interaction (...) with Herbart, tact is a kind of practical normative intelligence that is governed by insight while relying on feeling (1995, s. 43-44. Kursiv i original.).

'Pedagogisk takt', kan i følge van Manen, lærerstudenten bare tilegne seg gjennom deltakelse i et mester-svener forhold med en erfaren lærer (lived experience):

The student teacher must somehow acquire this knowledge in an *imitative* and personal relation to the master teacher. By observing and imitating how the teacher animates the students, walks around the room, uses the blackboard, and so forth, the student teacher learns with his or [her] body, as it were, how to feel confident in this room, with these students. This 'confidence' is not some kind of affective quality that makes teaching easier, rather this confidence *is* the active knowledge itself, the tact of knowing what to do or not to do, what to say or not to say (1995, s. 47. Kursiv i original.).

Slik jeg oppfatter van Manen, innebærer dette ikke at han mener at teori skal genereres fra praksis. Tvert i mot påpeker han at han ved å peke på denne tredje muligheten, unngår den tradisjonelle teori-praksis-dikotomien:

So, rather than see practice teaching as applied theoretical (university-generated) knowledge one needs to see that practice possesses its own integrity. And rather than say that implicit theories (such as constructivist knowledge) give meaning to actions that we perform, it would seem equally valid, if not more accurate, to presume that our actions give meaning to the words we use (van Manen, 1995, s. 47. Parenteser i original.).

Oppsummert kan en si at van Manens tenkning har klare paralleller til Utrecht-modellen når det gjelder deltakelse i praksisfellesskap som en avgjørende del av lærerutdanninga, og vektlegging av bevisstgjøring som utgangspunkt for læring. van Manen (1999) ser også verdien av å sette ord på erfaringer og påpeker at relasjonen er viktig for hvordan kunnskap kan

²¹ Jeg bruker her den norske oversettelsen "takt" fordi den er kjent og velbrukt. Det kan imidlertid hevdes at det er en viss nyanseforskjell mellom det engelske 'tact' og det norske 'takt'. På Ordnett knyttes 'tact' tett til sensitivitet, mens 'takt' knyttes til noe instinktivt i tillegg til finfølelse. Hentet 05.12.11 på <http://ordnett.no/search?search=takt&lang=no>

artikuleres. Når det gjelder troen på hva en kan oppnå gjennom refleksjon, er det derfor i første rekke snakk om gradsforskjell.

Utrecht-miljøet avviser en fullt og helt praksisbasert lærerutdanning som en mulig vei, da det er fare for at praksis like gjerne kan ta karakter av sosialisering inn i en teorifiendtlig kultur som misliker refleksjon (Korthagen, et al., 2001). Målet i ALACT-modellen er refleksjon både i og over profesjonell praksis. Hilde L. Damsgaard og Kåre Heggen (2010) som har analysert materiale fra norske allmennlærerstudenters syn på egen utdanning, støtter dette synet:

Lærerutdanningens utfordringer løses neppe ved å gjøre utdanningen mindre teoretisk og fylle på med mer praksis. Muligens går svaret heller i retning av Grimens (2008) begrep «praktiske synteser», forstått slik at profesjonsutdanningenes teoretiske innhold må peke mot de praktiske yrkesoppgavene. Det betyr at studentene skal kunne se at det som skjer i utdanningen har en relasjon til yrket, og at utdanningens faglige innhold legger et grunnlag for å «lære å bli lærer» når en er fersk i yrkesfeltet. Det innebærer en profesjonskvalifisering som foregår i både utdanning og yrkeskontekst (s. 38. Parentes og anførselstegn i original.).

I sum oppfatter jeg at Korthagen og hans samarbeidspartnere knytter seg til en forståelse av teori i lærerutdanninga som en funksjonsspesifikk viten i form av refleksjonsteori for pedagogisk praksis (en profesjonsviten, teori med liten t som skiller seg fra det forskningsbaserte episteme). Dette leder oss bort fra en todeling av det pedagogiske området gjennom dikotomien teori-praksis, til en tredeling (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007):

- pedagogisk praksisviten (utdanningssystemets selvfrebrakte, subjektive erfaringsviten om oppdragelse og undervisning mm som med rimelighet kan gjennomføres)
- pedagogisk profesjonsviten (utdanningssystemets refleksjonsteori)
- vitenskapelig pedagogisk viten (frebrakt gjennom utdanningsforskning)

Her støtter de tre danske utdanningsforskerne seg på den franske sosiologen Emile Durkheims skille mellom pedagogikk som refleksjonskategori og oppdragelsesvitenskap. Pedagogikk som refleksjonskategori i lærerutdanninga må støtte seg på utdanningsforskninga, men den har sitt eget virkefelt og skiller seg fra oppdragelsesvitenskap blant annet ved at den identifiserer seg med utdanningssystemets mål og institusjoner og har som mål å kunne gi lærerne handlingshjelp. Dette er en oppfatning av pedagogisk teori de tre danskene fører tilbake i tid til Schleiermacher og Herbart, mens Schöns "reflection-in-action" er et eksempel på en nyere representant innenfor tradisjonen.

Avslutningsvis kan det være grunn til ytterligere å problematisere strevet i lærerutdanninga med å forene teori og praksis. Praksissjokket finnes i alle profesjoner og er ikke særegent for

lærerutdanninga (Damsgaard & Heggen, 2010). Kanskje skulle vi følge professor Ann Edwards fra Oxford University (2008) når hun tar til orde for å i større grad anerkjenne forskjelligheten i de to læringsarenaene i lærerutdanninga: ”We should recognise that universities and schools offer different experiences to students and when there are differences, they are useful learning opportunities which need to be supported by teachers in schools” (sitat fra presentasjon). For Edwards ligger hovedutfordringa i å venne lærerne i skolen til tanken på å hjelpe studentene til å erkjenne disse forskjellene, søke kompleksitet og så lære. I stedet for å tenke overføring av kunnskap mellom de to læringsarenaene i lærerutdanninga, må vi tenke ’betinget overgang’ (consequential transition), sier Edwards. Dette krever reposisjonering og forhandling. Lærerstudenten får en annen posisjon som ressurs i en slik lærerutdanningstenkning: ”Looking at transitions is a focus on how the student teacher is making sense and contributing to the school as she navigates her way through it “ (Edwards, 2008. Sitat fra presentasjon.).

Studentenes praksislogger er en inngang til hvordan studentene skaper mening i møte med praksis. Både som lærerutdanner og forsker er jeg opptatt av hvordan teori både med stor T og liten t spiller med i den meningsskapinga som skjer når studentene møter praksisfeltet, og hvorvidt spor av dette kommer til uttrykk i loggtekstene.

2.3.4 Skrivning av praksislogg

Korthagen (2001) mener at praksislogg kan være spesielt nyttig for ekstroverte studenter og begrunner det med egen forskning som viser at ulike personlighetstyper forholder seg ulikt i refleksjonsprosessen. De ekstroverte studentene etterspør mer veiledning og strukturering av refleksjonsprosessen, og dette behovet kan skriving av praksislogg avhjelpe. I Vivi Nilssens (2007) forskning på praksisveiledningsprosessen fremheves praksisloggen av praksislæreren motsatt som en hjelp til å få kontakt med de stille, de som trenger tid, de som ikke tør. Nilssens forskning knytter seg til et sosiokulturelt syn på læring. For representanter for denne teoritradisjonen er det et poeng å rive refleksjonen løs fra den kognitive og individuelle forankringa som fenomenet tradisjonelt har hatt, og knytte den inn i en kollektiv eller dialogisk sammenheng:

Variasjonen, ulikskapen og spenninga mellom dei ulike stemmene utgjør ei kilde til læring og refleksjon – i dei ulike stemmene, i møte og konfrontasjon mellom ulike perspektiv, bakgrunn, kunnskap, meningar og erfaringar, ligg eit potensial for læring (Hoel, 2002a, s. 447).

Praksislogg er en mye brukt skriftlig sjanger både i lærerutdanninger og i andre yrkesretta utdanninger, om enn på forskjellig måte ut fra ulike oppfatninger av loggbegrepet. Den ene ytterligheten er logg sett som et personlig domene der studenten oppfordres til å bruke loggen som ei dagbok og et rom for refleksjon over praksis og veiledningsprosessen. Motsatt ser vi varianter av en svært styrt logg der praksisveileder systematisk legger inn bestillinger som seinere følges opp i veiledningssamtaler. Loggskrivningstradisjonen i grunnskolen og lærerutdanninga står på skuldrene av Vygotskijs arbeid og den grunnleggende oppfatning om at det å sette ord på tankene hjelper oss å forstå bedre. Jeg har redegjort for hvordan denne tradisjonen ser på sammenhengen mellom språk og tanke, samt synet på skriving i 2.1. Hoel har forska på loggskrivning i skole og lærerutdanning i en norsk kontekst.²² I følge Hoel må refleksjonsprosessen forstås i sin sosiokulturelle kontekst: "Reflection upon learning and teaching that is based on practice is a culturally specific process that is closely tied to the language of practice" (Hoel, 2002b, s.18).

Praksisloggen har i utgangspunktet følgende tre funksjoner (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 70):

- Den tar vare på inntrykk, observasjoner, situasjoner, episoder, tanker osv som er relatert til praksissituasjonen
- Den er grunnlag for refleksjon
- Den er hjelp til selvvurdering

Mens 'spontanloggen' som skrives der og da, i første rekke fyller den første funksjonen, vil den 'reflekterte loggen' som skrives i en seinere fase, fylle de to siste funksjonene. De to utgavene av praksisloggen representerer dermed to ulike refleksjonsnivå (Dysthe, et al., 2010; Firing, 2004). Kristian Firing har forska på skriving av praksislogg i praksisdelen av bachelorutdanninga ved Luftkrigsskolen i Trondheim. Hans studie (Firing, 2007) støtter oppfatninga om at skriving av praksislogg som inngår i en dialog i et lærende fellesskap har betydning for kvaliteten på refleksjonen:

- studentene klarer å overskride det konkrete og kommer over i analytisk og logisk tenkning
- studentene beveger seg fra et emosjonelt utgangspunkt og teksten får etter hvert et kognitivt preg

²² Hoel og Gudmundsdottir har i sin forskning på loggskrivning i lærerutdanninga sett på hvordan slik skriving fungerer i en kontekst der de selv som lærerutdannere var i tett dialog med studentenes refleksjonstekster. Informantene var studenter i universitetets lærerutdanning som var ute i en lengre alenepraksisperiode som del av sin praktisk-pedagogiske utdanning. Denne praksisen ligger mot slutten av utdanninga, etter flere år med fagstudier. I min studie ser jeg på hvordan helt unge lærerstudentene bygger opp sin praksisteori i dialog med praksisfeltet, medstudenter og praksislærer fra første semester i høyere utdanning i en integrert lærerutdanningsmodell. Jeg gir ikke respons på praksisloggene selv.

- skrivningas dialogform gir rom for videreutvikling.

Når loggen får en leser, kan en snakke om et tredje refleksjonsnivå. Skriveren må da bygge opp et midlertidig felles forståelsesrom med leseren (Rommetveit, 1974), og dette ”forutsetter en bevissthet på et høgre nivå enn når man skriver bare for seg selv” (Hoel & Gudmundsdottir, 1998, s.84). Gjennom utprøving av en refleksjonsmodell der veilederen kommer inn i faser av prosessen, erfarte Torlaug Løkensgard Hoel og Sigrun Gudmundsdottir at lærerstudenten tok inn flere perspektiver og endra ’tolkningsposisjonen’ (interpretive background, Hundeide, 1988) på måter som brakte tenkninga videre. Læringsverdien av erfaringslæring i lærerutdanninga, der det er et mål å knytte sammen teori og praksis, øker derfor når skrivning tas i bruk (Dysthe, et al., 2010). Dette bekreftes av en kvalitativ studie av praksisdelen av lærerutdanninga (Nilssen, 2007), som peker spesielt på den interaktive bruken av praksisloggen som et godt redskap i utdanning av lærere.

Hoel bygger på Bakhtins arbeid i sin vektlegging av meningsskaping og læring gjennom dialog. Slik det er redegjort for i 2.1.2, er alle ytringer, i følge Bakhtin (1979/1998), dialogiske i sin natur. Hoel identifiserer tre former for dialog i loggskrivninga (Hoel, 2002b, s. 18):

- dialogen mellom skriverens tanke og ordene som settes på papiret
- dialog mellom skriveren og den leseren han forestiller seg (reell eller imaginær)
- den eksternaliserte dialogen mellom skriveren og den reelle leseren

Hoels bidrag til forståelsen av logg som mediator for læring knytter seg i særlig grad til responsen²³ som et nødvendig aktiverende prinsipp: ”Meaning is not located in a word or a text in itself, it is constructed as ’an ideological bridge’ between the dialog partners and is therefore inseparable from intercourse” (Hoel, 2002b, s. 18. Anførselstegn i original.).

Ut fra dette kan en si at betydningen av loggskrivning som redskap for refleksjon i lærerutdanninga ikke kan forstås uavhengig av dialogen (eller de dialogene) den er en del av. Jeg finner gjenklang for Hoels forskning i en undersøkelse av loggbokskrivning som er gjort innenfor lærerutdanninga ved Blaagaard Seminarium i København. Gjennom nærlesing og analyse av loggbøker har Tine S. Højrup og Charlotte Skafte-Holm sett hvordan studentene stopper på et lavt nivå i refleksjonsprosessen når den dialogiske prosessen stopper opp (2005). Inntrykket fra undersøkelsen de to erfarne lederne av praksisopplæringa har gjennomført, er at studentene skriver ustrukturert, emotivt (gir uttrykk for holdninger og følelser) og beskrivende.

²³ I engelske oversettelser av Bakhtins tekster brukes ofte termen ’response’ og ikke ’answer’ når Bakhtin snakker om hvordan alle ytringer er svar på tidligere eller framtidige ytringer (se punkt 2.1.3). Slaatteld mener dette er et rimelig valg ut fra Bakhtins tekst (Bakhtin, 1979/1998, s. 65). Etter min mening vil det derfor er i god baktinsk ånd når vi bruker termen ’respons’ i forbindelse med svar på logger. ’Tilsvar’ kunne være et godt norsk alternativ.

Samtidig ser de kimer som praksislærer eller seminarlærere kunne gripe tak i dersom studentenes loggbøker inngikk i en større, dialogisk læringsprosess. At praksislogger ikke alltid framstår som et godt arbeidsredskap i refleksjonsprosessen, er også dokumentert av Kari Smith og Lilach Lev-Ari (2005) i en stor kvantitativ undersøkelse i israelsk lærerutdanning, som organisatorisk er sammenlignbar med allmennlærerstudiet. Kun 30 % av studentene i denne undersøkelsen finner ”reflective diary” som et svært effektivt prosesseringsredskap for refleksjon. Lesing av faglitteratur og etterveiledning blei verdsatt langt høyere. En nederlandsk studie (van der Leeuw, 2006) som diskuterer læringsutbyttet av forskjellige skriftlige oppgaver i lærerutdanninga, fant at skrivinga av praksisloggene raskt blei rutinisert og at tekstene framsto som fattige tekster. Van der Leeuw konkluderer derfor med at læringspotensialet i praksislogger er lavt.

En svensk Ph.d-studie fra 2010 (Amhag) av nettbaserte studentdialoger har derimot funn som gir grunn til optimisme når det gjelder det potensialet som ligger i skriving i lærerutdanninga. Studien har undersøkt om og hvordan studentenes skriftlige, asynkrone dialoger bidrar til utvikling av kollektiv og individuell læring i en nettbasert lærerutdanningskontekst. Selv om dette er en annen arbeidsform og sjanger enn praksislogg, er det mange fellestrekk: skriving uten store formkrav, individuell skriving som bidrar i en asynkron skriftlig dialog, som i sin tur inngår i en større muntlig dialog, forventninger om å ta i bruk begreper og andre teksters meningsinnhold i egen argumentering, og et responssystem. Studien, som anvender Bakhtins teori, finner at studentene, om i ulik grad, suksessivt utvikler evnen til å bruke meningsinnholdet som et aktivt redskap i skrivinga for å utvikle ny forståelse og nye perspektiv, individuelt og kollektivt. Lisbeth Amhag finner at det særlig er samspillsdimensjonen som har betydning for læringa, det skjer et paradigmeskifte til ’mellan jag och andra’:

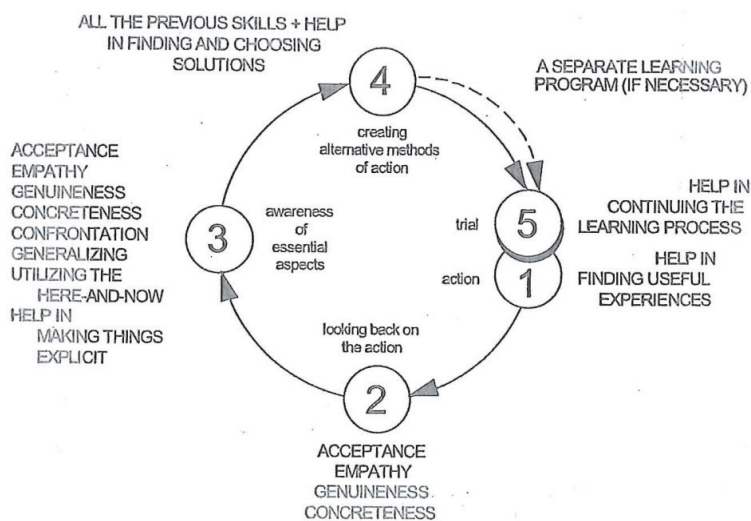
Mening blir ett resultat av spänningen i skillnaden *mellan jag och andra*, men också genom den kollaborativa lärprocessen i de gemensamma aktiviteterna och de dialogiska interaktionerna. Denna växelverkan eller relation mellan olika meningsbetydelser har en potential att anpassa eller avgränsa andra. I varje yttrande finns från bekräftande till mer eller mindre övertygande ord, med spår av egna och andras *röster* från olika kontexter. Dessa ord och röster antas och förstås hur studenten tolkar dem (Amhag, 2010, s. 104. Kursiv i original.).

Det kan ikke trekkes en direkte slutning til potensialet i praksislogger i og med at dette er en annen sjanger der forventningen om dialog nok er mer uttalt, men studien gir uansett viktig kunnskap om hvilket potensial skriving har for utvikling av faglige perspektiv.

En praksis med utgangspunkt i Hoels forskning omkring betydningen av skrijving og respons, vil legge stor vekt på dialog mellom lærer/praksislærer og lærerstudent så tett opp til praksissituasjonen som mulig for å oppnå kvalitet i refleksjonsprosessen. I et sosiointeraktivt perspektiv er responsen og responsgruppa, i dette tilfellet praksisfelleskapet, veiledningssamtalen og den skriftlige responsen på loggen, en integrert del av selve skrivehandlinga (Hoel, 2000). Korthagen derimot synes ikke å være spesielt opptatt av respons i praksisperioden. Han synes å mene at refleksjon delvis er en teknikk studentene bør lære på forhånd, før praksis:

However, the period during which the student is actually teaching is probably the worst suitable time for learning to reflect. (...) Because reflection requires time and a certain measure of peace and quiet, it would be unreasonable to expect the student teacher to systematically learn to reflect at such a time. This means that reflection must be learned beforehand (Korthagen, et al., 2001, s. 211).

Lærerutdanneren har en sentral rolle i ALACT-modellen, slik figur 4 viser.



Figur 4: ALACT-modellen, (Korthagen, et al., 2001, s. 130) med fokus på lærerutdannerens rolle i studentens læringsarbeid.

Det er denne versjonen av modellen som var utgangspunktet for Hoel og Gudmundsdottir (1998) sin studie der refleksjonsprosessene viste seg så vellykka. Refleksjonsprosessen foregikk som en en-til-en-interaksjon mellom studenter som var ute i praksis og den ansatte faglæreren på universitetet. Dette er en annerledes situasjon enn den vi har hatt i den norske

allmennlærerutdanninga, der studenten både har et svakere faglig grunnlag før de går ut i praksis og der praksislæreren som lærerutdanner er gitt et hovedansvar for vesentlige deler av lærerstudentens læringsprosess. Refleksjonsprosessen, og den tilhørende responsen, har i denne studiemodellen vært mye tettere knyttet opp til handlingene i praksis. Med innføringa av GLU er det imidlertid en forventning om et tettere trekantsamarbeid mellom studenter, praksislærer og faglærere (St.meld.nr.11, 2008-2009). Praksisloggen kan i en slik modell utvikles til et verktøy i en forsterka refleksjonsprosess.

Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme kan en oppsummert si at loggskrivning er en meningsskapende prosess der studenten i interaksjon med andre tolker og bearbeider praksiserfaringene sine i forhold til sin forforståelse. Studenten uttrykker sine ideer, tanker og oppfatninger i skrift og gjør sin stemme gjeldende. Gjennom loggskrivninga fører studenten en dialog med seg selv. Uavhengig av om loggen gjøres tilgjengelig for andre eller ikke, er den del av en løpende dialog og et praksisfellesskap (praksisgruppa, elevene og praksislærer). I tillegg kan stemmer fra andre lærere på trinnet, elevenes foresatte og læreplanskriverne i det utvidete praksisfellesskapet blande seg inn. Loggen er også del av en større dialog, dialogen mellom teori og praksis. Gjennom skriftliggjorte forventninger til loggens innhold har studentene fått vite at de i loggene skal være i dialog med lærestoffet de har arbeida med i teoriperiodene. Lærebokforfatterens, faglærernes og pedagogikk lærerens stemmer er derfor til stede i studentenes praksislogger.²⁴

²⁴ Stemmer fra egen skoletid kan også blande seg inn, bevisst fordi lærerutdanninga ofte etterspør slik erfaring, eller ubevisst fordi studentens opplevelse uansett er en internalisert del av han/henne. Se også pkt. 2.3.2 om gestalter.

3 FORSKNINGSDSIGN OG METODE

Det blei tidlig klart for meg at målet for doktorgradsarbeidet var å studere hvordan skriving av praksislogg fungerer. I dette arbeidet har jeg bare i liten grad vært interessert i hvilke oppfatninger studentene og andre aktører i lærerutdanninga har om hvordan skriving av praksislogg bidrar i utviklinga av studentenes praksisteori. Mitt primære mål har vært å finne ut hva studentenes praksislogger faktisk gir uttrykk for, hva studentene finner det meningsfullt å skrive om og hvilke perspektiver som kommer til uttrykk. Dette valget har vært bestemmende for hvordan prosjektet er designa, i valg av forskningsspørsmål, analysemetoder og framstilling av funn.

Jeg starter kapitlet med å situere studien i en kvalitativ, fortolkende tradisjon. Hermeneutisk filosofi innrammer det synet jeg har på menneskelig utvikling og læring på en måte som gir mening for meg både som forsker og lærerutdanner. Den gir meg en god basis for å forstå min egen rolle som lærerutdanningsforsker, noe jeg problematiserer i siste del av kapitlet. For øvrig omhandler kapitlet metodevalg og en beskrivelse av innsamla materiale. Når det gjelder metodedelen, innleder jeg med en kortfatta redegjørelse for sentrale antagelser som ligger til grunn for kvalitativ forskning. Dernest drøfter jeg kort valget av kasusstudium, før jeg redegjør for hvordan forskningsarbeidet er utført inspirert av forankra teori (grounded theory) og abduksjon. Beskrivelsen av hvordan jeg har gått fram i analysearbeidet er gitt i kapittel 4.

3.1 Metodologisk plassering

3.1.1 *En hermeneutisk forståelsesprosess*

'Hermeneutikk' kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Det er imidlertid uenighet om hvilket gresk ord det stammer fra.

'Hermeneutikk' gis derfor både betydningene 'uttrykk', 'tolkning' og 'oversettelse'. Til sammen reflekterer de tre ordene det en kan kalle den hermeneutiske operasjon (Læg Reid & Skorgen, 2001). Utgangsposisjonen i hermeneutikk er at fordi en handling eller en tekst er resultat av menneskelige forestillinger og hensikter, så er handlingen eller teksten ikke umiddelbart forståelig. Målet er derfor å skape mening gjennom tolkning. Tolkingsprosessen beskrives ofte som en dialogisk prosess mellom tolker og tekst, der målet er en fusjon av 'horisonter':

Så lenge teksten er stum har forståelsen av den ännu inte börjat. Texten kan emellertid börja tala... Men då säger den inte sitt ord, alltid detsamma, i livlös stelhet, utan ger ständigt nya svar till den som frågar den och ställer ständigt nya frågor till den som svarar den. Förståelsen av texter är en förståelse av sig själv i ett slags samtal (Gadamer i Marc-Wogau, 1981, s. 323).

I min studie betyr det at jeg har forsøkt å få praksisloggene i tale for å finne fram til praksisloggenes mening, slik jeg tolker den.

Hermeneutikk kan forstås i et snevert perspektiv som en metode eller en generell erkjennelsesteori, eller i et utvidet perspektiv som en teori om helheten av menneskelig liv og forståelse (Gilje & Grimen, 1993). Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer representerer det sistnevnte ontologisk forankra perspektivet som kalles nyhermeneutikk eller filosofisk hermeneutikk. Ut fra hans perspektiv er søken etter meningsforståelse, den hermeneutiske prosessen, et konstituerende trekk ved mennesket (Gadamer, 2006). Vi forstår verden rundt oss ved å tolke, og dette skjer aldri forutsetningsløst. Tolkingsprosessen vil alltid være farga av den vi er og den sammenhengen vi lever i. Parallellen mellom filosofisk hermeneutikk og sosiokulturell teori som jeg har valgt som teoretisk ramme for forskningsarbeidet, er klar.

I følge den kanadiske filosofen Charles Taylor (1985/2005) er det uunngåelig at humanistiske vitenskaper inneholder en hermeneutisk komponent. Forskning handler om å klarlegge noe som ikke umiddelbart er forståelig. Forskeren tolker for å kaste lys over eller gi mening til et forskningsobjekt som overflatisk sett er uklart, uforståelig eller selvmotsigende, og forsøker deretter å uttrykke meningen på en tydeligere måte (for eksempel ved å vise sammenhenger). Taylor setter tre krav til et studieobjekt i en hermeneutisk undersøkelse: Studieobjektet må være av en slik art at vi kan snakke om at det gir mening eller er koherent, det må være mulig å skille mellom mening og uttrykk og fenomenet må ha mening for noen sosiale aktører. Studentenes praksislogger tilfredsstillter etter min oppfatning disse kravene. Loggene er meningsmettede fenomener der studentenes oppfatninger om undervisning og læring er gitt et skriftlig uttrykk (flere uttrykk er tenkelige). Praksisloggene gir mening både for dem selv som sosiale aktører og kommende lærere, og for andre som er interessenter i utviklinga av lærerutdanninga og grunnskolen.

'Den hermeneutiske sirkel' er et begrep innen hermeneutikk som viser sammenhengen mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og konteksten det må fortolkes i. Dilthey, som innførte begrepet, brukte sirkelmetaforen for å vise hvordan all forståelse forutsetter en tett sammenheng mellom forståelsen av tekstens deler og teksten som helhet (Marc-Wogau,

1981). Nyhermeneutikken har beholdt sirkelmetaforen og utvida meningsinnholdet i begrepet til å omhandle hvordan all fortolkning inneholder en stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det som skal fortolkes og konteksten og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993).

Spiralmetaforen er vel så god som sirkelen til å beskrive utviklinga i analysearbeidet i forskninga mi. Når jeg tolker en del av en loggtekst, viser jeg til en fortolkning av hele teksten, eller kanskje aller helst til den totale teksten som er alle logger studenten har skrevet i tilknytning til praksis i datainnsamlingsperioden. Når jeg skal begrunne en fortolkning av hele teksten, viser jeg til tekstens deler. Samtidig ”svinger” jeg hele tida innom en fortolkning av konteksten, bakgrunnskunnskapen jeg har om studenten og hvordan jeg forstår situasjonen. Som forsker kommer jeg ikke unna den hermeneutiske sirkelbevegelsen, jeg må hele tida begrunne fortolkninger med å vise til andre fortolkninger. Gjennom å lese loggene har jeg imidlertid gradvis endra forståelsen min både av situasjonen og av hvordan lærerstudenten mestrer oppgavene. På samme måte har teorilesning underveis i forskningsarbeidet drevet meg videre i tolkningsspiralen. Gadamer (1981) tok i bruk metaforen ’konsentriske sirkler’ for å beskrive denne bevegelsen og unngå inntrykket av sirkelen som noe lukket. Den amerikanske utdanningspsykologen Barbara Rogoff (1995) snakker på sin side om at ulike ’plan’, for eksempel det interpersonelle planet og personlige planet, vekselvis kommer i forgrunnen eller trer i bakgrunnen i analysearbeidet. Jeg ser for meg bevegelsen vi kan observere når ringene i vannet sprer seg.

Hermeneutikerens vektlegging av kontekstens betydning i fortolkningsarbeidet samsvarer godt med det sosiokulturelle teorirammeverket i min studie. Fenomener er bare meningsfulle og forståelige i den sammenhengen de forekommer i. Hvilke kontekstuelle betraktninger som må gjøres, avhenger av typen analyseenhet. Se 3.3.4 om kontekstualisering av min studie.

3.1.2 Forforståelse – et problem og en ressurs

Som jeg tidligere har sagt, ser den filosofiske hermeneutikken det som en generell menneskelig egenskap å skape mening gjennom å tolke. Når vi gjør dette, møter vi det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tenkesettet vi har fra før. Erfaringene vi har, gjør at vi har visse idéer om hva vi skal se etter, forutsetningene våre gir retning i undersøkelsene våre. ’Forforståelse’ (vorverständnis) er det begrepet Gadamer bruker for å benevne dette fenomenet, mens Popper brukte det beslekta begrepet ’forventningshorisont’ (Gilje & Grimen, 1993). Begge begreper har gått inn som en del av hverdagspråket. Jeg vil i denne sammenhengen bruke Gadamers begrep, men har også stor sans for Poppers begrep

som gir tanker om hvordan jeg som pedagogikk lærer og forsker både møter studentenes praksislogger med visse forventninger om hva de skal skrive om og måten de skal reflektere på. Begrepet gir tanker om at jeg som forsker har en horisont, en grense, og at forestillingene kan være begrensende i forhold til en nødvendig åpen holdning i analysearbeidet. Personlige erfaringer, ulike roller, faglig bakgrunn og personlige interesser er viktige deler av min forforståelse. Forforståelsen må imidlertid ikke bare oppfattes som begrensende. Den er også produktiv. Det at jeg har profesjonell innsikt i konteksten praksisloggene skrives i, gir et tilskudd i tolkningsarbeidet.

Selve språket og begrepene våre er en viktig del av forforståelsen vår. Gilje og Grimen forklarer hvordan aktøren ser verden gjennom de begreper språket hans stiller til rådighet og refererer til Norwood Russel Hanssons uttrykk om begrepene som ”briller bak hans øyne”(1993, s. 148). Vi kjenner igjen den sosiokulturelle teoritradisjonens syn på forholdet mellom språk og tenkning. Jeg tar også med Gilje og Grimens referanser til Neurath som sa at alle data er ”teoriladet” (s. 61), og til Popper som sa at alle observasjoner så å si er ”teoriimpregnerte” (s.73). Konklusjonen er derfor at alt er tolkninger: ”Vi har ikke rene ’fakta’, men tolkninger av observasjoner i lys av våre teorier” (Gilje & Grimen, 1993, s. 61. Anførselstegn i original.). Dette er refleksjoner som har vært sentrale for meg på flere måter i analysen av studentene praksislogger. De klargjør hvordan språket preger forforståelsen min som forsker. Samtidig forteller de meg at språket preger studentenes måte å skrive om sine praksiserfaringer på. Det bringer meg inn i fenomenet dobbel hermeneutikk og hvordan jeg skal forholde meg til studentene som tolkende aktører.

3.1.3 Dobbelt hermeneutikk

Det var Giddens som tok i bruk begrepet ’dobbelt hermeneutikk’ for å beskrive den spesielle situasjonen samfunnsvitenskapene er i når den skal fortolke en verden som allerede er fortolket at aktørene selv (Guneriusen, 1999). Samfunnsvitenskapenes objekter er selv meningsbærende og meningsskapende. Giddens’ poeng er at samfunnsvitere må håndtere denne dobbeltheten på en konstruktiv måte som krever at forskeren fra starten forsøker å trengte inn i aktørens egen måte å beskrive de sosiale realitetene på (hverdagsspråklige kategorier), men uten at dette hindrer forskeren i å ta i bruk et vitenskapelig språk. En kan verken se bort fra aktørens egne oppfatninger eller bli stående i slike selvoppfatninger (Gilje & Grimen, 1993). Et eksempel fra det tidlige analysearbeidet i prosjektet kan illustrere hvordan jeg forholdt meg til denne dobbeltheten.

I en tidlig fase så jeg blant annet etter spor av teori om læring i studentenes logger.²⁵ Merete er den av studentene som mest direkte henviser til læringsteorier slik hun kjenner dem fra pedagogikken. I hennes logger finner jeg både Dewey, Piaget og den behavioristiske læringsmodellen navngitt, omtalt og knyttet opp mot hvordan hun legger opp læringsarbeidet i klassen. Den sjuende dagen skriver hun for eksempel (klammeparentes i original):

Jeg begynte med å spørre elevene litt om de visste noen ord fra før som skrives og uttales forskjellig [o,u,å]. Dette kan kobles til Piagets teori om assimilasjon, som går ut på at nye fenomener tilpasses gamle skjema. Jeg forsøkte med andre ord å koble det de nå skulle lære til de kunnskapene elevene satt inne med fra før.

Merete gjør aktivt bruk av fagbegrep når hun skriver, for eksempel: mestringsfølelse, motivasjonsfaktor, skjema, aktivisere. En annen student, Hege bruker fagbegrep som mestringsfølelse, tilpassa opplæring, leseferdigheter, anerkjennelse og tankeprosess, men hun er ikke like presis i fagspråket, og hun verken navngir teorier eller omtaler det hun skriver som teori. Til tross for dette mener jeg følgende utdrag fra praksisloggen hennes dag seks viser at Piagets læringsteori er like aktiv i hennes praksisteori som hos Merete:

De begynte økta i storkroken med å spørre om elevene husket hva de hadde lært forrige gang i RLE [Religion, livssyn og etikk]. Dette synes jeg var en bra ting å gjøre fordi dermed begynner elevene tankeprosessene rundt temaet og blir mer fokusert på det eksakte temaet timen skal handle om. Elevene får muligheten til å finne fram kunnskapen sin om det emnet og gjøre seg klare til å tilføye ny kunnskap. Læreren fanger oppmerksomheten til elevene og kan dermed få ro.

Poenget er at jeg i denne delen av analysearbeidet var på jakt etter spor av praksisteorien til studentene og at jeg fant denne både i form av tydelige faglige utsagn, gjennom begrepene de brukte og gjennom måten de omtalte fenomener på. Den forforståelsen studentene møter praksis med er ikke alltid bevisst eller uttalt. Forforståelsen består både av språklig artikulerte elementer og av uartikulerte elementer (taus kunnskap, Polanyi, 1967).

3.1.4 Kriterier for korrekt forståelse innenfor hermeneutikken

Hvis alt er tolkning, hvordan skal jeg som forsker da avgjøre hva som er den korrekte forståelsen av studentenes tekster? I følge filosofisk hermeneutikk finnes det ikke noe objektivt nullpunkt eller én sann tolkning i og med at enhver tolkning er sammenvevd med tolkerens forforståelse. Kvalitet innenfor hermeneutisk forskning sikres i første rekke

²⁵ Funn fra dette analysearbeidet er referert i artikkel 1 (Klemp, 2010).

gjennom et krav til saklighet. To vanlige saklighetskriterier, det holistiske kriteriet og aktørkriteriet, oppfattes ofte som gjensidig utelukkende. Nils Gilje og Harald Grimen (1993) mener imidlertid at de to kan forenes. *Det holistiske kriteriet* blei lansert av Gadamer og knytter seg opp til kjernen i hermeneutikken, sammenhengen mellom delene og helheten. Aktørens hensikter spiller ingen rolle, korrekthet er ut fra dette kriteriet et tekstinternt spørsmål, teksten er forstått når det er en indre sammenheng mellom detaljene og helheten. Gilje og Grimen mener det holistiske kriteriet, skaper to problemer: 1) Det er mulig å komme fram til flere parallelle tolkninger som hver for seg er koherente. 2) Gadamers kriterium forutsetter at alle tekster er sammenhengende harmoniske helheter, mens vaghet og tvetydighet i realiteten kan gjennomsyre en tekst. Kriteriet skaper dermed en fare for at en leser inn en harmoni i tekstene som ikke finnes.

Aktørkriteriet legger avgjørende vekt på at fortolkningen samsvarer med forfatterens/aktørens hensikt eller poeng med å uttrykke seg/handle som han/hun gjorde. Vi kan ikke påstå at en aktør kan ha til hensikt å si, skrive, gjøre noe han selv ikke ville forstå som en rimelig beskrivelse av sin handling. Gilje og Grimen peker på at også dette kriteriet skaper minst to problemer: 1) Det er ofte vanskelig å få innsikt i en forfatters hensikt annet enn gjennom å fortolke teksten. 2) I mange typer tekstfortolkning er forfatterens hensikt av relativt underordna betydning, mens det er langt viktigere hva teksten betyr for oss som leser den (litterære tekster).

Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (2008) beskriver den hermeneutiske tolkningsprosessen gjennom aspektene tolkningsmønster, tekst, dialog og deltolkninger. Det holistiske kriteriet er ivaretatt gjennom krav til et konsistent tolkningsmønster og tydelig kontekstualisering. Aktørkriteriet tillegges ingen stor vekt ut over det som kan legges inn i understrekninga av at tolkningsformålets autonomi må respekteres. For øvrig vektlegger Alvesson og Sköldbberg sterkt kravet til dialog i tolkningsprosessen: dialogen med egen forforståelse, dialogen omkring valg mellom deltolkninger, dialogen med andre studier på området (krav til ekstern konsistens) og dialogen med leseren om forskerens tolkning. En dialogisk holdning, rimelighetsoverveielser og åpenhet i tolkningsarbeidet er viktige prinsipper i en argumentasjonslogikk som presenteres som alternativet til den tradisjonelle valideringslogikken.

Jeg har i denne studien søkt å forholde meg til det holistiske kriteriet med de forbehold som Gilje og Grimen har pekt på. Det er et rimelig krav at analysen må ivareta sammenhengen mellom helheten og delene av loggtekstene på en saklig måte. Samtidig er studentene tidlig i sin profesjonelle utvikling utsatt for et så vidt massivt påtrykk av teori og

praksisinntrykk at en ikke kan se bort fra kognitive sprang i teksten. Jeg har i artikkel 1 for eksempel vist hvordan en student gjør bruk av motstridende læringsteorier uten å tilsynelatende være seg det bevisst. Aktørperspektivet spiller en vesentlig rolle for meg i forståelsen av selve lærerutdanningsprosjektet jeg som pedagogikk-lærer er en del av. I denne studien har jeg imidlertid en begrensning i innsikt i hvordan studentene tolker sine egne logger. Som beskrevet i 3.3.4 har jeg gjennomført tre spørreundersøkelser om erfaringer med loggskrivning som bidrar til å kontekstualisere studien. For øvrig er framstillinga basert på tolkning av loggtekstene, der jeg har tilstrebt å følge en argumentasjonslogikk i tråd med Alvesson og Sköldbørgs anvisninger.

Jeg vil avslutningsvis legge til at den doble hermeneutikken, det at aktørene selv er tolkende vesener, har konsekvenser for hvordan aktørens egne uttalelser kan benyttes i forskningsarbeid. Alvesson og Sköldbørg peker på hvordan for eksempel akademisk utdanning påvirker intervjuobjekter: ”Då kanskje intervju-personerna bli benägna att nyttja de modeller och det språk som de lärt sig för att förklara ’hur det är’, inte kanske så mycket för att dessa ’stämmor’, som för att de verkar adekvata att nyttja i intervjusituationen (2008, s. 531. Anførselstegn i original.). Det er sannsynlig at lærerstudentenes synspunkter på egen loggskrivning vil være påvirket av hva de tidligere har lært om dette redskapets verdi i læringsarbeid. Deres eventuelle oppfatninger om loggskrivning kan derfor ikke sies å være den eneste sanne tolkninga av loggskrivninga. Jeg kommer tilbake til spørsmålet om forskerens frihet til å tolke en tekst i 3.2.3.

3.2 Metodisk tilnærming

3.2.1 Kvalitativ metode

All kvalitativ forskning er, i følge den amerikanske utdanningsforskeren John W. Creswell (1998), basert på fem filosofiske antagelser: virkelighetens multiple natur, den nære forbindelsen mellom forsker og det forskningen angår, det verdiladete aspektet ved studien, den personlige tilnærminga i presentasjonen av forskningen og den induktive forskningsprosessen. Jeg vil i dette punktet diskutere hvordan Creswells fem punkter kommer til uttrykk i min studie.

Den ontologiske antakelsen, oppfatninga av at virkeligheten er mangesidig, får konsekvenser både i analysearbeidet og i presentasjonen av forskningsresultatene. Som kvalitativ forsker er jeg åpen for at studentene og jeg kan oppfatte virkeligheten ulikt ut fra vår fortolkning av situasjonskonteksten. Studentene kan også legge en annen mening i det de

skriver i praksisloggene, enn jeg forstår gjennom min fortolking. For å bevare det komplekse, er det et ideal i kvalitativ forskning å lage 'tykke (rike) beskrivelser' (thick descriptions, Geertz, 1973/2003). En tykk beskrivelse handler om multiple representasjoner av virkeligheten, og må ikke forveksles med kontekstuell informasjon eller naturalistenes deskriptive rikdom (Moltu, 2004). En tykk beskrivelse kan også sies å være en teoririk eller teorimettet beskrivelse:

Vi generaliserer gjennom detaljerte og teorimettede beskrivelser (...) Forskerens oppgave er å beskrive og forklare. Til dette formål anvender de systematisk teori for å observere og for å organisere sine skriftlige fremstillinger idet teorien brukes til å avgrense ulike områder og skape sammenheng i beskrivelsen. Derved kan teksten oppfattes som et narrativ av leseren, noe som er svært viktig i kausuforskningen (Gudmundsdottir, 1993, s. 2).

For å bevare det flertydige og komplekse, har jeg lagt vekt på å framstille studentenes stemme og virkelighetsoppfatning gjennom utstrakt bruk av sitater fra praksisloggene i tillegg til mine egne tolkninger. Utstrakt bruk av eksempler og sitater øker også forskningas transparens og gir leseren anledning til å være medtolker, noe som øker forskningas troverdighet (Sørensen, 2008b). Jeg har i tillegg valgt å presentere funn i studien gjennom noen enkle tabeller og en firefeltstabell (korsmodell, først presentert i artikkel 3). Målet er at disse skal åpne opp studien for leserne, samtidig som de bevarer kompleksiteten i materialet på en bedre måte enn beskrivelser i løpende tekst. For eksempel forsøker jeg gjennom korsmodellen å gi et bilde av den samtidige tilstedeværelsen jeg finner mellom ulike perspektiver i praksisloggene, uten at disse må oppfattes å forekomme i noen fast rekkefølge eller knyttes til en tenkning om utviklingslinje.

Metodetriangulering, at forskeren tar i bruk ulike metodiske tilnærminger i forskningsarbeidet, framholdes ofte som en måte å kvalitetssikre kvalitativ forskning på (Stake, 1995). Kvalitetssikringa ligger nettopp i at slikt metodemangfold gir grunnlag for tykke beskrivelser. I min studie, der praksisloggen er analyseenhet, er det ikke aktuelt å innhente data gjennom flere kilder annet enn for å kontekstualisere loggskrivninga. Jeg har imidlertid tatt i bruk flere typer analysemetoder i tolkningsarbeidet, både induktive og deduktive, som bidrar til en rikere tolkning av materialet. Dette er beskrevet i kapittel 4.

Den andre av de fem antagelsene til Creswell (1998) er av epistemologisk art. Når kvalitative forskere forsøker å minimalisere avstanden mellom seg selv og den/de som er i sentrum for forskningsinteressen, så er det for å få innsidekunnskap (Guba & Lincoln, 1988). Fordi jeg i tillegg til å være forsker har vært pedagogikk-lærer for lærerstudentene i studien,

har jeg møtt dem på flere arenaer og hatt flere relasjoner til dem. I tillegg til å møte studentene gjennom forskningsmaterialet, har jeg møtt dem i undervisningssammenheng inne på høgsolen, gjennom praksisbesøk der jeg har sett dem utføre læreroppgaver og samhandle med praksisveileder i veiledningssamtaler, og gjennom innleverte skriftlige produkter i pedagogikkfaget. Når jeg går inn i tolkningsarbeidet har jeg mye relevant kunnskap ut over det datamaterialet gir; jeg har en viss kjennskap til studenters kunnskaper og holdninger (inkludert refleksjonsevne og skriveferdigheter), jeg vet en del om praksissituasjonen han/hun skal reflektere i forhold til i sine praksislogger, og jeg har en oppfatning av hva slags teori han/hun kunne og burde ha brukt. Denne forforståelsen utfordrer meg når det gjelder å håndtere min egen subjektivitet, men den har også gitt meg fordeler i forhold til å komme nært på informantene (nær grensen mellom virkelighet og representasjoner). Nærheten gir meg innblikk i hvordan studentene selv opplever konteksten. Konteksten kan dermed bli et produkt av analysen, ikke omvendt, en selvstendig konstruerende kraft (Sørensen, 2008b). Nærhetsprinsippet utgjør imidlertid en fare for å ”go native” og miste forskersynet på grunn av for stor grad av involvering i kulturen en forsker på (Postholm, 2010).

Den tredje antagelsen (Creswell, 1998) er at forskning alltid er verdilada og at forskerens posisjon derfor må gjøres til gjenstand for drøfting i enhver studie. Den særegne nærheten mellom forsker og de forskninga omhandler, gjør behovet for slik drøfting ekstra tydelig innenfor kvalitative studier. Forskerrefleksivitet er tema i 3.4.2.

Den fjerde antagelsen Creswell (1998) peker på, er av retorisk art og handler om at kvalitative forskere bruker et språk som støtter opp under forståelsen av forskerens ontologiske og epistemologiske ståsted. Det innebærer blant annet en rik og bevisst bruk av metaforer som åpner opp for forståelsen av forskerens tolkning og en synliggjøring av forskerens interaktive rolle gjennom bruken av første-person (jeg), i tillegg til et bevisst valg av begreper som beskriver forskeraktiviteter, funn og implikasjoner. Eksempelvis blir ’validitet’, ’generaliserbarhet’ og ’objektivitet’ erstatta med ord som ’troverdighet’, ’overførbarhet’ og ’etterprøvbarhet’. Alvesson og Sköldbberg (2008) påpeker at metaforbruken innenfor kvalitativ forskning ofte er for lite bevisst. Eksempelvis peker de på at ordet ’datainnsamling’ gir gale forestillinger om forskningsarbeidet og derfor ikke bør brukes. Data kan ikke samles, de skapes når forskeren bestemmer at de skal være det. Materialet kan derimot samles. Alvesson og Sköldbberg peker også på ’innsiktssamling’ (Czarniawska-Joerges) som en brukbar metafor. ’Sammensmeltning av horisonter’ (Gadamer), og ’bricolage’/’bricoleur’ (lappetepp/forskeren som håndverker som anvender ulike typer materialer og verktøy) (Denzin og Lincoln) er andre eksempler på metaforer Alvesson og

Sköldberg mener fungerer godt i sine sammenhenger i kvalitativ forskning. Ordbruken fra den kvantitative forskninga er en del av dagligtalen vår og derfor vanskelig å kvitte seg med. Det er lett å trå feil på dette området når man er ny som kvalitativ forsker. I tillegg fastholdes ofte ordbruken gjennom tradisjonene som preger publiseringskanalene vi er nødt til å forholde oss til. Begrepene 'datainnsamling' og 'funn' er et eksempler på et ord som er brukt hyppig i denne studien, dels fordi jeg ikke har vært bevisst nok i en tidlig fase av arbeidet, dels fordi en fagfelle vurderer foreslo begrepene brukt som overskrifter i artikkel nummer 1.

Den femte og siste antagelsen er av metodologisk art og angår hvilket konsept en velger for forskningsprosessen. Kvalitativ forskning er i følge Creswell (1998) alt overveiende en induktiv prosess, med et lite forbehold knytta til forankra teori:

In qualitative methodology, the researcher *starts* inductively, although in grounded theory, for example, the initial inductive logic of generating open coding and generating a theory evolves into the deductive process of examining the theory against existing and new databases (s. 77. Kursiv i original.).

Forankra teori utvikles med utgangspunkt i empiri, men fordi prosessen innebærer en slik deduktiv hypotesetesting, blir forskningsstrategien ofte omtalt ikke som induksjon, men som abduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008). Dette redegjør jeg for i 3.2.3. Deduktive innslag i forskningsarbeidet truer, etter min oppfatning, ikke studiens kvalitative karakter. Det gjør heller ikke de beskjedne kvantitative innslag i analysen. Enkle kvantifiseringer kan iblant ha en viss verdi som bakgrunnsmateriale for kvalitativ forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008). I denne studien dreier det seg i første rekke om kvantifisering av praksisloggene når det gjelder antall og lengde. I faser av arbeidet har jeg også undersøkt om ordfrekvenser kunne gi meg ideer i tolkningsarbeidet (se kapittel 4).

3.2.2 Kasusstudie, hva kan vi lære av det?

Kasusstudier (case study research) defineres ulikt i metodelitteraturen. Robert K. Yin (2003) beskriver kasusstudier som en egen forskningsstrategi. Robert E. Stake (1995) avviser kasusstudier som en egen metode og peker på at studier av det partikulære er det særegne. Sharan B. Merriam (1998) og Creswell (1998) støtter at det er definisjonen av objektet som er det særegne, en kasusstudie²⁶ er en undersøkelse av et system som er bundet i tid og sted. I

²⁶ Knut H. Sørensen (2008a) bruker den alternative termen 'eksempelstudie'. Jeg synes termen er god både fordi den gjør bruk av ord i hverdagsspråket og dermed gir en mer umiddelbar forståelse av studieobjektet som det særegne i denne forskningstilnærminga. Når jeg likevel har valgt termen 'kasusstudie' her, skyldes det at dette begrepet ligger lettere opp til den engelske termen som brukes innenfor forskningsverdenen.

min studie er tid og sted avgrensa av den gitte ramma for allmennlærernes praksisperioder i det første halvannet året av utdanningsløpet deres. Jeg har valgt å studere praksisloggskrivinga til ni studenter. Likevel definerer jeg studien som en enkelt-kasusstudie og ikke en kollektiv studie (Stake, 1995) da det er loggskriving i allmennlærerutdanninga ved HiST som er studieobjektet, ikke den enkelte studenten. Hadde jeg derimot designa studien til også å omfatte andre lærerstudenter eller studenter i andre typer profesjonsstudier på andre utdanningssteder, ville studien vært definert som en kollektiv eller flersteds kasusstudie. Jeg valgte å konsentrere meg om allmennlærerstudentene på HiST for å kunne gå i dybden med tanke på å kunne fange kompleksiteten i loggskriving som redskap i utviklinga av studentenes praksisteori.

Det er ulike oppfatninger innenfor metodelitteraturen når det gjelder verdien av kasusstudier. Bent Flyvbjerg (2004) peker på at årsaken til at kasusstudier ofte undervurderes i konvensjonelle forskningsmiljøer, skyldes fem misforståelser eller overforenklinger: 1) At kontekstuavhengig teori er mer verdifull enn konkret, praktisk kunnskap, 2) At det ikke er mulig å generalisere på basis av et enkelt kasus, og at kasusstudier derfor ikke kan bidra til utviklinga av forskninga, 3) At kasusstudier bare er egna til å generere hypoteser, ikke til hypotesetesting og teoribygging, 4) At kasusstudier har en tendens til alltid å bekrefte forskerens forforståelse og 5) At det ofte er vanskelig å oppsummere og utvikle generelle forslag og teorier på basis av spesifikke kasusstudier. Flyvbjerg avviser de fem punktene dels ved å argumentere mot det kunnskapssynet disse bygger på, dels ved å vise til eksempler på at kasusstudium kan bidra med noe annet og mer til forskninga enn det som er lagt til grunn. For eksempel påpeker han at kasusstudier kan være like brukbare til hypotesetesting som til hypotesegenerering gjennom strategisk utvalg av kasuset for forskninga. Atypiske eller ekstreme kasus kan for eksempel gi mye informasjon. Kasusstudier gjør også at forskeren kan gå mer i dybden. Videre peker han på at kasusstudier er særlig godt egna til falsifikasjon. Kasusstudier er dermed godt egna til eksistensbevis, mens andre typer generalisering som statistisk fordeling og lignende, krever annen forskningstilnærming (Sørensen, 2008a). Egnetheten når det gjelder eksistensbevis har betydning for mitt valg av kasusstudie. Det er et sentralt poeng i min studie å finne ut om studentenes praksislogger viser spor av perspektiver som er sentrale i læringsprosessene i lærerstudiet. For øvrig ligger det en viss form for generalisering i prosjektet mitt gjennom å diskutere funn i kasusstudiet opp mot teori.

3.2.3 Forankra teori i ei ramme av abduksjon

Forankra teori blei først utvikla av de amerikanske sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss på 1960-tallet. Hovedidéen var å utvikle teorien med basis i data, i stedet for å dedusere testbare hypoteser ut fra eksisterende teorier (Charmaz, 2006). Forskningsstrategien er svært systematisk og innebærer løpende åpen koding av data (navnsetting og kategorisering av aktiviteter og fenomener), konstant sammenligning og ekstraksjon av dataene på måter som etter hvert fører fram til begreper, idéer og teorier (Clarke, 2005; Ryghaug, 2002). Teorien dannes gjennom en sammenveving av kategoriegenskaper som skjer ved å benytte seg av tre ulike metoder (Ryghaug, 2002): 1) å skrive notater (memoer) kontinuerlig om de teoretiske ideene som dukker opp i forbindelse med kodingen, 2) å finne fram til ”kjernekategoriene” eller ”det sentrale begrepet” som alle de andre kategoriene kretser rundt og som dermed gir nøkkelen til teorien og 3) å tegne diagrammer og modeller om hvordan de ulike kategoriene står i forhold til hverandre.

Det er to særegenheter ved denne dekonstruksjonistiske tilnærminga (Clarke, 2005): 1) at analysen skal starte så snart det er data (åpen koding og provisorisk teoretisering) og 2) at utvalg ikke bare gjøres ut fra tanker om representativitet, men styrt av behov knyttet til den foreløpige tolkninga forskeren har gjort. Teoretisk utvalg fokuserer på å finne nye datakilder i form av ting eller personer som kan belyse spesifikke teoretisk interessante fasetter ved tolkningen slik den er der og da. De nye dataene brukes til uttesting av foreløpige kategorier eller begreper, som et ledd i teoriutviklinga. Selv om tolkningen skal være generert på dataenes (tekstens) egne premisser og ha en forankring i teksten, er det forskerens skapende arbeid ut fra dataene som står i fokus. Forskeren kan ”se” mer enn det umiddelbare, det vil si mer enn dem som er i situasjonen. I følge Marianne Ryghaug skiller forankret teori seg grunnleggende fra hermeneutisk teori på dette området:

Ulikhetene mellom disse to retningene er (...) fremtredende, kanskje særlig når det gjelder synet på empirien som hos hermeneutikken alltid er et tolkningsresultat, og ikke bare et utgangspunkt for tolkningen slik den er i grounded theory (2002, s. 310. Kursiv i original.).

Forskjellen gjelder i alle fall i teorien, men er det også slik i praksis? Jeg kan ikke helt forstå det slik når jeg leser Gadamer's tekst om forståelsens sirkel (1981). Her beskriver Gadamer tolkning og forståelse som en kunnskapsprosess som har karakter av en dialog mellom tolkeren og det som tolkes (for eksempel en tekst). Et spørsmål gir opphav til et svar som i sin tur leder til et nytt spørsmål. Både subjektet og objektet deltar dermed i denne prosessen som

Gadamer fastholder skal være strengt saksorientert og vitenskapelig i tråd med Heideggers hermeneutiske refleksjon. Målet er ikke primært å forstå den andres mening, men å oppnå en horisontsammensmeltning som innebærer ”en delaktighet i den gemensamma meningen” (Marc-Wogau, 1981, s. 327). Slik Gadamer beskriver fortolkningsprosessen der forskerens forforståelse er et produktivt element, er det langt på vei snakk om at forskeren deltar i en meningsproduksjon.

Motsatt har forankra teori også blitt kritisert for naiv empirisme, at forskningsresultatet ligger for nært aktørnivået og bare er omformuleringer av hva aktørene selv sier (Alvesson & Sköldberg, 2008). Adele Clarke (2005) har utvikla en variant av forankra teori inspirert av postmoderne tenkning der selve forskningssituasjonen i større grad gjøres til gjenstand for analyse. I følge Clarke vil forskningsobjektets stemme alltid være sterkt mediert av forskeren:

Another problematic of reflexivity manifest in some grounded theory accounts concern (sometimes naively framed) notions of giving unmediated ‘voice’ to the unheard – from – ‘their own’ perspective(s). Recent scholarship in qualitative inquiry has instead asserted, rightly I believe, that ‘all’ reports are deeply mediated by researcher (...). I suspect representations of participants’ ‘own perspectives’ are rather narrowed at best (2005, s. 14-15. Anførselstegn i original.).

Og slik skal det være i følge Clarke, i forankra teori/situasjonell analyse må det være rom for at forskeren utvikler teorien. Jeg var i 3.2.1 inne på at forankra teori bryter med det induktive prinsippet når forskeren utvikler og tester ut teorier eller begreper. Det at forskeren må ta skrittet ut over den beskrivende fasen, samtidig som forbindelsen til det empiriske nivået er til stede, oppfattes av noen som den viktigste styrken ved forankra teori (Midré, 2009). Alvesson og Sköldberg (2008) synes å anbefale at forankra teori utvikles enda tydeligere i retning av abduksjon for nettopp å sikre at forskeren løfter seg over empirien og utvikler kunnskap om dypstrukturer (transempiriske enheter). Slik kan de sterke sidene ved forankra teori bevares: ”möjligheten och rätten för alla forskare att skapa ny teori, vikten vid teorigenerering snarare än verifisering, den offensiva användningen av kvalitativa metoder, utnyttjandet av nya typer av datamaterial” (s. 160-161). Denne tredje veien i forskninga, mener Alvesson og Sköldberg, i realiteten er mye benyttet i kassstudier. Metoden har empirisk utgangspunkt, men bruker også teoretiske forforestillinger aktivt:

Analysen av empirin kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen; inte som mekanisk applicering på enskilda fall, utan som inspirationkälla för upptäckt av mönster som ger förståelse (s. 56).

Forskningsprosessen er en alterneringsprosess mellom teori og empiri som suksessivt fortolkes i lys av hverandre.

Studien min er inspirert av forankra teori, og jeg har benytta strategier i analysearbeidet slik metoden er beskrevet av Kathy Charmaz (2006). Charmaz presenterer en videreutvikla variant av forankra teori i en sosialkonstruktivistisk retning, noe som passer godt med teorigrunnlaget for avhandlinga. Denne varianten av forankra teori betoner i større grad undersøkelsessubjektene forestillinger, opplevelser og erfaringer (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Samtidig er jeg influert av Alvesson og Sköldbbergs (2008) kritikk av forankra teori og av deres tenkning om abduksjon. Min studie har klare deduktive elementer. Tydeligst kommer dette til syne i artikkel 2 i avhandlinga der jeg presenterer funn basert på en analyse inspirert av tidligere skriveforskning innenfor helseområdet og sosiologisk teori om tekst som redegjørelser for identitet og posisjon (se 4.2).

3.3 Materiale

3.3.1 *Praksislogg, plassering av teksttype*

Hovedmaterialet i studien er praksislogger som lærerstudenter ved HiST skrev i det første halvannet året av allmennlærerstudiet fra høsten 2008 til jul 2009. Med praksislogg menes logger som studentene skrev daglig i praksisperiodene og la ut i praksisgruppas felles praksisrom på læringsplattformen *it's learning*. De som hadde tilgang til dette praksisrommet var ei gruppe på maksimalt fire lærerstudenter, praksislærer, faglærer i praksis²⁷ og de andre faglærerne på høgskolen som underviste den aktuelle praksisgruppa. Jeg hadde tilgang til praksisrommet både som faglærer i praksis og forsker.

Studentene fikk ikke på forhånd noen opplæring i hvordan en praksislogg skal skrives, men som en starthjelp foreslo jeg som pedagogikk-lærer at de kunne bruke malen *gjort – lært – lurt* (å gjøre neste gang) (Tiller, 1999). Jeg hadde fått denne malen fra én av praksislærerne²⁸ som var veileder for ei av studentgruppene i prosjektet. Malen blei valgt fordi den er enkel å strukturere teksten ut fra og fordi den oppmuntrer til beskrivelse og refleksjon over praksis i tråd med praksishåndbokas formulering som gjengitt ovenfor. Det

²⁷ Med 'faglærer i praksis' menes den faglæreren på høgskolen som har ansvaret for oppfølging av studentgruppa (maksimalt 4 studenter) i praksis, for eksempel forberedende møte før praksis, observasjon og deltakelse i veiledningssamtale i praksis, samarbeid om evt. skikkethetsvurdering m.m.

²⁸ Høgskolen i Sør-Trøndelag tok i bruk termen 'praksislærer' før denne ble offisiell med innføringa av ny grunnskolelærerutdanning (GLU) i 2010.

var frivillig å følge denne malen, og i praksis er det bare noen studenter som faktisk har brukt disse overskriftene og da nesten utelukkende i det første semesteret. Tekststrukturen gjort, lært, lurt kan imidlertid til en viss grad gjenfinnes i mange av praksisloggene fra det første semesteret. Fra andre semester blir denne strukturen mer og mer borte, men kan til en viss grad spores i enkelte logger som avsluttes med et eget lurt-punkt.

Som del av den vanlige forberedelsen før praksis i andre semester blei praksislærerne for hele studentklassen og jeg som pedagogikk lærer enige om å oppfordre studentene til å begrense beskrivelsen av hva de hadde gjort i praksis og i stedet forsterke refleksjonsdelen. I tillegg skulle praksislærerne etterspørre bruk av teori i refleksjonen.

På teammøte²⁹ 11.09.08, før oppstart av første praksisperiode, blei det inngått en avtale om at både praksislærerne og faglærerne skulle lese studentenes praksislogger og at praksislærerne skulle gi personlig skriftlig eller muntlig tilbakemelding minst én gang per praksisuke (vedlegg 1). I tillegg skulle praksislærerne følge opp tema og problemstillinger fra loggene i de daglige veiledningsmøtene. Denne avtalen blei også gjort med de nye praksislærerne studentene fikk da de bytta praksisskole og praksisgruppe i andre studieår. Faglærere i praksis og andre faglærere hadde ingen forpliktelse til å kommentere praksisloggene.

Praksisloggene i denne studien er dermed å oppfatte som et redskap i praksisopplæringa som del av den løpende dialogen mellom praksislærer og lærerstudenter. Logg-begrepet er i utdanningssammenheng oftest brukt om teksttyper som er prega av stor grad av frivillighet og frihet. Loggene som er utgangspunktet for denne studien, har det vært obligatorisk å skrive og å dele. Innholdet har imidlertid i stor grad vært valgfritt, og fordi det skriftlige produktet ikke har vært gjenstand for vurdering i seg selv, må en anta at skrivinga i liten grad har vært hemma av formkrav.

3.3.2 Utvalg av studenter

Jeg redegjorde i 3.2.2 for hvorfor kasusstudium er en hensiktsmessig metode i min studie. Jeg har også diskutert målet om å komme fram til ny og generaliserbar kunnskap som går ut over prosjektets empiriske ramme. Spørsmålet om utvalg av informanter er viktig i forhold til dette målet.

²⁹ Teamet hadde ansvar for to klasser på til sammen ca. 90 allmennlærerstudenter. Hovedinformantene var studenter i den ene av disse.

Valg av informanter³⁰ kan foretas på to prinsipielt ulike måter, som tilfeldig utvalg eller som begrunnet eller hensiktsmessig utvalg (purposeful sampling, se for eksempel Patton, 2002). Ut fra ønsket om generaliserbarhet og for å øke et prosjekts troverdighet, blir tilfeldig utvalg ofte foretrukket. I følge Flyvbjerg er det imidlertid ikke alltid et tilfeldig utvalg eller et representativt kasus, men et utvalg basert på andre kriterier som er den beste strategien når målet er å få mest mulig informasjon om et gitt fenomen:

Atypical or extreme cases often reveal more information because they activate more actors and more basic mechanisms in the situation studied. In addition, from both an understanding-oriented and an action-oriented perspective, it is often more important to clarify the deeper causes behind a given problem and its consequences than to describe the symptoms of the problem and how frequently they occur. Random samples emphasizing representativeness will seldom be able to produce this kind of insight; it is more appropriate to select some few cases chosen for their validity (2004, s. 425).

I min studie er det at praksislærerne faktisk tar i bruk praksislogg som et redskap i praksisopplæringa, avgjørende for informasjonstilgangen. Med et tilfeldig utvalg studenter kunne jeg ut fra erfaring risikere å få informanter som i liten grad blei utfordra i skriving av praksislogg. Studien ville kunne settes i fare ved at jeg ikke fikk materiale av noe særlig omfang eller kvalitet. Det er ikke et mål for studien å undersøke i hvilken grad praksisloggen brukes. Et tilfeldig og representativt utvalg var derfor heller ikke noe poeng.

Utvalget av studenter er basert på at de har praksis hos et utvalg av praksislærere som ga til kjenne særlig interesse for praksislogg som redskap i praksisopplæringa. Ved hjelp av tilsatte på praksiskontoret og den som var ansvarlig for studiet i veiledningspedagogikk, fant jeg fram til to praksislærere ved en av praksisskolene som i 2007 skreiv om bruk av praksislogg i forbindelse med utdanning i veiledningspedagogikk. For å sikre breid nok informasjon, spurte jeg en tredje praksislærer ved samme skole om å bli med. Alle de tre praksislærerne som var involvert i prosjektet i 2008-2009 er menn.

Da studentene høsten 2009 blei tildelt nye praksislærere, hadde jeg ikke de samme frihetsgradene med hensyn til å peke på praksislærere med spesiell interesse for praksislogg.

³⁰ Begrepet 'informant' er henta fra den kvantitative forskningstradisjonen. Innenfor kvalitativ forskning byttes ordet ofte ut med 'forskningdeltaker' for å understreke at kunnskapen er noe som konstrueres i møtet mellom forsker og deltakerne i studien. Av samme grunn forsøker kvalitative forskere å unngå å bruke begrep som 'forskingsobjekt' og å snakke om at man 'forsker på noe'. Når jeg likevel har valgt å bruke informanter, er det i mangel av noe bedre. Det føles kunstig å snakke om 'deltakere' når det er studentenes tekster som er analyseenheter. I noen sammenhenger snakker jeg også om 'det som er gjort til gjenstand for forskning', en objektivisering. Underveis har jeg erkjent at språket vårt er best tilpassa det tradisjonelle kvantitative forskningsparadigmet.

De fem involverte praksislærerne, alle kvinner, var imidlertid forplikta til å bruke praksislogg som redskap (se 3.3.1), og derved legge til rette for prosjektet

Det kan også sies å være et kriterium for utvalget i studien at hovedinformantene i studien allerede var studenter i den klassen der jeg var pedagogikklærer og oppfølgingslærer i praksis. Hovedbegrunnelsen for å samle data fra egne studenter var at dette var praktisk og arbeidsbesparende. All informasjon og kommunikasjon var enkel i og med at dette var studenter og praksislærere jeg likevel skulle samarbeide med, blant annet hadde jeg allerede tilgang til studentenes praksislogger via den elektroniske læringsplattformen. Å forske på egne studenter kan også begrunnes i forhold til kvaliteter i forskningsarbeidet. I 3.2.1 pekte jeg på de fordeler jeg har hatt i tolkningsarbeidet. I 3.4.1 redegjør jeg for etiske sider ved å forske i egen kontekst og faren for subjektivitet i tolkningsarbeidet.

Det endelige utvalget av studentene blei foretatt av de tilsatte på praksiskontoret på HiST ALT da de fordelte studentene i klassen på det totale antallet praksislærere. De tre praksislærerne jeg hadde avtalt med, blei tilfeldigvis satt først på lista, noe som førte til at de 11 studentene i klassen med navn først i alfabetet blei forespurt om de ville delta, noe alle takka ja til. Sammensettinga av praksisgrupper skjedde før jeg blei kjent med studentene som deres pedagogikklærer og faglærer i praksis. Oppsummert kan en si at innenfor gitte rammer er utvalget av studenter nokså nært et tilfeldig utvalg.

De tre studentgruppene i studieåret 2008-2009 var på henholdsvis tre, fire og fire studenter. Etter at to av studentene trakk seg fra studiet rundt juletider, sto jeg igjen med ni informanter i tre grupper på henholdsvis to, tre og fire studenter. Loggene fra de to studentene som trakk seg blei makulert, men henvisninger til personene gjenfinnes i loggmaterialet fra de andre studentene. Av de ni studentene er det seks kvinner og tre menn. Denne kjønnsfordeling, som er tilfeldig, gjenspeiler godt fordelinga i klassen. Av totalt 41 studenter var 29 kvinner og 12 menn da de starta høsten 2008.

Ved inngangen til andre studieår blei studentene høsten 2009 regruppert og tildelt nye praksisskoler og praksislærere. Én av de ni studentene falt samtidig ut av studien pga at hun fikk innvilga ett års permisjon fra studiene. Jeg valgte imidlertid å beholde loggene hennes fra første studieår som en del av materialet, fordi eksempler herfra allerede var brukt i artikkel 1 som da var under arbeid. Den nye gruppesammensettinga blei foretatt av pedagogikklæreren i samarbeid med faglæreren i norsk. For å forenkle arbeidet med datainnsamling, blei imidlertid henholdsvis to og tre av studentene plassert i samme praksisgruppe. Jeg som pedagogikklærer fortsatte som faglærer i praksis for disse to gruppene. Tre studenter blei plassert i hver sine grupper uten slik oppfølging fra min side. Ingen av studentene i studien blei plassert sammen

med studenter de var sammen med i praksis i første studieår. De fem involverte praksisgruppene var høsten 2009 plassert på fire ulike skoler. Tabell 1 gir en oversikt over hovedinformantenes praksisgruppedeltakelse og skoletilknytning i datainnsamlingsperioden. Navn på studenter og skoler er fiktive, og alle personopplysninger er anonymisert.

Tabell 1: Fordeling av studentene på praksisskoler og praksislærere i de ulike semestrene

Skole og praksislærer	Høst 2008 og vår 2009			Høst 2009				
	3.trinn Skogen skole	4.trinn Skogen skole	6.trinn Skogen skole	1.trinn Fjellet skole	2.trinn Fjellet skole	1.trinn Hella skole	1.trinn Bakken skole	2.trinn Jordet skole
Studenter	Bjørn Erik	Tore	Espen	Gro	Kristin	Bodil	Kari	Siri
Anne Beate			x	x				
Guro	x			x				
Hege	x					x		
Liv		x				x		
Magnus			x		x			
Merete		x		x				
Ola	x						x	
Pernille			x					
Stian	x							x

3.3.3 Oversikt over loggmaterialet

Praksis var i det første studieåret organisert som to lengre blokker på henholdsvis to og tre uker. I tillegg hadde studentene to dager observasjon i praksisklassen før første periode, men i disse dagene blei det ikke skrevet praksislogg. I andre studieår var praksis organisert som fem enkeltuker og to samla uker fordelt ut over året. De tre første enkeltukene lå i høstsemesteret 2009 som er innenfor prosjektperioden. I alt har studentene dermed hatt 40 praksisdager fordelt med henholdsvis ti, femten og femten dager i de tre semestrene som jeg har samla inn praksislogger fra. Jeg kunne derfor maksimalt fått 360 praksislogger. På grunn av at én student blei permittert etter to semestre og fordi studentene enkelte dager unnlot å levere, har jeg totalt et materiale på 304³¹ praksislogger. Disse fordeler seg som vist i tabell 2.

³¹ I noen få tilfeller er logg for to dager levert samme dag. I de tilfellene der det framgår tydelig av innholdet hva som gjelder hvilken dag, er loggene delt og henvist til som to separate logger.

Tabell 2: Fordeling av loggmaterialet på studenter og semester

	Høst 2008	Vår 2009	Høst 2009	Totalt
Anne Beate	10	14	15	39
Guro	10	12	14	36
Hege	10	14	13	37
Liv	10	10 (12)	12	32 (34)
Magnus	10	13	10	33
Merete	10	10 (12)	15	35 (37)
Ola	10	12	13	35
Pernille	10	14	0	24
Stian	10	12	7	29
Totalt	90	111 (115)	99	300 (304)

Parentesene i tabellen gir uttrykk for at det foreligger noen flere logger enn de som er brukt i studien, til sammen fire. Liv og Merete skreiv våren 2009 midtveislogg og sluttvurderingslogg som blei lagt inn i stedet for logger av vanlige format to av praksisdagene. Disse loggene er holdt utenom undersøkelsen da de har en annen karakter. Dessverre blei 304 praksislogger oppgitt som det totale antallet i de tidlige artiklene (1 og 2), uten at det er markert at fire av disse var tatt ut av analysen.

Som det fremgår av tabell 2 er det ingen studenter som skriver praksislogg alle dager i praksis (totalt 40 dager). Alle skriver alle praksisdager i første semester, men så endres atferden. Det er oftest den siste dagen i en praksisperiode studentene unnlater å skrive logg fra, i sær dagene 25, 35 og 40. Dette kan ha flere årsaker, men en nærliggende forklaring er at studentene ikke opplever at skriving av logg har samme verdi når praksisperioden er over og dialogen med praksislærer som oftest kuttes. En annen nærliggende forklaring er at slike avslutningsdager i blant har preg av sosialt samvær. I sær for dag 25 som avslutter praksisopplæringa i praksisklassen i første studieår, kan dette være tilfellet. Logger fra fredager, som dette gjelder, viser at denne ukedagen i en del skoler brukes annerledes enn de andre dagene, til tester, oppsummering av uka og kos. Dette er derfor dager da studentene i mindre grad enn andre ukedager har ansvar for å utøve tradisjonelle undervisningsoppgaver.

Loggtekstenes omfang er veldig variabelt, se tabellene 3 og 4. Medianen ligger i spennet 1000 til 2000 tegn med mellomrom, gjennomsnittlig lengde alle semestre under ett er 2198 tegn med mellomrom. Tre studenter skiller seg ut ved å ha en større spredning i loggenes omfang enn de andre, to av dem også ved å ha flere svært lange logger. De to har henholdsvis 11 og 12 logger over 4000 tegn med mellomrom. Hege har den aller lengste loggen som utgjør hele 8706 tegn med mellomrom, eller 1594 ord. Loggene er bare unntaksvis svært korte. Disse loggene har karakter av å være beskjeder om hvorfor de ikke har skrevet logg og forsikringer om at de vil komme sterkere tilbake.

Tabell 3: Praksislogger fordelt på studenter og lengde angitt som antall tegn med mellomrom

	<500	>500 <1000	>1000 <2000	>2000 <3000	>3000 <4000	>4000 <5000	>5000 <6000	>6000
Anne Beate	1	2	23	12	1	0	0	0
Guro	1	3	9	9	3	5	5	1
Hege	2	3	10	6	6	2	4	4
Liv	0	6	17	8	1	0	0	0
Magnus	0	11	11	7	4	0	0	0
Merete	0	1	15	15	4	0	0	0
Ola	0	3	12	16	4	0	0	0
Pernille	1	11	10	2	0	0	0	0
Stian	1	3	10	7	5	2	1	0
Totalt	6	43	117	82	28	9	10	5

Tabell 4: Praksislogger og deres gjennomsnittslengde angitt som antall tegn med mellomrom fordelt på semestre og studenter

	1.semester		2.semester		3.semester	
	Gj.snittlig lengde	Antall logger	Gj.snittlig lengde	Antall logger	Gj.snittlig lengde	Antall logger
Anne Beate	1630	10	1752	14	1887	15
Guro	3846	10	3209	12	1776	14
Hege	3410	10	4127	14	1591	13
Liv	1993	10	1949	10	1289	12
Magnus	2314	10	1834	13	994	10
Merete	2503	10	2044	10	2043	15
Ola	1818	10	2940	12	1638	13
Pernille	2045	10	2054	14	-	-
Stian	2113	10	2900	12	2009	7
Gjennomsnitt for hele populasjonen	2408		2534		1653	

Overskrift og underskrift er ikke medregna.

Det er særlig i treukers-perioden våren i første studieår de lange loggene forekommer. Det er den av datainnsamlingsperiodene da studenter og praksislærer har arbeidet lengst sammen. Profilen varierer fra student til student, men totalt sett er det et markert fall i praksisloggernes lengde i 3.semester, etter at de har bytta praksislærer/praksisgruppe.

Det er en tendens til at de første loggene i ny praksisklasse/ny praksisperiode er markert kortere hos noen studenter. Et argument ved overgangen til ny modell med flere enkeltturer i andre studieår var at det kunne føre til flere ”oppstartsdager” med redusert utbytte. Redusert lengde på praksisloggene første dag i praksis, ville kunne være en indikator på det. Jeg har imidlertid ikke registrert noe slikt gjennomgående mønster. Tre av studentene i tredje semester skriver kortere logger på mandager, mens fem skriver like lange som ellers. Tre av åtte kutter to av tre fredagslogger, mens to kutter én slik.

Praksislærernes skriftlige tilbakemeldinger til studentene ligger til dels åpent i praksisrommene på *it's learning*. I enkelte logger er slike kommentarer flettet inn i studentenes loggtekster. Det er imidlertid klart markert hva som er studentenes egen tekst og hva som er praksislærerens kommentar. Praksislærerens skriftlige kommentarer er ikke en del av datamaterialet i denne studien.

Det er noen tilfeller av at studentene skriver kommentarer inn i hverandres logger. Dette finnes kun i logger fra første studieår og dreier seg derfor bare om tekstbiter fra andre hovedinformanter. Denne typen kommentarer har jeg klipt ut av mottakernes logger og analysert som del av skriverens logg fra samme dag. Det typiske er at kommentarer til andre studenters atferd eller tanker er skrevet inn i egen logg. Sitater fra logger som er brukt i artikler eller i kapp, er korrigert for skrivefeil.

3.3.4 Spørreskjema og intervju, tilleggsmateriale for kontekstualisering

Å hente flere typer data fra flere kilder har flere hensikter i kvalitativ forskning. Jeg redegjorde i 3.2.1 for hvordan kilderikdom bidrar til fange flertydigheten og skape grunnlag for en tykk/rik beskrivelse (thick description, Geertz, 1973/2003). Metodemangfold og multiple kilder skaper økt troverdighet i kassustudier (se for eksempel, Denzin, 1989; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002). Dermed øker også grunnlaget for sammenligninger og generaliseringer. Metodemangfold der målet er å kvalitetssikre forskningsprosessen, er en av flere former for triangulering. På denne bakgrunn hadde jeg følgende mål for øyet da jeg skulle velge materiale i prosjektet; dels å utvide forskerperspektivet og forebygge faren for overfortolkninger av de ni utvalgte studentene, og dels å legge grunnlag for en rikere beskrivelse av praksisloggene som redskap for utvikling av praksisteori.

Praksisloggene er studiens analyseenhet (unit of analysis, se for eksempel Patton, 2002) og står derfor i en særstilling som materiale i min studie. Fordi kunnskapen er situert (Lave & Wenger, 1991) vil imidlertid praksisloggen kunne være ulik i forhold til ulike praksislærere og praksissituasjoner, og den kan være ulik over tid. Jeg har derfor i tillegg valgt å etterspørre både de involverte studentenes og deres praksislæreres oppfatninger om hvordan praksislogg og skriving har fungert som redskap i praksisopplæringa. Slik informasjon kan brukes til å kontrastere hvordan praksisloggen framstår i bruk. Jeg har også spurt de involverte studentenes klassekamerater om deres oppfatninger om praksislogg som redskap i praksisopplæringa. Denne informasjonen kan utfylle bildet ytterligere og gi innblikk i om deltakelse i studien fører til avvikende synspunkter på loggens funksjon.

Valg av tilleggsmaterialet blei gjort ut fra et ønske om å kontekstualisere kassstudien min på en god måte. Ved å undersøke hvordan studentene opplevde konteksten for skriving av praksislogg, unngår jeg å bruke en predefinert kontekst som ramme for fortolkningsarbeidet. Jeg pekte i 3.2.1 på faren for å forstå et fenomen ut fra betingelsene i omgivelsene og ikke på fenomenets egne betingelser. Informasjon om studentenes egne oppfatninger om logg som redskap i praksisopplæringa flere ganger underveis i prosjektperioden har hjulpet meg til å forske fram en situasjonskontekst (Halliday, 1998a) konstruert av studentene selv. Følgende spørreundersøkelser er gjennomført i allmennlærerutdanningsklassen hovedinformantene er en del av:

Spørreundersøkelser om hvilke erfaringer allmennlærerstudentene har med skriving av praksislogg.

- Spørreundersøkelse 1: Gjennomført i perioden 27.11.08 – 11.12.08. Antall respondenter: 29 av 40 studenter inkludert de 9 hovedinformantene.
- Spørreundersøkelse 2: Gjennomført 06.05.09. Antall respondenter: 35 av 36 studenter inkludert de 9 hovedinformantene.
- Spørreundersøkelse 3: Gjennomført 01.02.10. Antall respondenter: 32 av 34 inkludert de 8 hovedinformantene.

Alle spørreskjema blei besvart i pedagogikktimer som del av opplegg for oppsummering av praksis. På grunn av dårlig oppmøte (21 studenter), blei det i den første spørreundersøkelsen åpnet for at etternølere kunne besvare undersøkelsen påfølgende uke, hvilket åtte studenter gjorde. Innsamlinga av praksislogger blei avslutta i tredje semester. Fordi den siste av de tre praksisukene i dette semesteret lå svært tett opp til juleeksamener, måtte spørreundersøkelsen utsettes til etter jul. For å sikre at studentenes erfaring med praksislogg var like fersk som i de to tidligere spørreundersøkelsene, valgte jeg å vente ytterligere noen uker med gjennomføringa av spørreundersøkelsen til rett etter at studentene hadde vært ute i si fjerde praksisuke. De ni hovedinformantene blei bedt om å oppgi navn på sine besvarelser, for øvrig blei spørreundersøkelsene besvart anonymt.

Spørreskjemaet som blei brukt i de tre undersøkelsene, blei noe videreutvikla fra gang til gang, men temaene var de samme og en del spørsmål blei beholdt i samme form for å kunne registrere eventuell utvikling (vedlegg 2, 3, 3). Alle tre spørreskjema inneholder en blanding av åpne og lukka spørsmål som dels kartlegger skriveratferd og bruken av praksisloggen i

praksisfellesskapet, dels etterspør oppfatninger om praksisloggens verdi som redskap i praksisopplæringa.

Svarene i spørreskjemaene er oppsummert (vedlegg 5, 6, 7)³². Som del av oppsummeringa av svarene i spørreundersøkelsene gjorde jeg enkle språkanalyser med fokus på spørreord og verbbruk. Analysen blei gjort for om mulig å åpne tekstene og gi et bedre innblikk i hva loggskrivning og praksisopplæring handler om for studentene så tidlig i utdanningsløpet. Funn i spørreundersøkelsen våren 2010 er presentert i innledninga til artikkel 4 for å kontekstualisere tolkninga av praksisloggene. Det er for øvrig ikke gjort noen videre analyser av spørreundersøkelsene, og oppsummeringene er heller ikke samla presentert.

Intervjuer om praksislærernes erfaring med praksislogg som redskap i praksisopplæringa

Intervjuer med de tre involverte praksislærerne i studieåret 2008 – 2009 og to av fem involverte praksislærere høsten 2009 blei foretatt i henholdsvis mai – juni 2009 og mai 2010. Intervjuene blei gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide (vedlegg 8) og tatt opp på lydbånd. Den opprinnelige planen var å bruke materialet til å generere idéer i analysearbeidet samt å presentere synspunkter fra intervjuene i artikkel 3 for å kontekstualisere studien. Gjennomføringa av intervjuene ga umiddelbart et innblikk i situasjonskonteksten for studentenes loggskrivning. Ny gjennomlysning av materialet ga imidlertid ikke noen nye idéer. Jeg har derfor valgt å ikke transkribere eller å foreta noen analyse av intervjuene. Lydfilene vil bli sletta etter avholdt disputas.

3.3.5 Informert samtykke

Hovedinformantene fikk utdelt en kortfatta skriftlig informasjon om forskningsprosjektet (vedlegg 9). De fikk anledning til å stille muntlige spørsmål før de ga skriftlig samtykke til å delta. Av formularet de skrev under på, benevnt informert samtykke (Glesne & Peshkin, 1992), framgår det at jeg får tilgang til praksisloggene deres, kan analysere dem og bruke dem som materiale i studien (vedlegg 10).

De tre praksislærerne i første studieår og tre av fem praksislærere i andre studieår blei orientert i eget møte. Samtykke fra praksislærerne var i første rekke nødvendig for at jeg skulle kunne intervju praksislærerne og bruke dette som forskningsmateriale. De tre praksislærerne fra første studieår og to av praksislærerne fra andre studieår har gitt informert

³² Kodeforklaring: SSP 1/14 = Studentspørreskjema nr. 1/student nr. 14. Denne typen koding ble brukt i oppsummeringa av alle de tre spørreundersøkelsene. I og med at besvarelsene, med unntak av hovedinformantenes svar, er anonyme, er nummereringa av studentene ulik fra undersøkelse til undersøkelse.

samtykke til slik deltakelse (vedlegg 11). Den tredje praksislæreren fra andre studieår blei syk og trakk seg fra avtalt intervju. Informert samtykke blei derfor ikke underskrevet.

Fordi jeg planla å intervju bare tre av praksislærerne i andre studieår (tredje semester), fikk de to siste praksislærerne kun generell informasjon om prosjektet i samla praksislærermøte for teamet (praksislærere og faglærere i praksis for til sammen ca. 70 studenter) høsten 2009. De øvrige studentene i lærerutdanningsklassen til hovedinformantene blei informert om prosjektet i samla klasse. De fikk utdelt den samme skriftlige informasjonen som hovedinformantene. Studien har ikke gjort bruk av materiale som er meldepliktig til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

3.4 Etikk i forskningsprosessen

3.4.1 Å forske i egen kontekst

Ut fra mitt ontologiske og epistemologiske ståsted er virkeligheten noe som (re)konstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien, ikke noe som kan finnes og beskrives uavhengig av den samhandlinga som skjer. Det at jeg i denne studien har en dobbel rolle overfor deltakerne i studien, som forsker og pedagogikk lærer, har betydning for hvordan denne konstruksjonen skjer. Situasjonen er samtidig krevende forskningsetisk.

All forskning handler om en balansegang mellom nærhet og distanse (Widerberg, 2001). I 3.2 redegjorde jeg for hvordan nærheten er den kvalitative forskningas særlige styrke, samtidig som denne samme nærheten utfordrer forskningas troverdighet. Når en forsker i egen kontekst, ligger forholdene særlig godt til rette for å oppnå en produktiv nærhet. I 3.1.2 og 3.2.1 pekte jeg på hvordan rik kontekstuell kunnskap har hjulpet meg i tolkningsarbeidet, mens jeg i 3.3 redegjorde for hvordan jeg kunne optimalisere betingelsene for å studere praksisloggen gjennom å involvere praksislærere som var spesielt opptatt av læringsverktøyet. Jeg konkretiserer i 3.4.2 hvordan jeg har arbeida med forskerrefleksivitet for å sikre at jeg ikke har mista forskerblikket, men klarte å skape nødvendig distanse til deltakerne i studien og materialet. I dette punktet vil jeg i første rekke drøfte etiske problemstillinger i forholdet til de deltakende studentene.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2011) har utvikla forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi som blant annet skal ivareta etiske krav i forholdet mellom forsker og deltakere. Jeg vil kommentere punkt som er særlig relevante i min studie.

Nr. 5 Krav om respekt for menneskeverdet, og

Nr. 6 Krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse

Disse to punktene kan oppfattes som overordna punkt som skal gjelde all forskning. Lærerstudenter er i en sårbar posisjon der forholdet til lærerutdannerne er tosidig. Praksislærer og pedagogikk lærer/forsker skal begge hjelpe og støtte lærerstudentene i deres utviklings- og læringsprosess. For at de skal kunne hjelpe, må studenten være åpen omkring utfordringer og manglende svar. Denne typen åpenhet er ikke nødvendigvis i studentens interesse når de samme myndighetspersonene skal vurdere studentens prestasjoner og skikkethet. Artikkel 2 i studien handler om hvordan lærerstudentene fremstiller seg selv i praksisloggene som lærerstudenter og framtidige lærere blant annet gjennom bruk av unnskyldninger og rettferdiggjøringer. Jeg opplevde det som særlig krevende å velge gode representasjoner for funn i denne delen av studien. Løsninga jeg valgte, er en blanding av tabeller og loggsitater. Jeg ser likevel en fare for at enkeltstudenter kan føle seg latterliggjort. Dette er ikke min hensikt. Forhåpentligvis viser konteksten funnene er satt inn i, at slike redegjørelser er et allmennmenneskelig fenomen (Scott & Lyman, 1968) og at fenomenet bare hadde et beskjedent omfang i en tidlig fase av allmennlærerstudiet.

Nr. 7 Krav om å unngå skade og alvorlige belastninger

Det er liten fare for at deltakere i lærerutdanningsforskning skal oppleve alvorlige belastninger. I min studie har det imidlertid vært et tema hvorvidt de deltakende studentene fikk et belastende merarbeid sett i forhold til de andre studentene. Som pedagogikk lærer erfarte jeg at det ble stilt mindre krav til mange av de andre studentenes loggskrivning både når det gjaldt hyppighet og kvalitet.

Nr. 8 Krav om å informere dem som utforskes, og

Nr. 9 Krav om informert og fritt samtykke

Jeg har i 3.3.5 redegjort for hvordan krav 8 og 9 er ivaretatt i min studie. Jeg er oppmerksom på at den doble rollen som lærer og forsker har satt meg i en særegen maktposisjon overfor de deltakende studentene. I og med at jeg forespurte hele praksisgrupper om å delta, kunne studentene også føle seg utsatt for et visst gruppepress. Jeg la derfor sterk vekt på å understreke at hver og én av de forspurte studentene måtte føle seg fri til å avslå å delta, og at det ikke ødelegge studien om én eller flere i ei praksisgruppe ikke ville levere materiale. Én av de forspurte valgte på dette grunnlaget å tenke seg om ei ekstra uke, men fant til slutt å ville delta.

Nr. 13 Krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner, og

Nr. 14 Krav om konfidensialitet

De analyserte praksisloggene er først og fremst et læringsverktøy for allmennlærerstudentene i møtet med grunnskolen som læringsarena. I en lærings situasjon har studentene behov for å drøfte åpent forhold som ligger tett opp til deres identitet og selvoppfatning. I tillegg kan loggene inneholde sensitiv informasjon både om dem selv og om elevene i praksisklassen. Som kvalitativ forsker er jeg klar over den risikoen jeg utsatte studentene for da jeg inviterte dem til å delta i studien (Stake, 1995), og jeg var også klar over hvor viktig det forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet (Glesne & Peshkin, 1992; Kvale, 1997) var for å beskytte dem som kilder. Ved å forsikre deltakerne om konfidensialitet har jeg kunnet forebygge at studien ødela verdien av praksislogg som læringsverktøy for dem. Det er særlig når det gjelder presentasjon av funn at dette har vært aktuelle i min studie. For å ivareta kravene har jeg anonymisert praksisloggene gjennom å bruke fiktive navn på studenter, praksisskoler, praksislærere og elever. Jeg har forsikra meg om at studentene ikke kan gjenkjennes gjennom spesielle episoder som omtales i eksemplene. Det er imidlertid ikke til å unngå at loggskriveren selv og de andre i det nære praksisfellesskapet vil kunne kjenne igjen biter av loggtekster. Det er derfor en reell fare for at deltakere kan oppleve det sårende at det de har skrevet, blir ransaka og kategorisert som motsetningsfylte diskurser og diskursposisjoner (Widerberg, 2001). Skriveren kan også oppleve at jeg har forstått og framstilt det som er skrevet annerledes enn det var ment. Bortsett fra at noen funn blei lagt fram for studentene i mai 2011 (se nedenfor), har det ikke vært mulig å invitere inn loggskriverne for å få synspunkter på tolkningene mine.

Nr. 19 Forskerens ansvar for å fremtre med klarhet

Krav 19 handler om at forskeren har ansvar for å klargjøre forskerrollen overfor deltakerne i studien. Praksisloggene er et læringsverktøy som i hovedsak brukes av studentene i deres dialog med praksislærer og de andre i praksisgruppa. Fordi jeg i all hovedsak har begrensa meg til å benytte praksisloggene som materiale i forskningsarbeidet, har det derfor vært relativt enkelt å skille forskerrollen fra rollen som lærerutdanner.

Nr. 47 Krav om å tilbakeføre forskningsresultater

Mange av deltakerne avslutta lærerutdanninga si eller forlot Trondheim for å studere videre andre steder før jeg kunne legge fram hovedfunn i studien slik de er presentert i artikkel 3 og

4. Resultatene av den tidlige tematiske analysen (artikkel 1) og diskursanalysen som er presentert i artikkel 2, blei imidlertid lagt fram for deltakerne og medstudentene deres 11.05.10 som del av oppsummeringa etter siste skolepraksis. I denne skolepraksisen var studentene for første gang aleine med elevene i praksisklassen (ei av to praksisuker). Det opplevdes meningsfullt å diskutere de tidlige funnene i studien i denne sammenhengen innenfor ramma av hva det vil si å være en profesjonell lærer. Deltakerne, både studentene og de mest involverte praksislærerne, vil i tillegg bli invitert til disputas og få tilsendt forskningsrapporten.

Avslutningsvis vil jeg peke på at det å forske på egne studenter kan ha en viss innovativ betydning uten at studien er designa med dette spesielt for øye, slik en for eksempel gjør i aksjonsforskningsprosjekter. Det er sannsynlig at studien har anspora både studentene og praksislærerne til å gjøre en ekstra innsats i loggskrivingsarbeidet, både for å hjelpe meg som forsker og for selv å framstå som gode lærerstudenter og praksislærere. Studentene og praksislærerne har et forhold til meg først og fremst som pedagogikk lærer. I vår felles lærerutdanningskontekst kan praksisloggene oppfattes som et uttrykk for om læringsarbeidet i praksisdelen av utdanninga fungerer slik læreplanen forutsetter. Det er grunnleggende menneskelig at vi ønsker å framstå som dyktige. Det har også gjort at jeg framstår i praksisloggen som en aktiv pedagogikk lærer som griper inn i den didaktiske drøftinga i praksisgruppa (rapportert for eksempel i artikkel 3). En eventuell ekstra innsats for å få praksisloggen til å fungere som læringsverktøy, vil ut fra mitt metodologiske ståsted snarere styrke studien enn å svekke den. Kunnskapen studien gir, er uansett kontekstavhengig. Ekstra anstrengelser i loggskrivingsarbeidet vil bare gi mer kunnskap om hva som er mulig å oppnå innenfor gitte rammer.

3.4.2 Løpende granskning av forskerens ulike jeg

Jeg redegjorde i 3.1 og 3.2 for hvordan all kvalitativ forskning er verdilada (Creswell, 1998) og påvirka av forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskerens forforståelse vil påvirke tolkningsresultatet dersom forskeren ikke aktivt motvirker dette gjennom tiltak som skaper åpenhet. Jo mer arbeid forskeren legger i å tydeliggjøre hvilke momenter som spiller inn i tolkningsprosessen, jo rikere og mer pålitelig blir kunnskapen (Widerberg, 2001). All forskning må basere seg på representasjoner av virkeligheten, forskningsidealet må derfor omdefinere til å handle om hvordan vi forholder oss til den alltid tilstedeværende subjektiviteten (Flyvbjerg, 2004).

Forskerrefleksivitet var lite vektlagt i tidlig forskning basert på forankra teori (Clarke, 2005). Forskeren skulle møte materialet med så blanke ark som mulig (tabula rasa). Etter den postmoderne vendinga i forskninga er denne posisjonen umulig å opprettholde. Clarke presenterer derfor følgende nøkkelspørsmål som forskeren må stille seg om sin egen posisjon og forskningas hensikt:

Whose knowledge about what counts to whom and under what conditions? Who is the researcher? How is who they are consequential? Who/what is researched? With what consequences? For whom? Who paid for it and why? Who/what is placed at risk by this research? How? Who/what is advantaged by this research? How? (2005, s. 12)

Etiske spørsmål og dilemmaer må løpe som en rød tråd gjennom hele forskningsprosessen i kvalitativ forskning (Widerberg, 2001). Den amerikanske utdanningsforskeren Alan Peshkin har skrevet flere artikler om subjektivitet i kvalitativ forskning basert på hvordan han oppdaget sin egen subjektivitet i forbindelse med forskning på skoler i ulike lokalsamfunn i USA (bl.a. Peshkin, 1985; 1988). Peshkins budskap er at det ikke er nok for forskere å erkjenne og rapportere subjektivitet som et uunngåelig fenomen. Subjektiviteten er variabel av natur, og ulike sider ved den vil interagere med ulike forskningsobjekter. Forskeren må derfor utforske sin egen subjektivitet, identifisere den, beskrive den og rapportere den i det enkelte forskningsprosjektet (situational subjectivity, 1988, s. 18). Utforskninga må ha karakter av løpende overvåking av hvordan hans ulike jeg blir aktivert i ulike situasjoner. Først da har forskeren for alvor åpnet for innsyn i hvordan den subjektive orienteringa kan ha påvirket forskninga og fargelagt den virkeligheten vi presenterer (where self and subject became joined, Peshkin, 1988, s. 17). Først da kan forskeren ”temme” subjektiviteten.

Det stiller relativt store krav til forskeren å gjennomføre en løpende overvåking av subjektiviteten på en systematisk måte. Til tross for en god intensjon, har jeg bare stykkevis og delt klart å gjennomføre en slik overvåking. Jeg har brukt to hjelpemidler i arbeidet: løpende forskerlogg og memoskriving.

Løpende forskerlogg

Jeg har arkivert forskerlogger fra 26.09.08 fram til og med 24.11.09. Loggene blei skrevet med ujevne mellomrom, i blant flere dager i strekk, i blant med ukers mellomrom. Høsten 2008 handler forskerloggene først og fremst om metodologiske spørsmål og metodevalg. Som et ledd i denne metodediskusjonen refererer jeg 30.09.08 at det er et krav i diskursanalyse å

”konfrontere egne data” gjennom å ”samtale med seg selv om dataene (i mangel av knowing subject)”. 06.10.08 skriver jeg følgende i forskerloggen:

Kan prosjektet mitt være en diskursanalyse av studenten som subjekt og hans/hennes stemme inn i en diskursiv interaksjon, dvs studere hvordan studenten tenker om praksisfellesskapet han/hun gradvis blir en del av – hvordan praksis får mening – hvordan studenten omtaler meningskonstruksjonen av seg selv som lærer????

På det tidspunktet var jeg tydelig opptatt av å få fram studentens stemme og strevde med å finne en måte å analysere praksisloggene på som passa sammen med mitt sosiokulturelle læringssyn. Mot slutten av høstsemesteret kommer de første kommentarene om analyse, i første omgang knytta til oppsummeringa av studentenes svar på spørreskjema om skriving av praksislogg (se 3.3.4). 01.12.08 setter jeg blant annet spørsmålsteget ved om det er forforståelsen min og spørsmålsstillingene mine som gjør at jeg får forutsigbare svar:

Har prøvd å kode og kategorisere. Har også sett på verbbruk, bruk av spørreord og om de har fokusert på seg selv eller eleven. Spannende. Vet jo at nye lærerstudenter er nokså selvsentret i praksis (henvisning??). Synes det er veldig lett å få det bekrefta, men kanskje leder også spørsmålene dem dit? Er opptatt av å prøve ut/gjøre – ikke så opptatt av å se/observere/lære av det som skjer med elevene?

For perioden 03.12.08 til og med 14.05.09 er loggene skrevet retrospektivt basert i hovedsak på korte notater i kalenderen om progresjonen i forskningsarbeidet. I tillegg har jeg klippa inn elementer fra dialogen med veilederne om kursoppgaver i forskeropplæringa, aktuell forskningslitteratur og utforming av intervjuguide (om intervju av praksislærere, se 3.3.4). Forskerloggene fra denne perioden har derfor redusert verdi som overvåking av forskersubjektiviteten. I uke 13 i 2009 har jeg imidlertid notert:

Laga framlegg til skriveforskningsseminaret over påske. Spannende arbeid med å plukke ut loggene til å belyse tematikk og spor av teori og fagdidaktikk. Ekstra spennende at sporene er ulike mht bevissthetsnivå (tror jeg i alle fall). UPS Jeg har glemt dette med ”monitoring of self”/mine forskjellige jeg, jf. Peshkin. Er det fordi jeg er så fornøyd med alle studentene mine – jeg kan ikke se at de trigger noe motstand/motforestillinger i meg. Men tolker jeg for positivt???

Forskerloggene fra mai 2009 og fram til jeg skriver den siste 24.11.09, handler om skriveforskningslitteratur. Da jeg endelig kom ordentlig i gang med analysearbeidet, slutta jeg å skrive forskerlogg, antagelig fordi det blei svært travelt å springe mellom analysearbeid og relativt mye undervisningsansvar våren 2010.

Memoskriving

Memoskriving er en viktig arbeidsmåte i forankra teori (Charmaz, 2006; Ryghaug, 2002) som har som hensikt å støtte og sikre framdrift i analysearbeidet. Innholdsmessig skiller ikke memoer seg vesentlig fra det andre kaller forskerlogg. Se nærmere beskrivelse i 4.3.3 om hvordan jeg har benytta memoskriving i analysearbeidet.

Jeg starta på tidlighøsten 2009 å skrive memoer om den enkelte studentens praksislogger, både for å få oversikt over materialet og for å gjøre noen foreløpige oppsummeringer som kunne få fram spennet i materialet. Memoene blei seinere vurdert og til dels revidert i januar 2010. Det er disse memoene jeg i ettertid så hadde verdi som overvåking av forskersubjektiviteten. Dessverre har jeg ikke tatt vare på førsteutgaven av alle memoene om den enkelte studentenes praksislogger. I et memo fra 05.12.10 kommenterer jeg imidlertid hvordan nye gjennomlesinger av praksisloggene høsten 2010 satte loggskrivinga til enkelte av studentene i et nytt lys sammenligna med memoene som forelå fra 2009/2010. Teksten som omhandler Anne Beates logg, starter slik: ”ABs logger er dem som har overraska mest ved flere gangers gjennomlesning. Hun fremstår gjennom nye analyser som langt mer faglig fokusert enn de første lesningene viste”. Memoene viser at jeg i en tidlig fase var tydelig på jakt etter å finne igjen resultater av den undervisninga jeg har bedrevet som pedagogikk lærer. 09.09.09 starter jeg memoet om Meretes logg med å kommentere bruken av teori:

Merete er teoretikeren blant studentene. Med det mener jeg at hun fra første dag er opptatt av å knytte en eksplisitt sammenheng mellom teori og praksis. Som Liv bruker hun loggen mye som ei regnskapsbok: hva gjorde de, hva lyktes/lyktes ikke og hva var grunnen. Begrunnelsene er imidlertid flere og langt mer ”avanserte” faglig sett. Det er læringsteorier som nevnes eksplisitt, men hun begrunner også didaktiske opplegg med prinsipper fra annen pensumlitteratur.

10.09.09 skriver jeg blant annet følgende om Guros praksislogger:

Guro er også en pliktoppfyllende student som forsøker å begrunne sine valg. Begrunnelsene er i liten grad knytta til teori (forekommer dog eksplisitt én gang og implisitt noen flere). For det meste har begrunnelsen sin rot i veiledningstimer, tidligere erfaringer eller common sense-oppfatninger.

Ny gjennomlesning av memoene parallelt med ny koding av praksisloggene høsten 2010 gjorde meg oppmerksom på hvordan jeg til dels hadde latt ønsket om å gjenfinne teori i praksisloggene overskygge andre viktige perspektiver i loggene til Guros gruppe:

Gruppen til Ola, Stian, Hege og Guro er interessant fordi de strever med å bruke loggen slik praksislærer tydeligvis oppfordrer dem til – å forholde seg kritisk analyserende til observasjoner i klasserommet. Jentene er tøffest til å trekke fram forbedringspunkt, men får også ofte behov for å dempe egne utsagn med generell ros, bagatellisering. Guttene opponerer også litt mot deres kritikk (utdrag av memo 12.10.10).

Phronesis – å lære av erfarne læreres handlinger og refleksjoner er særlig synlig i denne gruppa. De observerer medlærere (ikke praksislærer for han observerer dem) og de drøfter med praksislærer og medlærere (memo 14.10.10).

Memoskrivinga var på denne måten et ledd i den løpende redegjørelsen for tolkningene. Skrivninga hjalp meg til å justere forskninga i forhold til én av mine subjektive slagsider. Jeg blei også klar over at jeg i starten nok var noe forført av lengden på loggene. Nye gjennomlesninger viste meg at kortere logger kunne være mer perspektivrike enn de umiddelbart syntes å være. Refleksjonen viser verdien slike memoer kan ha både som støtte i tolkningsarbeidet og som dokumentasjon. Jeg kunne både skrevet mer utfyllende memoer og fortsatt lenger med å skrive nye memoer da tolkningsarbeidet bar frukter ut over høsten 2010.

3.4.3 *Forskningas verdi*

Innenfor kvantitativ forskning blir kvalitet vurdert ut fra kriterier som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Kvalitativ, fortolkende forskning bygger på et annet filosofisk grunnlag og må derfor vurderes ut fra andre kvalitetskriterier enn de som er utvikla innenfor det kvantitative forskningsparadigmet (Lincoln & Guba, 1985). Jeg la i 3.2.1 grunnlag for å si at verdien av kvalitativ forskning skal vurderes i forhold til prinsippene *troverdighet*, *etterprøvbarhet* og *overførbarhet*. Jeg har også argumentert for at troverdighet innenfor det kvalitative forskningsparadigmet er nært knytta til forskerens evne til saklighet, transparens og dialog i tolkningsprosessen, samt evne til å representere materialets flertydighet. Så langt i kapittel 3 har jeg sagt følgende om hvordan jeg har arbeida med troverdighetsspørsmålet i min studie:

- For å ivareta kravet om saklighet har jeg vektlagt det holistiske kriteriet spesielt. Det betyr at jeg har forsøkt å representere funn på en måte som tar vare på sammenhengen mellom helheten og delene i materialet, både internt i den enkelte praksisloggen og den enkelte loggen sett i forhold til den samla produksjonen til hver student eller til deltakerne som helhet.

- For å ivareta kravene om transparens og dialog har jeg valgt å representere funn med et rikt utvalg sitater fra praksisloggene i tillegg til å argumentere for mine egne tolkninger.
- For å bevare materialet flertydighet har jeg valgt å representere funn gjennom en blanding av sitater fra loggene, tabeller og modeller.
- I dialog med materialet har jeg tatt i bruk flere analysemetoder, både deduktive og induktive. Dette er en form for triangulering.
- For å imøtekomme kravet om saklighet har jeg overvåka min egen subjektivitet gjennom forskerlogger, memoskriving og gjentatte lesninger og rekoding av praksisloggene.

Jeg brukte også mye tid i starten av forskningsarbeidet på å vurdere hvordan jeg skulle sikre meg troverdige data. Ei viktig vurdering var at praksislogger ville gi mer troverdige data enn andre skriftlige arbeider fordi de ligger nær situasjonen der studentenes tanker brytes mellom teori og praksis, fordi loggsjangeren er lite behefta med formelle krav og fordi praksislogger ikke gjøres direkte til gjenstand for vurdering og at det dermed er mindre sannsynlig at de blir reint instrumentelle. Innenfor en kvalitativ kasusstudie er ikke mengden informanter eller mengden data avgjørende for dataenes troverdighet. Jeg har likevel vurdert det som et poeng å ha med så vidt mange som ni studenter fordelt på flere praksisgrupper for å sikre et visst mangfold i materialet. Jeg valgte også å samle praksislogger over en lengre periode både for å fange opp utvikling i skrivinga og å dempe eventuelle effekter av at studentene visste at praksisloggene skulle brukes i et forskningsprosjekt.

Når det gjelder etterprøvhetskravet, har jeg i første rekke arbeida med åpenhet i alle faser av forskningsarbeidet. Jeg har lagt stor vekt på å beskrive materialet, å beskrive hvordan jeg har gått fram i analysearbeidet, å synliggjøre ulike tolkninger mens jeg har vært på vei, og til slutt, å være tydelig i argumentasjonen og sannsynliggjøringa av endelige representasjoner av funn. Karin Widerberg (2001) peker på betydningen av det kollektive momentet i kvalitativ forskning. Hyppige framlegg underveis i analysearbeidet i nasjonale og internasjonale forskningskonferanser, skriveforskningskurs og i skrivegruppa mi har hjulpet meg til en rikere tolkning og til å skjerpe argumentasjonen. Det har også den løpende publiseringa fra prosjektet og den tette dialogen med veilederne mine. Biveileder var særlig tett på arbeidet i den intense analyse- og tolkningsfasen som førte fram til at jeg til slutt valgte å representere funnene i en korsmodell.

Jeg argumenterte i 3.2.2 for at kvalitative forskningsdesign bare i begrensa grad er egna til generalisering. De to typene generalisering jeg pekte på var mulige i min studie, var falsifikasjon/eksistensbevis (for eksempel av om praksislogger er rike eller fattige tekster med

hensyn til refleksjon) og diskusjon av funn opp mot teori og tidligere forskning. Avhengig av hvordan en definerer 'generalisering', peker Alvesson og Sköldbberg (2008), på at den abduktive forklaringsmodellen innebærer en form for generalisering. Forskeren studerer empirien, danner hypoteser og utvikler en teori, tolkningsresultat, som rekonstruerer djupstrukturene/mønstrene bakom det observerbare. Korsmodellen jeg har utvikla er et slikt mønster.

Overførbarhet er ellers den kvalitative forskningas motsvar til det kvantitative forskningsparadigmets krav om generalisering. I følge den hollandske utdanningsforskeren Willem. L. Wardekker (2000) har fortolkende forskning imidlertid i stor grad overlatt til den enkelte å vurdere spørsmålet om forskningas verdi og eventuell overførbarhet, uten støtte i et etablert sett kriterier. Den fortolkende forskningas bidrag til kunnskapsproduksjonen blir dermed usikker. Wardekker foreslår fire kvalitetskriterier knytta til forskning basert på den kulturhistoriske skolens læringssyn (Cultural Historical Activity Theory, blant annet Vygotskij) som han ser som en tredje vei, alternativt til både det kvantitative forskningsparadigmet og fortolkende forskning. De to første kvalitetskriteriene knytter seg til samspillet mellom praksisfeltet og forskeren: At forskninga foregår i tett dialog med praksisfeltet, men samtidig slik at balansen mellom deltakelse og distansering opprettholdes, og at forskninga foregår i praksisfeltets utviklingszone (zone of actual development), slik at den kan føre til endring og bidra til å utvikle bærekraftige praksiser. De to siste kriteriene handler om forskningas generative kraft; at det er balanse mellom investering og resultater for de involverte, at situasjonen er gjenkjennbar, og at forskningsrapporten viser iderikdom og metodebeskrivelser som overbeviser og kan inspirere både praktikere og forskere til å arbeide etter de samme linjene. Rike beskrivelser understrekes også av Guba og Lincoln (1988). Selv om de to første kriteriene først og fremst henspiller på aksjonsforskning, oppfatter jeg at alle de presenterte kriteriene er aktuelle i min studie. Skrivning av praksislogg er en obligatorisk, kjent aktivitet innenfor praksisopplæringa ved høgskolen, og etter min mening, er praksisfeltet overmodent når det gjelder å ta tak i og utvikle bruken av læringsverktøyet. Denne vurderinga bygger jeg blant annet på veiledningspedagogikken på HiST sin vektlegging av skriftlig refleksjon og HiSTs satsning på skrivning både i grunnskolen og i lærerutdanninga.

4 ANALYSE- OG TOLKNINGSARBEIDET

I dette kapitlet konkretiserer jeg hvordan jeg gikk fram i analyse- og tolkningsarbeidet.

Skillet mellom analyse og tolkning kan forklares på følgende måte:

By data analysis we mean the process of systematically searching and arranging the interview transcript, field notes, and other materials that you accumulate to enable you to come up with findings. Data interpretation refers to developing ideas about and relating them to the literature and broader concerns and concepts (Bogdan & Biklen, 2003, s. 147).

Analysen hjelper forskeren fram til funn, mens tolkningsarbeidet hjelper forskeren til å skape mening eller å forstå funnene. I praksis er imidlertid de to prosessene overlappende i kvalitativ forskning. Jeg beskrev i kapittel 3 hvordan datainnsamlinga foregikk i min studie. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg tok i bruk ulike analyseverktøy og hvilke prosesser som førte fram til funnene jeg har presentert i de fire artiklene. Beskrivelsen må ses i sammenheng med metodologisk ståsted og metodiske valg som jeg har redegjort for i kapittel 3. Forskerblikket mitt er konstruktivistisk i alle deler av prosessen. Som forsker nærmer jeg meg materialet som fortolkninger, gjennom analyse- og tolkningsprosessen dekonstruerer jeg materialet og foretar sammenligninger på kryss og tvers, før jeg konstruerer perspektiver og begreper som representerer funnene.

4.1 En tematisk analyse som forundersøkelse

Inspirert av Gadamer (1981) konsentriske sirkler begynte jeg å tenke på tolkningsprosessen som ei trapp med flere trinn. Første trinn var å få en oversikt over materialet og finne ut hva slags materiale praksislogger var. Studier av lærerutdanningsforskning hadde gjort meg nysgjerrig på hva som skjer i møtet mellom teori og praksis, på lærerstudentenes skriving og evne til refleksjon. En viktig motivasjon var å finne ut om van der Leeuws (2006) erfaring med logger som fattige tekster i nederlandsk lærerutdanning (se 2.3.4), også gjaldt i den norske lærerutdanningskonteksten. For å unngå at dette ville være konklusjonen etter lang tids innsamling av datamateriale, valgte jeg å foreta en tematisk analyse av praksisloggene fra første halvår som en slags forundersøkelse. Undersøkelsen er dokumentert i artikkel 1 (Klemp, 2010).

Valget av temaer i en tematisk analyse kan skje på tre prinsipielt ulike måter, fra empirien, fra teorien eller fra framstillingsformen. Selv om hovedvekten ligger på én av de tre tilnæringsmåtene, peker Karin Widerberg på at en ofte gjør litt av alt sammen (2001). Jeg

tok utgangspunkt i empirien og gjennomførte en åpen koding. Sorteringsarbeidet blei gjort manuelt. Ved første gjennomlesning leste jeg den enkelte lærerstudentens praksislogger fra første praksisperiode (i alt ti dager) i rekkefølge. For å få oversikt over materialet utarbeida jeg tabeller for hvor de ulike temaene forekom i studentenes logger, samt noterte under tabellen ned gode eksempler og mitt samla inntrykk av studentenes loggproduksjon. Rekkefølgen jeg leste studentloggene i, blei bestemt ut fra praksisgruppetilhørighet. Ved seinere gjennomlesninger har jeg variert mellom å lese på denne måten og å lese samtlige studenters praksislogger fra første praksisdag, deretter alle loggene fra andre praksisdag, tredje praksisdag og så videre. Den sistnevnte lese måten har vært nyttig for å sammenligne for eksempel hvordan studenter i samme praksisgruppe skriver om den samme praksisdagen. Kodene er markert med klammer rundt tekstdele og navnsetting i margin. Det har helt fra starten vært eksempler på dobbeltkoding, for eksempel slik at en tekstdel både kan være koda som *elevkunnskap* og *klasseledelse*. Oftest er det snakk om delvis overlapping. Jeg har lagt vekt på å redusere antallet dobbeltkodinger, men vurderer at måten vi bygger opp tekster på (kohesjonsforbindelser) gjør at slik tematisk overlapping er vanskelig å unngå.

Når jeg seinere studerer prosessen i lys av Widerberg (2001), ser jeg at kodingsarbeidet mitt har vært påvirket både av teori og av framstillingsform. Min forforståelse av at praksislogger i lærerutdanninga skal handle om å knytte sammenhenger mellom teori og praksis, gjorde at kodene *læringsteori*, *generell didaktikk* og *fagdidaktikk* kom tidlig på plass. Jeg var i 3.1.2 inne på at begrepene våre er teorilada (Neurath i Gilje & Grimen, 1993). 'Tilpassa opplæring' er et slikt begrep. At jeg valgte dette begrepet som kode, har med min rolle som lærerutdanner å gjøre. Studentene brukte selv i liten grad dette begrepet i loggene så tidlig i utdanningsløpet. Videre ser jeg spor i kodingsarbeidet av Søndena (Søndena, 2002, 2004) studie om mangelfulle refleksjonsprosesser i lærerutdanninga og begrepet 'kraftfull refleksjon'. Studien gjorde meg interessert i uttrykk for studentenes emosjoner, noe som gjenspeiles i koden *uro*³³ som jeg hadde inne i en tidlig fase. Koden blei seinere inkludert i koden *lærerrollen*.

Den tematiske analysen foregikk over en forholdsvis lang periode i 2008 og 2009, parallelt med presentasjoner i forskerkurs og at jeg arbeida med artikkel 1 som blei sendt inn i sin endelige form i oktober 2010. Fruktbare tilbakemeldinger fra de tre fagfellevurdererne førte til at jeg arbeida videre med kategoriseringa helt fram til siste versjon. Kodevalget blei dermed også påvirket av framstillingsformen.

³³ Koden roper mot meg i notatene ved at det er den eneste koden som er notert med store bokstaver.

Koding er en fram og tilbake-prosess med gjentatte lesninger av materialet. I den første kodingsrunden måtte jeg stadig gå tilbake i materialet og undersøke om nye koder som kom til, skulle markeres i de loggene jeg leste først. Seinere leste jeg hele eller deler av materialet på nytt ei rekke ganger i forbindelse med utviklinga av de endelige kategoriene. Jeg ser i ettertid at de parallelle prosessene med koding og framstillingsform var fruktbart for utviklinga av kategoriene. Vekslinga mellom monotont kodingsarbeid og arbeidet med framstilling av funn og teoretiske perspektiver i artikkelen, økte kreativiteten. Nærlesing av materialet for å finne eksempler som belyste funn, førte for eksempel til at jeg så nye ting i materialet når det gjaldt læringsteori. I artikkel 1 har jeg dokumentert hvordan teori i denne tidlige fasen av lærerutdanninga, både kan være fragmentarisk og selvmotsigende.

I følge Widerberg, kan det å starte med framstillingsformen hjelpe kvalitative forskere i utforskinga av forholdet mellom helheten og delene i et materiale:

Fordi helheten altså er eller kan være noe annet eller mer enn delene, bør man kanskje, som jeg tidligere har hevdet, begynne med selve framstillingsformen. Hva slags bilde er det man ser for seg og som man ønsker å formidle (Widerberg, 2001, s. 131)?

Å utforske forholdet mellom helheten og delene i et materiale er helt sentralt i en hermeneutisk tolkningsprosess. Det parallelle arbeidet med koding av loggteksster og framstilling av funn tvang meg til en slik hermeneutisk pendelprosess. Samtidig med at jeg koda og utvikla kategorier, søkte jeg i hele materialet for å velge representasjoner som kunne gi et helhetlig bilde av funnene i den tematiske analysen.

Kategoriutviklinga i den tematiske analysen skjedde hovedsakelig på to måter, gjennom sammenslåing og gjennom gruppering basert på type perspektiv. Opprinnelig tjuve koder blei relativt raskt redusert til elleve kategorier og seinere til ti, gjennom sammenslåing. Sammenslåingsprosessen gikk til dels ut på bevisst bruk av mer overordna begreper. Eksempelvis blei *lærer-elevrelasjonen* inkludert i *klasseledelse* og *rammeforutsetninger* inkludert i *generell didaktikk*. I andre tilfeller blei koder fjerna som et resultat av at jeg ved ny gjennomlesning fant at andre koder var mer i overensstemmelse med tekstens fokus. Tekstdeler som først blei koda som *organisering* blei dermed dels omkoda til *generell didaktikk*, som er et mer overordna begrep, dels blei de omkoda til *klasseledelse* som tydeligere uttrykte tekstens mening ut fra konteksten.

Da jeg skulle omarbeide artikkel 1 etter fagfellevurdering, hadde jeg med meg nye perspektiver fra analysen av loggens funksjon som redegjørelse for ansvarsforhold (se 4.2 og

artikkel 2) og fra koding i tråd med forankra teori (se 4.3). Den endelige versjonen av artikkel 1 presenterer funnene i den tematiske analysen gjennom fire kategorier og ni underkategorier:

Tabell 5: Innholdet i praksisloggene

<i>Categories</i>	<i>Subcategories</i>
Diary	(Diary)
Leadership	Class management
	My learning process
Change of perspective	Knowledge about pupils
	Teacher's role
	Collaboration with parents
Becoming professional	Learning theory
	Pedagogical content knowledge
	Individualized teaching

De ni underkategoriene er en videreføring av det tidligere tematiske fokuset. De ti tidligere kategoriene blei justert til ni etter at ny gjennomlesning av materialet viste at tekstdeler som tidligere var koda som *generell didaktikk*, kunne inkluderes i de øvrige kategoriene. De fire hovedkategoriene kan ses som et første steg i arbeidet med å utvikle perspektivene som jeg presenterer som studiens hovedfunn i korsmodellen i artikkel 3 (Klemp, 2012a). Det som presenteres fra den tematiske analysen, er enda langt unna det endelige resultatet, men tanken om at praksisloggene gjenspeiler ulike perspektiver er tydelig allerede i her, i sær i hovedkategoriene *change of perspective* og *becoming professional*.

4.2 Logg som redegjørelse for ansvarsforhold – en diskursanalyse

Idéen til å foreta en analyse av praksisloggene som 'redegjørelser' (accounts) fikk jeg på et forskerkurs på NTNU om akademisk skriving. Sarangis respons på framlegget mitt om den tematiske analysen, gjorde meg oppmerksom på det potensialet materialet mitt hadde i forhold til en slik analyse. Forelesningen, men i særlig grad artikkelen *Practising discourse analysis in healthcare settings* (Sarang, 2010a) leda meg inn i forskning på sammenhenger mellom tekst og identitetsbygging som gjorde at jeg valgte å ta et lite sidesprang fra det induktive analysearbeidet. Jeg tror også at det er riktig å si at Sarangis innspill traff en interesse jeg allerede hadde både for det sosiale samspillet praksisloggene er en del av, og for retoriske virkemidler i tekster. Lesing av metodelitteratur om konversasjonsanalyse og om etnometodologenes studier av 'talk-in-interaction' (Gubrium & Holstein, 1997) bidro i samme

retning. Ved å se på praksisloggene som forhandlinger om virkeligheten, fikk jeg anledning til å forfølge en faglig interesse som designet av studien ellers ga få muligheter til. Artikkel 2 (Klemp, 2011) dokumenterer resultatet av undersøkelsen jeg gjorde med utgangspunkt i begrepene 'unnskyldninger' og 'rettferdiggjøringer'. Analysen er beskrevet på side 239 i artikkelen.

Arbeidet med diskursanalysen³⁴ fungerte for meg som en 'kreativ avstikker' som ga et løft i det induktive analyse- og tolkningsarbeidet:

Det er viktig å ta vare på slike avstikkere når de dukker opp. På den måten følger man hjernens måte å arbeide på, man arbeider *med* den i stedet for *mot* den, noe som gjør at man blir mer kreativ, men også mer effektiv (Widerberg, 2001, s. 125. Kursiv i original.).

Widerberg peker her på et viktig argument for ei abduktiv tilnærming i forskningsarbeidet (se 3.2.3). Analysen av redegjørelsesdiskursen førte til at jeg leste gjennom hele materialet med et nytt blikk. Arbeidet blei gjort manuelt ved markeringer i teksten og ved bruk av gule og oransje klistrelapper med koder for ulike unnskyldninger, ulike rettferdiggjøringer og 'tar ansvar'. Permene med datamaterialet dokumenterer imidlertid at jeg hadde et utvida blikk i kodingsarbeidet, som seinere bidro på flere måter til teoretisering i den forankra analysen. På rosa klistrelapper har jeg markert eksempler på *posisjonering* (som student, lærer eller medstudent), *phronesis/wisdom of practice*, *gestalt*, *observasjon*, *imitasjon* og *teori-praksis*. 'Posisjonering' er et begrep som støtter opp om analysen av loggene som uttrykk for sosialt samspill i ei profesjonsutdanning, og kan dermed forstås innenfor ramma av diskursanalysen. Gjennom å bruke posisjoneringsbegrepet (Ivanič, 1998; Sjøhelle, 2007; Smidt, 2002) setter jeg ikke bare søkelyset på hvordan studenten framstår som ansvarlig, men også på hvor studenten har oppmerksomhetens sin, på seg selv, på medstudentene eller på elevene. Begrepene på de andre rosa klistrelappene kan bedre forklares som et steg i tolkningene av praksisloggene som vandring mellom ulike perspektiver, hovedfunnet i den forankra analysen (Klemp, 2012a). Begrepene 'phronesis', 'wisdom of practice' og 'gestalt' er blant annet inspirert av Korthagen og hans kolleger (Korthagen, et al., 2001). De to første begrepene har også med studentenes oppmerksomhet å gjøre. Klistrelappene markerer steder i loggene der lærerstudentene er i ferd med å erobre de erfarne lærernes perspektiv. Samla sett viser kodinga at jeg på dette stadiet i arbeidet var svært opptatt av spor i tekstene om hvordan

³⁴ Jeg har i fotnote 6 redegjort for min bruk av diskursbegrepet. Begrepet 'diskursanalyse' betyr i denne sammenhengen at jeg analyserer praksisloggene som tekst med utgangspunkt i mitt spørsmål om hvordan de taler om ansvarsforhold.

lærerstudentene lærer i praksisfeltet. Hva er kildene til læring? Hvor har de blikket sitt, og hvordan utvikler de det? Min opptatthet av 'blikk' er klart inspirert av biveileders doktorgradsarbeid (Nilssen, 2007) om praksislærerens doble blikk på elevene og lærerstudentene. Her beskriver Nilssen hvordan praksislærer bevisst brukte eget blikk i undervisninga til å lære lærerstudentene å se elevene.

Materialet har i tillegg enkelte klistrelapper med *lykkes*. Diskursanalysen satte fokus på situasjoner i klasserommet der lærerstudentene mislyktes. Basert på antakelsen om at man også kan lære av suksesser, varsla jeg i artikkel 2 (Klemp, 2011) at jeg ville undersøke i hvilken grad lærerstudentene omtaler slike og tar æren for dem. Lappene viser at jeg forfulgte dette sporet i noen grad, men det viste seg vanskelig å få noe ut av materialet på dette området.

Gjennom å teste hypotesen om at studentene posisjonerer seg som ansvarlige gjennom unnskyldninger og rettferdiggjøringer, fikk jeg innblikk i det samspillet som skjer mellom lærerstudenter og praksislærer og som praksisloggene er del av. Som jeg har vist, tok jeg samtidig nye skritt i teoriutviklinga i den forankra analysen.

4.3 På jakt etter et mønster - analyse inspirert av forankra teori

I forkant av analysearbeidet leste jeg Charmaz' bok *Constructing grounded theory* (2006). Boka var til god hjelp i det praktiske arbeidet med analysen både når det gjaldt koding og tolkning av funn. Boka har likevel hatt størst betydning for meg, ikke som oppskrift, men som hjelp til å forstå hvordan en kan arbeide induktivt med et materiale, og gi meg mot til gjøre det. Den første fasen der jeg var konsentrert om håndverket, opplevde jeg som inspirerende. Deretter kom en fase der det skjedde lite, og det var vanskelig å forstå hvordan det skulle være mulig å få noe ut av materialet annet enn ei liste med kategorier. Å slippe seg løs i teoretiseringsfasen var en utfordring, men opplevdes som å knekke en kode på linje med lesekoden, når det først skjedde. Den "magiske" opplevelsen motiverte meg sterkt til å gå gjennom prosessen i etterkant. Hva var det som førte fram til korsdiagrammet (Klemp, 2012a), teorien som jeg konstruerte ut fra mine funn i materialet? I 4.3.1–3 beskriver jeg steg for steg hvordan jeg gikk fram i kodings- og tolkningsarbeidet, og i 4.3.4 beskriver jeg hvordan jeg gikk videre i analysen for å undersøke variasjonsbredden i materialet.

Etter en første manuell åpen koding, tok jeg i bruk dataprogrammet NVivo8. Verktøyet er godt tilpassa studier basert på forankra teori, men jeg tok det for seint i bruk til å utnytte alle

mulighetene. Jeg opplevde verktøyet som svært nyttig både i arbeidet med å sortere og få oversikt over materialet, og i kodinga.

4.3.1 Koding på en ny måte

Som beskrevet i 4.1 gjennomførte jeg først en tematisk analyse basert på åpen koding. Denne kodinga la jeg helt bort da jeg skulle gå videre i analysearbeidet. Likevel opplevdes det som vanskelig å unngå å tenke tematisk. Charmaz' anbefaler å velge ord som gjenspeiler handlinger og å velge verbformer framfor substantiver:

(...) coding with gerunds helps you detect processes and stick to the data. Think of the difference in imagery between the following gerunds and their noun forms: describing versus description, stating versus statement, and leading versus leader. We gain a strong sense of action and sequence with gerunds. The nouns turn these actions into topics. Staying close to the data and, when possible, starting from the words and actions of your respondents, preserves the fluidity of their experience and gives you new ways of looking at it (2006, s. 49).

Rådet gjorde at jeg endelig klarte å bryte med den tematiske tenkninga. Verbformen har fulgt meg gjennom resten av analyse- og tolkningsarbeidet og gjenfinnes i representasjonen av funnene som situasjonsbestemte skriveformål i korsmodellen. I kodinga opplevde jeg presensformen som særlig egna til å bevare nærheten til materialet. Jeg har imidlertid valgt infinitivformen når jeg har representert funnene. Dette er en verbform som i noen grad løsriver funnene fra situasjonskonteksten og bidrar til allmenngjøring av fenomenet. Funn er blitt til teori gjennom tolkningsprosessen.

Charmaz (2006) beskriver tre ulike måter å utføre den første kodinga på, ord-for-ord, linje-for-linje og hendelse-til-hendelse (incident-to-incident). Ord-for-ord-koding er ikke hensiktsmessig som et første steg og hovedstrategi på et materiale som er så omfattende som mitt. Jeg oppfatter hendelse-til-hendelse-koding som et seinere steg i analysearbeidet der linje-for-linje-koding inngår i ei sammenligning av hendelser. Jeg gjorde for eksempel dette et langt stykke ut i mitt analysearbeid da jeg sammenligna praksisgruppemedlemmers logger for å undersøke om det var forskjell på hvordan de omtalte de samme episodene. I følge Charmaz, er fordelen med linje-for-linje-koding at en bevarer nyanser i materialet som lett blir borte i større analyseenheter. Både implisitte anliggender og eksplisitte utsagn kommer til syne. Etter et første forsøk på strikt linje-for-linje-koding fant jeg ut at den mest hensiktsmessige strategien i min studie var å kode praksisloggene mening-for-mening. Det betyr som regel setning-for-setning, men noen ganger utgjør analyseenheten flere setninger som gir uttrykk for én samla mening. Jeg har for eksempel brukt én samla kode på

dagsprogram og lignende som ofte forekommer i starten av praksisloggene ('dagbok' i tematisk analyse). Dette kodeeksemplet er et utdrag av Guros praksislogg fjerde praksisdag:

<i>Loggtekst</i>	<i>Koder</i>
Ved avslutningen i storkroken skulle elevene gå gruppevis fra samlinga og inn på klasserommet og hver elev skulle trekke en lapp med navnet til medeleven	Refererer opplegg
de skulle skrive et brev til. Her kunne vi med fordel ha lagt lappene på pultene til elevene i stedet for å la de trekke. Den første gruppa brukte så lang tid på å	Presenterer forbedringspunkt
telle lapper at resten av klassen ble ganske urolig, og dette kunne vi ha unngått ved å gjøre det på en annen måte.	Knytter uro til egen utførelse

Figur 5: Eksempel på tidlig mening-for-mening-koding

Kodeeksempelet er tatt fra den første åpne kodinga som jeg gjorde manuelt. I tillegg til å brette opp dataene i mindre komponenter og navnsette disse, definerer jeg ytringene som språkhandlinger. Jeg har også sett etter studentenes 'tause antakelser' i tekstene og gjort en første tolkning ved å sette ord på implisitte handlinger og meninger. Med 'tause antakelser' mener jeg oppfatninger som ikke uttrykkes direkte, men som synes å være bestemmende for atferden eller for meninger. Koden *knytter uro til egen utførelse* i eksemplet innebærer en slik tolkning av en taus antakelse. Guro skriver det ikke direkte, men ut fra hvordan hun forholder seg til uroen i klassen, tolker jeg henne dit hen at hun antar at det er en nær sammenheng mellom elevuro og læreratferd. Uro blir dermed en indikator på mangler ved hennes kompetanse som lærer. Tolkninga er nærliggende, ikke minst fordi Guro selv omtaler uroen og deretter, innenfor ramma av samme setning (mening), setter søkelyset på lærerhandlinger. Ikke desto mindre er det en tolkning. Dette er et eksempel på hvordan koding fra første stund handler om å ekstrahere mening og tolke dataene.

4.3.2 Fokusert koding

Kategorisering er en form for begrepsutvikling der forskere manøvrerer mellom likheter og forskjeller. Følgende spørsmål fra Charmaz (2006, s. 51) var nyttige da jeg skulle kondensere dataene og arbeide fram kategoriene i studien:

- What process(es) is at issue here? How can I define it?
- How does this process develop?
- What does the research participant(s) act while involved in this process?
- What does the research participant(s) profess to think and feel while involved in this process? What might his or hers observed behaviour indicate?
- When, why and how does the process change?

- What are the consequences of the process?

Spørsmålene er handlingsorienterte og ledet meg raskt inn i en sammenligning og analyse av skrivehandlingene i praksisloggene.

Beslutninga om å ta i bruk NVivo innebar en ny runde med koding. Planen var å legge alle praksisloggene inn i programmet og opprette koder i tråd med den første manuelle kodinga. Innlegginga førte imidlertid raskt til nye sammenligninger av praksisloggene og kodene. Det var en fryd hvor enkelt det var å gå fram og tilbake mellom den loggen jeg holdt på å kode, og tekster som allerede var ferdig innlagt. Etter å ha lagt inn to av de ni deltakende studentenes praksislogger, hadde jeg redusert antall koder til 42 koder. Disse klassifiserte jeg under overskriftene *didaktikk*, *elevenes faglige kompetanse*, *elevenes sosiale kompetanse*, *klasseledelse*, *kommunikasjon om egen læring* og *teori-praksis*. Deretter koda jeg hele materialet med dette som utgangspunkt. Hver kode representerte i denne kodinga som oftest en større tekstdel. For eksempel blei hele tekstutdraget i figur 5 koda som *alternative handlinger*, en kode som var klassifisert som *didaktikk*.

Kodelista viser at substantivformen på dette tidspunktet var på vei inn igjen i analysen. Selv om mange av kodene er substantiverte verb (relasjonsbygging, utprøving teknikker, egen mestring) er det bare femten av kodene fra denne runden som er benevnt med verbformer (aktivisere, begrunne, redegjøre). Substantiveringene er også med i den endelige presentasjonen av funnene, som navn på tre av de fire feltene i korsmodellen (Klemp, 2012a). Jeg opplevde det som krevende å være konsekvent i forhold til Charmaz' (2006) råd om å bruke verbformen. Tekstene var gjenstridige i mitt forsøk på å tolke dem som handlinger, og jeg tenkte: Jeg skulle hatt ekte handlinger som materiale, observasjoner av klasseromshandlinger.

4.3.3 Tolkning og teoriutvikling

Teoriutvikling er målet i forankra teori: "The goal of grounded theory is to generate a theory that accounts for a pattern of behaviour which is relevant and problematic for those involved" (Glaser, 1978, s. 93). Ganske langt ut i prosjektet, da kodingsarbeidet ikke lenger brakte noe nytt, var det fremdeles nokså vagt for meg hvordan denne ambisjonen kunne realiseres i min studie. Underveis i kodingsarbeidet leste jeg en artikkel av Donald E. Polkinghorne (1995) om narrativ konfigurasjon i kvalitativ analyse. Denne er basert på Bruners teori om paradigmatisk og narrativ kognisjon. Polkinghornes begrep 'paradigmatisk resonnement' og

beskrivelsen av hvordan den kvalitative forskeren konstant tester kategoriernes kraft til å skape orden i dataene, hjelp meg til å ta nye steg i tolkningsarbeidet:

Much qualitative analysis is not content simply to identify a set of categories that provide identity to particular elements of the database. It seeks a second level of analysis that identifies the relationship that hold between and among the established categories. This analysis seeks to show how the categories link to another. The kinds of relationships searched for include, for example, causal, correlational, influential, part-whole, or subcategorical (Polkinghorne, 1995, s. 10).

Etter å ha arbeida fram en best mulig tilpasning mellom dataene og et sett av kategorier, skulle jeg jakte på sammenhengene mellom kategoriene når jeg sammenligna loggene. I min studie sammenligner jeg praksislogger fra ulike studenter, praksislogger fra samme student i ulike semestre (over tid), og praksislogger fra ulike praksisskoler, praksislærere, og praksisgrupper.

Jeg refererte i 3.2.3 at forskere innenfor forankra teori (Clarke, 2005; Ryghaug, 2002) benytter seg av tre metoder i tolkningsarbeidet: notatskriving (memo), arbeid med å finne en kjernekategori/sentralt begrep, utarbeiding av modeller og diagrammer som viser hvordan kategoriene står i forhold til hverandre. I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har tatt disse i bruk for å øke studiens transparens.

Jeg starta med memoskriving i september 2009 inspirert av Charmaz (2006). Memoskriving er en viktig metode i forankra teori der forskeren stopper opp underveis i kodingsarbeidet og analyserer dataene og kodene på måter slik de framstår i øyeblikket. I følge Charmaz er slik memoskriving viktig for å få framdrift i analysearbeidet: "Writing successive memos throughout the research process keeps you involved in the analysis and helps you increase the level of abstraction of your ideas" (s. 72). Det er systematikken i skrivinga innenfor forankra teori som i første rekke skiller seg ut. Innholdsmessig skiller ikke memoer seg vesentlig fra det andre kan kalle forskerlogg.

På tidlig høsten 2009 starta jeg å skrive memoer om den enkelte studentens praksislogger (totalt 8) både for å få oversikt over materialet og for å gjøre noen foreløpige oppsummeringer som kunne få fram spennet i materialet. Memoskrivinga var på denne måten et ledd i det løpende sammenlignende arbeidet. Memoene blei seinere vurdert og til dels revidert i januar 2010. Seinere på høsten 2010, da jeg var inne i den mest intensive analyseperioden, skreiv jeg i alt 14 memoer der jeg noterte ned momenter jeg hadde funnet interessante i analysearbeidet, og presenterte ulike modeller som viste sammenhenger mellom kategoriene.

I etterkant ser jeg at verdien av memoene som dokumentasjon av tolkningsarbeidet, hadde vært større om jeg hadde arbeida mer systematisk med memoer. Selv om det totalt sett ikke er snakk om så mange memoer, har skrivinga likevel fungert støttende i tolkningsarbeidet. Memoene jeg skreiv om enkeltstudenters praksisloggskriving på et relativt tidlig tidspunkt i studien, hadde særlig verdi i arbeidet med artikkel 4 (Klemp, 2012b). I artikkelen diskuterer jeg hvordan studentene vandrer mellom de ulike perspektivene jeg fant at praksisloggene representerer. Gjennom å sammenholde tidlige memoer med endelig koding av studentenes logger kunne jeg reflektere over hvordan oppfatninga mi av enkeltstudenters praksisloggskriving hadde utvikla seg gjennom tolkningsarbeidet. Jeg presenterer eksempler fra disse memoene i 3.4.2 i forbindelse med at jeg drøfter hvordan min subjektivitet har påverka forskningsarbeidet.

De 14 memoene fra høsten 2010 gir glimt inn i teoretiseringsarbeidet som førte fram til korsmodellen som jeg presenterer i artikkel 3 (Klemp, 2012a). Modellutviklinga som er beskrevet seinere i dette kapitlet, er delvis dokumentert i disse memoene. Mye av den paradigmatisk resoneringa knytta til modellene som memoene gjengir, foregikk imidlertid på det muntlige planet i tett dialog med biveileder. Presentasjonen av modellutviklinga er derfor rekonstruksjoner basert på min hukommelse og ukommenterte modellutkast fra memoene.

Studien min fyller ikke idealet i forankra teori fullt ut når det gjelder utvikling av én kjernekategori, slik metode nummer to handler om. Resultatet av tolkningsarbeidet er en teori om hva praksisloggskriving er for unge allmennlærerstudenter, presentert i form av en firefeltmodell. Modellen setter søkelyset på ulike perspektiv i loggskrivinga og hvordan disse forholder seg til hverandre gjennom ei plassering på aksene *meg – praksisfelleskapet* og *nå – framtid*. Plasseringa på aksene viser likheter og forskjeller mellom de fire perspektivene. Disse er utdypa gjennom tre eller fire typiske situasjonsbestemte skriveformål. 'Perspektiv' og 'situasjonsbestemte skriveformål' er på denne måten sentrale begreper i studien, uten at de kan beskrives som begreper "som alle de andre kategoriene kretser rundt" (Rygghaug, 2002, s. 311), og som dermed gir nøkkelen til teorien.

Metode nummer tre, utarbeiding av modeller og diagrammer, oppleves i etterkant som den mest sentrale i mitt arbeid når det gjelder å utforske sammenhengene mellom de ulike kategoriene. Som jeg beskrev i forrige punkt blei hele materialet koda i NVivo med utgangspunkt i 42 koder inndelt i seks grupper. Kodene hadde ikke noen ensarta språklig form, og det var åpenbare overlappinger. Gjennom nye gjennomlesninger og sammenligninger av egenskapene til kategoriene blei antallet koder i NVivo redusert først til 28, så 16 og til slutt 13 (se skjematisk oversikt i vedlegg 12). Reduksjonene ble gjort

fortløpende. Det finnes derfor utkast til modeller der antallet koder også varierer i forhold til disse antallene. Antallet koder i modellen i figur 6 er for eksempel 26. Reduksjonen foregikk etter de samme prinsippene som jeg har beskrevet i 4.1 vedrørende den tematiske analysen. Dette arbeidet foregikk høsten og vinteren 2010 og 2011, parallelt med et intenst arbeid med modellutvikling. I memoet fra 25.10.10 prøver jeg for eksempel ut 'språkhandlinger' og 'posisjonering' som klassifikasjonsbegreper. Språkhandling forsvant siden som begrep i modellene, men var lenge med som et konstituerende begrep i modellutviklinga. Arbeid med sosialesemiotisk teori (Berge, et al., 1998; Halliday, 1998a, 1998b) og skrivehjulet (Evensen, 2010a; Fasting, Thygesen, Berge, Evensen, & Vagle, 2009) var en viktig inspirasjon i denne fasen. Teorien hjalp meg å holde fast på et pragmatisk perspektiv med et samtidig fokus på det ideasjonelle og relasjonelle aspektet ved loggtekstene. Posisjoneringsbegrepet ble heller ikke med videre som begrep i modellen, men perspektivet kan gjenfinnes i korsmodellen (Klemp, 2012a), som forståelsen av at studentene gjennom skrivinga plasserer seg i tid og rom som student og framtidig lærer. Dagen etter, 26.20.10, viser memoet at jeg prøver ut ei klassifisering basert på om praksisloggene har fokus på elevene, på egen mestring eller på praksisfellesskapet. Kvadrantene i korsmodellen holder på å komme til syne. 28.10.10 gjengir memoet tre ulike matriser som jeg lurer på om "muligens kan brukes til å beskrive ulike studentprofiler og utvikling i studentenes tenkning over tid?". De tre matrisene er bygd opp med følgende akser:

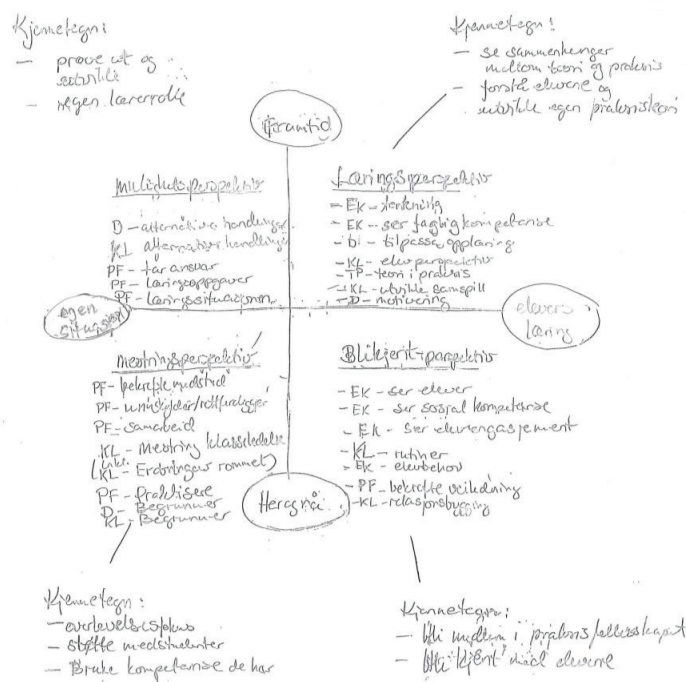
- Matrise 1: *Fokus:* egen mestring (klasseledelse, didaktikk), elevenes mestring (sosial kompetanse, faglig kompetanse), studentenes læringsfellesskap (egen og medstudenters utvikling, praksislærers/medlæreres praksis og veiledning)
Modus: Observere, prøve ut, bygge bro
- Matrise 2: *Innstilling:* Samspillorientering, mestringsorientering
Arbeidsområder: Klasseledelse, didaktikk, studentenes læringsfellesskap
- Matrise 3: *Læringsområder:* Utøvelse av lærerarbeid (klasseledelse, didaktikk), elevkunnskap (sosial kompetanse, faglig kompetanse), læring i praksisfellesskap (kommunikasjon, teori og praksis)
Orientering: Læring i rolle (forstått som reflekterende tilnærming), mestring av rolle (forstått som teknisk tilnærming)

Alle de tre matrisene er forsøksvis fylt ut med 'skrivehandlinger' (Fasting, et al., 2009). Det vil føre for langt å kommentere alle begreper som jeg her prøver ut, og hvordan jeg ser igjen

inspirasjon fra teorilesning som foregikk parallelt med tolkningsarbeidet. Memoene viser imidlertid at tanken om å plassere skrivehandlingene inn i en matrise er i ferd med å festne seg. Begrepet 'skrivehandling' ble i en siste omforming av korsmodellen erstatta av begrepet 'situasjonsbestemte skriveformål', se artikkel 3 (Klemp, 2012a).

Følgende kommentar under den Matrise2 er også interessant: "Problem: Studentene er ikke det ene eller det andre – heller ikke i ulike faser? Alle er opptatt både av å mestre og av å "se" elevene. Mer snakk om ulike tyngdepunkt i loggene og ulike ordvalg?". Tanken om vandringa mellom ulike perspektiv har dukka opp.

I memoet fra 02.12.10 prøver jeg for første gang ut firefeltsmodellen (første variant av korsmodellen):



Figur 6: Faksimile av memo 02.12.10

Allerede fra starten etablerer jeg en akse med fokus på tidsperspektiv (her og nå – framtid) og en akse med fokus på egenorientering eller andreorientering (egen situasjon – elevers læring). Kvadrantene er også fra første stund navnsatt som et 'perspektiv', og jeg har forsøksvis satt inn kodene fra NVivo-fila som på det daværende stadiet var 26 i tallet. Kodene er bare delvis formgitt som handlinger, og de er fortsatt klassifisert med begrep som *didaktikk*,

elevkunnskap, klasseledelse, teori-praksis og praksisfelleskap (markert i modellen gjennom forkortelsene D, EK, KL, TP, PF). Som det framgår av figuren, er også hver kvadrant kommentert med 'kjennetegn'. Her gjenfinner jeg formuleringer som ligger nært formuleringene i den endelige korsmodellen. Seinere memoer viser at modellen blei videreutvikla gjennom: 1) å prøve modellen på enkeltstudenters praksislogger for derved å teste om den var brukbar til å få fram ulike profiler i studentenes loggskrivning, og 2) å redusere antallet kategorier i hver kvadrant basert på rekoding av materialet. Jeg oppfatter den endelige korsmodellen som en teori og at arbeidet i fasen fram mot ferdigstilling var en form for hypotesetesting. Følgende sitat oppsummerer hvordan blant annet grunnleggerne av forankra teori, Glaser og Strauss, oppfatta teoriutvikling i kvalitativ forskning:

Theorizing is the cognitive process of discovering or manipulating abstract categories and the relationship among those categories. It consists of playing with the data and ideas. Data analysis depends on theorizing; it is the fundamental tool of any researcher. It is used to develop or confirm explanations for how and why things happen as they do (LeCompte, Preissle, & Tesch, 1993, s. 239).

Arbeidet med modellene var en inspirerende måte å leke med data og ideer på. Jeg var vel tilfreds da korsmodellen fant sin form, og jeg kunne presentere en helhetlig tolkning. Korsmodellen representerer mønsteret i datamaterialet, slik jeg så det.

4.3.4 Typetilfeller – en analyse av enkeltstudenters loggskrivning

Arbeidet med å finne fram til en helhetlig tolkning av datamaterialet, økte nysgjerrigheten min når det gjaldt utviklinga av enkeltstudenters skriving av praksislogg. Studentene syntes å vandre på ulike vis mellom de fire perspektivene i korsmodellen (Klemp, 2012a). Dette ville jeg undersøke nærmere.

I leitinga etter måter å gjøre dette på, kom jeg over Widerbergs (2001) beskrivelse av 'portretter og typetilfeller' som en analysemulighet innenfor kvalitativ forskning. Formålet med denne typen analyse presenterer hun som "å synliggjøre helhet, kompleksitet og variasjon, men også bestemte temaer" (s.118), nettopp det jeg ønska å finne mer ut av i mitt materiale. Understrekinga av at dette var en metode for både analyse og presentasjon, virka også motiverende. Videre lesning viste at Widerberg i sin studie arbeida med idealtyper, en slags teoretiske portretter eller konstruksjoner satt sammen av elementer fra en mengde personer og situasjoner. Dette begynte å føles uoverkommelig innenfor ramma av mitt prosjekt. Studien krevde imidlertid at jeg utforska de sporene av variasjon som jeg hadde funnet. Løsningen blei å dempe tanken om idealtyper, men å velge ut

praksisloggproduksjonen til tre av de ni informantene ut fra et inntrykk av forskjeller i loggproduksjonen, og presentere loggskriverne som typetilfeller uten å pretendere at typene er de eneste mulige. Typetilfellene jeg presenterer, *skriveren*, *studenten* og *kjentmannen* er altså mer å oppfatte som eksempler på måter å bruke loggverktøyet på. Hensikten med analysen og presentasjonen er å stabilisere funnene i den induktive analysen ved å prøve ut korsmodellen (Klemp, 2012a) på enkeltstudenters loggproduksjon og å finne en måte å representere variasjonen i materialet.

Jeg hadde en umiddelbar oppfatning av forskjellene mellom de ulike lærerstudentenes loggproduksjon. Før jeg gjorde det endelige valget av hvilke studenters jeg ville presentere, gjorde jeg imidlertid noen enkle kvantitative analyser. Resultatet av noen av disse er også brukt i presentasjonen i artikkel 4 (Klemp, 2012b) der jeg beskriver de tre typetilfellenes loggproduksjon kvantitativt med hensyn til antall, variasjon i lengde og fordeling mellom de fire perspektivene. Jeg ser kvantifiseringa som et supplement til den ellers konstruktivistiske presentasjonen (LeCompte, et al., 1993).

Jeg foretok videre en enkel språklig analyse med utgangspunkt i en hypotese om at studenter med ulike perspektiv også kunne ha ulik begrepsbruk. Studenter som har et medlemskapsperspektiv i mye av loggskrivninga kunne for eksempel tenkes å ofte bruke begrep som 'relasjon', 'rutine' og 'samspill', mens studenter med mestringsperspektiv i loggskrivninga kunne tenkes å oftere bruke begrep som 'kontroll', 'ro/uro' og 'fungere'. Ordfrekvensundersøkelser ved hjelp av NVivo ga imidlertid ikke noe tydelig resultat som kunne støtte beskrivelsen av typetilfellene.

Noe av det mest spennende med arbeidet med artikkel 4 (Klemp, 2012b) var arbeidet med representasjonen av funnene i den induktive analysen av de tre loggproduksjonene. Målet mitt var å finne en presentasjonsmåte som kunne gi innblikk i loggen som en helhetlig tekst, samtidig som den ga innblikk i typiske elementer som viser hvordan de tre studentenes skriving skiller seg fra hverandre. Det var også et mål at presentasjonsmåten måtte være ulik den jeg brukte i artikkel 3. I denne, som i de tidligere artiklene, var den gitte ramma for artikkelen ei utfordring. Jeg valgte til slutt å presentere funnene fra den kvalitative analysen gjennom en kombinasjon av varianter av korsmodellen og typiske praksislogger som var sammenskrevet med utgangspunkt i faktisk loggmateriale³⁵ fra hver av de aktuelle lærerstudentene.

³⁵ Selv om tekstene er sammenskrevet med utgangspunkt i faktiske logger, må de betraktes som narrativer. Fordi de er mine konstruksjoner, er de ikke lenger datamateriale, men må betraktes som illustrasjoner til min analyse som presenteres i egen tekst.

5 RESULTATER, DRØFTING OG VEIEN VIDERE

I 5.1 presenterer jeg kort de fire artiklene, før jeg i 5.2 drøfter hvordan den enkelte artikkelen svarer på de fire forskningsspørsmålene i studien:

1. Hvor retter allmennlærerstudentene oppmerksomheten sin når de skriver praksislogg?
2. Hvordan fungerer praksisloggen som en brobygger mellom teori og praksis i allmennlærerutdanninga?
3. På hvilken måte bruker studentene praksisloggen til å utvikle sin identitet som framtidige lærere?
4. Hva kan svarene på de tre foregående spørsmålene fortelle om i hvilken grad praksisloggen tas i bruk som et verktøy i utviklinga av studentenes praksisteori?

I 5.3 oppsummerer jeg hvordan artiklene samla belyser studiens hovedproblemstilling:

Hvordan medierer skriving av praksislogg utviklinga av allmennlærerstudentenes praksisteori? Dette er sammen med artiklene studiens bidrag til kunnskapsfeltet. Noen mulige konsekvenser for lærerutdanninga som pedagogisk praksis er tema i 5.4. Avslutningsvis peker jeg i 5.5 på noen mulige veier videre når det gjelder ny forskningsinnsats.

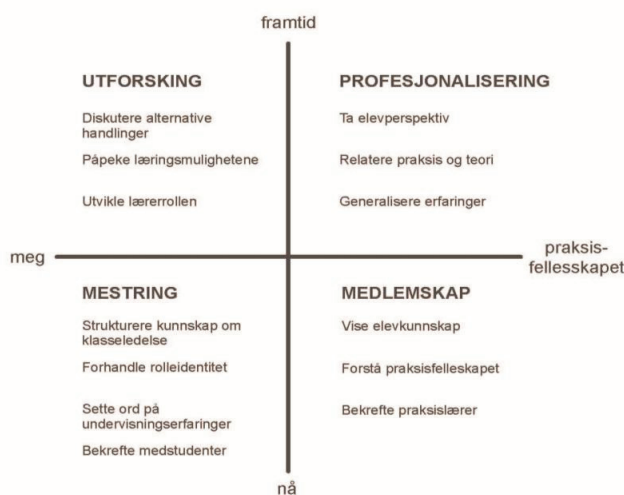
5.1 En kort presentasjon av artiklene

I artikkel 1, *Discovering and developing student teachers' practical teaching theory – writing logs as a tool* (Klemp, 2010) presenterer jeg funn fra en tematisk analyse av studentenes praksislogger fra det første semesteret i lærerutdanninga. Det undersøkte materialet utgjør ca 1/3 av det totale antallet praksislogger som er med i studien. Et viktig formål for analysen var å gjøre en forundersøkelse av hva slags tekster praksisloggene var, for å kunne vurdere om de var egna som datamateriale i en større studie av skriving som læringsverktøy i lærerutdanninga. For å finne ut dette, stiller jeg følgende spørsmål i artikkelen: ”To what extent do logs function as a bridge between practice and theory? Is it possible to find traces of applied theory in logs?” (s. 122). Analysen viser at praksisloggene er rike tekster som avdekker tanker og refleksjoner som er tett forbundet med lærerstudentenes profesjonelle utvikling. Selv om formålet primært var å undersøke praksisloggenes kvalitet som datamateriale, viser jeg at den tematiske analysen også belyser forskningsspørsmålene i studien.

I artikkel 2, *Lærerstudenters presentasjon av seg selv som ansvarlige profesjonelle* (Klemp, 2011) presenterer jeg funn i en diskursanalyse der praksisloggene forstås som

redegjørelser i ei løpende forhandling om identitet. Diskursanalysen tar utgangspunkt i begrepene 'unnskyldning' og 'rettferdiggjøring' som har vist seg å være fruktbare analyseredskaper i forskning innenfor helserelevante profesjoner (Sarangi, 2010a). Selv om det totale antallet unnskyldninger og rettferdiggjøring er lavt og synkende i undersøkelsesperioden, fant jeg at lærerstudentene tar i bruk ei rekke varianter av slike unnskyldninger og rettferdiggjøring når de redegjør for hendelser i klasserommet som ikke går helt etter planen. Sammen med de langt hyppigere eksemplene på at lærerstudentene tar ansvar, viser unnskyldningene og rettferdiggjøringene at spørsmålet om ansvarsforhold er et tilbakevendende tema i loggskrivninga. Analysen bekrefter dermed praksisloggen som et verktøy for utvikling av identitet som lærerstudent og gryende lærer.

I artikkel 3, Loggskrivning i praksis – ei vandring mellom fire perspektiver (Klemp, 2012a) presenterer studiens hovedanalyse basert på forankra teori. Funnene er presentert gjennom korsmodellen i figur 7.



Figur 7: Perspektiver og skriveformål i praksisloggene

Modellen representerer en teori om hvordan studentene gjennom tretten ulike situasjonsbestemte skriveformål vandrer mellom fire ulike perspektiver konstituert av aksene *meg - praksisfelleskapet* og *nåtid – framtid*. De fire perspektivene er benevnt som *mestringsperspektivet*, *medlemskapsperspektivet*, *utforsningsperspektivet* og *profesjonaliseringsperspektivet*. Skriveformålene som er identifisert i materialet, drøftes i artikkelen blant annet ved hjelp av *Skrivehjulets* språkfunksjoner (Fasting, et al., 2009)

I artikkel 4 Praksisloggen som multiverktøy – Hva bruker lærerstudentene den til? (Klemp, 2012b) drøfter jeg variasjonen i allmennlærerstudentenes bruk av praksislogg som

læringsverktøy. Under arbeidet med artikkel 3 (Klemp, 2012a) fant jeg indikasjoner på at studentenes vandring mellom de fire perspektivene fulgte ulike mønstre. Nærmere analyse av praksisloggene viste at alle studentene tar i bruk praksisloggen som et læringsverktøy på den måten at de skriver om spørsmål som engasjerer dem. De retter imidlertid oppmerksomheten sin mot ulike læringsmål, noe som gjør at praksisloggen samla sett framstår som et multiverktøy. I artikkelen presenterer jeg tre forskjellige skriveratferder representert med *skriveren*, *studenten* og *kjentmannen*. Deres ulike måte å bruke loggverktøyet på blir diskutert i lys av sosiokulturell og sosialsemiotisk teori om skrivning som dialog og posisjonering, samt ulike forståelser av forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanninga.

5.2 Artiklenes svar på forskningsspørsmålene

5.2.1 *Forskningsspørsmål 1 – Hvor retter allmennlærerstudentene oppmerksomheten sin når de skriver praksislogg?*

Forskningsspørsmål 1 blei formulert som et resultat av arbeidet med artikkel 1 (Klemp, 2010). Den tematiske analysen viste at mestring av klasseledelse og personlig utvikling var det dominerende temaet i loggene. Funnet bekrefter internasjonal forskning (Ball, 1988; Fuller, 1969; Lortie, 1975) som viser at lærerstudenter tidlig i utdanningsløpet fokuserer på egen mestring i rollen. Analysen viste imidlertid at lærerperspektivet er godt representert i praksisloggene allerede fra første praksisperiode. I artikkelen illustrerer jeg dette gjennom loggeksempler innenfor kategorien ”change of perspective” og de tre underkategoriene ”knowledge about pupils”, ”teacher’s role” og ”collaboration with parents”.

Funnet av et gryende lærerperspektiv gjorde meg oppmerksom på hvor viktig lærerstudentens blick er for den profesjonelle utviklinga. Konstruktivistiske læringsteorier og prinsippet om tilpassa opplæring forutsetter at læringsarbeidet tar utgangspunkt i elevens kompetanse. Som jeg har redegjort for i 2.1.4, legger sosiokulturell teori vekt på at læringsarbeidet skal foregå innenfor elevens proksimale utviklingszone. Det er lærerens oppgave å sørge for at det etableres nødvendige stillaser for at dette skal kunne skje. Som jeg også har pekt på, må dette skje i dialog med elevene. Utviklinga av studentenes fagdidaktiske kompetanse forutsetter dermed at studentene relativt raskt retter blikket sitt mot elevene og deres tenkning og samspill. Samtidig forutsetter veiledningsfilosofien i lærerutdanninga, slik jeg redegjorde for i 2.3, at lærerstudentene kommer inn i en meningsskapende prosess der de i interaksjon med andre tolker og bearbeider praksiserfaringene sine i forhold til sin forforståelse. Praksisteorien videreutvikles gjennom en refleksjonsprosess i

praksisfellesskapet der teorien skal ha en stemme. Både læringsteorien og veiledningsfilosofien krever dermed at lærerstudentene må ha multiple blikk når de er i praksis: på elevene, på læringsfellesskapet de inngår i, på erfaringene de gjør i klasserommet, på teori og på yrkesutøvelsen i framtida. Nilssen (2007) viser i en studie hvordan dette også stiller krav til praksislærerens doble blikk på elevenes og på lærerstudentenes læringsprosess.

I artikkel 1 viser jeg eksempler på spor av læringsteori og fagdidaktisk teori som dokumenterer at lærerstudentene i noen grad har et samtidig blikk på praksisutøvelsen og på teori.

Diskursanalysen jeg presenterer i artikkel 2 (Klemp, 2011), forsterker inntrykket fra artikkel 1 av at egen mestring er et viktig tema i lærerstudentenes loggskrivning. Selv om temaet vies ulik grad av oppmerksomhet i de ulike studentenes loggproduksjon i ulike perioder i loggskrivninga, synes lærerstudentene å ha et gjenvendende behov for å rette oppmerksomheten mot seg selv og sin egen rolle. Unnskyldninger som går ut på å unndra seg ansvar og framstå som uklanderlige ved å rette oppmerksomheten mot andre eller utenforliggende forhold, har ikke noe stort omfang i materialet. De stadig selvkritiske kommentarene om hvordan de har behersket ansvarsoppgaver, viser at studentene hele tida har et vurderende blikk på egen mestring.

I artikkel 3 og 4 presenterer jeg studentenes vandring mellom ulike perspektiv som det viktigste funnet i studien. Figur 7 viser hvordan studentene veksler mellom å ha oppmerksomheten rettet på seg selv og sin egen utvikling og rolle, og på elevene eller de andre i praksisfellesskapet. Når de retter oppmerksomheten mot medstudenter, er det nesten utelukkende for å anerkjenne dem og gi emosjonell støtte. Det er få kritiske kommentarer både når det gjelder medstudenters opplegg og rolleutøvelse. Oppmerksomheten rettes oftest mot utfordringene i læringsarbeidet i nåtid eller nær framtid. Utfordringer i yrket i en fjernere framtid er sjeldnere i fokus. Som jeg kommer tilbake til i 5.2.2, viser artikkel 4 at studentene også på ulikt vis retter oppmerksomheten sin på teori og/eller på praksis og på forholdet mellom dem. Den forholdsvis åpne inngangen til materialet gjennom forskningsspørsmålet om hvor lærerstudentene retter oppmerksomheten sin, har dermed blitt sentralt i studien.

5.2.2 Forskningsspørsmål 2 – Hvordan fungerer praksisloggen som en brobygger mellom teori og praksis i allmennlærerutdanninga?

I artikkel 1 (Klemp, 2010) knytter jeg svaret på forskningsspørsmål 2 til spor av anvendt teori i praksisloggene. Funnet dokumenterer at studentene oppfatter praksisloggen som et sted der de skal knytte linjer mellom teori og det de erfarer i praksisskolen, en første forutsetning for at

loggen skal kunne ha en brobyggende funksjon. Eksemlene som illustrerer funnet av teori, viser at teorien ofte bare er antyda, i blant selvmotsigende og i liten grad brukt til å drøfte den pedagogiske praksisen. Teorien er ikke internalisert og kan derfor i liten grad sies å være en del av deres egen praksisteori på dette stadiet. Det er i første rekke læringsteori som kommer til syne i de tidlige praksisloggene, men artikkelen viser at fagdidaktisk teori også er representert. Fordi studien er gjennomført i de første halvannet årene av allmennlærerutdanninga, er det begrensa hva jeg kan forvente å finne av spor av teori. Mange av studentene kom nokså direkte fra videregående skole og hadde bare hatt to-tre måneders teoriundervisning før de gikk ut i praksis.

Forsknings spørsmål 2 belyses i artikkel 3 (Klemp, 2012a) gjennom ei drøfting av hva slags meningsskaping praksisloggene er et eksempel på. Det er særlig funn vedrørende skrivefunksjonene kunnskapslagring/-strukturering, kunnskapsutvikling, konstruksjon av tekstverdener (teorier) og meningsdanning/overbevisning (Fasting, et al., 2009)³⁶ som belyser dette forsknings spørsmålet. I artikkelen har jeg valgt å eksemplifisere de fire skrivefunksjonene med eksempler der teorien kommer til syne. Eksemlene som handler om henholdsvis konkretisering, spiralprinsippet, motivasjon og tilpassa opplæring, bekrefter Vygotskijs tenkning (1975b) om refleksjon som begrepsutvikling. Jeg kommenterer: ”Prinsippene får konkret innhold og blir gjennom loggskrivinga en del av praksisteorien” (Klemp, 2012a, s. 15). I artikkelen påpeker jeg imidlertid at meningsdanninga langt oftere er knytta til praksisfellesskapets refleksjonsteori enn til teoretisk refleksjon. Teorien er mest eksplisitt brukt i de to skriveformålene *å relatere praksis og teori* og *å generalisere erfaringer* kategorisert under *profesjonaliseringsperspektivet* (figur 7). Teorien kommer også ofte til syne i skriveformålet *å diskutere alternative handlinger*, og mer sporadisk i *å utvikle lærerrollen* og *å påpeke læringsmulighetene*, alle kategorisert under *utforskningsperspektivet*. Studentenes valg av teori er relevant. Forsøkene de gjør på å relatere praksis og teori, viser at studentene både tar egne initiativ og følger opp innspill fra praksislærer og medstudenter som kan løfte refleksjonen på måter som overskrider det daglige.

I artikkel 4 (Klemp, 2012b) viser jeg at studentene forholder seg veldig ulikt til teori når de skriver praksislogg. De tre skriveratferdene *studenten*, *skriveren* og *kjentmannen* som presenteres i artikkelen, representerer tre typiske tilnærmingene til teori som Orland-Barak og Yinon (2007) tidligere har funnet i en israelsk lærerutdanningsstudie. Disse er: 1) å få praksis til å passe med teorien 2) å utvikle en forankra praksisteori basert på å knytte sammenhenger

³⁶ Skrivehjulet som språkfunksjonene er henta fra, er gjengitt i artikkel 3 (Klemp, 2012).

mellom teori og praksis 3) å utvikle praksisteori basert på refleksjon over praksis. *Studenten* som både i denne og i tidligere artikler er presentert som den som skriver absolutt mest teori i sine logger, framstår etter en analyse basert på Orland-Barak og Yinons funn, på en noe annen måte. Analysen viser at teorien oftest får forrang i hennes skriving, ved at praksis trekkes inn for å belyse teorien. Veiledningsfilosofien beskriver en motsatt logikk, teorien skal belyse praksis (Handal & Lauvås, 1983). Studenten synes dermed å representere en brobyggingstenkning som bryter med tenkninga om å utvikle praksisteorien gjennom refleksjon over handling. *Skriveren* som bare i liten grad utdyper teorien i praksisloggen, har derimot et anvendelsesperspektiv på teori innretta mot praksis. Praksisteorien hun utvikler er basert på refleksjon over praksis, der teori er en av flere kilder for refleksjon. Jeg presenterer *kjentmannen* som et eksempel på Orland-Barak og Yinons tredje tilnæringsmåte. *Kjentmannen* trekker i svært liten grad inn teoretiske perspektiver i refleksjonen, det er praksislærerens pedagogiske praksisviten (Rasmussen, et al., 2007) som er hans viktigste kilde til læring.

Basert på funnene som jeg presenterer i de fire artiklene, er det grunnlag for å si at studentene oppfatter praksisloggen som et sted for å knytte sammenhenger mellom de ulike delene av lærerstudiet, men at det er stor variasjon både med hensyn til i hvilken grad de tar teorien i bruk, i hvilken grad de gjør teorien eksplisitt og hvilken tilnærming de har til forholdet mellom teori og praksis.

5.2.3 *Forskningsspørsmål 3 – På hvilken måte bruker studentene praksisloggen til å utvikle sin identitet som framtidige lærere?*

Det viktigste bidraget til studien i artikkel 2 (Klemp, 2011) knytter seg til forskningsspørsmål 3. Å bli vurdert som en ansvarsbevisst lærerstudent er et viktig ledd i det å bli vurdert som skikket til læreryrket, jamfør § 3 i Rundskriv F-14 -06 *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Å framstå som ansvarsfull og reflektert i forhold til egen rolle er derfor avgjørende for den profesjonelle identiteten. Som jeg redegjør for i artikkelen, gir analysen grunnlag for å hevde at lærerstudentene tar i bruk praksisloggen som et verktøy til å befeste et bilde av sin profesjonelle identitet. De posisjonerer seg (Ivanič, 1998; Sjøhelle, 2007) som skikket: ”Unnskyldningene og rettferdiggjøringene er en del av forhandlinga om identitet som lærerstudent eller gryende lærer. I dette bildet er det interessant at studentene i så stor grad åpent tar ansvaret og drøfter også når det ikke går helt etter planen” (Klemp, 2011, s. 13-14).

Analysen i artikkel 2 (Klemp, 2011), bygger på sosiologisk teori om tekst som redegjørelser (accounts) og forhandling om identitet, samt sosialsemiotisk teori om tekst som

uttrykk for relasjon. Teorien er kort presentert i artikkelen, men noe mer utdypa i punkt 2.2.2 i kapp. I artikkelen begrenser jeg meg til å drøfte studentenes posisjonering gjennom redegjørelser for ansvarsforhold. Det kan imidlertid tenkes at lærerstudentene kan innta en lignende forhandlingssituasjon i praksisloggene når det gjelder andre sider ved identiteten som reflektert og faglig skikket. Områder som er mye vektlagt i *Kunnskapsløftet*, kan være gjenstand for slik selvframstilling. For eksempel kan det være fordelaktig å framstå som faglig oppdatert innenfor arbeid med grunnleggende ferdigheter, eller å framstå som en god relasjonsbygger og klasseleder. Jeg har ikke bevisst forfulgt dette sporet videre i analysearbeidet. I ettertid ser jeg imidlertid hvordan denne typen posisjonering står fram som et viktig resultat i artikkel 4 (Klemp, 2012b) der jeg viser variasjonen i lærerstudentenes loggskrivning slik den framstår gjennom den forankra teorien. De tre skriverne som presenteres, posisjonerer seg nokså ulikt: *Skriveren* som den reflekterte didaktikeren, som drøfter lærerhandlinger i nåtid og framtid. *Studenten* som den flittige lærerstudenten, som leser teorien sin og prøver å anvende den i loggene som forventa. *Kjentmannen* som den genuine læreren, som er opptatt av elevenes ve og vel og ønsker å suge til seg all praksisviten fra praksisfellesskapet.

Jeg konkluderer i artikkel 3 (Klemp, 2012a) med at ”studien gir godt grunnlag for å hevde at loggen gir mening for studentene som et redskap for utvikling av yrkesidentitet og selvrefleksjon” (s. 16). Grunnlaget for denne vurderinga er i første rekke den store tekstmengden i materialet som kan knyttes til skrivefunksjonene interaksjon og informasjon (Fasting, et al., 2009), tydeliggjort i korsmodellen (figur 7) gjennom skriveformålene *å bekrefte medstudenter* og *å bekrefte praksislærer*. Skrivehandlingene *å forhandle rolleidentitet* og *å utvikle lærerrollen* følger opp funnene vedrørende ansvarsforhold presentert i artikkel 2. Det relasjonelle aspektet ved språket kommer dermed særlig i forgrunnen i logger med *mestrings-* eller *medlemskapsperspektiv*: ”Studentene gir hverandre emosjonell støtte, slik praksislærerne viser gjennom sitt eksempel (Ohnstad & Munthe, 2010). Identiteten som student sikres gjennom bekreftelse av praksislærer og ved at veiledningsmoment gjentas” (Klemp, 2012a, s. 16). Sosialsemiotisk teori hevder at tekster har en samtidig ideasjonell og relasjonell funksjon (Evensen, 2010b, se også punkt 2.2.2). I artikkel 3 viser jeg hvordan det relasjonelle aspektet er det sentrale i studenters kommunikative prosjekt når loggen brukes til å argumentere fram sin tolkning av uheldige situasjoner i klasserommet.

5.2.4 *Forskningsspørsmål 4 – I hvilken grad tas praksisloggen i bruk som et verktøy i utviklinga av studentenes praksisteori?*

Den tematiske analysen artikkel 1 (Klemp, 2010) bygger på, omfatter et begrensa materiale fra ti praksisdager i første halvår av ni allmennlærerstudenters utdanningsløp. Grunnlaget for å svare på forskningsspørsmål 4 er dermed svakt og holder bare til å peke på det potensialet praksisloggene har som refleksjonsverktøy i utviklinga av lærerstudentenes praksisteori.

Grunnlaget for å hevde dette potensialet er at tekstene i analysen framstår som relativt rike sett i forhold til hvor tidlig i lærerutdanningsløpet de er skrevet. Selv om en stor andel av de fleste loggtekstene er deskriptive og minner om dagbøker, har tekstene perspektivskifter fra student til lærer og spor av læringsteori og fagdidaktikk som viser at studentene forstår loggen som noe mer enn en beskrivelse av skolepraksis. Praksisloggenes tematiske bredde, temaenes relevans og studentenes vilje til å skrive underbygger også denne vurderinga.

I artikkel 3 (Klemp, 2012a) viser jeg gjennom tallrike eksempler hvordan praksisloggen er godt etablert som et redskap til å sette ord på erfaringene fra skolehverdagen i tråd med sosiokulturell teori. Det generelle inntrykket som formidles i artikkel 3 er imidlertid at studentene i stor grad skriver kontekstnært når de skriver praksislogg. Lokal kunnskap om elever og klasseledelse får stor oppmerksomhet, mens generalisert kunnskap er lite påakta. Representasjonen av kritisk distanse og spørsmål vedrørende skolens overordna mål er også svak. Studien gir dermed ikke grunnlag for hevde at bruken av praksislogg sikrer at refleksjonen over praksis løftes til 'kraftfull refleksjon' (Søndenå, 2004). Studien bekrefter derimot tidligere lærerutdanningsstudier (Ohnstad & Munthe, 2010; Ottesen, 2006; Sundli, 2002; Søndenå, 2004; Terum & Heggen, 2010) som viser at lærerstudentene i liten grad løfter seg opp over den konkrete undervisningskonteksten og relaterer erfaringene til teori eller andre praksisverdener når de reflekterer. Når jeg i artikkel 3 konkluderer med at studien viser at meningsskapinga i praksisloggene har et potensial for læring som går ut over den nære praksiskonteksten, må dette oppfattes som en annen type potensial enn jeg konkluderte med i artikkel 1. Mens det i den første artikkelen handla om at undersøkelsen var for begrensa til å peke på noe annet enn et potensial, handler det i artikkel 3 om at studien viser at studentenes praksislogger har ansatser til refleksjon, men at refleksjonen ikke heves til et høyere nivå i det foreliggende materialet.

I artikkel 4 (Klemp, 2012b) utdyper jeg forståelsen av at loggen er et læringsverktøy med mange funksjoner (Dysthe, et al., 2010). Studentene nøyer seg ikke med å referere og lagre det de ser, men diskuterer det som opptar dem i møtet med praksisfeltet og relaterer det til egen utvikling. Loggteksten er prega av at alle skriver for å lære, og sånn sett utvikler alle sin

personlige praksisteori. Hva som opptar studentene, og måten de reflekterer på er imidlertid ulik. Jeg konkluderer derfor artikkelen med at praksisloggen framstår som et multiverktøy som fyller ulike behov for de forskjellige lærerstudentene. Enkelte studenter blir, vurdert ut fra hva de skriver om i praksisloggen, stående svært lenge i ett og samme perspektiv. Noen studenter ser også ut til å kunne avskjære seg fra teori som kilde til refleksjon og læring. I tillegg viser jeg i artikkelen hvordan studentene blir værende i ulike forståelser av hvordan teori og praksis kan berike hverandre uten at dette synes å være et bevisst valg.

Praksisloggene gir ingen indikasjon på at lærerstudentene innenfor ramma av undersøkelsesperioden fikk hjelp til å videreutvikle sin forståelse av denne problemstillinga. Samla gir dette grunn til å sette spørsmål ved om praksisloggen på alvor tas i bruk som et læringsverktøy i utviklinga av praksisteorien slik veiledningsfilosofien (Handal & Lauvås, 1983) og HiSTs praksishåndbok (se 1.1.1) legger til grunn.

5.3 Praksislogg som medierende læringsverktøy i lærerutdanninga? Studiens bidrag til kunnskapsfeltet

Problemstillinga i studien, *Hvordan medierer skriving av praksislogg utviklinga av allmennlærerstudentenes praksisteori?* er belyst gjennom de fire artiklenes svar på fire forskningsspørsmål. Dette har jeg redegjort for i 5.2.1 – 5.2.4. Funnene i studien kan oppsummeres gjennom følgende punkt:

- Studentene vandrer mellom et *mestringsperspektiv*, et *medlemskapsperspektiv*, et *utforskningsperspektiv* og et *profesjonaliseringsperspektiv* i skrivinga si, etter individuelle mønstre. Perspektivene er konstituert av aksene *meg – læringsfellesskapet* og *nåtid – framtid*.
- Lærerstudentene forstår praksisloggen som et sted for å knytte sammen kunnskap fra ulike deler av studiet. Praksisloggene har derved potensial som kan styrke dialogen mellom teori og praksis. Studien viser imidlertid at lærerstudentene har ei ulik oppfatning av sammenhengen mellom teori og praksis. Skrivinga garanterer ikke i seg selv for at det bygges ei bro mellom dem.
- Praksisloggen har en samtidig ideasjonell og en relasjonell funksjon, og skrivinga støtter utviklinga av identiteten som lærerstudent og framtidig lærer.
- Praksisfellesskapets medierende funksjon setter tydelige spor i praksisloggene både når det gjelder klasseledelsesgrep, begrepsbruk og emosjonell støtte i læringsarbeid.

- Skrivning av praksislogg bidrar til å utvikle studentenes praksisteori, men dette skjer ikke systematisk og på samme måte for alle studentene. Refleksjonen forblir i stor grad på et kontekstnært nivå.

Som jeg allerede har sagt i 5.2.4, bekrefter studien tidligere lærerutdanningsstudier som har vist at refleksjonsprosessen i norsk lærerutdanning foregår på et for kontekstnært nivå. Skrivninga av praksislogg medierer ikke utviklinga av lærerstudentenes praksisteori slik at erfaringene i praksis løftes opp i mer generaliserte tolkningskategorier på en systematisk måte for alle studenter. Av samme grunn kan en heller ikke si at lærerutdanninga har nådd det utdanningspolitiske målet som jeg redegjorde for i introduksjonen, om praksis som omdreiningspunkt. Praksis og teori beriker ikke hverandre systematisk, de forblir i alle fall for en del av studentene, i to verdener.

Smith og Lev-Ari (2005) har gjennomført en kvantitativ studie i israelsk lærerutdanning der de gjør en lignende vurdering av at praksislogger ikke alltid står fram som et godt arbeidsredskap i refleksjonsprosessen. Gjennom å velge et kvalitativt forskningsdesign har jeg kunnet analysere utviklinga av meningsdanninga i praksisloggene. Det øker studiens informasjonsverdi når det gjelder å få innsikt i hvilket potensial som finnes i det som faktisk skjer i skrivninga. Selv om praksisloggen i dag ikke sikrer en god læringsprosess for alle studentene, viser studien at studentene tar initiativ i praksisloggene som under de riktige forutsetningene kan øke læringsutbyttet vesentlig. Følgende funn gir grunnlag for optimisme når det gjelder videreutvikling av praksisloggen som medierende læringsverktøy:

- Studien viser at praksisloggene, på et visst nivå, ivaretar alle de tre funksjonene som Dysthe, Hertzberg og Hoel (2010) peker på: lagring av erfaringer og inntrykk, refleksjon og selvvurdering. Det gir et grunnlag for å videreutvikle loggen som læringsverktøy utover i studiet, studentene i denne studien er bare kommet halvannet år ut i den fireårige grunnutdanninga. Samtidig viser analysen at loggene allerede på det nivået de befinner seg i studien, representerer et rikt materiale for studentenes læring og utvikling. Loggene har bortgjemte kimer til refleksjon som kan fremheves og gis 'fokal oppmerksomhet' (Polanyi, 1964). Det finnes mange grundige beskrivelser av observasjoner og gjennomførte undervisningsopplegg kan gjøres til gjenstand for videre refleksjon i veiledning eller nye skriveoppgaver. De stadige selvvurderingene er et godt utgangspunkt for metasamtaler om utviklingsprosessen lærerstudenten går gjennom.

- Studien viser at lærerstudentene har utvikla en bevissthet om praksisloggens dialogiske grunnidé. Praksisloggen er tatt i bruk i en utvida dialog i praksisfellesskapet, slik Hoel (2002b) beskriver. Begreper utvikles som en dialog mellom tanke og ord, og i blant også i dialog med pensumtekster. Parallelt med at lærerstudentene arbeider med å forstå praksis og å utvikle sin didaktiske kompetanse, er de i løpende dialog med praksislæreren og de andre i praksisfellesskapet om sin identitet som student og lærer. Den skriftlige dialogen knytter seg hele tida opp til de daglige veiledningsmøtene og meningsinnhold som har vært presentert både samme dag og tidligere. Studentene bekrefter medstudenter og praksislærer, og i enkelte tilfeller skriver de også inn i hverandres logger. Samspillsdimensjonen i praksisloggene synes dermed å ha stor innvirkning på læringa, slik Amhag (2010) peker på i sin studie av nettbaserte studentdialoger.
- Praksisloggene viser spor av at lærerstudentene bearbeider forforståelsen sin når de møter praksisfeltet, slik både veiledningsfilosofien (Handal & Lauvås, 1983) og ALACT-modellen (Korthagen, et al., 2001) forutsetter. I artikkel 1 (Klemp, 2010) viser jeg eksempler på hvordan både teoretiske forestillinger og gestalter bearbeides fra første stund. I slike loggtekster kan lærerstudenten være i dialog med seg selv og sin egen fortid, som i artikkel 1 der Hege trekker inn egen erfaring som buffer i klasserommet når hun drøfter gruppesammensetting i klassen. Både egne foreldre, elevens foreldre, læreren hennes i barneskolen og medlemmer i praksisfellesskapet er aktuelle adressater.

Oppsummert viser studien at læringspotensialet i praksisloggskrivning er langt større enn van der Leeuw (2006, se også punkt 2.3.4) konkluderer med i sin studie. Praksisloggen er et multiverktøy med et potensial som støtte i lærerstudentenes læringsprosess som bare delvis er utnytta.

5.4 Konsekvenser for lærerutdanningas pedagogiske praksis?

Jeg har valgt tittelen *Med praksislogg som vandrestav?* for å markere at jeg fortsatt ser praksisloggen som et godt læringsverktøy i lærerutdanninga, selv om det ikke fungerer slik for alle i dag. Når en kan støtte seg på en stav er det mulig å ta flere sjanser i ulendt terreng og når en skal over en fjellbekk. Praksisloggen gir lærerstudenten både en anledning til å reflektere over sjansene hun tar når hun prøver ut en didaktisk plan og til å kommunisere i praksisfellesskapet om sjansene hun tar, og derved sikre en fortsatt god relasjon. Vi har ulike

forutsetninger for å gå og dermed også ulike behov for støtte. Som jeg viser i artikkel 4 (Klemp, 2012b), framstår praksisloggen som et multiverktøy som kan fylle ulike behov for lærerstudentene. Den ulike bruken av loggen, også innenfor samme praksisgruppe, kan tyde på at praksislærerne i studien ser og aksepterer disse ulike behovene. Åpenhet for at studentene kan bruke loggen slik de opplever meningsfylt i egen læringsprosess, kan holde oppe motivasjonen for å gå i dialog med ordene og forebygge at loggskriving reduseres til en rutine for å oppfylle eksterne krav. Loggen er i seg selv også en inngang for lærerutdannerne til å forstå den enkelte studentens utviklingsbehov.

I flattere lende kan vandrestaven være en god følgesvenn. Uten å trekke sammenligninga for langt, kan praksisloggen være lærerstudentens følgesvenn og samtalepartner, et sted der studenten kan legge fra seg tanker om viktige hendelser fra arbeidsdagen. Jeg har også tenkt på moderne staver for "power walking". Slike staver hjelper deg ikke bare å komme til målet, de er en ekstra utfordring for armmusklene. Når du kommer fram, er du bedre trent enn du ville vært uten stavene. Det forutsetter imidlertid at stavene brukes på riktig måte. Jeg har fortsatt tro på det finnes måter å bruke praksisloggen på som kan gjøre lærerstudenten bedre trent for lærerjobben.

Jeg har tidligere pekt på at Hoels (2002b) viktigste bidrag til forståelsen av logg som mediator for læring er knytta til respons som et nødvendig aktiverende prinsipp. Jeg har i denne studien vist at studenter kan bli værende for lenge i ett og samme perspektiv, og dermed gå glipp av de mulighetene praksisloggen gir for læring innenfor andre områder. Studenter kan eksempelvis bli for ensidig opptatt av lærerrollen på bekostning av å reflektere over elevenes utvikling og læring, eller de kan bli så lokalt fokusert at de mister den læringa som ligger i å relatere til teori og generalisere erfaringer. Praksislærers respons er ikke en del av denne studien. Hoels forskning gir grunn til å tro at faglig fundert respons kan utfordre studentene til ei mer fruktbar vandring i skrivinga mellom de fire perspektivene jeg har kalt *mestring*, *medlemskap*, *utforskning* og *profesjonalisering*. En første forutsetning for å kunne gi denne responsen er at lærerutdannerne ser hvordan studenten blir stående fast i et mønster. Funnene i denne studien slik de er presentert i figur 7, kan være et verktøy i en slik analyse.

Praksislærere gir ofte uttrykk for at de er usikre på sin lærerutdanningsrolle. Jeg pekte i 2.3.3 på at problemene når det gjelder forventningene til refleksjon, kan skyldes misoppfatninger av veiledningsfilosofien. Basert på Hoels forskning om betydningen av respons, gir studien grunnlag for å hevde at det er viktig å arbeide videre med hvordan praksislærer og andre lærerutdannere i fellesskap kan støtte og utfordre lærerstudentene i refleksjonsarbeidet. Denne studien sammen med andre studier (Ohnstad & Munthe, 2010;

Ottesen, 2006) viser at dette gjelder likeverdig for de muntlige og de skriftlige refleksjonsprosessene.

Å styrke trepartssamarbeidet mellom studenten, lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolen er ei uttalt målsetting i grunnskolelærerreformen som blei iverksatt i 2010 (St.meld.nr.11, 2008-2009). En rapport fra Universitets- og høgskolerådet om ei helhetlig tilnærming til lærerutdanninga (UHR, 2011) foreslår at det utarbeides nasjonale retningslinjer for dette samarbeidet. Terum og Heggen (2010) påpeker at et tettere samarbeid krever at det utvikles arenaer som kan motvirke den fragmenteringa som nå preger lærerutdanninga. Min studie viser at praksisloggen har potensial til å kunne bli en slik arena, forutsatt at studentene utfordres og gis god støtte i refleksjonsprosessen. Praksisloggene i denne studien er brukt som et interaktivt læringsverktøy i møtet mellom studenter og praksislærer. Ettersom læringsverktøyet er blitt IT-basert, ligger det godt til rette for at faglærere kommer inn som en tredje dialogpartner i læringsprosessen. Innspill fra teorifeltet vil kunne løfte refleksjonsprosessen ytterligere. Fordi praksislærerne ofte inntar en underdanig rolle i samarbeidsrelasjonen og etterspør det autoritative ordet fra høgskolen (Nilssen, 2011), må et slikt utviklingsarbeid inkludere tiltak for å bevisstgjøre og utvikle en likeverdig lærerutdanningsrolle for praksislærerne. Studien min tyder på at kvaliteten i læringsarbeidet knytta til loggskrivning kan styrkes også gjennom at praksislærerne i større grad utfordrer studentenes kritiske tenkning basert på praksislærers egen praksisteori.

Det er et faktum at et økende antall av faglærerne i allmennlærerutdanninga ikke har erfaring fra skolen. Dialog på tvers av læringsarenaene gjennom bruk av praksislogg som medierende verktøy vil kunne styrke teorilærernes engasjement i forhold til praksis og øke deres arsenal av praksiseksempler. Faglærerne har tilgang til egne praksisgrupper gjennom *it's learning*. Studien har vist meg som lærerutdanner at praksisloggene også er en kilde til innsikt i studentenes utbytte av teoriundervisninga. Utvida samarbeid om praksis med praksisloggen som læringsverktøy kan dermed bidra både til å styrke praksisopplæringa og til å videreutvikle teoriundervisninga.

Dersom det ikke settes i verk tiltak for å styrke den faglige dialogen omkring praksisloggen, enten ved at praksislærerne tar et sterkere grep om den faglige refleksjonen, eller gjennom et trepartssamarbeid, mener jeg studien legitimerer at det settes spørsmålsteget ved om høgskolen fortsatt bør kreve obligatorisk praksislogg fra lærerstudentene. En haltende bruk av denne typen læringsverktøy der intensjonen bak ikke følges opp, kan tilsløre behovet for å ta nye pedagogiske grep som kan styrke studentenes utbytte av utdanninga.

5.5 Behov for videre forskning

Forskinga på lærerstudenters læring har fremdeles et beskjedent omfang i Norge. NFR-satsningene på 2000-tallet har bidratt til å løfte den profesjonsretta forskninga i lærerutdanninga, men en relativt stor del av den økte innsatsen omhandler elevenes læring. Grunnskolelærerreformen er en anledning til å forskningsbasere praksis i lærerutdanninga gjennom flere forsknings- og utviklingsprosjekter som setter fokus på studentenes læring. Å etablere praksisloggen som en skriftlig, digital møtearena mellom student(er), praksislærer og høgskolens faglærere, møter et påpekt behov i reformen. Utviklingsprosjektet jeg har antyda ovenfor, setter søkelyset på lærerstudenters læring i møtet mellom teori og praksis. I min studie har loggene vært lagt ut på *it's learning* i et lukka klasserom. Ei interessant videreutvikling vil være å prøve ut skriving i andre format, for eksempel i sosiale medier som åpner den faglige dialogen for flere studenter. I et slikt prosjekt vil det være interessant å undersøke hvordan det digitale mediet medierer refleksjonsprosessen.

Fokuset på skriving som grunnleggende ferdighet og GLU-reformens plassering av ansvaret for å koordinere arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i GLU 2 (5–10) i PEL-faget (Pedagogikk og elevkunnskap)³⁷, krever også forskningsmessig oppfølging. Dersom loggskriving styres i retning av å skrive om elevenes skriving eller arbeid med andre grunnleggende ferdigheter, kan det kombineres med forskning på lærerstudentenes skriving av digital logg. I min studie har studentene fått en åpen skriveoppgave. Basert på det vi vet om responsens betydning, kan det uavhengig av andre endringer i samarbeidet rundt loggskrivinga, være interessant å følge ei gruppe lærerstudenters skriving der skrive- og refleksjonsprosessen er mer styrt. Det kan også være interessant med en norsk studie av lærerstudenters praksisloggskriving som følger opp Orland-Barak og Yinons (2007, se også artikkel 4) funn av de tre ulike tilnærminger til forholdet mellom teori og praksis.

³⁷ Se *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*, nedlasta fra internett 11.10.11: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf

Litteratur

- Alvesson, M. & Sköldbreg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Amhag, L. (2010). *Mellan "jag" och andra_Nätbaserade studentdialoger med argumentering og responsgivning för lärande. Doctoral dissertation Series, 57*. Malmö: Malmö högskola.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport 62*. Volda: Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. I M. Holquist (red.), *The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin* (s. 259–422). Austin, TX: University of Texas Press. (Original publisert i 1975.)
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V.W. McGee, oversett., Emerson, C. & Holquist, M. red.). Austin, TX: University of Texas Press. (Original publisert i 1979.)
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R.T. Slaattelid, oversett.). Bergen: Ariadne forlag. (Original publisert i 1979.)
- Ball, D.L. (1988). American prospective teachers' images of mathematics teaching and learning and of students as learners of mathematics. Upublisert materiale. Michigan State University.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1991). Må det være vanskelig å lære å skrive? I E. Bjørkvold & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 43–56). Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag.
- Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (1998). *Å skape mening med språk_En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) /Cappelen Akademisk Forlag.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods* (4. utg.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bruner, J.S. (1970). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Buttny, R. (1993). *Social Accountability in Communication*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A.E. (2005). *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design_Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 1*(94), 28–40.
- Denzin, N.K. (1989). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods* (3. utg.). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education : An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Company.
- Dysthe, O. (red.). (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L.S. Evensen & T.L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45–77). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog og samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære_Skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Edwards, A. (2008). *Becoming a Teacher : Becoming a Learner*. Paper presentert på Nordisk lærerutdanningskongress.
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227–242.
- Eik-Nes, N.L. (2008). *Dialogging : negotiating disciplinary identity through the medium of logs*. Ph.d. avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Enggaard, J. & Poulsgaard, K. (red.). (1974). *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Evensen, L.S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I L.S. Evensen & T.L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 155–178). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Evensen, L.S. (2010a). En gyldig vurdering av elevs skrivekompetanse. I J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (red.), *Rammer for skriving* (s. 13 – 31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L.S. (2010b). "With a little help from my friends?" Theory of learning in applied linguistics and SLA. *Journal of Applied Linguistics*, 4(3), 333–353.
- Fasting, R.B., Thygesen, R., Berge, K.L., Evensen, L.S. & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 617–637.
- Firing, K. (2004). "Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna": en kasusstudie om skriving som refleksjonsform ved Luftkrigsskolen. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskriving kan utgjøre en forskjell. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 1, 59–72.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. I C. Seale, m.fl. (red.), *Qualitative research practice* (s. 420–434). London: Sage.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207–226.
- Gadamer, H.G. (1981). Om forståelsens sirkel. I K. Marc-Wogau (red.), *Filosofisk hermenevtik och bereppet forstå* (s. 326–334). Stockholm: Bonniers.
- Gadamer, H.G. (2006). *Truth and method* (2004 utg.). London: Continuum.
- Geertz, C. (2003). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I Y.S. Lincoln & N.K. Denzin (red.), *Turning points in qualitative research_Tying knots in a handkerchief* (s. 143–167). Walnut Creek, CA: AltaMira Press. (Original utgitt i 1973.)
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten* (S.S. Jørgensen, oversett.). København: Hans Reitzels forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensivity_Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative researcher. An Introduction*. New York: Longman Publishing Group.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Group. (Original utgitt i 1959.)
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D. M. Fetterman (red.), *Qualitative approaches to evaluation in education* (s. 89–115). New York: Praeger.
- Gubrium, J.F., & Holstein, J.A. (1997). *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.

- Gudmundsdottir, S. (1993). Forskning på undervisning og læring: hvor er vi nå og hvor går veien videre? Upublisert hovedforedrag på avslutningskonferansen Program for utdanningsforskning 18.–19. november 1993.
- Guneriusen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur: grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Halliday, M.A.K. (1998a). Situasjonsteksten. I K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med tekst* *En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 67–79). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M.A.K. (1998b). Språkets funksjoner. I K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk* *En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 80–94). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Harnæs, H. (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Haug, P. (2008). Ettetanke: Veit vi no meir om utfordringane? SPS arbeidsnotat. Nedlasta 01.02.11, fra Høgskolen i Oslo: <http://www.hio.no/Enheter/Senter-for-profesjonsstudier-SPS/Publikasjoner/SPS-arbeidsnotater-2008>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole : responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Trondheim.
- Hoel, T.L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L.S. Evensen & T.L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, T.L. (2000). *Skrive og samtale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T.L. (2002a). "Det er fint å vere mange i same båt." Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(6), 441–459.
- Hoel, T.L. (2002b). Interaction and learning potential in e-mail messages. I E. Maagerø & B. Simonsen (red.), *Learning through genres* (s. 15–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoel, T.L. (2005). Skriving som bro mellom praksiserfaringer og teori. I L.S. Brok & F. Mathiesen (red.), *Skriftlighed: et læringsredskab i professionsuddannelser* (s. 123–145). København: Forlaget samfundslitteratur.
- Hoel, T.L. (2008). *Skriving ved universitet og høgskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T.L. & Gudmundsdottir, S. (1998). Refleksjonsteorier og veiledning i lærerutdanning. *Nordisk pedagogikk*, 18(2), 76–87.
- Hundeide, K. (1988). The tacit background of children's judgment. I J.V. Wertsch (red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 306–322).
- Høgskolen i Sør-Trøndelag. (2008). *Praksishåndbok 08-09, Allmennlærer*.
- Højrup, T.S., & Skafte-Holm, C. (2005). Vil du rette min logbok? - overvejelser over praktiklogboken. I L. Storgaard Brok & F. Mathiesen (red.), *Skriftlighed - et læringsredskab i professionsuddannelser* (s. 147–184). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Haahr, J.H. (2005). *Explaining Student Performance : Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish technological institute.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity* *The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.

- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi* (B. Häggkvist, oversett.). Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Klemp, T. (2010). Discovering and developing student teachers' practical teaching theory - writing logs as a tool? *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), 121–138.
- Klemp, T. (2011). Lærerstudenters presentasjon av seg selv som ansvarlige profesjonelle. I T.L. Hoel, T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg & T. Solhaug (red.), *FoU i Praksis* (s. 235–247). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Klemp, T. (2012a, under publisering). Loggskrivning i praksis - ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i Praksis*.
- Klemp, T. (2012b, under publisering). Praksisloggen som multiverktøy - Hva bruker lærerstudentene den til? I S. Matre & G. Melby (red.), *Skriving i lærerutdanningene*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (1995). The learning process: Vygotsky's theory in the mirror of its interpretation. *School Psychology International*, 16(2), 117–129.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. [København]: Hans Reitzel.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeCompte, M. D., Preissle, J., & Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Leontjew, A.N. (1977). *Problemer i det psykiskes udvikling* (C. Bendixen m.fl., oversett. Holzkamp, K., Schurig, V. red.). København: Rhodos.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luria, A.R. & Judovič, F.J. (1974). *Sproget og barnets udvikling*. København: Munksgaard.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Marc-Wogau, M. (1981). Filosofisk hermenevtik och begrepet forstå. I M. Marc-Wogau (red.), *Filosofin genom tiderna, filosofiska strömningar efter 1950* (s. 322–325.). Stockholm: Bonniers.
- Mead, G.H. (1974). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press. (Original utgitt i 1934.)
- Mercer, N. (2001). *Words & Minds_How to use language to think together*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs* (R.C. McCleary, oversett.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2.utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Midré, G. (2009). Grounded Theory: Klassikerne, revisjonistene og den vitenskapsteoretiske diskusjonen i samfunnsfagene. *Sosiologisk tidsskrift*, 2009(3), 240–257.
- Moll, L.C. (2001). Through the mediation of others: Vygotskian research on teaching. I V. Richardson (red.), *Fourth handbook of research on teaching* (s. 111–129). Washington DC: American Educational research association.

- Moltu, B. (2004). Etnografi og kunnskapsproduksjon: Om å skrive seg ut av feltarbeidet. *Norsk antropologisk tidsskrift*(4), 241–256.
- Moxnes, P. (1983). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K.L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 33–63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH (2011). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Nedlasta 08.29.11, fra <http://www.etikkom.no/no/Vart-arbeid/Hvem-er-vi/Komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Revolutionary scientist*. London: Routledge.
- Nilssen, V.L. (2007). *Seeing the kids, seeing the student teachers, dealing with two arenas the whole way: a case study of a cooperating teacher mentoring first-year student teachers' mathematics teaching*. Ph.d. avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilssen, V.L. (2011). First year as mentor - developing an identity as teacher educator. Paper presentert på ISCAR, Roma.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: [Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen].
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E. & Østgaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetssskole, Århus Universitet.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written communication*, 6(1), 66–85.
- Ohnstad, F.O. & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 140–164). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*(23), 957–969.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub forlag.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity: In participant-observer's I's. I D.W. Berg & K. Smith (red.), *Exploring clinical methods for social research* (s. 267–282). Beverly Hills, CA: Sage.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity: One's Own. *Educational researcher*, 17(7), 17–21.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago/London: The University of Chicago Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll (2007). *Når kunnskap gir resultater. Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Oslo.

- Rasmussen, J., Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse: uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzel.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guide participation, and apprenticeship. I P. Del Río, A. Alvarez & J.V. Wertsch (red.), *Sociocultural studies of mind* (s. 139–164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure_A framework for the study of language and communication*. London: John Wiley & Sons.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88–104). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale: mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*(18), 303–327.
- Sarangi, S. (2010a). Practising discourse analysis in healthcare settings. I I. Bourgeault, R. DeVries & R. Dingwall (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Methods in Health Research* (s. 397–416). London: Sage.
- Sarangi, S. (2010b). Text analysis : A rhetorical discourse perspective. Paper presentert på konferansen “Writing in education and in the workplace : research design and method”. Trondheim, 12.-15.april, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner_How professionals think in action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119–139.
- Scott, M.B., & Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological review*, 33(1), 46–62.
- Sjøhelle, D.K. (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling: språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. Ph.d. avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Skemp, R.R. (1979). *Intelligence, learning and action_A foundation for theory and practice in education*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Slaattelid, R.T. (1998). Bakhtins translingvistikk. I M.M. Bakhtin (red.), *Spørsmålet om talesjangrane* (s. 47–85). Bergen: Ariadne forlag.
- Smagorinsky, P. (1995). The social construction of data: Methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of educational research*, 65(3), 191–212.
- Smidt, J. (2002). Double Histories in Multivocal Classrooms: Notes Toward an Ecological Account of Writing. *Written communication*, 19(3), 414–443.
- Smidt, J. (2004). Sjangrer og stemmer i norskrommet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2006). Sjangrer og stemmer i forandring_Mapper og refleksjonsskriv som redskap for utviklingen av språklige og faglige identiteter i lærerutdanningen. I J. Sjöberg & S.-E. Hansén (red.), *Rapport nr. 17. Framtidens lærare - om lærarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden* (s. 123–138). Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Smidt, J. (red.). (2011). *På sporet av god skriveopplæring_ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education : the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- St.meld.nr.11. (2008-2009). *Læreren_Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stofflett, R.T. & Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 31–51.

- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Dissertation. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sørensen, K.H. (2008a). Forskningsdesign. Upublisert materiale utdelt i forbindelse med forelesning på doktorgradskurs 03.05.08. Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet.
- Sørensen, K. H. (2008b). Hva er god forskning, og hva betyr metode? Upublisert materiale utdelt i forbindelse med forelesning 03.05.08. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Taylor, C. (2005). Interpretation and the sciences of man. I C. Taylor (red.), *Philosophy and the human sciences Philosophical papers 2* (s. 15–57). Cambridge: Cambridge University Press. (Original utgitt i 1959.)
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærerkompetanse. I P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tharp, R.G. & Gallimore, R. (1998). *Rousing minds to life : Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- UHR (2011). *En helhetlig tilnærming til lærerutdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning*.
- Van der Leeuw, B.T. (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding : een etnografie van onderwijsvernieuwing* [Skriftlige oppgaver i lærerutdanninga : en etnografisk studie av utviklingsarbeid i undervisning]. Heeswijk-Dinther : Esstede.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching, 1*(1), 33–50.
- Van Manen, M. (1999). Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher practice. I M. Lang, J. Olson, H. Hansen & W. Bünder (red.), *Changing Schools/Changing Practices . Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (s. 65–75). Louvain: Garant Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1975a). *Thought and language* (12.utg.) (E. Hanfmann & G. Vakar, oversett.). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1975b). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels forlag. (Original utgitt i 1935.)
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman red.). Cambridge, MA.: Harvard University Press. (Original publisert i 1930-35.)
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. I J.V. Wertsch (red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 144–188). New York: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech (N. Minick, oversett.). I R.W. Rieber & A.S. Carton (red.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology* (s. 39–285). New York: Plenum press.(Original publisert i 1934.)
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M.T. Roster, oversett.). Oslo: Gyldendal Akademisk. (Original utgitt i 1934.)
- Wackerhausen, S. (2002). *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse_I sundhedsområdet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wardekker, W.L. (2000). Criteria for quality of inquiry. *Mind, Culture, and Activity, 7*(4), 259–272.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. & Claxton, G. (red.). (2002). *Learning for life in the 21st Century*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research_Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fortegnelse over figurer og tabeller

FIGUR 1:	Olga Dysthes dialogiske diskursmodell basert på Bakhtin	22
FIGUR 2:	Hallidays teori om forholdet mellom situasjonskontekst og tekst	33
FIGUR 3:	ALACT-modellen der fase 2,3 og 4 er refleksjonsfaser	45
FIGUR 4:	ALACT-modellen med fokus på lærerutdannerens rolle i studentens læringsarbeid	53
FIGUR 5:	Eksempel på tidlig mening-for-mening-koding	95
FIGUR 6:	Faksimile av memo 02.12.10	100
FIGUR 7:	Perspektiver og skriveformål i praksisloggene	104

TABELL 1:	Fordeling av studentene på praksisskoler og praksislærere i de ulike semestrene	72
TABELL 2:	Fordeling av loggmaterialet på studenter og semester	73
TABELL 3:	Praksislogger fordelt på studenter og lengde angitt som antall tegn med mellomrom	74
TABELL 4:	Praksislogger og deres gjennomsnittlige lengde angitt som antall tegn med mellomrom fordelt på semestre og studenter	74
TABELL 5:	Innholdet i praksisloggene	91

Artikkel I

Is not included due to copyright

Artikel II

Lærerstudenters presentasjon av seg selv som ansvarlige profesjonelle

Torunn Klemp
Høgskolen i Sør-Trøndelag

Tema for denne artikkelen er hvordan lærerstudenter framstiller seg selv som ansvarlige profesjonelle når de skriver praksislogger. Måten lærerstudentene redegjør for vanskelige situasjoner i klasserommet på, kan avdekke viktige aspekter ved deres praksisteori. I en analyse inspirert av sosiologisk diskursforskning ser jeg på hvordan studentene tar i bruk 'unnskyldning' og 'rettferdiggjøring' i sine redegjørelser. Analysen som ligger til grunn for denne artikkelen, er en del av en doktorgradsstudie som setter søkelyset på skriving av praksislogg som redskap for å bygge bro mellom teori og praksis i lærerutdanninga.

Kontekst og formål

Situasjonen [...] som jeg vil snakke om i dagenslogg er hva som skjedde på slutten av økten da vi skulle ha en dialog med elevene i storkroken om de 10 handlemåtene til en buddhist + de 5 levereglene. [...] Det oppstod mye støy under dialogen, og gjentatte ganger måtte vi enten ta «tak» i elevene som ikke fulgte med, eller at vi ba dem om å være stille. Jeg tror at problemet var at vi i starten av timen [...] ikke var flinke nok til å understreke reglene om luftstemme [...] dette sklei til tider litt ut på noen av gruppene. Dette kunne skyldes enkeltelever, men samtidig tror jeg elevene forstod at vi ikke klarte/ville følge opp regelen 100 % under økten. Under slutten av timen var det som sagt flere og flere elever som datt ut av undervisningen, støynivået ble høyere og høyere, men jeg og Ola¹ ble ikke stresset.

Denne redegjørelsen er et utdrag av en praksislogg der Stian, en allmennlærerstudent i begynnelsen av 20-årene, gir oss sine tanker om hvordan det gikk i ei RLE-økt han og medstudent Ola hadde ansvaret for. Det er hans sjette dag i praksis i lærerutdanningas første semester, og før denne praksisen i en tredje klasse har han bare hatt 13 uker høyere utdanning. Stian er ny i lærerrollen og redegjør uten forbehold for at ting ikke helt går etter planen. Selv om han er inne på at noen av problemene kan skyldes spesielle elever, er han heller ikke redd for å innrømme egen tilkortkomning når det gjelder evnen til å følge opp reglene for samspillet i klasserommet og at dette nok er medvirkende til den økende støyen. Denne teksten er nokså typisk for Stians logger i denne fasen av lærerutdanninga, han er svært opptatt av sin egen autoritet i klasse-

¹ Alle navn fra empirisk materiale er pseudonymer.

rommet og elevenes respons på hans ledelse. Stian presenterer seg som en person som ønsker å vise at han tar ansvar som lærer, men hva vil det si for en fersk allmennlærerstudent? I denne artikkelen setter jeg søkelyset på hvordan lærerstudenter framstiller seg selv i skrift som ansvarlige profesjonelle når de skriver praksislogger.

Når lærerstudenter evaluerer lærerutdanninga, er det praksis som får høyest skår, de ønsker flere og lengre praksisperioder. Studentene tenderer til å snakke om de to læringsarenaene i lærerutdanninga, høyskolen og skolen, som to forskjellige verdener som har lite med hverandre å gjøre (Harnæs, 2002; Laursen, 2008; NOKUT, 2006). Motivasjonen for å lære er knytta til virkeligheten «der ute». Å bygge bro mellom teori og praksis er et evig strev i lærerutdanninga, også internasjonalt (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Smith & Lev-Ari, 2005). Handal og Lauvås' tenkning om lærere som autonome profesjonelle med en personlig utvikla praksisteori (1983) fikk stor betydning for norsk lærerutdanningstenkning. Bygd på Schöns (1983) og Zeichner og Gores (1990) arbeid, kan en si at lærerutdanninga i de siste tiårene har skifta fra en teknisk rasjonalitet til et fortolkende utdanningsparadigme. Fra å tenke praksis som utprøving av teori, blir praksis nå sett som en sosialiseringssprosess der lærerstudentene skal utvikle profesjonalitet gjennom å bli eksponert for reelle situasjoner der de skal gjøre informerte, individuelle valg. Verktøy som interaktive logger og veiledningsdokument (Nilssen, 2010) er tenkt å spille en viktig rolle som brobygger mellom teori og praksis. Dette er en viktig motiverende faktor bak min interesse for praksislogger og hvilke spor studentene legger igjen i disse når det gjelder presentasjon av seg selv som profesjonelle.

Hva vi vet om betydningen av loggskrivning

Den norske loggskrivningstradisjonen i skolen og i lærerutdanninga er inspirert av Vygotskys (1986) arbeid der den grunnleggende ideen er at forståelsen videreutvikles når en setter ord på tankene sine: «the relation between thought and word is a living process where thought is born through words» (s. 255). Selv om både muntlig og skriftlig språk klarer og bevisstgjør tanken, argumenterer Hoel (2002) for at skriving er viktigst når det gjelder å fremme refleksjon:

Through writing we are able to follow a train of thought, retrieve it, and develop it further by restructuring and discovering new associations. Such retrospective structuring is important with regard to the creation and maintenance of longer deliberations and reflections (s. 17).

Utvikling av refleksjonsferdigheter som setter studenten i stand til å se i klasserommet, er et viktig element i ei bærekraftig lærerutdanning (Korthagen, et al., 2001; Nilssen, 2007). I følge Korthagen er det viktig å utvikle arbeidsmåter som for eksempel praksislogg, som gjør at studentene klarer å prosessere klasseromserfaringene sine i en interaksjon med sin egen forforståelse av skole og læreryrket. Selv om skriving av praksislogg er obligatorisk, slik det for eksempel er på Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST), har vi forholdsvis lite forskningsbasert kunnskap om hvilken effekt skrivinga har.

Den mest relevante norske studien innenfor en lærerutdanningskontekst er en studie av Hoel, Gudmundsdottir og Brobakken (1999). I følge denne studien vil det å reflektere

over konkrete situasjoner eller handlinger, å skrive om det og skrive relativt ofte, fremme utvikling av refleksjonsferdigheter. En studie av loggskrivning innenfor utdanning av offiserer er av nyere dato (Firing, 2007). Selv om konteksten var en annen, er Firing's funn av generell interesse for alle yrkesretta utdanninger som inneholder elementer av teori og praksis: 1. Skrivning bidro til å løfte refleksjonen ut over det spesifikke og anta en analytisk og logisk karakter. 2. Skrivning førte refleksjonen fra et emosjonelt startpunkt til et mer kognitivt nivå. 3. Skrivningas dialogiske natur gjorde det mulig å utvikle refleksjonen.

Andre studier er mindre positive om sammenhengen mellom skrivning og refleksjon. Smith og Lev-Ari (2005) finner i en stor kvantitativ undersøkelse i israelsk lærerutdanning, som er sammenlignbar med allmennlærerstudiet, at kun 30 % av studentene finner «reflective diary» som et svært effektivt prosesseringsredskap for refleksjon. Lesing av faglitteratur og etterveiledning ble verdsatt langt høyere. Funnene i en nederlandsk studie som diskuterer læringsutbyttet av forskjellige skriftlige oppgaver i lærerutdanninga, konkluderer med at læringspotensialet i praksislogger er lavt (van der Leeuw, 2006). Van der Leeuw fant for eksempel at skrivinga av praksisloggene raskt ble rutinisert og at tekstene framsto som fattige tekster. Funn i en tematisk analyse av eget materiale gir et annet bilde. Loggene øker raskt i lengde og tematisk bredde, og avdekker tanker og refleksjoner som er tett forbundet med lærerstudentenes profesjonelle utvikling (Klemp, under publisering).

Teoretiske perspektiver og begreper: 'Redegjørelse' som forhandling om mening og posisjon

Det kan tilføre nye perspektiver til et forskningsfelt å ta utgangspunkt i teorier og begreper fra andre forskningsfelt. I analysen i denne artikkelen har jeg valgt å ta utgangspunkt i fagbegreper fra «account»-forskning innenfor sosiologien. Scott og Lyman var de første som i 1968 tok i bruk 'redegjørelse'² (account) som et fagbegrep innenfor sosiologisk forskning (Sarangi, 2010a). De definerte 'redegjørelse' som en uttalelse som gis for å forklare atferd og bygge bro mellom handlinger og forventninger (Scott & Lyman, 1968, s. 46) Dette språklige fenomenet inntreffer når en handling blir utsatt for en evaluende undersøkelse; det er aktørens egen måte å forklare seg på i forhold til en uventet eller uheldig atferd. 'Redegjørelser' er således interaksjonelle, språklige konstruksjoner av foretrukne meninger i visse situasjoner, og meningsproduksjonen skjer i et retrospektivt perspektiv. Burke (her i Buttny, 1993, s. 21) avgrensar bruken av begrepet til den meningsproduksjonen som skjer rundt problematiske situasjoner.

² Jeg har valgt å bruke det norske begrepet 'redegjørelse' som synonym til det engelske begrepet 'account'. Som allment begrep gir 'redegjørelse' likevel ikke helt de samme assosiasjonene som det engelske «account» som har et tydeligere innslag av en slags regnskapsavleggelse der den som redegjør, relaterer seg til det som det redegjøres for. Dette aspektet blir for eksempel tydelig i konstruksjonen «to become accountable for», hvor ansvarsforhold er en klar del av redegjørelsen. Som jeg gjør rede for i teksten, er dette aspektet ytterligere forsterket når 'account' tas i bruk og defineres som et fagbegrep. Jeg har imidlertid ikke funnet noe bedre norsk ord. Andre aktuelle norske ord kunne være 'forklaring', 'beskrivelse' eller 'rapport', men disse har samme svakhet som 'redegjørelse'. Selvrappport er et konstruert begrep som forsterker ansvarsaspektet. Ordet gir imidlertid liten mening i forhold til tekster der skriveren i første rekke skriver om forhold utenom egen rolle.

'Redegjørelse' er altså både en representasjon av en handling og en presentasjon av aktørens foretrukne tolkning av de handlinger aktøren utførte i en vanskelig situasjon. Ifølge Buttny, som bygger på Duck og Pond (1993, s.23), fungerer det å bli holdt ansvarlig for å forklare seg til andre, begrensende i forhold til ens handlinger. Redegjørelser har dermed en formativ funksjon. Redegjørelser er i sin natur også alltid andreorienterte og innebærer noen grad av overtalelse. Fordi oppfatninga av den upassende handlinga kan ha kritiske, sosiale implikasjoner for aktøren og hans forhold til den/de andre, vil aktøren få den/de andre med seg på sin forklaring på hvorfor det skjedde. Redegjørelse er dermed manifestasjoner av den underliggende forhandlinga om identiteter som foregår i ethvert språksamfunn (Scott & Lyman, 1968). Samtidig konstrueres «sannheter» ved at det som faktisk har skjedd, erstattes av språklige konstruksjoner.

Sarangi (2010a), som arbeider med skriveforskning innenfor helseområdet, argumenterer for at diskursanalyse av tekster som 'redegjørelser' vil være en nyttig innfalls-vinkel i studier av ulike profesjonsgrupper. Hvordan framstiller den profesjonelle sine handlinger og sin atferd gjennom skrijving for å framstå som ansvarlige overfor andre? Scott & Lymans skille mellom 'unnskyldninger' (excuses) og 'rettferdiggjøringer' (justifications) fremheves som særlig relevant i en diskursanalyse av det som skjer i møtet mellom skrankepersonell og pasienter. I følge Scott og Lyman (1968) finnes det flere typer 'unnskyldninger' der aktøren appellerer til leseren gjennom ulike sosialt aksepterte påpekninger av formildende omstendigheter som fratrer eller minsker ansvar for handlinger. Det finnes også ulike varianter av rettferdiggjøringer. Et sentralt trekk ved flere av dem er å nøytralisere det negative knytta til egen atferd gjennom å vise til positive elementer i situasjonen.

Jeg vil argumentere for at det også kan være berikende å bruke en slik innfalls-vinkel i studier av ulike profesjonsgrupper i utdanningsammenheng. Det er et sentralt mål i alle profesjonsutdanninger at studenten skal utvikle en økende forståelse for kvalitet i utøvelsen av yrket og hvilke negative følger det kan ha dersom kvaliteten svikter, samtidig som studenten viser vilje og evne til å ta ansvar for det som skjer. En styrke ved denne forskningstradisjonen er også at den bidrar til å sette søkelyset på den meningsproduksjonen som faktisk skjer når studenten samtidig blir medlem i et praksisfellesskap (Lave, 2004). Sjøhelle (2007) viste i sin studie hvordan studenter i ei desentralisert allmennlærerutdanning posisjonerte seg som framtidige lærere gjennom skrijving blant annet i diskusjonsforum på nett. De skriftlige uttrykkene var fortolkninger som ga mening for lærerstudentene i deres rolle som studenter og som framtidige lærere. Lærerstudentene i min studie har praksisloggen som den læringsarenaen der de går i en skriftlig dialog med seg selv og andre om handlinger i klasserommet og om hvordan handlingene skal kunne tolkes og forstås.

Ansvarsforhold er et sentralt element i forskninga på redegjørelser. Begrepsparene 'unnskyldninger' og 'rettferdiggjøringer' avgrenses i stor grad gjennom spørsmålet om skyld når noe mislykkes. Hvor plasserer studentene skylda for at noe går galt? Lacey's forskning på engelske lærerstudenter i praksis (her i Jordell, 1986, s. 203) underbygger at dette kan være viktige aspekter ved lærerstudentenes tenkning i enkelte faser av utdanninga. Han hevder at studentene i dette studiet, som kan sammenlignes med allmennlærerstudiet, etter å ha vært gjennom en «honeymoon-periode» og en fase med vekt på planlegging, kommer inn i en fase prega av krise og manglende følelse av kontroll over situasjonen. I denne vanskelige situasjonen finner Lacey at lærerstu-

dentene benytter seg av to former for forskyving av skyld: 1) Oppover i systemet ved at rektor, andre lærere eller systemet får skylda for at situasjonen er vanskelig, eller 2) Nedover ved at elevene blir syndebukker.

Metodologi og datainnsamling

Artikkelen bygger på funn i mitt doktorgradsarbeid hvor jeg som forsker i lærerutdanninga fokuserer på forholdet mellom teori og praksis og hvordan lærerstudentenes praksisteori (Handal & Lauvås, 1983) manifesterer seg i praksislogger, som er prosjektets hoveddata.

Med praksislogg menes logger som lærerstudentene på HiST skriver daglig i praksisperiodene og legger ut i praksisgruppas felles prosjekttrom på læringsplattformen It's learning. Tema som tas opp i loggene, blir diskutert i daglige veiledningsmøter mellom studentene og praksislæreren, og det er forventa at praksislæreren gir en skriftlig kommentar til hver student minst en gang pr. uke. For å oppmuntre til refleksjon ble studentene i prosjektet presentert for en mal med overskriftene gjort – lært – hurt (å gjøre neste gang). Malen er brukt i ulik grad, men alle logger er delvis en beskrivelse av studentenes dag i skolen og dels tanker om erfaringer de har gjort.

Dataene blei samla inn i løpet av det første halvannet året i allmennlærerutdanninga, fra høsten 2008 til jul 2009. Ni informanter, i tre grupper, er tilfeldig valgt. Praksisloggene er skrevet i løpet av åtte praksisuker distribuert som to lengre perioder i første studieår og tre enkeltuker i tredje semester. Totalt har de ni studentene levert 304 praksislogger.

Inspirert av Sarangi (2010a) har jeg gjort en analyse av datamaterialet med utgangspunkt i fenomenene 'unnskyldning' og 'rettferdiggjøring':

- 'Unnskyldning' er i denne konteksten forstått som innrømmelse av at atferden eller handlingen var negativ, uheldig eller upassende, samtidig som at aktøren benekter fullt ansvar for det som skjedde.
- 'Rettferdiggjøring' betyr i denne konteksten at aktøren aksepterer ansvaret for egen atferd eller handling, men benekter at det som ble utfallet var negativt.

Det jeg konkret har gjort og som ligger til grunn for denne artikkelen, er å analysere alle beskrivelser av vanskelige situasjoner i klasserommet og klassifisere dem som «unnskyldning», «rettferdiggjøring» eller som «tar ansvar». Under «tar ansvar» har jeg plassert alle utsagn der studenten lar være å fokusere ansvarsforhold eller tar aktivt ansvar for egen handling og samtidig innrømmer at utfallet er negativt. Utsagn av denne typen har jeg ikke analysert videre i denne omgang.

Dernest har jeg analysert *unnskyldningene* for å finne fram til ulike typer skyldplassering. *Rettferdiggjøringene* er analysert, gruppert i ulike underkategorier og presentert med typiske eksempler. Analysens hensikt er å studere hvordan lærerstudenter presenterer sin egen rolle som lærere og konstruerer mening i vanskelige situasjoner i klasserommet for om mulig å avdekke viktige aspekter ved deres praksisteori og hvordan denne utvikler seg i løpet av utdanninga.

PhD-prosjektet mitt er designet som et kasusstudium innenfor et kvalitativt, fortolkende forskningsparadigme. Ved å gå inn i analysen som presenteres i denne artikkelen,

legger jeg til et deduktivt metodisk element i prosjektet mitt. Alvesson og Sköldberg (2008) argumenterer for abduksjon som en tredje type forklaringsmodell der induksjon og deduksjon ses som ikke-utelukkende alternativer:

(...) *abduksjon* är ett tredje alternativ som utgår från, och återvänder till, men förutsätter ett «lyft» över empirin för att uppnå kunnskap om djupstrukturer, dvs. transempiriska enheter (s. 159, kursiv og anførselstegn i original).

Prosjektet er designet og materialet er analysert innenfor et sosiokulturelt perspektiv på språk og læring. Jeg ser læring som et mediert, internalisert resultat av sosial interaksjon (Vygotsky, 1986). Praksisloggene er resultater av interaksjon med elever, praksislæreren og medstudenter. Min egen stemme som pedagogikk lærer finnes i bakgrunnen sammen med stemmene til kollegaer og forfatterne av faglitteraturen. Bygd på Bakhtins arbeid (1998) kan en praksislogg, uavhengig av hvem som leser den, ses som en del av en større dialog i og med at alle ytringer er dialogiske i sin natur.

Min doble rolle som lærerutdanner og forsker utfordrer prosjektets reliabilitet og krever en konstant overvåking av hvordan «my different I's» interagerer med forskninga og kan påvirke resultatene (Peshkin, 1988). På den andre sida er også denne doble rollen en komparativ fordel i og med at jeg som pedagogikk lærer og nær samarbeidspartner med andre faglærere på høgskolen, har god innsikt i lærerstudentenes læringskontekst og hvilke teorier og forklaringsmodeller de har arbeidet med.

Dataene inneholder mange eksempler der studentene gir uttrykk for at de har videreutvikla sin forståelse i forhold til hva som skjedde i klasserommet etter å ha snakka med praksislærer og medstudenter. Fordi jeg er ensidig avhengig av hva studentene skriver i sine praksislogger, er det vanskelig å vite hvorvidt studentenes fortolkninger er et resultat av slike samtaler eller om det er selvstendige refleksjoner knytta til skrivninga. Ut fra mitt ståsted er det studentene presenterer i skrift, uansett en del av deres praksisteori, uavhengig av kilde.

Forskyving av skyld

Jeg finner eksempler i materialet på at lærerstudentene skyver ansvar både oppover i systemet og nedover på elevene. Magnus skriver dag 8:

I siste time hadde jeg musikk med en annen gruppe på 6. trinn. Det ble en av de større utfordringene som jeg har hatt i min praksisperiode. [...] tøye grenser [...] prøvde kanalisere frustrasjon [...] i aktivitet [...] sa strengt ifra. Jeg hadde også en situasjon der en gruppe på fire elever mente at jeg favoriserte en annen gruppe. [...] forstod at det var konkurranse og at de trengte å kanalisere sin egen frustrasjon mot noe eller noen, i dette tilfellet meg. [...] I etterkant av timen fikk jeg høre at en av guttene hadde en diagnose. Dette var den gutten som lagde mest uro og støy. På en side var det en lettelse å høre dette, og at det ikke var bare jeg som hadde mislyktes med å holde ro på denne eleven. På en annen side er det jo ikke noe morsomt å finne ut at en person har en diagnose.

Her møter vi Magnus etter en relativt stressende time i hans første praksisperiode seint på høsten i 1. studieår. Etter at han har prøvd flere handlingsalternativer som klasseleder og også flere forklaringer, fornemmer vi, selv om det gir litt dårlig samvittighet, at skuldrene faller litt mer på plass når han oppdager at en elev har en diagnose. Sett ut fra den dokumenterte uroen i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2004) og det søkelystet som ofte settes på elever med diagnose, er eksemplet kanskje ikke overraskende. Det er kanskje et viktigere funn at dette er det eneste eksemplet der problemet så klart knyttes sammen med en elevs feilfunksjon. Derimot finner jeg en rekke andre, mindre synlige eksempler på at studentene plasserer skyld hos elevene, for eksempel:

- elever bare er sånn at de tester ut lærere – vil alltid gjøre det
- noen elever er uansett bare opptatt av oppmerksomhet
- noen elever er bare urolige
- urolige elever smitter andre/dårlig motivasjon smitter mellom elever
- elever som bare ikke liker et fag, uansett
- elever som bare er sånn eller sånn i noen sammenhenger

Dette er en type tenkning om elever som fritar læreren for ansvar. Ut fra teorien om redegjørelses funksjon kan en slik skyldplassering der og da fungere som en del av ei forhandling om oppfatninga av studentens ferdighet som klasseleder. Dersom en ikke griper tak i slike forestillinger om elever, kan de imidlertid også bli etablerte «sannheter» som over tid fritar både lærere og elever for å skape et bedre arbeidsklima.

I følgende eksempel prøver Guro derimot å skyve skylda oppover (dag 30):

Under Steg for steg slet jeg med å få fylt tiden da det var en forholdsvis lang time ifht den som kom etterpå. Merker at jeg har vanskelig for å fylle tiden i en time uten problemer. Her kunne jeg godt ha tenkt meg veiledning før timen, slik at jeg hadde fått enda klarere for meg hva jeg kunne ha gjort for at elevene skulle få mest mulig utbytte av timen. Da det kom til Meretes økt merket jeg at det gikk bedre med henne enn med meg, ikke bare fordi hun fikk lært av mine «feil», men også fordi hun hadde fått førveiledning mens jeg var med elevene til svømmetimen (anførselstegn i original).

Her kan vi lese en litt irritert Guro som synes hun har fått for lite støtte fra praksislæreren. Dette er den femte dagen i ny praksisgruppe og ny praksisklasse (3. semester), og studenter og praksislærer føler fremdeles hverandre litt på tennene. Mangelfull førveiledning er hennes unnskyldning for ikke å lykkes så godt som medstudenten. Guro forhandler både med seg selv, med praksislæreren og med medstudenter om oppfatning av henne som like god som Merete. Guro synes heller ikke å ta ansvaret for at hun selv burde etterspurt slik førveiledning, eller kanskje er det en litt hjelpeløs måte å gjøre nettopp dette på.

Lærere beskyldes ofte for å unnskyldde mangelfull tilpassa opplæring med manglende ressurser, oftest lærerressurser. Ut fra mine data synes dette å være en mindre relevant kategori for lærerstudentene, noe som nok kan skyldes at praksissituasjonen er prega av stor voksentetthet i undervisningsarealet. Ved siden av å plassere skyld hos elevene,

er det andre typer kontekstrelaterte forklaringer som er hyppigst. Tabell 1 viser oversikt over de typene skyldplassering som finnes i materialet.

Tildelt skyld	Underkategorier med eksempler
Elevene	Egenskap ved eleven (diagnose, generell elevkunnskap, individuell egenskap)
	Samspillsrelatert (mellom elever eller lærer – elev)
Konteksten	Tidsrelatert (mandag morgen, fredag ettermiddag, blodsukkermengde etc.)
	Arealene (gymsal, uegna lyttekrok, lydforhold etc.)
	Omstendigheter der og da (støy fra andre etc.)
Praksisgruppa	Dårlig samarbeid
Lærerasistent	Ikke tatt seg av spesiell elev
Praksislærer	Dårlig førveiledning

Tabell 1: Oversikt over tildelt skyld med underkategorier

«Aldri så galt er det kanskje godt for noe?»

Ola skriver dag 4: «Andre delen sklei litt ut på grunn av litt bråk og uro, men jeg er sikker på at det vil komme seg til neste gang:) Vi er jo her for å lære!»

Naturlig nok forekommer det i redegjørelsene en rekke eksempler på at studentene relaterer det som skjer til at de er i en læringssituasjon. Noen ganger konstateres det bare, som i dette eksemplet der Ola glad og fornøyd ser fram til å lære mer. I eksemplet nedenfor har Guro en annen variant der hun rettfærdiggjør en lite effektiv time med at hun hadde behov for å prøve ut en metode for å få det stille. Hun skriver dag 14:

På den andre gruppa ble jeg «fandenivoldsk» om du kan kalle det det. Derfor ventet jeg til de var kommet helt i ro før jeg sa noe. Denne metoden kan selvfølgelig gjøre at man får litt kortere tid til andre ting, men i denne timen hadde vi god tid og vi fikk i tillegg sunget to flere vers med denne gruppa enn den forrige [...] Det er veldig stor forskjell mellom støynivået i kroken når det er henholdsvis dere lærere og vi studentene som har styringen (anførselstegn i original).

Til slutt føler hun også behov for å henge på en unnskyldning der elevene får skylda. Oppnåelse av elevenes læringsmål forbigås i taushet, hennes læringsmål ble viktigere. I to de følgende loggutdragene reflekterer Hege og Stian over et belønningsopplegg de har hatt felles ansvar for, og som det i ettertid har vært mye diskusjon om i veiledningstimen. Hege skriver dag 8:

Vi informerte om at vi på slutten av økta ville gi ut stjerner til dem som ikke snakket i storkroken uten å få ordet, de som brukte luftstemme i klasserommet og de som ikke forlot plassene sine uten lov av lærer. I slutten av økta fikk alle elevene utdelt ei stjerne.

Jeg forklarte [...] fordi de hadde arbeidet godt i arbeidsøkten, og de hadde vært stille og rolige under høytlesingen. Jo, elevene arbeidet godt, men etter hvert ble det mer støy. Det var ikke ville tilstander, men de var ikke flinke til å bruke luftstemme. [...] Kanskje var det feil å gi alle ei stjerne? Jeg ble så positiv [...] i starten [...]

Stian skriver dag 8:

Medelevene skulle også se etter hvem som ikke fortjente disse [stjernene], og da arbeidsøkta var over spurte jeg Mona om hun hadde lagt merke til noen, hun sa nei, og at det var vanskelig å si [...] Jeg mener at det kanskje var feil at for eks Tor Remi fikk stjerne, ettersom han var litt bajas i kroken da jeg leste, noe jeg ikke så selv [...] Men for eks Roger, om han arbeider når vi hjelper han og han gjør en bedre innsats med å være stillere enn vanlig, burde han få en stjerne. Elevene har ikke de samme forutsetningene for å arbeide 100 % i 20 minutter og være like rolige [...] allikevel, sikkert noe man kan diskutere.

Eksemplet illustrerer den typen forskjeller jeg finner mellom studentene når det gjelder vilje til å ta ansvar for det som skjer i undervisningssituasjonen. Studentene har planlagt og gjennomført opplegget sammen, men i ettertid er Hege både langt villigere enn Stian til å innrømme at det som skjedde var uheldig og til å åpne opp for at hun har ansvaret: «jeg ble revet med». Stian på sin side rettferdiggjør opplegget ved å peke på Rogers behov for tilpassa opplæring. I tillegg skylder han på elever som ikke fulgte med, slik avtalen var. Tabell 2 gir en oversikt over typene rettferdiggjøringer som finnes i materialet, med eksempler.

Type rettferdiggjøring (underkategorier)	Eksempler
Målforskyving	Belønningseksempel (gjengitt ovenfor)
	«De lærte jo noe likevel selv om det ikke var tilpassa opplæring»
	«Elevene var aktive hele timen» (ikke så farlig at de ikke nådde målet/lærte noe)
Situasjonsrelaterte begrunnelser/bagatellisering	«Det blir alltid uro når de begynner på noe nytt»
	«Det var siste dagen i praksis» (ikke så nøye)
	«Slikt skjer»
	«Fredager er sånn på denne skolen» (pleier ikke lære noe nytt da)
Læringssituasjonen som begrunnelse	«Ordner seg med tida/erfaring»
	«Vi er bare studenter»
	«En liten ting i et stort hav av utfordringer»

Tabell 2: Oversikt over typer rettferdiggjøringer med eksempler

Hva som presenteres som forgrunn og bakgrunn, er en viktig byggestein i en redegjørelse (Sarangi, 2010b). Dette er et grep Stian gjør seg bruk av når han trekker fram Rogers behov for tilpassa opplæring, en faglig begrunnelse som kan heve den ferske lærerstudents status. Likevel er det nok et eksempel på målforskyving som det på sikt kan være aktuelt å ta tak i. I følge Sarangi vil den som redegjør, også modalisere teksten i forhold til hva som kreves i situasjonen for at tilhørerne/leserne skal akseptere redegjørelsen, og ta i bruk retoriske og diskursive hjelpemidler for å normalisere sin redegjørelse. Eksempelene i tabell 2 gir et inntrykk av hvilke grep lærerstudentene bruker for å tilpasse forklaringa til leserne og for å normalisere situasjonen. Ordet «jo» i utsagnet «De lærte jo noe likevel selv om det ikke var tilpassa opplæring» er et eksempel på en type modalisering, mens sammenligning er et retorisk grep som tas for å normalisere i utsagnet «Fredager er sånn på denne skolen». Et annet retorisk hjelpemiddel som generelt er i hyppig bruk i loggene er smilefjeset☺

Framhevinga av aktivitet som en verdi i seg selv, dominerer blant de faglige begrunnelsene. En kan spørre om dette er et uttrykk for at studentene er i ferd med å sosialiseres inn i en skolekultur der dette er en viktig verdi slik klasseromsforskning i forbindelse med evalueringa av Reform 97 tyder på (Haug, 2008; Klette, 2003).

Den typiske lærerstudenten tar ansvar

Som Tabell 3 viser er det totale antallet unnskyldninger og rettferdiggjøringer relativt lavt i forhold til det totale antallet logger. Tatt i betraktning at loggene til dels er nokså lange (majoriteten ligger på mellom $\frac{3}{4}$ og $1\frac{1}{2}$ A4-sider), er omfanget beskjedent.

	1.semester	Totalt
Antall unnskyldninger	21	34
Antall rettferdiggjøringer	10	17
Antall logger	90	305

Tabell 3: Oversikt over antall unnskyldninger og rettferdiggjøringer

Tabellen viser også at en relativt stor andel av unnskyldningene og rettferdiggjøringene finnes i logger skrevet i første semester. Internasjonal forskning viser at studentene generelt opplever praksis som den mest stressende delen av lærerutdanninga (Murray-Harvey et al., 2000). Mens Lacey (her i Jordell, 1986) peker på at stresset øker fra første til andre praksisperiode, kan studentenes frekvente bruk av unnskyldninger og rettferdiggjøringer tyde på at studentene i min studie opplever første periode som relativt mer stressende. Dette funnet kan ses i sammenheng med forskning som viser at lærerstudenter tidlig i karrieren er veldig opptatt av egen utøvelse av lærerrollen (Ball, 1988; Fuller, 1969; Lortie, 1975). En alternativ tolkning er at studentene raskt avlæres behovet for skyldplassering og rettferdiggjøring.

Det er ikke noe som tyder på at nedgangen i bruk av unnskyldninger og rettferdiggjøringer skyldes at studentene etter hvert skjønner situasjonen i praksis. Loggene fra andre og tredje semester inneholder i stor grad beskrivelse og vurdering av utford-

rende situasjoner og opplegg som avviker fra planer, men i den grad ansvar og skyld er tema, er det typiske at lærerstudentene selv tar ansvar slik Liv gjør dag 28:

I dag var det uteskole [...] Jeg hadde ansvaret for matematikkstasjonen. Dette synes jeg ikke fungerte optimalt fordi det regnet en god del, og pga det ble tallene og paradisen som jeg skrev i grusen visket ut. Jeg rakk heller ikke å skrive begge paradisen i grusen før den første gruppa kom. [...] ble litt bråk og uro [...] kunne ikke snu meg før det ble tull og tøys [...] Til senere en gang tror jeg det vil være lurt å tenke litt mer over hvordan man skal utføre aktiviteten. Kanskje finne ut en alternativ måte å utføre aktiviteten på hvis det [...] skulle bli regn.

I stedet for å unnskylde eller rettferdiggjøre det som skjedde eller å reflektere over elevenes atferd, snur Liv raskt oppmerksomheten mot hvordan hun som lærer kan handle annerledes i en tilsvarende situasjon. Dette er også Anne-Beates posisjon når hun dag 22 prøver å finne handlingsalternativer i spennet mellom teori og praksis:

Det er et dilemma for meg hvor mye jeg skal tolerere av uønsket atferd [...] Hvor mye skal elevene få snakke før man gir dem sanksjoner eller straff (behavioristisk)? Jeg mener selv jeg er en tålmodig person som ikke har den korteste luntene. Dermed skal det mye til før jeg blir sint på en elev. Men som lærer må man jo også tenke på alle de andre elevene som følger med og vil lære. De har krav på et godt læringsmiljø. [...] Det kan hende at jeg bare burde ignorert den uønskede atferden (Imsen 2008:194), men i dagens tilfelle var atferden så forstyrrende at jeg ikke klarte å konsentrere meg om lærestoffet (anførselstegn og parenteser i original).

Avsluttende bemerkninger

Jeg har i denne artikkelen benyttet teori og begreper fra sosiologisk forskning i analyse av lærerstudentenes praksislogger som 'redegjørelser'. Funn av flere varianter av 'unnskylldninger' og 'rettferdiggjøring' godtgjør at denne typen analyse kan gi nytt innblikk i det samspillet som skjer mellom studenter og praksislærere. Selv om det totale antallet unnskylldninger og rettferdiggjøring er relativt lavt, har analysen gitt meg et nytt blikk på praksisloggene. Det er et viktig resultat at jeg gjennom å se på praksisloggene som redegjørelser, er blitt langt mer oppmerksom på hvordan studentene arbeider for å framstille seg selv som ansvarsbevisste lærerstudenter og reflekterte framtidige lærere. Unnskylldningene og rettferdiggjøringene er en del av forhandlinga om identitet som lærerstudent eller gryende lærer. I dette bildet er det interessant at studentene i så stor grad åpent tar ansvaret og drøfter også når det ikke går helt etter planen.

Som jeg har forsøkt å argumentere for, kan studentenes redegjørelser med unnskylldninger og rettferdiggjøring med fordel gjøres til gjenstand for drøfting mellom studenter og lærere. Målet er å unngå skyldplassering, bagatelliseringer og målfor-skyving som befester måter å tenke om elever, læring og undervisning på og som fratrar studentens ansvar for å finne gode didaktiske løsninger. Loggmaterialet viser at studentene har en vilje til åpenhet og dialog som trolig kunne vært langt mer utnyttet også i et samspill med faglærerne.

Det er redegjørelser knytta til vanskelige situasjoner som har vært i fokus i denne artikkelen. Basert på en antakelse om at man også kan lære av suksesser, kan det i det videre arbeidet være interessant å undersøke i hvilken grad lærerstudenter omtaler slike og også tar æren for dem.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaattelid, Trans.). Bergen: Ariadne forl.
- Ball, D. L. (1988). American prospective teachers' images of mathematics teaching and learning and of students as learners of mathematics. Michigan State University.
- Buttny, R. (1993). *Social Accountability in Communication*. London: Sage.
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. *FoU i praksis*, 1, 59–72.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207–226.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Harnæs, H. (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner: rapport fra ekstern komité*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Haug, P. (2008). Reform 97 – eit grunnlag for Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (red.), *På vei mot kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 66–83). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hoel, T. L. (2002). Interaction and learning potential in e-mail messages. I E. Maagerø & B. Simonsen (red.), *Learning through genres* (s. 15–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Hoel, T. L., Gudmundsdottir, S., & Brobakken, P. T. (1999). *Studenter, refleksjon og veiledning via e-post*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Klemp, T. (under publisering). Discovering and developing student teachers' practical teaching theory: writing logs as a tool? *Journal of Applied Linguistics*.
- Klette, K. (red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laursen, P. F. (2008). Det er i praksis man virkelig lærer noget. I H. Bjerresgård (red.), *Tango for to: teori og praksis i læreres profesjonsutvikling* (s. 39–60). Fredrikshavn: Dafolo.
- Lave, J. (2004). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære – læring som sosial praksis* (s. 37–51). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Murray-Harvey, R., Slee, P. T., Lawson, M. J., Silins, H., Banfield, G., & Russel, A. (2000). Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19–35.

- Nilssen, V. (2007). *Seeing the kids, seeing the student teachers, dealing with two arenas the whole way: a case study of a cooperating teacher mentoring first-year student teachers' mathematics teaching*. Upublisert avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: Forfatteren.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity: One's Own. *Educational researcher*, 17(7), 17–21.
- Sarangi, S. (2010a). Practising discourse analysis in healthcare settings. I I. Bourgeault, R. DeVries & R. Dingwall (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative methods in Health Research* (s. 397–416). London: Sage.
- Sarangi, S. (2010b). *Text analysis: A rhetorical discourse perspective*. Paper presentert på forskerkurset «Writing in education and in the workplace: research design and method», på Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim 12.-15.april 2010.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, M. B., & Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological review*, 33(1), 46–62.
- Sjøhelle, D. K. (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling: språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. Upublisert avhandling, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Utdanningsdirektoratet (2004). *PISA 2003: En alvorlig utfordring for norsk skole, 2004*. Nedlasta 24.juni 2010. http://www.udir.no/Artikler/_Forskning/_Internasjonale-studier/PISA-2003-En-alvorlig-utfordring-for-norsk-skole-2004/
- van der Leeuw, B. T. (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding: een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Heeswijk-Dinther: Estede.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zeichner, K. M., & Gore, J. M. (1990). Teacher socialization. I W. R. Houston (Red.), *Handbook of research on teacher education*. (s. 329–348). New York: Macmillan.

Artikkel III

Is not included due to copyright

Artikel IV

Is not included due to copyright

Vedlegg

VEDLEGG 1

Loggskrivning i praksisperioden

På møtet i dag har praksislærerne og faglærerne i 1C og 1D vedtatt at studentene skal skrive individuelle logger hver dag og legge dem inn i grupperommet sitt i l'ts learning. Loggene leses av praksislærer og faglærer, og praksislærer gir studentene tilbakemelding på en av loggene (til hver student) en gang pr. uke. Loggene kan være temabaserte og initiert av praksislærer, eller de kan være knyttet opp mot temaer studenten selv er opptatt av, og vil reflektere over. Loggene kan også utformes fritt med utgangspunkt i hva studenten har erfart i undervisningssituasjonen. Poenget er at vi skal dele praksiskunnskap med hverandre, og at den skriftlige refleksjonen skal være en hjelp for studentene til å reflektere over praksis og se sammenhengen mellom teori og praksis. Husk at loggene skal være *reflekterende* mer enn refererende. Refleksjoner som er tatt vare på i digital form, kan siden brukes som veiledningsgrunnlag og i andre faglige sammenhenger.

Vennlig hilsen

Team 1CD

av [Sjöhelle, Dagrun Kibsgaard](#) 11.09.2008 15:10

VEDLEGG 2

Erfaringer med å skrive praksislogg i første praksisperiode (H-08)

1. Hvor ofte har du skrevet praksislogg i denne praksisperioden?
Kryss av foran det svaralternativet som passer best.
 - Hver dag (9-10 stk.)
 - Nesten alle dager (6-8 stk)
 - 5 praksislogger eller færre spredt ut over de to ukene
 - 5 praksislogger eller færre konsentrert i starten av praksis
 - Aldri

2. Hvor ofte har praksislærer gitt deg skriftlig respons eller personlig muntlig respons på loggen?
Kryss av foran det svaralternativet som passer best.
 - Hver dag (9-10 ganger)
 - Nesten alle dager (6-8 ganger)
 - 5 ganger eller færre
 - Aldri

3. Har du lest loggene til de andre studentene i praksisgruppa?
Kryss av foran det svaralternativet som passer best.
 - Ja, nesten hver dag
 - Ja, noen ganger
 - Nei

4. Hva slags sammenheng vil du si det har vært mellom praksisloggene og veiledningstimene?
Kryss av foran de svaralternativene du synes passer best for deg. Sett gjerne flere kryss.
 - Praksisloggen min er for det meste et referat av det vi har diskutert i veiledningstimene.
 - Jeg har skrevet om andre ting i praksisloggen enn det vi har snakket om i veiledningstimene.
 - I praksisloggen har jeg reflektert videre over tema vi har diskutert i veiledningstimene.
 - Jeg har opplevd at tema jeg har introdusert i praksisloggen min seinere er blitt tatt opp i veiledningstimene av medstudenter eller praksislærer.
 - Det er lite sammenheng mellom innholdet i praksisloggen og diskusjonen i veiledningstimene.

5. Noen av dere har blitt bedt om å skrive loggen under overskriftene Gjort – Lært – Lurt. Andre kan ha hatt en litt annen mal. Hva synes du det var nyttigst for deg å skrive om?

6. Var det noen utvikling i praksisloggskrivinga di gjennom de to praksisukene? (mengde, hva du skreiv om, formen på loggen osv.)

7. Synes du i ettertid at skriving av praksislogg har noen positiv funksjon i kompetanseutviklinga di?

8. Er det noe annet du vil si om det å skrive praksislogg?

VEDLEGG 3

Erfaringer med å skrive praksislogg i andre praksisperiode (V-08)

9. Hvor ofte har du skrevet praksislogg i denne praksisperioden?

Kryss av foran det svaralternativet som passer best.

- Hver dag (13-15 stk.)
- De fleste dagene (9- 12 stk)
- 4-8 praksislogger i alt
- 1-3 praksislogger i alt
- Aldri

Navn:

(gjelder bare studenter i Torunns forskningsprosjekt, andre kan være anonyme)

10. Hvor ofte har praksislærer gitt deg skriftlig respons eller personlig muntlig respons på loggen? (ikke i felles veiledningsmøte)

Kryss av foran det svaralternativet som passer best.

- Ofte (9-15 ganger)
- Flere ganger per uke (5-9 ganger)
- Én gang per uke (3-4 ganger)
- Sjelden (1-2)
- Aldri

11. Har du lest loggene til de andre studentene i praksisgruppa?

Kryss av foran det svaralternativet som passer best.

- Ja, nesten hver dag
- Ja, noen ganger
- Nei

12. Hva slags sammenheng vil du si det har vært mellom praksisloggene og veiledningstimene?

Kryss av foran de svaralternativene du synes passer best for deg. Sett gjerne flere kryss.

- Praksisloggen min er for det meste et referat av det vi har diskutert i veiledningstimene.
- Jeg har skrevet om andre ting i praksisloggen enn det vi har snakket om i veiledningstimene.
- I praksisloggen har jeg reflektert videre over tema vi har diskutert i veiledningstimene.
- Jeg har opplevd at tema jeg har introdusert i praksisloggen min seinere er blitt tatt opp i veiledningstimene av medstudenter eller praksislærer.
- Det er lite sammenheng mellom innholdet i praksisloggen og diskusjonen i veiledningstimene.

13. Hva synes du det er mest nyttig å skrive om i praksisloggen?

14. Har praksisloggskrivninga endra seg fra første til andre praksisperiode? (mengde, hva du skreiv om, utbytte) I tilfelle, hva tror du endringa skyldes?

15. a) På hvilken måte synes du at skriving av praksislogg utfordrer deg til å utforske og bearbeide forståelsen din av praksis?
b) Har pedagogisk og fagdidaktisk teori noen plass i denne skriveprosessen?
Forklar og begrunn.
16. I hvilken grad opplever du at respons har hjulpet deg videre i refleksjonsprosessen?
Forklar og begrunn.
17. a) På hvilken måte bidrar loggen til at du blir utfordret til å reflektere over sammenhenger teori og praksis?
b) Hva skal til for at du blir mer utfordret til dette?
Forklar og begrunn.
18. Etter første praksisperiode sa de aller fleste studentene at de syntes skriving av praksislogg hadde en positiv funksjon i kompetanseutviklinga deres. Er det noen endringer i synet ditt på nytten av skriving av praksislogg etter denne perioden? I tilfelle, hva tror du det skyldes?
19. Er det noe annet du vil fortelle meg om logg?

VEDLEGG 4

Erfaringer med å skrive praksislogg i andre studieår

Navn: (gjelder bare studenter i Torunns forskningsprosjekt, andre kan være anonyme)
--

20. Hvor ofte har du skrevet praksislogg i denne praksisuka?

Kryss av foran det svaralternativet som passer best.

- Hver dag (4-5 stk.)
- 2-3 praksislogger
- 1 praksislogg
- Aldri

21. Er dette mer eller mindre enn i praksisukene i høst (H-09)?

Forklar og begrunn

22. Har praksislærer gitt deg skriftlig respons eller personlig muntlig respons på loggen i denne praksisuka? (ikke i felles veiledningsmøte)

Kryss av foran det svaralternativet som passer best.

- Ja
- Nei

23. Har du lest loggene til de andre studentene i praksisgruppa i dette studieåret?

Kryss av foran det svaralternativet som passer best.

- Ja, nesten hver dag
- Ja, noen ganger
- Nei

24. Har praksisloggene dine endra seg fra første til andre studieår? (mengde, hva du skriver om, måten du skriver på...)

- Beskrivelse av endringer:

- I tilfelle, hva tror du endringene skyldes?

- Hvorfor har du valgt slik du har valgt når det gjelder innhold i loggene?

25. Om skriving og utvikling av din praksisteori (= de oppfatningene, verdiene og kunnskapene du handler ut i fra i praksis):

- På hvilken måte synes du at skriving av praksislogg utfordrer deg til å utforske og bearbeide forståelsen din av praksis?
Forklar.

- Har pedagogisk teori noen plass i denne skriveprosessen?
Forklar og begrunn.

- Har fagdidaktisk teori noen plass i denne skriveprosessen?
Forklar og begrunn.

26. Har loggene dine ført til noen diskusjon

- med medstudenter?

- med praksislærer?

27. I hvilken grad opplever du at respons har hjulpet deg videre i refleksjonsprosessen?

- Prøv å definere refleksjon:

- Forklar og begrunn sammenhengen mellom respons og refleksjon slik du ser det:

28. Etter praksisperiodene i første studieår sa de aller fleste studentene at de syntes skriving av praksislogg hadde en positiv funksjon i kompetanseutviklinga deres.

- Er det noen endringer i synet ditt på nytten av skriving av praksislogg?
Beskriv:

- I tilfelle, hva tror du endringene i utbyttet skyldes?
Forklar og begrunn.

29. Er det noe annet du vil fortelle meg om logg?

VEDLEGG 5

Første oppsummering av studentenes erfaringer med å skrive praksislogg etter første praksisperiode, H-08

Spørreskjemaet hadde fire spørsmål med formulerte svaralternativer for å kartlegge i hvor stor grad studentene hadde skrevet og lest praksislogger og i hvilken grad loggene var tatt inn i veiledninga. Svarene på disse spørsmålene er oppsummert i tabellform.

Videre hadde spørreskjemaet tre åpne spørsmål om erfaringer med bruk av praksislogg og et helt åpent spørsmål. Svarene på disse spørsmålene har jeg her analysert via en første åpen koding og ved å sortere i noen kategorier som jeg har funnet fram til gjennom å sammenligne svarene.

Totalt antall respondenter 11.12.08: 29 av totalt 40 studenter. 8 av disse deltar som hovedinformanter i prosjektet. I oppsummeringa oppgir jeg totaltall og i tillegg hvordan hovedinformantenes svar fordeler seg angitt i parentes.

Spørsmål 1: *Hvor ofte har du skrevet praksislogg i denne praksisperioden?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Hver dag (9-10 stk.)	Nesten alle dager (6-8 stk)	5 praksislogger eller færre spredt ut over de to ukene	5 praksislogger eller færre konsentrert i starten av praksis	Aldri	Ubesvart
18 (9)	6	5	0	0	0

Metarefleksjon: Det er ikke noe i utfyllinga av spørreskjemaene som tyder på at de har hatt vanskeligheter med å velge mellom svaralternativene. Kun en overstrykning (bytta fra ”5 praksislogger eller færre spredt utover de to ukene” til ”nesten alle dager”). Det fjerde svaralternativet tok jeg antakelig med for å sjekke ut at det ikke var noen som starta ut friskt med å skrive, men som så droppa det. Trolig overflødig.

Spørsmål 2: *Hvor ofte har praksislærer gitt deg skriftlig respons eller personlig muntlig respons på loggen?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Hver dag (9-10 ganger)	Nesten alle dager (6-8 ganger)	5 ganger eller færre	Aldri	Ubesvart
3 (2)	8 (4)	15 (3)	2	1

Metarefleksjon: Det er ikke noe i utfyllinga av spørreskjemaene som tyder på at de har hatt vanskeligheter med å velge mellom svaralternativene. Kun en overstrykning (bytta fra ”5 ganger eller færre” til ”nesten alle dager”). Én student har ikke besvart spørsmålet. Skyldes lojalitet til praksislærer? Denne studenten er lenger ned i spørreskjemaet flere ganger inne på hvor godt det fungerte med daglige veiledningsmøter.

Spørsmål 3: *Har du lest loggene til de andre studentene i praksisgruppa?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Ja, nesten hver dag	Ja, noen ganger	Nei	Ubesvart
14 (6)	13 (3)	2	0

Metarefleksjon: Det er ikke noe i utfyllinga av spørreskjemaene som tyder på at de har hatt vanskeligheter med å velge mellom svaralternativene. Kun en overstrykning (bytta fra ”ja, nesten hver dag” til ”ja, noen ganger”). Én student har skrevet ”muntlig” bak sitt svar ”ja, nesten hver dag”. Det er litt vanskelig å forstå hva som menes med dette.

Spørsmål 4: *Hva slags sammenheng vil du si det har vært mellom praksisloggene og veiledningstimene?*
(Kryss av foran de svaralternativene du synes passer best for deg. Sett gjerne flere kryss.)

Praksisloggen min er for det meste et referat av det vi har diskutert i veiledningstimene.	Jeg har skrevet om andre ting i praksisloggen enn det vi har snakket om i veiledningstimene.	I praksisloggen har jeg reflektert videre over tema vi har diskutert i veiledningstimene.	Jeg har opplevd at tema jeg har introdusert i praksisloggen min seinere er blitt tatt opp i veiledningstimene av medstudenter eller praksislærer.	Det er lite sammenheng mellom innholdet i praksisloggen og diskusjonen i veiledningstimene.	Ubesvart
5 (2 – bare her)	7 (4)	24 (6)	8 (5)	1	0

Metarefleksjon: Det er ingen overstrykning av svar i dette spørsmålet. Svaralternativene synes derfor å ha vært rimelig greie å oppfatte selv om de er lange (5 lange setninger). 15 studenter har kryssa av på ett svaralternativ, 12 på to og 2 på 3.

Spørsmål 5: *Noen av dere har blitt bedt om å skrive loggen under overskriftene Gjort – Lært – Lurt. Andre kan ha hatt en litt annen mal. Hva synes du det var nyttigst for deg å skrive om?*

Metarefleksjon: Dette spørsmålet ledet fram til to typer svar, a) synspunkter tilknyttet praksisloggens form og b) synspunkter på hva de synes det var mest nyttig å skrive om. Hovedvekten av svarene knytter seg til loggens innhold (b). 28 av 29 studenter kommenterer hva de opplevde det var mest nyttig å skrive om.

5 studenter skriver markert kortere enn de andre i dette spørsmålet (1-2 linjer). De andre ligger på tre til 8 linjer.

a) *Synspunkter tilknyttet praksisloggens form*

Her fikk jeg én kommentar om at studenten gjerne skulle fått lære mer om praksisloggens form på forhånd, eller at retningslinjene kunne vært klarere (SSP1/14). Som pedagogikk lærer reiste jeg spørsmålet om praksisloggens innhold og form siste undervisningstime før praksisuka. Jeg nevnte at jeg visste at noen praksislærere ville bruke gjort-lært-lurt-formen, men at det var opp til studentene selv i samarbeid med praksislærer å finne fram til en form som fungerte for dem. Jeg understreket imidlertid at praksisloggen ikke skal være det samme som en dagbok hvor en bare beskriver det som skjer i løpet av dagen, men at den i følge praksisplanen var ment å være et redskap for å utvikle sin tenkning om det å være lærer. 13. av 41 studenter var borte fra undervisninga denne dagen (06.11.08).

Studenten som gjerne ville ha hatt en fastere mal på forhånd uttrykker seg imidlertid positivt om gjort-lært-lurt-formen. Det er heller ikke noen andre studenter som uttrykker seg negativt om denne formen, selv om det bare er et par som kommenterer denne malen som sådan. Én student sier følgende: ”Jeg har skrevet mye etter denne modellen, men til slutt skrev jeg: Hva har jeg lært i dag” (SSP1/28). Jeg tolker dette som at han etter hvert opplevde at referatet av hva han hadde gjort etter hvert opplevdes unødvendig. Dette kan derfor være et innlegg for kun Lært-lurt.

Én av hovedinformantene skriver at hun har skrevet mye i formen gjort-skjedde-lært og at dette er en form som oppsto uten at det var planlagt (SSP1/2). Én student skriver at hun var bedt om å skrive under overskriftene gjort – hva skjedde – hvorfor skjedde det (SSP1/29). Jeg oppfatter at begge disse variantene ligger svært nært gjort-lært-lurt. Poenget med denne typen maler kan være å hjelpe studenten til å skille mellom beskrivelse og analyse av det som skjer i praksis, et forhold vi har arbeidet med i pedagogikkfaget.

Av alternative maler nevner 2 studenter en todeling mellom tanker og spørsmål (SSP1/5, SSP1/ 18), som de synes fornøyd med. Under det åpne spørsmålet til slutt sier imidlertid den ene av dem: ”Jeg synes egentlig at man burde skrive 2 forskjellige logger. En logg slik som jeg skrev [mitt innskudd: tanker og spørsmål], og en dagbok-logg. Da tror jeg at jeg enklere kunne ha husket/sett tilbake på erfaringene og spørsmålene og oppleggene.” (SSP1/18) Faktisk nærmer vel dette seg gjort-lært-lurt-formen. Én student sier seg fornøyd med å skrive daglige logger for seg selv som utgangspunkt for ukeloger til praksislærer (SSP1/15).

b) Synspunkter på hva studentene synes det er mest nyttig å skrive om i praksisloggen

Det synspunktet som dominerer (28 av 29, mens én student besvarer spørsmålet med å beskrive at de alternativt har anlagt et tilsvarende fokus i veiledningssamtalene) kan benevnes ”å reflektere over og lære av utprøving i praksis”. Til tross for relativt liten opplæring i bruk av praksislogg, gir studentene tydelig uttrykk for å ha skjont at skrivning av praksislogg handler om å reflektere. Hos 24 av studentene brukes ord som erfare/erfaring, lære, tenke/tanke, reflektere/refleksjon og bli bevisst gjentatte ganger.

Videre er flertallet av tekstene (17) preget av ord som knytter seg til handlinger i praksis, der preteritumsformen av verbene å gjøre, gå (godt eller dårlig), foregå, skje, reagere dominerer. Når det gjelder spørreord, så er det ”hva” og til dels ”hvordan” som dominerer stort. Bare 6 studenter tar i bruk ”hvorfor”.

Til sammen gir studenttekstene som svarer på spørsmål 5 et klart inntrykk av handlingsretta studenter som er opptatt av å beherske lærerrollen og som ønsker å finne fram til handlingsalternativer ut fra de erfaringene de har gjort. Selv om begrepet ”prøve ut” ikke

brukes aktivt, er det et slikt læringsfokus som preger tekstene. Tekstene gir ikke det samme inntrykket av studenter som er ute i praksis for å lære gjennom observasjon. Ord som undre, se, føle, oppleve/opplevelse, observasjon, inntrykk, ”lufter” ting, forekommer hos ni studenter, men kan ikke sies å gi disse tekstene et annet preg. Studentene er lærevillige, men det er ikke elevene som søkelyset settes på. Studentene ser i første rekke på praksisloggen som et redskap i en læringsprosess der situasjonen og egen mestring står i sentrum, jf. kjent forskning om nye lærerstudenters fokus (se for eksempel Korthagen 1999, s. 195). Noen typiske utsagn:

- ”Erfaringer jeg gjorde i de ulike timene. Reflektere over hvordan det gikk og hvorfor. Hva kunne jeg gjort bedre?” (SSP1/9)
- Det var mest nyttig for meg først å se hva som gikk bra. Så hva som gikk dårlig, for deretter å se hva vi kunne gjort annerledes.” (SSP1/12)
- ”Å skrive logg gjorde at jeg fikk ”luftet” ting, særlig det som ikke gikk bra og som vi kunne lære av til senere” (SSP1/2 - hovedinformant)
- ”Her har vi fått reflektert over våre handlinger og lignende. Dette har gjort at jeg har blitt mer bevisst i enkelte handlinger og heller tenker over hvorfor jeg gjør ting som jeg gjør.”(SSP1/6)
- ”Lært og lurt er nyttigst, for det er erfaringer jeg tar med meg videre.” (SSP1/13 - hovedinformant)
- ”Jeg synes det var nyttigst å skrive om situasjoner, i klasse og friminutt, og hvordan jeg kunne, burde reagert, og hvordan jeg reagerte.” (SSP1/22)

Siden studentene i spørsmål 4 bekrefter stor nærhet mellom hva de snakker om i veiledningstimene og hva de skriver om i praksisloggene, må en anta at et slikt handlingsretta, utprøvende læringsfokus også har vært dominerende i veiledningssamtalene i den første praksisperioden.

Men svarene gir også noen andre synspunkter på hva de har opplevd som nyttig med loggskriving. For eksempel angir to studenter at deres praksislærer har bedt dem trekke inn teori i praksisloggene (SSP1/15, SSP1/4). Den ene av dem reflekterer rundt dette som følger: ”Det medførte mer arbeid med praksisloggen, men samtidig lærte jeg mer.” (SSP1/15) Tre andre studenter sier at deres gruppe og praksislærer hadde blitt enige om at de skulle skrive om ulike aktuelle tema i praksisloggen (som for eksempel grensesetting og klasseledelse) (SSP1/9, SSP1/11, SSP1/16). Den ene skriver: ”Dette føler jeg har fungert veldig godt. Det har vært med på å sette i gang refleksjonen, og jeg har tenkt mer bevisst over temaene i timene vi hadde på skolen.” (SSP1/16) **(NB! Mitt komma og dobbel s i bevisst!!!! – Skal slikt rettes?)**

Én student peker på at det særlig er i situasjoner der han/hun har lært noe nytt at det har føltes spesielt nyttig å skrive praksislogg (SSP1/19 - hovedinformant). Som eksempel beskriver studenten en situasjon der praksislærer samlet 4 elever etter at det hadde vært en episode i et friminutt (jf Korthagen 1999, s. 196: ”..., the more concrete the event upon which the student teacher is asked to reflect, the greater the chances that the student teacher actually learn from it”). Denne studenten mener også at skrivning av praksislogg har vært nyttig som redskap for egen undring, for eksempel: ”Hvorfor er den eleven urolig?” ”Hvordan arbeide i team?” ”Hvorfor er den eleven plassert der i klasserommet?” Dette er faktisk den eneste studenten som aktivt bruker ordet ”elev”. Han/hun er også den eneste som setter fokus på praksislogg som et redskap for å skrive om erfaringer med elevene. Det er også to andre studenter som spesielt understreker praksisloggen som et godt redskap for spørsmål. Den ene sier: ”Det var en slags oppsummering av de spørsmålene jeg hadde stilt meg i løpet av dagen” (SSP1/18). Det fremgår at det både handler om besvarte og ubesvarte spørsmål.

En annen student mener det har vært spesielt nyttig for han/henne å skrive om hva han/hun ville ha veiledning på videre (understreker samtidig at nedskrivning av erfaringer også var viktig for egen del) (SSP1/17). Dette er en student som faktisk ikke har skrevet så mange logger (5 eller færre) eller fått så mye respons fra praksislærer (5 eller færre). Derimot har studenten lest medstudenters logger nesten hver dag.

En student forteller at det har følt spesielt nyttig å skrive en refleksjonslogg helt til slutt i praksisperioden der hans praksisgruppe reflekterte over kompetansemålene, hva som var bra og hva de kunne gjort bedre (SSP1/21).

Spørsmål 6: *Var det noen utvikling i praksisloggskrivninga di gjennom de to praksisukene? (mengde, hva du skreiv om, formen på loggen osv.)*

Metarefleksjon: Utforminga av spørsmålet kan ha vært nokså førende for hva de har svart. Men når mange sier at de er mer reflektert etter hvert, skyldes det ikke utforminga av spørsmålet i og med at ordet refleksjon ikke er brukt direkte eller indirekte. Derimot kan jeg anta at de aner at jeg som pedagogikk-lærer ønsker at de skal ha blitt mer reflektert etter hvert? Det er like mye pedagogikk-læreren som forskeren de svarer!

19 av studentene svarte med tre linjer eller mindre, altså kortere svar på dette spørsmålet.

Synspunkter vedrørende endringer i praksisloggen i løpet av praksisperioden:

Hele 20 av 29 svarer på dette spørsmålet med å si at de ble mer reflektert og/eller at de skreiv mindre i den refererende delen etter hvert. 13 av disse bruker begrepene "refleksjon"/"reflektere" direkte i svaret på dette spørsmålet. Videre har jeg inkludert i denne kategorien de som snakker om at loggen ble "bedre" eller at "kvaliteten..... utviklet seg positivt" samtidig som det framgår av svaret i spørsmål 5 eller 7 at de i dette blant annet legger at de er blitt flinkere til å reflektere. De siste 2 som jeg har inkludert i denne gruppa bruker ord eller uttrykk som "utdype og begrunne sine refleksjoner med teori" og "grundigere/analyse". Ord og uttalelser som forekommer sammen med "refleksjon"/"reflektere" og som er med på å fylle ut bildet av hva respondentene legger i begrepet er: utfyllende, mer struktur og sammenheng, stille seg viktige spørsmål, tenke mye, mer interessant, viktigere tema og mindre enkelthendelser og detaljer, flere erfaringer og mer å sammenligne med, fokuserte mer på situasjoner og diskusjoner. 6 av de 20 setter opp "refererende"/"(handlings-)referat" som motsatsen til "reflektere"/"refleksjon".

Et par studenter gir uttrykk for sammenhengen mellom mer reflekterende logger og verdien loggen har for dem selv:

- "Etter hvert ble jeg flinkere til å fokusere mer mot refleksjon, noe som gjorde loggene mer nyttige." (SSP/6)
- "Jeg reflekterte også mer etter hvert som jeg skrev logg, og jeg fant da også loggskrivningen mer interessant." (SSP1/10 - hovedinformant)

Øvrige endringer som framkommer av svarene handler for det meste om lengden: 11 skriver at loggene ble lengre etter hvert, mens én sier at han/hun skrev kortere og kortere og forklarer indirekte at dette skyldes at det ble mindre handlingsreferat etter hvert.

Noen få studenter antyder også grunner til at de mener loggene endra seg ut gjennom perioden. 2 studenter peker på innspill og kommentarer fra praksislærer, hvorav den ene synes at praksislærers ønske om å sette søkelyset på et gitt tema ga en god avgrensning av oppdraget. Én student peker på at lesing av medstudenters logger har støttet utviklinga, mens 3 studenter mener at utviklinga av loggskrivinga kan knyttes sammen med deres egen utvikling. I en neste runde kan det være interessant å spørre mer direkte om hva studentene selv tror om hvorfor loggskrivinga utvikler seg.

5 studenter uttrykker at det har vært liten endring i loggskrivinga deres. Den ene, som riktignok oppgir å ha skrevet logg nesten alle dager, forklarer: ”I grunnen ikke. Som sagt ble mye gjort muntlig.” (SSP1/5) (**Skriver selv ”grunn” – skal rette?**) Én annen knytter manglende endring til at praksisloggen var ”på plass” fra første dag: ”Liten endring. Det skjedde såpass mye hver dag at jeg alltid hadde mange tanker.” (SSP1/7) (**NB! Skriver tanker med g – riktig å endre?**) En tredje student knytter svaret om manglende endring til mengde, samtidig som det kan synes som at innholdskvaliteten nok har endra seg: ”Mengden var nok den samme, men min oppfatning av egen praksis ble forandret gjennom disse ukene.” (SSP1/24) Den fjerde av dem forklarer mangelen på utvikling med grundig forberedelse: ”Jeg hadde tenkt ganske mye over hvordan jeg ville skrive logg, så nei den forandret seg ikke så mye.” (SSP1/18) Denne studenten har både skrevet og lest logger hver dag, har fulgt en egen mal (tanker og spørsmål) og har synspunkter i forhold til videre utvikling av loggskrivinga si (spørsmål 8). Den femte av dem kommenterer mangelen på utvikling med at hun/han vil endre på en del ting til neste gang, og i spørsmål 5 kommer det fram at studenten ønsker å gjøre loggen både mer spørrende og reflekterende. (SSP1/25)

2 studenter besvarer spørsmål 6 med å beskrive hva slags logg de har skrevet uten å angi om det har vært noen utvikling i skivinga. Den ene av dem tilhører den gruppa studenter som prioriterte muntlig refleksjon. Den andre av dem skrev logger nesten hver dag, men omtaler under spørsmål 6 den ene utdypende refleksjonsloggen hun skrev der hun også reflekterte over ting som hadde blitt sagt i etterveiledningsøktene. Av dette kan en i alle fall forstå at hun/han skrev logger av ulik karakter i perioden.

Spørsmål 7: *Synes du i ettertid at skiving av praksislogg har noen positiv funksjon i kompetanseutviklinga di?*

Metarefleksjon: Spørsmålet ser ut til å lede til svar innenfor forventa område. Selvsagt kan studentenes svar være påverka av at de ønsker å være positive i forhold til et område som de vet jeg som pedagogikklereren deres og forsker er opptatt av. De hadde imidlertid ikke behøvd å være så ”overveldende” positive. Her brukes mange forsterkere som ”så absolutt”, ”veldig”, ”definitivt” og ”helt klart”.

Hele 28 av 29 svarer at de i ettertid mener at skiving av praksislogg er positivt for kompetanseutviklinga deres.

Fire studenter er litt forbeholdne, to i forhold til at det ikke må bli for ofte (den ene sier: ”må ha noe å si”). Dette synspunktet deles av ytterligere en student under det siste åpne spørsmålet. Studenten fortsetter ved å spørre om det ikke kan være lurere å fokusere på de tingene en har lært. Synspunktet kan derfor henge sammen med at praksisloggsjangeren ikke helt har festa seg hos alle. Studenten har da heller aldri fått respons på loggen sin.

De to siste av de fire som sier at de er positive, men med forbehold, befinner seg i den gruppa studenter som knytter sin positive vurdering tett opp til respons. For den ene av dem er det den individuelle responsen som opplevdes som viktig og, underforstått, som noe annerledes enn veiledninga for øvrig. Det er til sammen 10 studenter som knytter sammen verdien av loggskrivning og respons. Dels peker de på at verdien ville vært større dersom de fikk mer veiledning og respons, dels understreker de at det nettopp er det at de har fått legge fram sine tanker og mottatt respons som er så positivt. Tre representanter for denne gruppa sier:

- "Men skulle ønske vi fikk flere responser på loggene. Responsen så jeg på som veldig lærerik." (SSP1/12, som skreiv nesten alle dager og fikk respons 5 ganger eller færre)
- "... ettersom både praksislærer svarte i loggen - og reflekterte, og det at temaene ble tatt opp på veiledningstimene." (SSP1/19 - hovedinformant)
- "Oppfordre veilederne til å kommentere. Det motiverer til å bruke loggen for det den er verdt." (SSP1/26 under spørsmål 8)

Kun én student trekker fram det motsatte poenget, nemlig at det gode med skriving av praksislogg er at det er et sted for private tanker. Denne studenten som er av dem som skreiv praksislogg hver dag, men som aldri leste andres logger eller fikk respons fra praksislærer, sier:

- "Ja, det å skrive har "tvunget" meg til å reflektere over ting som har skjedd, og jeg har kunnet skrive ting jeg kanskje ikke vil dele med de andre studentene." (SSP1/1)

17 studenter begrunner sin positive holdning i første rekke med at skriving av praksislogg har gjort at de har reflektert mer over praksis og lært mer. Ord som går igjen er refleksjon/reflektere, tenke grundigere, bli bevisst o.lign. En av de mest formulerte studentene i denne spørreundersøkelsen sier:

- "... pga at den utfordret meg til å stille spørsmål rundt hva vi hadde sett/gjort. F.eks "Var dette den beste måten?" "Hva fikk elevene ut av dette?" Jeg følte at jeg utfordret meg selv til å reflektere over min egen og andres praksis/valg av metoder osv." (SSP1/18)

2 studenter peker spesielt på hvordan praksisloggen hjelper dem til å knytte sammen teori og praksis. Den ene av dem formulerer seg slik:

- "Etter hvert har jeg skjont mer sammenheng mellom teori og praksis. Moro når man finner stoff man kan begrunne sine antakelser, selv om det krever en god del jobbing med loggen, men føler det er verdt det." (SSP1/16)

Nærliggende synspunkter finner jeg hos de to studentene som uttaler henholdsvis at praksisloggen også har hatt en funksjon i forhold vært brukt til oppgaveskriving og at praksisloggen generelt har gitt mer utbytte av praksis.

I seks av studentenes svar finner en også spor av den funksjonen praksisloggen kan ha som utgangspunkt for refleksjon på et metanivå over egen utvikling som lærer. Denne funksjonen kommenteres av ytterligere 4 studenter under det åpne spørsmålet til slutt. To skriver:

- "Kan gå tilbake til hva jeg skrev og bruke det til å utvikle meg selv i lærerrollen. Refleksjon er viktig." (SSP1/20 - hovedinformant)
- "Her kan jeg gå tilbake og se hva vi diskuterte og hadde samtale rundt, både sammen med praksislærer og med medstudenter. Lærerikt. Jeg har blitt mer bevisst i hvorfor jeg gjennomfører de ulike tingene." (SSP1/6)

Den ene studenten som er negativ til skriving av praksislogg forklarer dette med at det har opplevdes tilstrekkelig å ha muntlig veiledning knytta til planleggingsdokument for den

enkelte time. På den annen side uttaler den samme studenten seg i det åpne spørsmålet til slutt seg positivt om å skrive det hun/han kaller en fullstendig refleksjonslogg: ”Mye bedre med en fullstendig refleksjonslogg der man kan reflektere over det hele, og alt som er blitt sagt.” (SSP1/21). Dette er en student som har kryssa av på at hun/han har skrevet logg nesten alle dager (6-8) og har fått respons nesten alle dager (6-8). Dobbeltarbeidssynspunktet deles av en student under det åpne spørsmålet. En student som er svært positiv til praksislogg peker på at arbeidsmengden i praksisperioden er så vidt stor at kvaliteten på praksisloggen i blant blir lidende.

Spørsmål 8: *Er det noe annet du vil si om det å skrive praksislogg?*

(Kun det som ikke er kommentert tidligere.)

De fleste som skriver noe under dette spørsmålet har en generelt positiv kommentar eller understreker hvor nyttig de synes det har vært å skrive praksislogg, selv om det også kommer fram at det kan oppleves som krevende. Én student tenker også et skritt videre i forhold utviklinga fram mot eget lærervitnemål: ”Nyttig rutine å lære seg. Vil absolutt ta dette videre med meg i senere praksis og arbeidsliv.” (SSP1/14)

Én student har opplevd praksisloggen som kjærkommen individuell veiledning. Dette er en student som higer etter mer veiledning enn hun/han har fått: ” I løpet av disse 2 ukene har vi bare hatt 1 individuell veiledningsøkt. Når gruppa mi har fått felles veiledning hver dag har jeg følt at jeg har lurt på mer enn det som blir tatt opp. Tida strekker ikke til. Derfor skulle jeg ønske vi fikk respons på loggene oftere.” (SSP1/12) Ytterligere én student etterspør i dette spørsmålet et tydeligere fokus fra praksislærerens side: ”Større fokus fra praksislærer på refleksjoner i loggene.” (SSP1/22). Dette er også en student som har skrevet logg ofte, men som rapporterer å ha fått respons 5 eller færre ganger. Studentens bemerkning tolker jeg imidlertid å handle mer om kvaliteten på responsen enn på mengden.

Én av de kritiske kommentarene under det åpne spørsmålet knytter seg til redusert opplevelse av nytte. Studenten opplever å gjenta seg selv fra veiledningstimene. Dette er en student som i tidligere spørsmål i første rekke har knyttet verdien av praksisloggen opp mot at de gir han/henne mulighet til å reflektere over egen utvikling på lengre sikt.

Én student gir et råd om å sette den daglige fristen for levering av praksislogg litt seinere (kl.21.00 i stedet for 20.00). Begrunnelsen er noe uklar. Jeg har ingen oversikt over hvorvidt mange studenter hadde noen slik frist, men kan tenke meg at det i første rekke er de studentene som skulle ha daglig respons som måtte møte et slikt krav.

Jeg avslutter oppsummeringen med en avslutningsbemerkning fra en student som har opplevd det som er tanken bak praksisloggen som redskap i lærerutdanninga:

”Mer lærerikt enn jeg hadde trodd, både å skrive logg og å lese de andres logger, og å få tilbakemelding.” (SSP1/8)

VEDLEGG 6

Oppsummering av studentenes erfaringer med å skrive praksislogg etter andre praksisperiode, V-08

Spørreskjemaet hadde fire spørsmål med formulerte svaralternativer for å kartlegge i hvor stor grad studentene hadde skrevet og lest praksislogger og i hvilken grad loggene var tatt inn i veiledninga. Svarene på disse spørsmålene er oppsummert i tabellform.

Videre hadde spørreskjemaet seks åpne spørsmål om erfaringer med bruk av praksislogg og eventuelle endringer i bruk/erfaring fra første til andre praksisperiode. Avslutningsvis stiller jeg et helt åpent spørsmål. Svarene på de åpne spørsmålene har jeg her analysert via en første åpen koding og ved å sortere i noen kategorier som jeg har funnet fram til gjennom å sammenligne svarene.

Totalt antall respondenter 13.05.09: 35 av totalt 36 studenter. 9 av de 35 deltar som hovedinformanter i prosjektet. I oppsummeringa oppgir jeg totaltall pluss hovedinformantenes svar angitt i parentes.

Spørsmål 1: *Hvor ofte har du skrevet praksislogg i denne praksisperioden?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Hver dag (13-15 stk.)	De fleste dagene (9-12 stk)	4-8 praksislogger i alt	1-3 praksislogger i alt	Aldri	Ubesvart
28 (9)	5	1	1	0	0

Metarefleksjon: Et par kommentarer viser at noen av studentene har hatt litt problemer med å fylle ut spørreskjemaet. SSP2/6 sier: Førlogg, midtveislogg og sluttlogg er de vi har levert til praksislærer. Ellers har jeg skrevet logg for meg selv etter hver dag. Denne studenten har jeg telt med i kategorien ”hver dag”. SSP2/10 anmerker at hun/han har skrevet de fleste dagene ”for meg selv”, mens 4-8 logger i alt er ”levert”. Denne studenten har jeg telt med i kategorien ”de fleste dagene”. 5 av de 7 studentene som ikke skriver logg hver dag kan gjenfinnes i kategorien sjelden eller aldri når det gjelder personlig respons på loggen fra praksislærer. Her kan det altså synes å være en sammenheng.

Spørsmål 2: *Hvor ofte har praksislærer gitt deg skriftlig respons eller personlig muntlig respons på loggen?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Ofte (9-15 ganger)	Flere ganger per uke (5-9 ganger)	Én gang per uke (3-4 ganger)	Sjelden (1-2)	Aldri	Ubesvart
4 (3)	5 (2)	16 (4)	5	5	0

Metarefleksjon: Det er ikke noe i utfyllinga av spørreskjemaene som tyder på at de har hatt særlig store vanskeligheter med å velge mellom svaralternativene. Kun to overstrykning pga valg av annet svaralternativ. Til tross for avtale om at praksislærerne skulle gi skriftlig

tilbakemelding minst én gang per uke, svarer 5 studenter at de aldri fikk slik respons. Ytterligere 5 svarer at de fikk slik respons bare 1 eller 2 ganger. Kommentarer fra noen av studentene som svarer aldri, viser at de skrev loggene i veiledningsmøtet sammen med praksislærer og at slik respons derfor opplevdes unødvendig:

- SSP2/4: Vi skrev loggen i samtale med praksislærer og fikk dermed respons på den måten.
- SSP2/7: Vi skrev loggen i samtale med praksislærer hver dag.
- SSP2/13: Loggen ble skrevet sammen med praksislærer under hver veiledning. Fikk derimot tilbakemelding på refleksjonslogg.

Alle de tre studentene har krysset av for at de skrev logg hver dag og at de aldri fikk respons. Jeg tolker ut fra kommentarer til andre spørsmål at SSP2/8 også var i samme situasjon (lik avkryssing på spørsmål 1 og 2). Jeg har valgt ut fra SSP2/13's kommentar å bytte svaralternativ fra "aldri" til "sjelden". Av i alt 10 studenter som svarer at de sjelden eller aldri fikk personlig respons, svarer 5 at de skreiv logg hver dag, 4 skreiv de fleste dagene og 1 skreiv 4-8 logger i alt. Det er altså en vesentlig andel av dem som svarer at de ikke skriver logg hver dag som heller ikke fikk respons særlig ofte.

Spørsmål 3: *Har du lest loggene til de andre studentene i praksisgruppa?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Ja, nesten hver dag	Ja, noen ganger	Nei	Ubesvart
14 (6)	21 (3)	0	0

Metarefleksjon: Det er ikke noe i utfyllinga av spørreskjemaene som tyder på at de har hatt vanskeligheter med å velge mellom svaralternativene. Ingen overstrykning. 4 av de seks hovedinformantene i prosjektet som krysser av på "ja, nesten hver dag", hører til samme gruppe. Jeg ser i loggmaterialet at de har kommentert inn i loggene til hverandre. Det kunne kanskje vært en idé i et seinere spørreskjema å spørre om de skriver i hverandres logger.

Spørsmål 4: *Hva slags sammenheng vil du si det har vært mellom praksisloggene og veiledningstimene?*
(Kryss av foran de svaralternativene du synes passer best for deg. Sett gjerne flere kryss.)

Praksisloggen min er for det meste et referat av det vi har diskutert i veiledningstimene.	Jeg har skrevet om andre ting i praksisloggen enn det vi har snakket om i veiledningstimene.	I praksisloggen har jeg reflektert videre over tema vi har diskutert i veiledningstimene.	Jeg har opplevd at tema jeg har introdusert i praksisloggen min seinere er blitt tatt opp i veiledningstimene av medstudenter eller praksislærer.	Det er lite sammenheng mellom innholdet i praksisloggen og diskusjonen i veiledningstimene.	Ubesvart
12 (0)	20 (7)	30 (8)	20 (5)	0	0

Metarefleksjon: Det er ingen overstrykning av svar i dette spørsmålet. Svaralternativene synes derfor å ha vært rimelig greie å oppfatte selv om de er lange (5 lange setninger). 8 (2) studenter har kryssa av på ett svaralternativ. Kun én av disse har kryssa av på at loggen hans/hennes for det meste er referat av det de har diskutert i veiledningstimen. Så selv om det er relativt mange som svarer at loggen for det meste er referat fra veiledningssamtalen, så sier de likevel at den også har andre elementer. Det er flere enn etter første praksisperiode som velger mange av svaralternativene. Hele 16 av 35 har kryssa av på tre eller fire svaralternativ.

Spørsmål 5: *Hva synes du det er mest nyttig å skrive om i praksisloggen?*

Metarefleksjon:

Jeg oppsummerte svarene på dette spørsmålet etter første praksisperiode med frasen ”å reflektere over og lære av utprøving i praksis” (28 av 29 studenter). Ord som erfare/erfaring, lære/læring, tenke/tanke, reflektere/refleksjon, funderte, lure, synspunkt, ettertanke og bli bevisst er fremdeles svært dominerende (brukes i 29 av studentenes svar på dette spørsmålet). Dette viser at studentene fortsatt knytter skriving innenfor denne sjangeren nært sammen med det å tenke. Hos de 6 studentene som ikke bruker disse ordene i svaret på dette spørsmålet, kan en lignende sammenheng mellom skriving av logg og tenkning gjenfinnes i andre svar. For eksempel sier SSP2/8 i sitt svar til spørsmål 7: ”...når jeg må tenke over/formulere de tingene jeg har lurt på gjennom dagen under ’noen spørsmål’ føler jeg at jeg får en større/mer bearbeidet forståelse av praksis.” En annen av de seks, SSP2/22 (hovedinformant), skriver i sitt svar til det samme spørsmålet: ”Ved å skrive praksislogg blir jeg nødt til å se ting fra andre synsvinkler.”

Studentenes måte å ordlegge seg i svaret på spørsmål 5 kan imidlertid tyde på en viss dreining av hvordan de tenker omkring praksis som læringsarena. Når jeg oppsummerte svarene etter første praksisperiode med å si at studentene tenkte omkring læring i praksis som ”utprøving”, baserte jeg det i stor grad på verbbruk og valg av spørreord. Jeg finner fortsatt eksempler på tekster som er preget av ord som knytter seg til handlinger i praksis, der preteritumsformen av verbene å gjøre, gå (godt eller dårlig), foregå, skje dominerer. Spørreordene ”hva” og ”hvordan” dominerer imidlertid ikke lenger. Det er nesten like mange studenter som bruker spørreordet ”hvorfor” (5 mot 6). Det er fremdeles bare et par studenter som aktivt sier at de skal lære av observasjon og ordet elev er også fraværende i tekstene denne gangen. Likevel er det iøyenfallende mange som ordlegger seg på måter som kan tyde på et visst perspektivskifte. Det sentrale i 19 av de 35 studentenes svar på dette spørsmålet er at de ønsker å skrive om hendelser i praksis for å lære av dem. Etter forrige praksisperiode ble dette poenget bare nevnt av én student (SSP1/19). Hyppig brukte ord og uttrykk hos 19 av 35 studenter: situasjoner, hendelser, problemer som oppstår, inntrykk, uventede moment, underveis, skje/skjedde, opplevd/opplevelse, gjort inntrykk på meg, oppstått. Fra en nokså ensidig beskrivelse av praksis som arena for utprøving der søkelyset var satt på egen mestring, rettes nå søkelyset mot møtet med klasserommet og til dels uventa hendelser som de kan lære noe av. Studentenes perspektiv kan oppsummeres gjennom frasen ”å lære ved å reflektere over situasjoner i klasserommet”. Noen utsagn der studenten understreker situasjoner som utgangspunkt for læring (student 3, 5 og 22 hører til gruppa av hovedinformanter i studien):

- ”Teori knyttet til situasjoner [er det som det er mest nyttig å skrive om i praksisloggen]”. Jeg synes også at det å reflektere rundt problemer som oppstår [er nyttig] fordi det gjør at jeg blir bevisst på de valgene jeg tar. (SSP2/3 - hovedinformant)

- ”Jeg synes det er mest nyttig å ta opp situasjoner i praksis som har gjort inntrykk på meg i en diskusjon med meg selv, der jeg selv reflekterer over hvorfor ting gikk som de gikk.” (SSP2/5 - hovedinformant)
- ”Situasjoner jeg har lært av, eller fundert mye på.” (SSP2/11)
- ”Spesielt interessant å skrive om ting jeg har opplevd, og som jeg lurer på. Da kan jeg få snakket om det senere og få en diskusjon evt. svar på spørsmålet fra praksislærer.” (SSP2/18)
- ”Situasjoner som har gjort inntrykk på meg.” (SSP2/22 - hovedinformant)

Jeg gjentar henvisninga til Korthagen (1999) om betydningen av å ta utgangspunkt i konkrete situasjoner når en skal reflektere: ”... the more concrete the event upon which the student teacher is asked to reflect, the greater the chances that the student teacher actually learn from it” (s.196).

Studentene svarer unisont at loggen skal handle om det som er relevant for praksis den aktuelle dagen og påfølgende dager. Hva det er som oppleves som mest relevant er imidlertid litt forskjellig. Det er for eksempel noen studenter som understreker at det er et poeng for dem å skrive om noe annet enn om det de har snakka om i veiledninga (SSP2/2 - hovedinformant, SSP2/21 - hovedinformant), mens det for andre synes å være et vesentlig poeng at veiledning og refleksjon i logg skal henge sammen (SSP2/25, SSP2/30). Kun tre studenter trekker inn teori som et nyttig ledd i refleksjonsskrivinga (SSP2/3 - hovedinformant, SSP2/15 - hovedinformant, SSP2/16). I tillegg peker enkeltstudenter på følgende aktuelle tema for logg:

- læreryrket generelt (SSP2/10)
- læringsstrategier og gruppedynamikk (SSP2/31)
- relasjoner elev-elev, elev-lærer, lærer-elev og kommunikasjon i klasserommet (SSP2/35 - hovedinformant)

To studenter peker på at de har opplevd det som særlig nyttig å skrive en forventningslogg og en sluttlogg med refleksjon i forhold til kompetansemålene (SSP2/4, SSP2/7).

Én student har ikke besvart spørsmålet (SSP2/28). Denne studenten gir gjennom andre svar uttrykk for at han/hun synes veiledningstidene er en bedre hjelp for han/henne som driv i refleksjonsprosessen. Loggene er i første rekke nyttige som referat og et sted en kan gå tilbake til for å se hva en reflekterte rundt i veiledninga i ulike faser.

Spørsmål 6: *Har praksisloggskrivninga endra seg fra første til andre praksisperiode? (mengde, hva du skreiv om, utbytte) I tilfelle, hva tror du endringa skyldes?*

Metarefleksjon: Utforminga av spørsmålet kan ha vært nokså førende for hva de har svart. Men når mange sier at de er mer reflektert etter hvert, skyldes det ikke utforminga av spørsmålet i og med at ordet refleksjon ikke er brukt direkte eller indirekte. Derimot kan jeg anta at de aner at jeg som pedagogikk-lærer ønsker at de skal ha blitt mer reflektert etter hvert? Det er like mye pedagogikk-læreren som forskeren de svarer!

Synspunkter vedrørende endringer i praksisloggen i løpet av praksisperioden:

29 av de 35 rapporterer under dette spørsmålet om at loggens innhold har endra seg, til dels mye, gjennom at de¹

- reflekterer mer/grundigere (14)
- konkretiserer mer/fokuserer på enkelthendelser, tema eller situasjoner (6)

¹ Antall besvarelser markert i parentes

- trekker inn teori (15)
 - skriver mindre referat (6)
 - generelt bedre kvalitet/skriver om andre ting enn det de snakker om i veiledninga (2)
- 4 svarer at innholdet ikke har endra seg.

Studentene kommenterer i varierende grad om dette har ført til endringer i mengde:

- kortere (4)
- lengre (6)
- færre (1)
- flere (1)
- like mye (1)

Begrunnelser for det som kan sammenfattes under begrepet ”kvalitetsheving”:

- er tryggere på situasjonen/økt selvtillit (2)
- har lært mer om observasjon og om det å reflektere (3)
- har generelt lært og erfart mer, modning (8)
- lengre praksisperiode (1)
- respons (1)
- gir utbytte, til stor hjelp i planlegging og når det gjelder å se tilbake (5)
- større forventning fra praksislærer, HiST, gruppa (10)

De som begrunner hvorfor de skriver mindre peker på grunner som at de snakker mer i stedet, at de har hatt det travelt i perioden, at loggen ble tatt mindre opp i fellesskapet eller at det bare er blitt referater som har føltes unyttige.

Utviklinga som jeg refererte til allerede var i gang i løpet av første praksisperiode synes således å ha fortsatt. Den gangen svarte 20 av 29 at de ble mer reflektert og/eller at de skreiv mindre i den refererende delen etter hvert. Begrepene ”refleksjon”/”reflektere” var hyppig brukt. 6 av de 20 satt da opp ”refererende”/”(handlings-)referat” som motsatsen til ”reflektere”/”refleksjon”.

Stemningen i svarene fra dem som peker på en tydelig kvalitetsheving er positiv og til dels nokså entusiastiske:

- ”Veldig! Forrige praksisperiode var loggene preget av å være et referat av hva vi hadde gjort den dagen. Nå har vi blitt mye flinkere til å reflektere over aktuelle tema og dra inn teori i det vi skriver om.” (SSP2/14)
- ”Praksisloggene har endret seg. Denne perioden gikk jeg mye nøyere til verks med hver logg. I forrige periode ble det notater hver dag og én logg per uke.” (SSP2/16)
- ”Absolutt! Jeg skriver mer hver uke, og loggen handler ikke så mye om hva som skjedde i timene og hvordan tingene ble gjort. Nå handler den mer om teori og refleksjoner over ting og situasjoner.” (SSP2/23)
- ”Ja, det har vært endring. Jeg har blitt flinkere til å knytte sammen teori og praksis.” (SSP2/24)
- ”Ja. Jeg har skrevet mer og brukt mer teori inn i loggen, og derfor fått større utbytte av det. ☺” (SSP2/25)

Eksempler på begrunnelser:

- ”Praksislæreren ga meg noen ganger direkte spørsmål i sin kommentar i loggen og også i veiledning. Dette utfordret meg til å utvikle min refleksjonsprosess.” (SSP2/15 - hovedinformant)

- ”Endringa tror jeg skyldes at jeg har fått mye mer å skrive om. Jeg er blitt mye flinkere til å knytte teori til praksis. I tillegg snakket vi mye om loggskrivning, og vi tok opp aktuelle tema i veiledninga som kunne være relevant for loggen.” (SSP2/16)
- ”Endringen skyldes at vi har diskutert rundt loggskrivning, og praksisgruppa og -lærer har sammen kommet fram til at vi skulle gjøre en bedre innsats i forhold til denne perioden.” (SSP2/18)
- ”Gjennom respons på logg har også pedagogisk teori blitt en større del av loggskrivningen i andre periode.” (SSP2/20)
- ”Skyldes nok at vi er mer kompetente i forhold til teorien og at vi har mer praksiserfaring å reflektere over, pluss at praksislærer har gitt konkrete oppgaver.” (SSP2/21 - hovedinformant)
- ”Ja, i denne perioden har vi hatt fokusområder som vi har tatt utgangspunkt i under observasjon og loggskrivning. Har hatt noe spesifikt å se etter.” (SSP2/29)

Spørsmål 7a og b: *På hvilken måte synes du at skriving av praksislogg utfordrer deg til å utforske og bearbeide forståelsen din av praksis? Har pedagogisk og fagdidaktisk teori noen plass i denne skriveprosessen? Forklar og begrunn.*

Metarefleksjon: Spørsmål 7b er noe tvetydig ved at det kan lede til svar i forhold til hva man faktisk har gjort, alternativt til hva man mener om spørsmålet. Alle svar gir imidlertid grunnlag for plassering i forhold til om de faktisk har opplevd at teori har hatt en plass i deres konkrete skriveprosess eller ikke. Noen gir i tillegg en uttrykk for sin mening om teoriens plass.

Om loggskrivning som drivkraft i læringsprosessen

I svarene på dette spørsmålet er igjen verbbruken en interessant indikator på forståelse. Jeg mener å kunne plassere svarene i 4 kategorier:

Navn på kategori	1. Tenke	2. Bearbeide	3. Relatere	4. Bli tvunget
Beskrivelse	Skriveprosessen innebærer tankevirksomhet uten at det sies noe om retning/hva som ligger i dette	Skriveprosessen innebærer at skriveren gjør noe med erfaringer/teori/tanker	Skriveprosessen innebærer at skriveren setter noe i sammenheng med noe annet	Skriveprosessen fører til at skriveren må noe
Verb i kategorien	Tenke Reflektere Bli bevisst	Bearbeide Utforske Formulere Se fra ny synsvinkel Fordøye	Systematisere Sortere Få oversikt Begrunne Knytte Se sammenheng Vurdere Ta stilling	Tvunget Presset Må Blir nødt

Den fjerde kategorien er av en litt annen art enn de tre andre ved at den setter søkelyset på drivkraften og styrken i det som skjer og ikke på innholdet. Flere svar inneholder verb fra flere kategorier. Det kan være en ide å gjøre en litt mer grundig analyse for å plassere den enkelte informantens svar i denne typen kategorier (jf. grounded theory) for å synliggjøre

hvor eksplisitt de uttrykker sammenhengen mellom skriving og tenkning. I det minste kan dette gjøres med svarene fra hovedinformantene.

Studentenes svar kan oppsummeres slik:

- fører til refleksjon (6)
- utforsker/bearbeider erfaringer og inntrykk (4)
- får fram alternativer synsvinkler/praksismuligheter (7)
- blir nødt til å ta stilling til hendelser (7)
- knytter sammen teori og praksis (6)
- tenker hvorfor (3)
- sorterer tanker (4)
- vurdering av egen atferd (2)
- presser til mer arbeid (1)
- får mer ut av praksis (2)
- utfordrer ikke/får mer ut av veiledninga (4)
- ubesvart (1)

Noen eksempler på ytringer:

- Min skrivemåte i loggen [mal] har to underoverskrifter: ”noen tanker” og ”noen spørsmål” og når jeg må tenke over/formulere føler jeg at jeg får en større/mer bearbeidet forståelse av praksis. (SSP2/8)
- Jeg synes den har vært ganske utfordrende fordi jeg har måttet begrunne mine valg og hendelser opp mot teori. (SSP2/12)
- Jeg tenker gjennom det jeg opplever på en helt annen måte fordi jeg vet at flere skal lese hva jeg skriver. Det ”presser” meg til å jobbe mer. (SSP2/16)
- Man blir tvunget til å vurdere sin egen atferd og se seg selv ”utenfra”. Praksisloggen fungerer også systematiserende i forhold til å bearbeide inntrykk. (SSP2/20)
- [Utfordrer] På en veldig god måte, jeg må tenke mer rundt det jeg har observert og begrunne tankene jeg har rundt de forskjellige temaene. (SSP2/29)

Om bruk av teori

30 av de 35 studentene svarer at de har brukt teori, 3 sier at de har brukt teori i liten grad og 2 lar spørsmålet stå ubesvart. Det er kun 8 som angir om de både bruker pedagogisk teori og fagdidaktisk teori (det er ikke nødvendig å kommentere det ut fra måten spørsmålet er stilt på). Av disse angir 2 at pedagogikken kom inn mer ubevisst eller muntlig enn fagdidaktikken, 1 sier at det ble mindre fagdidaktikk enn pedagogikk og 1 sier at fagdidaktikken i første rekke fikk plass i planleggingsdokumentet. En av studentene begrunner mangelen på fokus på fagdidaktikk med at de i denne praksisperioden la mest vekt på klasseledelse og å se den enkelte eleven. Svaret avslører at studenten så tidlig i løpet ikke har utviklet særlig stor faglig innsikt i hva de to temaene krever av fagdidaktisk kompetanse.

Når det gjelder studentenes mening om teori skal ha en plass i skriveprosessen, er studentene overveldende positive. Kommentarer viser imidlertid at de tenker noe ulikt om teoriens rolle. Jeg tar her med et par kommentarer som kan representere de 4 som gir uttrykk for at selv om teorien ikke alltid settes på papiret, så er den med i tankene i selve skriveprosessen:

- ”Har dratt inn noe teori, men ikke mye i selve loggen. Har teorien i bakhodet når jeg skriver.” (SSP2/6)
- ”Vi har ikke hatt noe krav om at teori skal være med i loggene, men jeg merker fort når jeg skriver dem at jeg kommer bort i mye teori. Dvs. at jeg føler at jeg reflekterer rundt teorien.” (SSP2/6)

Følgende kommentarer representerer et utvalg av dem som mener at teori gir større dybde i og sammenheng i refleksjonsprosessen rundt undervisninga:

- "Ja det har de fordi 'refleksjonen av dagen' får en helt annen dybde hvis vi drar inn teori" (SSP2/17)
- "Viktig ... for å tenke over hvorfor og hvordan." (SSP2/7)
- "Det gjorde det lettere for meg å trekke inn teori når jeg skrev planleggingsdokumenter, enn det hadde vært fra før (forrige periode)." (SSP2/14)
- "Ja, ved å støtte (seg) til teorier kan man finne mulige årsaker og løsninger." (SSP2/27)

Målet hos disse er å bruke teorien til å forstå eller å utvikle praksis. Den neste kommentaren viser imidlertid at dette også i blant blir snudd på hodet. Praksis kan brukes til å gjøre det lettere å forstå teorien:

- "Ja, det synes jeg. Det har blitt lettere å forstå noen teorier etter at jeg har sett eksempler på de i praksis. Det at jeg har måttet reflektere over disse teoriene og praksis har gjort at jeg husker teorien bedre og forstår den bedre." (SSP2/2 - hovedinformant)

Flere studenter kommenterer at de synes det går greit å knytte teori til praksis med litt trening. 1 student kommenterer imidlertid at selv om de synes det er "utrolig lærerikt", så er det litt vanskelig for han/henne på dette stadiet (SSP2/23). 1 student synes særlig det er vanskelig å velge mellom alle de temaene man kan skrive om og at det derfor blir "litt teori til hvert". (SSP2/25)

To meningsyttringer skiller seg ut i svarbunken:

- "I ren HiST-sammenheng ser jeg den [teoriens plass i skriveprosessen], men ellers så kan jeg ikke forstå at teorien skal spille noen sentral rolle. Jeg skal bli lærer og ikke HiST-student/teorigæring." (SSP2/11)
- "Ikke som jeg konkret har tenkt over, men ser at det [teori] kan være noe som burde være med. Men det må ikke ødelegge for den 'frie' tanken rundt egen praksis." (SSP2/33)

Ytringene setter på spissen den utfordringa vi har i lærerutdanninga når det gjelder forståelsen for sammenhengen mellom teori og praksis og holdningen til teori som tilskudd til videre utvikling av praksis. Ytringene berører også Ph.d-prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål i det de problematiserer hvordan praksisteori utvikles og hvilke deler av utdanninga som skal tas inn i loggskrivingsprosessen. Under spørsmål 10 svarer begge studentene at de er positive til loggskrivning, men på litt andre vilkår enn de opplever at lærerutdanninga nå setter. Begge avviser ytre krav til innhold, men ønsker loggen som et rom for egne refleksjoner.

Den andre ytringa er interessant erkjennelsesteoretisk når studenten påstår at teori kan forstyrre en 'fri' tanke i praksis.

Spørsmål 8: *I hvilken grad synes du at respons har hjulpet deg videre i refleksjonsprosessen? Forklar og begrunn.*

Metarefleksjon: Svarene gir grunn til å tro at enkelte her går ut over det som handler om loggskrivning og kommenterer forholdet mellom respons og refleksjon mer generelt. Følgende er et eksempel på svar som er vanskelig tolkbart i forhold til om det omhandler respons på logg eller om det dreiers seg om respons mer generelt:

- Det har hjulpet meg veldig i å få klarhet i alle tankene jeg har i hodet mitt når jeg har hatt en time. Veiledninga har vært veldig god! Der er jeg veldig fornøyd og respons fra gruppa mi har også hjulpet. (SSP2/25)

Følgende eksempel viser at studenten snakker både om respons på logg og om veiledningssamtalene:

- Det gjør meg helt klart bevisst på enkelte områder som jeg ellers kanskje ikke hadde tenkt over. Men samtalen som oppstår etter responsen er det som har hjulpet meg mest med tanke på egne refleksjoner. (SSP2/10)

Det er relativt mange av studentene som snakker om både respons på logg og om samtaler. Dette kan trolig tolkes positivt i retning av at loggene har fungert som en del av den større dialogen mellom student, praksislærer og medstudenter.

Studentenes synspunkter kan oppsummeres i følgende kategorier:

- Får fram flere synsvinkler (12)
- Får meg til å tenke/reflektere mer (11)
- Tvinger fram begrunnelser og bruk av teori (7)
- Gir meg nytt syn på situasjonen og bringer fram nye løsninger (5)
- Hjelper meg å fokusere (3)
- Gir retning for hva jeg må jobbe med videre (3)
- Motiverer for innsats (1)
- Gir meg bekreftelse (1)
- Konkretiserer og fyller ut (1)
- Gir meg del i erfaring (1)
- Fører til dialog (1)
- Ikke fått respons (2)

Eksempler på ytringer som understreker responsens betydning:

- Respons har hjulpet meg mye. Som sagt tidligere: du lærer av hva andre tenker og mener og du får mer klarhet i hva du mener når du skriver det ned. (SSP2/18)
- Ofte trenger man hjelp i refleksjonsprosessen fordi man ikke alltid er i stand til å stille seg selv fruktbare spørsmål. Gjennom respons får man hjelp til dette. (SSP2/20)
- Respons er viktig. Da får man presentert et syn som er basert på (lang) erfaring. Responsen har hjulpet meg mye. (SSP2/22 - hovedinformant)
- Responsen har for meg vært meget motiverende, og ført til at refleksjonsprosessen har vært lettere. Når man får gode tilbakemeldinger, er man villig til å gjøre en ekstra innsats. (SSP2/24)
- Det at de (praksislærerne) har stilt oppfølgingsspørsmål i loggen har gjort til at loggen har vært et sted for dialog, og det har fått meg til å reflektere på ting. Jeg har blitt utfordret, og lærerne har vært flinke til å få meg inn på de forskjellige tankegangene deres. (SSP2/26)
- Responsen jeg har fått på loggene mine har ”utfordret” meg til å reflektere videre og begrunne tankene/valgene jeg har tatt både pedagogisk og didaktisk. Hennes respons har også hjulpet meg til å tenke mer teori når jeg skriver. (SSP2/31)
- Før denne praksisperioden leste jeg blant annet loggene mine. Disse fikk meg til å fokusere bedre på hvordan jeg kunne legge opp undervisningsøktene mine bedre, og hva som var bra. (Loggene mine består mye av respons fra praksislærer) (SSP2/13)

Et overveldende flertall er imidlertid positive til responsen de har fått.

Det finnes enkelte eksempler på at ikke alle studenter er utdelt positive til alle utfordringer de får:

- Jeg har blitt utfordret i loggen min til å reflektere over sammenhenger mellom teori og praksis. Jeg har ikke alltid tatt i mot utfordringen. Jeg tror ikke jeg trenger å bli mer utfordret til dette. (SSP2/35 - hovedinformant)

Følgende student kan derimot ønske seg mer ”motstand” fra praksislærer også i responsen på loggen:

- I liten grad, responsen har sagt lite om hva mer som loggen må inneholde. Kunne godt vært mer kritikk i responsen. (SSP2/30)

Spørsmål 9a og b: *På hvilken måte bidrar loggen til at du blir utfordret til å reflektere over sammenhenger teori og praksis? Hva skal til for at du blir mer utfordret til dette? Forklar og begrunn.*

Loggens funksjon som bro mellom teori og praksis

4 studenter sier at loggen i liten grad utfordret dem til å se sammenhenger mellom teori og praksis. Én student sier at hun selv skulle vært mer bevisst på dette, en annen sier at praksislærer ikke hadde sagt at teori skulle med.

For øvrig er det stor oppslutning i materialet om at loggen bidrar til å knytte sammenhenger mellom teori og praksis. Dette har allerede vært kommentert i svar til tidligere spørsmål (6, 7 og 8). I svarene til spørsmål 9a finner jeg følgende synspunkter på hvordan loggen bidrar til å knytte sammenhenger teori – praksis:

- Refleksjon rundt spørsmål fører i seg selv til behov for å se teori og praksis i sammenheng (7)
- Fordi loggskriving fører til at en bruker mye tid til å tenke på hvorfor i situasjoner, begrunne og trekke linjer (3)
- Fordi loggen ble brukt i veiledninga (2)
- Fordi teori kan føre til alternative løsninger på problemer (1)
- Fordi jeg lette i bøker etter sammenhenger når jeg skulle skrive logg (1)
- Fordi jeg fikk skriftlige kommentarer (1)
- Fordi praksislærer og HiST krevde teori i loggen (1)
- Det ble sånn helt ubevisst (1)
- Blir lettere å huske teorien da (1)

Studentkommentaren nedenfor leder over til neste delspørsmål som handler om hva en kan gjøre for å øke loggens betydning som bro. Dette er den studenten som har funnet sin egen form på loggen og dels skriver under overskriften ”noen tanker” og dels under ”noen spørsmål”.

- Når jeg har formulert spørsmålene har mitt ”tenkte svar” ofte hatt bånd mellom teori og praksis. (SSP2/8)

Studentenes forslag til hva som kan gjøres for at de blir ytterligere utfordret til å knytte sammen teori og praksis i loggen

Responsen betydning kommer fram også i svarene til dette spørsmålet. Flere studenter er også inne på at behovet for å trekke inn teori i loggene må bli tydeligere formulert av praksislærer og av høgskolen.

- Bli mer utfordra i responsen/etterveiledning (8)
- Mer fokuserte oppgaver fra praksislærer (2)
- Mer teori inn også i den muntlige dialogen (1)
- Lese mer (1)
- Innføring av mal, for eksempel dagbok med opplegg og begrunnelser (3)
- Bevisstgjøring om kravet/behovet (7)

Svar som avviser at det er behov for ytterligere tiltak:

- Synes de ble nok utfordra (4)
- Den indre motivasjonen er viktig (2)

Én students svar på dette spørsmålet viser at loggskrivning passer hennes læringsstil bedre enn muntlig dialog:

- Kunne kanskje være hensiktsmessig å hatt teori i loggen som obligatorisk. Jeg merker med meg selv at jeg reflekterer bedre når jeg skriver enn bare å ta det muntlig. Dermed hadde jeg kanskje hatt bedre utbytte av det. (SSP2/6)

En annen student synes derimot at veiledningssamtalen er det beste stedet for denne typen utfordring:

- Føler at denne utfordringen burde skje i diskusjoner og kanskje ikke når en sitter alene og skriver. Vanskelig med praksislærerne siden det som oftest er lenge siden de har ”tenkt” teori, og går mest etter erfaringer. (SSP2/9)

Den avsluttende bemerkningen problematiserer praksislærernes rolle i forhold til å knytte sammen teori og praksis. Hva som er praksislærers bidrag i lærerutdanninga trenger ytterligere avklaring for denne studenten, - og i utdanninga generelt.

Én student har verken besvart a- eller b-delen av dette spørsmålet.

Spørsmål 10: *Etter den første praksisperioden sa de aller fleste studentene at de syntes skriving av praksislogg hadde en positiv funksjon i kompetanseutviklinga deres. Er det noen endringer i synet ditt på nytten av skriving av praksislogg etter denne perioden? I tilfelle, hva tror du det skyldes?*

Metarefleksjon: Spørsmålet har ledet fram til en del korte ja/nei-svar. Disse er tolket ut fra svar i andre spørsmål.

Studentenes svar på dette spørsmålet kan oppsummeres gjennom følgende kategorier:

- Fortsatt positiv (22)
- Enda bedre (7)
- Positiv, men ... (3)
 - o Veiledninga og skriftliggjøringa av denne er blitt så bra at logg er mindre nødvendig
 - o Loggen må ikke bli et sted for å ta opp uenighet (2)
- Litt negativ (3)
 - o Veiledning er nok
 - o Nok med én per uke blir ellers for refererende
 - o Føler at logg er blitt overvåking

Under tidligere spørsmål har jeg et par ganger referert svaret til en studentsom

Dette må kunne oppsummeres som at skrijving av praksislogg har nær full tilslutning i denne studentgruppa. Loggskrivninga ser også ut til å ha blitt mer verdifull for dem ut gjennom første studieår, selv om det fremdeles er noen som kommenterer at den muntlige veiledninga fungerer bedre for dem blant annet fordi loggen blir for refererende. Kommentarene i skjema gir grunn til å tro at den altoverveiende positive vurderinga av loggen både har med deres egen utvikling å gjøre og med tydeligere forventninger fra høgskole og praksislærer å gjøre. Praksislærers involvering synes fortsatt like viktig for at loggen skal oppleves meningsfull og fungere som et ledd i den totale praksisopplæringa. Så kan det fortsatt være behov for justeringer både av forventninger og oppfølging.

Et par kommentarer fra dem som synes logg er blitt enda viktigere:

- Ja, jeg synes det har blitt enda morsommere, og trolig mer verdifullt. Føler jeg har fått mye mer trening i å se sammenhenger. Trolig pga. lengre praksisperiode, mer vekt på hva vi skriver under veiledning og at jeg har gått lenger på lærerhøgskolen og har mer teori/kunnskap å ta av. (SSP2/5 - hovedinformant)
- Nå skriver vi logg hver dag. Det er helt klart mer arbeid, men det er verdt det da jeg føler at jeg får veldig mye igjen for det. Derfor setter jeg enda mer pris på loggskrivninga i denne perioden.

Spørsmål 11: *Er det noe annet du vil fortelle meg om logg?*

(Kun det som ikke er kommentert tidligere.)

Én student bruker anledningen til å gi en generelt positiv tilbakemelding til praksislærer, praksisgruppa og oppfølgingslærer. To andre understreker at de fortsatt vil bruke dette nyttige redskapet i de kommende praksisperiodene. Én student forteller at fordi hun synes loggskrivning er en personlig greie og ønsker å få fram hvordan hun er som person, så kan det i blant ha gått ut over seriositeten. Følgende kommentarer gir ettertanke i forhold til logg og personlig læringsstil og logg som ett verktøy av flere i opplæringsløpet:

- Jeg synes loggen blir vektlagt for mye av lærerne på HiST. Det kan føre til at lærerne på HiST ser på en student som lite reflektert, selv om denne studenten er mer muntlig og reflektert under samtaler. (SSP2/11)
- Nyttig verktøy, men man blir litt lei i lengden. Jeg brente av for mye krutt i begynnelsen. (SSP2/22 - hovedinformant)

VEDLEGG 7

Oppsummering av studentenes erfaringer med å skrive praksislogg i andre studieår

Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført 01.02.10, etter første praksisuke i 4.semester. Høsten -09 hadde studentene 3 enkeltuker praksis. Praksis i andre studieår ble gjennomført på ny praksisskole, med ny praksislærer og med ny gruppesammensetting. Mens praksis i første studieår i all hovedsak ble gjennomført på mellomtrinnet, var praksisopplæringa i andre studieår lagt til småskoletrinnet (i all hovedsak første eller andre klasse).

Spørreskjemaet hadde tre spørsmål med formulerte svaralternativer for å kartlegge i hvor stor grad studentene hadde skrevet og lest praksislogger og i hvilken grad praksislærer har gitt respons på loggene. Svarene på disse spørsmålene er oppsummert i tabellform.

Videre hadde spørreskjemaet seks åpne spørsmål om erfaringer med bruk av praksislogg og eventuelle endringer i bruk/erfaring fra første til andrestudieår. Avslutningsvis stiller jeg et helt åpent spørsmål. Svarene på de åpne spørsmålene har jeg her analysert via en første åpen koding og ved å sortere i noen kategorier som jeg har funnet fram til gjennom å sammenligne svarene.

Totalt antall respondenter: 32 av totalt 34 studenter. 8 av de 32 deltar som hovedinformanter i prosjektet. I oppsummeringa oppgir jeg totaltall pluss hovedinformantenes svar angitt i parentes.

Spørsmål 1: *Hvor ofte har du skrevet praksislogg i denne praksisuka?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Hver dag (4-5 stk.)	2-3 praksislogger	1 praksislogg	Aldri	Ubesvart
22 (7)	6 (1)	2	2	0

Metarefleksjon: Ingen synes å ha hatt tekniske problemer med å svare på spørsmålet.

Tallenes tale viser at studentene i all hovedsak fremdeles er svært aktive loggskrivere. Som det fremgår av svaret i spørsmål 2 er det sykdom som gjør at den ene hovedinformanten har skrevet færre logger denne praksisuka. For øvrig er hovedinformantene daglige loggskrivere, selv etter at deres forpliktelse til å levere loggmateriale til Ph.d-prosjektet er over.

Spørsmål 2: *Er dette mer eller mindre enn praksisukene i høst (H-09)?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Flere	Like mange	Færre	Ubesvart
1	20 (7)	11 (1)	0

Flere

- Mer fordi praksislæreren og vi i praksisgruppa har vært [blitt] klar over at vi må skrive logg hver dag (SSP3/23)

Like mange

- Skriver hver dag fordi vi må (SSP3/13)
- Skriver litt for hver dag, både for å oppsummere og for å reflektere (SSP3/15)
- I fjor skrev jeg ikke praksislogg hver dag, men hadde mer grundige ettersamtaler med praksislæreren etter hver dag. Kan til tider denne praksisperioden føle at jeg savner denne grundige etterveiledningen som ble erstattet av loggene (SSP3/17)

Færre

- sykdom (4)
- tilfeldig, skriver vanligvis hver dag (3)
- har ikke lagt ut noen logger pga dataproblemer, men har notert ned viktige momenter/tanker rundt skoledagen
- elevene hadde fri en dag
- glemte en dag
- prioriterte observasjonsoppgave (2)
- Mindre. Har vanskelig for å finne et fokus i loggskrivninga. Blir mye repetisjon (SSP3/24)

Annet

- Skriver vanligvis hver dag, men har slutta med ukesluttlogg (SSP3/9)

Kommentarene støtter opp under tolkninga om at denne klassen er aktive loggskrivere. Tilfeldigheter gjør at noen denne uka skreiv litt færre logger. Et par knytter skrivninga til tvang, og to andre har negative kommentarer knytta til problemer med å finne fokus eller at loggskrivning ikke kan erstatte etter veiledning. For øvrig positive kommentarer.

Spørsmål 3: *Har praksislæreren gitt deg skriftlig respons eller personlig muntlig respons på loggen i denne praksisuka? (ikke i felles veiledningsmøte)*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Ja	Nei	Ubesvart
17 (7)	15 (1)	0

Metarefleksjon: Det er noe usikkerhet omkring svarene til fire studenter. Jeg har markert 3 svar som ja fordi de tydelig sier at svar på logg vil komme på it's learning i løpet av få dager. Svaret til én student er markert som nei, for han/hun kommenterer at det i alle fall ikke er kommet på it's learning enda.

Kun i overkant av halvparten av studentene har fått personlig respons av praksislærer i tråd med avtalen. Enkelte av de som er registrert som ja vet at responsen kommer, men har enda ikke fått den tirsdag etter gjennomført praksisuke.

Det er usikkert om praksislærernes atferd denne aktuelle praksisuka er representativ for atferden for øvrig i dette praksisåret (ikke spurt om atferden er annerledes enn i høstpraksisukene). Atferden skiller seg i alle fall negativt ut fra atferden i første studieår der studentene oppgir høyere tilbakemeldingsprosent.

Spørsmål 4: *Har du lest loggene til de andre studentene i praksisgruppa i dette studieåret?*
(Kryss av foran det svaralternativet som passer best.)

Ja, nesten hver dag	Ja, noen ganger	Nei	Ubesvart

7 (2)	23 (6)	2	0
-------	--------	---	---

Det er et klart synkende antall studenter som oppgir at de leser hverandres logger hver dag. Det er imidlertid kun 2 studenter som sier at de overhode ikke leser andres logger. Av de to som svarer nei, er den ene den studenten som skrev at han/hun skriver fordi de må. Den andre er den studenten som anmerka at logg er en dårlig erstatning for etterveiledning.

Spørsmål 5: *Har praksisloggene dine endra seg fra første til andre studieår? (mengde, hva du skriver om, måten du skriver på...)*

5a) Beskrivelse av endringer

Metarefleksjon: Svarene er noe vanskelige å tolke fordi kvaliteten på loggskrivninga som endringa skjer ut fra var forskjellig. Det er likevel klart at noen studenter beskriver en utvikling til det bedre, med mindre dagbokinnhold, mer teori relatert til situasjoner og mer refleksjon, mens andre melder om tilbakegang eller stagnasjon.

Når det gjelder hovedinformantene beskriver 4 studenter en positiv utvikling der mindre dagbokprat, mer teori, mer fagdidaktikk og mer refleksjon er positive verdier. De 4 andre beskriver en motsatt og negativ utvikling med kortere og mer overflatiske logger.

Det er også tre av de øvrige studentene som beskriver en lignende negativ utvikling av loggene. Fire studenter sier at det er lite endring uten at de sier tydelig hvordan loggene var i forrige studieår. To studenter sier at loggene er blitt kortere, men at det har sammenheng med at de i første studieår bare skreiv ukentlige refleksjonslogger, mens de nå skriver hver dag.

Øvrige studenter (15) beskriver utviklinga som positiv med følgende begrunnelser/utdypinger:

- åtte studenter peker på at det er blitt mindre dagbokstoff
- åtte studenter sier at informasjonen i loggene er mer relevant og at refleksjon og begrunnelser for valg er mer i fokus
- tre studenter ser det positivt at loggene i større grad handler om utvalgte situasjoner eller tema
- én peker på en positiv utvikling mht fagdidaktikk
- én mener at loggene har bedre grunnlag i observasjon, blant annet av fokuseleven i GLSM
- én sier at loggene i større grad er uttrykk for videre tenkning over tema som har vært oppe i veiledninga

Utviklinga er således ikke helt enkel å tolke i og med at utgangspunktet fra første studieår var så ulikt. Det kan synes som om studentenes loggskrivning også har utvikla seg ulikt til det bedre eller det mer trivielle relativt til praksislæreres ulike interesse og krav. Følgende to kommentarer viser noe av dette:

- Mindre oppfølging på loggene nå enn vi hadde tidligere. Mer teori i loggene i fjor. Men merker at jeg selv er blitt bedre til å reflektere. (SSP3/25)
- Første studieår skrev jeg ikke logg fordi praksisgruppa og praksislærer ble enig om at vi hadde så grundig etterveiledning at vi ikke skrev logg. I år har jeg kommet inn i gode rutiner når det gjelder loggskrivning (SSP3/15)

5b) Hva de tror endringene skyldes

Av de åtte hovedinformantene er det hele fem som peker manglende interesse eller kompetanse hos praksislærer som en viktig årsak. To av studentene mener også at praksislærer gir dårligere veiledning som svar på logg (dårligere enn praksislærer i første studieår). Det betyr imidlertid ikke at de unndrar seg for eget ansvar. Følgende sitat er betegnende for den skuffelsen som er å lese i svarene både over seg selv og praksislærer:

- I fjor var det mye mer fokus på loggskrivning og teori fra praksislærer sin side. Skal ikke bare skyldes på praksislærer, men det har litt å si... Når det har vært lite fokus på innhold i loggen, har det ikke akkurat inspirert meg til å skrive mye og utfyllende. Selv om jeg vet hvor bra og lærerikt det var med logg førsteåret. (SPP3/4)

De tre øvrige hovedinformantene peker på en positiv utvikling og knytter denne til tilbakemelding eller til utvikling av egen bevissthet om hva som er relevant, f.eks. fagdidaktikk.

Med unntak av én som peker på manglende oppfølging fra praksislærer og mangelfull egeninnsats, og én student som begrunner endringene med et reint praktisk behov for konsentrasjon, er alle kommentarer fra de øvrige studentene positive. Ni av disse begrunner den gode utviklinga med økt egeninnsats eller egenutvikling/erfaring som blant annet har gjort det lettere å se sammenhenger mellom teori og praksis. Av disse ni er det to som peker på at det er teorilesning i seg selv som har hjulpet, mens én peker på at det er selve skriveerfaringa som gjør at han/hun nå vet mer å konsentrere seg om det som gir utbytte.

En student peker på medstudenter som kilde til læring, hun har lært av deres logger hvordan en kan bruke teori. Sju studenter knytter den økte kvaliteten på loggene til praksislærers forventninger eller inspirasjon. Flere av disse peker på at loggene nå både er blitt mer interessante å skrive og lese.

I stort kan det se ut som om hovedinformantene, som i første studieår hadde praksislærere som var spesielt interessert i logg, har opplevd en liten nedtur, mens mange av de andre studentene har opplevd en opptur. Oppturen kan skyldes tilfeldigheter, blant annet at de har truffet på praksislærere med andre holdninger til logg, men både praksislærernes og deres egne økte forventninger til loggene kan også skyldes det økte fokuset vi har hatt på logg i praksisoppsummeringer og –forberedelser.

5c) Hvorfor de har valgt som de har valgt når det gjelder innhold i loggene

Halvparten av hovedinformantene peker på at skrivinga i hovedsak er styrt av hendelser de har observert og fundert over i løpet av dagen. Én student har også skjelt til hva medstudentene har skrevet om. To studenter sier at innholdet er valgt ut fra et behov for fordyping og læring, mens én sier at innholdsvalget primært er styrt av et (opplevd) behov for å se større sammenheng mellom teori og praksis. Én student som er tydelig skuffet over praksislærer, gir uttrykk at hun bare skriver noe for å skrive.

Når det gjelder de øvrige studentene, peker de fleste på episoder, observasjoner og hendelser i løpet av dagen eller hvordan undervisninga har gått, som utgangspunkt for hva de skriver. Når det gjelder hendelsene bruker flere beskrivende ord eller uttrykk som 'interessant', 'viktig' eller 'som har gjort inntrykk', men dersom det ikke har skjedd noe spesielt, blir det i følge én

student bare 'oppgraving'. 'Spørsmål' og 'tanker' er ord som går igjen for det som det må tenkes videre på eller reflekteres over. Én student peker på at både det vellykkede og det som er "feil" kan bidra til bevisstgjøring.

To studenter peker på at de spesielt plukker ut spørsmål/erfaringer som må diskuteres med andre (praksislærere og medstudenter), mens andre synes å være mer opptatt av å lagre for egen bearbeiding seinere. Bearbeidinga beskrives som 'refleksjon' eller 'fordyping'. Fem studenter peker på at de i første rekke velger innhold ut fra veiledningsmøtene. Én student peker på et råd fra praksislærer i et slikt møte om konsentrasjon om én ting.

Også i svarene til dette spørsmålet kommer det kommentarer som knytter an til den ulike praksisen praksislærerne har når det gjelder loggskrivning. Én student peker på manglende egen manglende kompetanse til å skrive logg med refleksjon over teori og praksis, fordi hun/han ikke brukte logg som arbeidsform i førsteåret. Følgende student er kritisk til praksislærerens fokus i loggskrivingsarbeidet:

- Jeg har prøvd å få inn et mer pedagogisk innhold (faglig). Får lite respons og oppmuntring til dette. Læreren er mer opptatt av enkeltelever i klassen (uten å begrunne det særlig).(SPP3/30)

Følgende sitater viser at studentene gjør valg ut fra opplevd behov, men at loggskrivninga også leder dem inn på spesielle tema:

- Jeg skriver det slik fordi det hjelper meg å få ord på alle de tankene jeg har. (SPP3/26)
- Få ut mine tanker og meninger. (SPP3/32)
- Får meg (også) til å tenke på atferdskorrigerings. (SPP3/17)

Spørsmål 6: *Om skrivning og utvikling av din praksisteori (= de oppfatningene, verdiene og kunnskapene du handler ut i fra i praksis)*

6a) *På hvilken måte synes du at skrivning av praksislogg utfordrer deg til å utforske og bearbeide forståelsen din av praksis?*

Når det gjelder hovedinformantene, er det å tenke, bearbeide og reflektere som står i sentrum. 3 av de 8 setter fokus på at det blir lettere å se praksis og teori i sammenheng. En av disse sier det slik:

Når jeg skriver logg, tenker jeg mye mer på hva jeg faktisk gjør i praksis. Hva jeg lærer, hva jeg kan forbedre meg på ut fra opplevelser i praksis og det jeg har lest av teori. (SPP3/8)

2 av hovedinformantene knytter det å komme videre i refleksjonsprosessen til praksislærers respons på det de skriver, hvorav den ene er tydelig skuffa over å ha fått få nye innspill. 2 andre peker på loggens bestandighet som et særlig poeng, de kan se tilbake ved den eller også få oversikt både over observasjoner og refleksjoner.

Jeg finner igjen de samme synspunktene også hos de øvrige informantene:

- får meg til å tenke mer, reflektere, knytte teori til det som har skjedd: 5
- må tenke mer over prestasjoner og refleksjoner i etterkant: 4
- nyttige å gå tilbake til i seinere praksisperioder: 3
- begrunne valg: 3
- lettere å bearbeide og systematisere, lettere å se praksis i et større perspektiv: 2
- tvinger meg til å se erfaringer og observasjoner med nye fagdidaktiske øyne

- kommer alltid noe nytt
- får meg til å lure på ting
- finå se tilbake på

To gode sitat som utdyper sammenhengene mellom skriving og refleksjon som følger:

For meg er loggskrivning en viktig del av prosessen som foregår i forbindelse med praksis. For det første er det å skrive om det man opplever og erfarer en "ventil" som for min egen del gjør det lettere å bearbeide og systematisere det som foregår. Loggskrivning representerer også et viktig "utenfra"-perspektiv som er viktig om man skal kunne se det man driver med i en større sammenheng. (SPP3/9)

Ved å måtte skrive ned ting eg undrar meg over vert refleksjonen min meir eksplisitt, og eg finn fram stoff i bøkene mine for å utforske dei ulike temaene eg vel å skrive om. (SPP3/21)
Følgende sitat utdyper verdien av å se tilbake på egen utviklingsprosess:

Når man går tilbake og ser på loggene man skrev i fjor, blir jeg litt sjokkert over hvor mye man endrer seg. Og det at man selv ser at man har forandret seg, er med på å gi motivasjon til å utforske ulike ting i praksis. (SPP3/31)

Det er imidlertid også et vesentlig antall studenter (7) som påpeker at den muntlige veiledninga gir bedre eller like gode utfordringer. For disse studentene blir loggen bare en plikt og ei oppsummering av veiledningssamtalen. En student mener at loggskrivninga stjeler tid fra planlegging og forberedelser, mens en annen peker på at loggskrivning er bra i teorien, men kun fører til frustrasjon når den ikke følges opp i praksis. Betydningen av at praksislærer følger opp omtales også i følgende logg:

Ved å hele tiden være bevisst på tankeloggen, får det meg til å lure på ting. Og når jeg skriver det ned, forventer jeg at praksislæreren skal lese det og hjelpe meg videre i utviklinga mi. (SPP3/26)

4 studenter peker på at refleksjonsprosessen blir best når de reflekterer over spesielle tema eller situasjon (ikke for mye dagbok beskrivelser). En av dem peker på at dette gir noe nytt ut over den refleksjonsprosessen som skjer i den muntlige samtalen.

Totalt sett finner jeg at lite er endra i forhold til oppsummeringa av spørreskjemaet fra andre semester der jeg mente å kunne plassere svarene i én eller flere av følgende 4 kategorier:

Navn på kategori	1. Tenke	2. Bearbeide	3. Relatere	4. Bli tvunget
Beskrivelse	Skriveprosessen innebærer tankevirksomhet uten at det sies noe om retning/hva som ligger i dette	Skriveprosessen innebærer at skriveren gjør noe med erfaringer/teori/tanker	Skriveprosessen innebærer at skriveren setter noe i sammenheng med noe annet	Skriveprosessen fører til at skriveren må noe
Verb i kategorien	Tenke Reflektere	Bearbeide Utforske	Systematisere Sortere	Tvunget Preset

	Bli bevisst	Formulere Se fra ny synsvinkel Fordøye	Få oversikt Begrunne Knytte Se sammenheng Vurdere Ta stilling	Må Blir nødt
--	-------------	--	--	-----------------

Spørsmål 6b: *Har pedagogisk teori noen plass i denne skriveprosessen? Forklar og begrunn*

De aller fleste studentene svarer bekreftende på at den pedagogiske teorien har og bør ha en plass i loggene, selv om den ikke alltid er særlig utdypa. 7 studenter svarer imidlertid at teorien er et relativt lite innslag og at loggen i hovedsak er egne tanker. Ingen av hovedinformantene er i denne gruppa. 3 av hovedinformantene peker imidlertid på at teorien har fått en redusert plass i forhold til i 1. studieår, jfr. Tidligere kommentarer om manglende oppfølging fra praksislærere. Én av hovedinformantene peker også på at det ville være lettere å gi teorien en skikkelig plass dersom en alternativt skriv en større refleksjonslogg per uke i og med at tida ikke strakk til i den daglige loggskrivninga. Én annen av hovedinformantene peker på at hun/han fremdeles synes det er vanskelig å finne relevant teori. Følgende ytring understreker det en kan ane i flere svar, at praksislogg som redskap i praksisopplæringa fremdeles ikke er helt klart for verken studenter eller praksislærere:

Når jeg skriver logger har de ofte et muntlig preg, og jeg syns ofte det kan være utfordrende å ha pedagogisk teori inn i loggene. Jeg har litt vanskelig for å skjønne hvem loggene skrives for, meg selv eller praksislærer? (SPP3/24)

Om bruk av teori

av de 35 studentene svarer at de har brukt teori, 3 sier at de har brukt teori i liten grad og 2 lar spørsmålet stå ubesvart. Det er kun 8 som angir om de både bruker pedagogisk teori og fagdidaktisk teori (det er ikke nødvendig å kommentere det ut fra måten spørsmålet er stilt på). Av disse angir 2 at pedagogikken kom inn mer ubevisst eller muntlig enn fagdidaktikken, 1 sier at det ble mindre fagdidaktikk enn pedagogikk og 1 sier at fagdidaktikken i første rekke fikk plass i planleggingsdokumentet. En av studentene begrunner mangelen på fokus på fagdidaktikk med at de i denne praksisperioden la mest vekt på klasseledelse og å se den enkelte eleven. Svaret avslører at studenten så tidlig i løpet ikke har utviklet særlig stor faglig innsikt i hva de to temaene krever av fagdidaktisk kompetanse.

Når det gjelder studentenes mening om teori skal ha en plass i skriveprosessen, er studentene overveldende positive. Kommentarer viser imidlertid at de tenker noe ulikt om teoriens rolle. Jeg tar her med et par kommentarer som kan representere de 4 som gir uttrykk for at selv om teorien ikke alltid settes på papiret, så er den med i tankene i selve skriveprosessen:

- "Har dratt inn noe teori, men ikke mye i selve loggen. Har teorien i bakhodet når jeg skriver." (SSP2/6)
- "Vi har ikke hatt noe krav om at teori skal være med i loggene, men jeg merker fort når jeg skriver dem at jeg kommer bort i mye teori. Dvs. at jeg føler at jeg reflekterer rundt teorien." (SSP2/6)

6c)

Har fagdidaktisk teori noen plass i denne skriveprosessen? Forklar og begrunn.

6 studenter svarer at de i liten grad bruker fagdidaktisk teori, men 2 av disse ser at de i større grad burde det. Alle øvrige studenter bekrefter at fagdidaktikken har en plass. Hovedinformantene tilhører denne gruppa. Fagdidaktikken synes å være lettere å ta i bruk i loggskrivninga for en del studenter enn pedagogikk. 6 studenter knytter dette til GLSM-faget, mens ca like mange i første rekke knytter dette til at fagdidaktikken er så nært knytta til analysen av hvordan undervisningsøktene går, også i den muntlige veiledninga. Én student lar svaret stå ubevart..

Én student kommenterer behovet for økt utvikling av logg som redskap slik:

Burde hatt en mal for loggskrivning, slik at loggskrivning ble på samme nivå hos alle. (SPP3/29)

Spørsmål 7a): *Har loggene dine ført til diskusjon med medstudenter?*

Metakommentar: Her kan det se ut som om noen studenter har tolka spørsmålet som at de bare skal svare ja dersom lesing av hverandres loggene har ført til en ”ekte” faglig diskusjon, mens andre svarer bekræftende bare ut fra at de leser hverandres logger og kommenterer til hverandre hva de leser om. Jeg har oppsummert svarene etter beste evne i tråd med den andre tolkninga.

Når det gjelder hovedinformantene, svarer 5 av 8 at de leser hverandres logger og snakker om det i gruppa, mens 3 svarer at de ikke gjør det. Én av studentene kommenterer at hun/han synes det er fint å se at loggen blir lest. (SPP3/1)

Av de andre studentene er det 15 som svarer bekræftende på at de leser, selv 2 sier at det bare er en sjelden gang og at 2 andre svarer at de leser og kommenterer hverandres logger i mindre grad enn i fjor. 4 påpeker at for dem er logistikken er omvendt, først diskuterer de i veiledningstimer etc, så skriver de. 7 respondenter svarer negativt på spørsmålet, et relativt høyt tall.

Spørsmål 7a): *Har loggene dine ført til diskusjon med praksislærer?*

På dette spørsmålet svarer halvparten av hovedinformantene ja og halvparten nei. Dette er en klar endring i negativ retning i forhold til første studieår da alle hadde praksislærere som la flid i det å lese og ta opp tema fra loggene i veiledninga.. Når det gjelder de andre informantene, svarer 16 studenter ja eller noen ganger (2). 6 svarer nei, hvorav 2 peker på at dette representerer en tilbakegang. Også her peker noen på at logistikken er omvendt, først diskuterer de, så skriver de.

Følgende kommentarer beskriver hvilken positiv funksjon loggskrivninga kan ha i kontakten mellom student og praksislærer:

Ja, og dette er kanskje noe av den viktigste funksjonen loggskrivninga har hatt for meg så langt. (SPP3/9)

Ja, begge veier: Samtaler fører til logg og utdyping i logg fører til samtale. (SPP3/29)

Også i dette spørsmålet synes det være grunn til å peke på loggens uforløste potensial som redskap i praksisopplæringa. Loggskrivning uten respons er åpenbart ikke like positivt for alle..

Spørsmål 8: *I hvilken grad opplever du at respons har hjulpet deg videre i refleksjonsprosessen?*

8a): *Definisjon av 'refleksjon':*

Metakommentar: Mange går rett på og kommenterer respons uten å besvare delspørsmål 8a). Dette kan skyldes at spørsmålet er vanskelig, men det kan også skyldes at studentene er ivrige til å kommentere spørsmålet om respons som presenteres i overskriften. Svarene gir lite ut over å konstatere dette.

Ubesvart: 14, hvorav 3 hovedinformanter.

Tendens i svarene ellers:

Refleksjon er å

- stille spørsmål
- åpne for flere tanker, tenke på nytt
- se ting fra nye synsvinkler, se med nye øyne
- begrunne hvorfor ting er som de er
- vurdere hva som er bra/dårlig før og etter undervisning

8b): *Forklar og begrunn sammenhengen mellom respons og refleksjon slik du ser det*

Hovedinformantene er nokså samstemmige i forhold til å peke på at respons fører til økt refleksjon og videreutvikling. Respons er en igangsetter for dem, men én av dem peker også på at hun/han tenker på respons og refleksjon som en runddans. Én av hovedinformantene avgrensar imidlertid svaret kun til å handle om før- og etterveiledning hvor respons er tilbakemelding på noe som er gjort/skal gjøres. En kommentar fra en av hovedinformantene om at praksislærer bør holde seg til saken (det hun/han har skrevet om) og ikke stille spørsmål om noe helt annet, må ses i sammenheng med andre kommentarer som viser at en del av hovedinformantene tydelig er skuffa over tilbakegangen fra første studieår når det gjelder samspillet studenter – praksislærer knytta til loggskriving.

Det er nærliggende å knytte respons og refleksjon til kvalitetsutvikling, noe da også én av de andre hovedinformantene gjør. Det interessante med dette svaret er imidlertid at hun/han synes å tenke på logg som et produkt mer enn som en prosess. Dette finnes det også to eksempler på blant de øvrige informantene.

Også i den andre gruppa av informanter er det respons som inspirasjon, stimulans og strekking/veiledning som dominerer. Den hjelper å samle tanker og få overblikk, gir flere perspektiver og utvider horisonten, leder oss inn på spor og får oss til å vurdere oss selv. I 4-5 av svarene kan en imidlertid også lese inn at man tenker på respons fra praksislærer som å få del i et riktig svar fra en som vet mer. Kanskje er det et slikt syn som også ligger til grunn hos studenten som sier at hun leser responsen. Den manglende forståelsen for logg som redskap i en prosess finner en igjen hos studenten som uttaler følgende:

Logg er mest en måte å prøve å ordlegge seg korrekt og bra. Noe jeg synes er vanskelig med slike refleksjonsprosesser. (SPP3/10)

4 studenter har ikke besvart spørsmålet.

Spørsmål 9: *Etter praksisperiodene i første studieår sa de aller fleste studentene at de syntes skrivning av praksislogg hadde en positiv funksjon i kompetanseutviklinga deres.*

9a): *Er det noen endringer i synet ditt på nytten av skrivning av praksislogg etter denne perioden? Beskriv:*

9b): *I tilfelle, hva tror du endringene i utbyttet skyldes? Forklar og begrunn.*

Hovedinformantene har fremdeles et svært positivt syn på logg. I svarene både på 9a og 9b uttrykker imidlertid 5 av de 8 at utbyttet er klart redusert og at dette skyldes praksislærers mangelfulle respons. Én av studentene føler at skrivinga er helt bortkasta uten respons, mens flere andre peker på redusert utbytte når praksislærer ikke tar redskapet i bruk i dialogen dem i mellom.

Én av de resterende tre peker på at hun bruker mindre tid på loggen i 2. studieår selv om hun fremdeles synes slik skrivning er viktig. Dette forklarer hun med at det er de samme temaene som fortsatt opptar dem og at de derfor har vært reflektert over tidligere. Det er nærliggende å tolke dette svaret inn i den samme ramma, at praksislærer ikke har tatt i bruk redskapet til å løfte refleksjonen opp på et nytt nivå. To av hovedinformantene lar b-delen av spørsmålet forbli ubesvart i og med at de ikke mener det er noen endring i synet på logg.

Når det gjelder de øvrige studentene er variasjonen i svarene stor på dette spørsmålet. Studentene har brukt logg i ulik grad både i første og andre studieår, og det er tydelig at praksislærers valg når det gjelder bruk av redskaper i praksisopplæringa slår ut. Et par studenter peker på at det kan fungere godt både med og uten logg, mens 5 studenter peker på at for dem fungerer det best med muntlig refleksjon og veiledning. 5 andre studenter mener at loggskrivning er bra, men føler redusert utbytte pga manglende respons. Forståelig nok oppleves det frustrerende eller demotiverende å møte et krav om obligatorisk skrivning når tekstene ikke brukes til noe, verken av dem selv eller av praksislærer/gruppa. Én student mener at en streng praksis med daglige logger fungerer dårlig for han. Han ønsker seg muligheten til å gå tilbake til færre, men grundigere refleksjonslogger der han kan skrive om situasjoner som har fått ligge litt. En annen peker på at loggskrivning er slitsomt etter lange dager i praksis, men at det er fint at det kreves i og med at det gir slikt godt læringsutbytte. Én student mener at det var både mer motiverende å skrive og også lettere å kople teori og praksis i første studieår da de hadde pedagogikk som studiefag.

8 studenter sier at det er ingen endring i skrivepraksis og at de fremdeles er svært positive. Én student peker på økt utbytte og knytter dette til egen utvikling og overskudd til å ta loggen i bruk til flere funksjoner i læringsarbeidet:

Fikk ofte høre at loggskrivning var kjekt og praktisk i forhold til både eventuelle skriftlige oppgaver, for hukommelsen og for å bli kjent med sin egen utvikling. Dette er for så vidt sant, men jeg føler at loggskrivning nå har en viktig oppgave i det å bearbeide tanker, meninger og hendelser underveis i praksis. ...[Endringen skyldes] at jeg har nådd et nivå hvor jeg ikke lenger trenger ”bevis” på at jeg mestrer undervisnings- og klasselederrollen. Loggen handler nå i større grad om å dannes til lærer, holdnings- og verdimesig. (SPP3/9)

Spørsmål 10: *Er det noe annet du vil fortelle meg om logg?*

21 studenter, inkludert 3 av hovedinformantene gir ikke noen ekstra kommentar. De fem andre hovedinformantene gir følgende kommentarer:

- ønsker mer respons
- føles slitsom der og da, men ser alltid i ettertid at det har gitt utbytte
- bra for utvikling av metaperspektivet
- ikke vært flink nok selv heller
- bør redusere fra 5 til 3 ganger per uke pga tidsforbruk og mulighet til å være mer grundig

Når de gjelder de andre studentene, er det én generelt positiv kommentar, én kommentar om at loggskrivning passer godt for arbeidet med fokuselev (i GLSM) og én kommentar om at respons er nødvendig som motivering. For øvrig foreslår én student å bytte navn på loggen fordi det gir feil assosiasjoner i forhold til det gode redskapet han synes det er, og to andre peker på at det blir for mye en plikt å skrive logg og at kravet i alle fall bør reduseres mht antall.

VEDLEGG 8

SKRIVING OG FAGLIG REFLEKSJON I LÆRERUTDANNINGA

Informasjon om doktorgradsprosjekt
Trondheim 25. september 2008, Torunn Klemp

Allmennlærerutdanninga er i en hardt pressa situasjon med mye negativ medieoppmerksomhet og svak rekruttering kombinert med en vedvarende strøm av myndighetsinitierte reformer med uttalt mål å styrke utdanningas faglige kvalitet. Meldinger om svake grunnskoleprestasjoner i internasjonale tester av grunnleggende ferdigheter leses av allmennheten og trolig også departementet, som mangler ved allmennlærerutdanninga.

Vi trenger mer forskningsbasert kunnskap om hva som fungerer/ikke fungerer i lærerutdanninga generelt. Dette er avgjørende for at lærerutdannere skal kunne arbeide systematisk med kvalitetsutvikling internt i utdanninga, og for at lærerutdannere, lærerstudenter og skolefolk skal kunne stå oppreist og delta i samfunnsdebatten om skolen på en konstruktiv måte. I dag forskes det for lite, og det er mye påstandskunnskap om hvordan vi best kan arbeide for at studenten skal være godt forberedt til å møte yrket. For eksempel tas redskaper som praksislogg tas i bruk uten at vi driver forskningsbasert oppfølging av hvordan de tas i bruk og nytten de har.

Dette er bakteppet for den kvalitative studien jeg tenker å gjennomføre innenfor skriving og faglig refleksjon i lærerutdanninga. Målet for prosjektet mitt er å studere om skriving av praksislogg fungerer etter hensikten som en mediator og bro mellom teori og praksis i allmennlærerstudentenes læringsprosess. Gjennom loggene vil jeg komme på nært hold av det som kan defineres som sentrum, men også spenningsfeltet i enhver profesjonsutdanning; møtet mellom teori og praksis.

Prosjektets hovedproblemstilling er:

Hvordan kan skriving brukes som redskap i lærerutdanninga for å utvikle studentenes praksisteori?

Utdypende forskningsspørsmål:

I hvilken grad fungerer praksisloggen som brobygger mellom teori og praksis i lærerutdanninga?

Hvilke spor kan en finne av anvendt teori i studentenes praksislogger?

Er uformell skriving i praksisperiodene befordrende for at teorien tas i bruk i utviklinga av praksisteorien til studentene?

Kan en se noen utvikling av studentenes praksisteori fra veiledningssamtale til veiledningssamtale basert på at studentene har bearbeida tenkninga gjennom å skrive?

VEDLEGG 9

Informert samtykke

Jeg samtykker i å samarbeide med Torunn Klemp i hennes doktorgradsarbeid.

Dette innebærer at jeg vil la henne få tilgang til alle logger som skrives i forbindelse med praksis, og at jeg er informert om at hun vil analysere disse. Jeg er også positivt innstilt til å bidra til forskningsarbeidet gjennom intervju og er inneforstått med at dette kan bli tatt opp på lydbånd. Jeg er informert om at slikt materiale vil bli transkribert og analysert.

Jeg er informert om og godtar at deler av datamaterialet (inkludert sitater fra praksislogger og intervju) vil bli brukt som empirisk materiale i forskningsrapporten.

Trondheim, / 200

(signatur)

VEDLEGG 10

Informert samtykke

Jeg samtykker i å samarbeide med Torunn Klemp i hennes doktorgradsarbeid.

Jeg er positivt innstilt til å bidra til forskningsarbeidet gjennom intervju og er inneforstått med at dette kan bli tatt opp på lydbånd. Jeg er informert om at slikt materiale vil bli transkribert og analysert.

Jeg er informert om og godtar at deler av datamaterialet (inkludert sitater fra praksislogger og intervju) vil bli brukt som empirisk materiale i forskningsrapporten.

Trondheim, / 200

(signatur)

VEDLEGG 11

Intervjuguide

Torunn Klemp, 13.mai 2009

Personopplysninger

1. Kjønn:
 - kvinne
 - mann
2. Antall år erfaring som lærer:
3. Antall år erfaring som praksislærer:
4. Utdanning i veiledningspedagogikk:
5. Erfaring med bruk av logg:

Praksisopplærings situasjonen

6. Klassesertrinn:
7. Hvilke fag underviser du i?
 - Hvilke fag regner du som dine "hovedfag"?
 - Regner du dem som det ut fra utdanning, eller fordi de har utvikla seg til det i praksis? I tilfelle ja på det siste, er det ut fra egen interesse eller ut fra skolens behov?
 - Hvilke fag trives du best med å undervise i?
8. Beskrivelse av elevgruppa:
9. Beskrivelse av studentene (som studenter, som kommende lærere):
10. Beskrivelse av studentenes ansvarsoppgaver (utvikling fra første til andre periode):

Praksisloggens innhold

11. Hvilke tema oppfatter du at studentene har skrevet mest om i loggskrivninga?
 - Hvorfor tror du de har skrevet mest om dette?
 - Er det noe du har vært overraska over at de har skrevet om?
 - Er det noe du har savna at de har skrevet om?
 - Er det noen forskjeller mellom studentene? I tilfelle, hvordan? I tilfelle hvorfor?

12. Ser du noen sammenheng mellom innholdet i praksisloggen og innholdet i veiledningstimene?
- I tilfelle, hvilken? (referat, nye innspill, videre refleksjon, liten forbindelse)
 - Er det noe ved denne sammenhengen/mangelen på sammenheng som har overraska deg?

Utvikling i loggene

13. Har du observert noen endring i måten studentene skriver loggene sine på?
- I tilfelle, hvordan? (kortere/lengre, andre tema/fokusområder, andre type begrunnelser, ,)
 - Kan du peke på når det har skjedd endring?
 - Hvorfor tror du det har skjedd endring?
 - Er det forskjeller mellom studentene på dette punktet? I tilfelle, hvordan? I tilfelle hvorfor?
14. Har du observert noen utvikling i studentenes refleksjonsnivå i praksisloggene
- I tilfelle, hvordan:
 - Bare mellom praksisperiodene, eller også i periodene?
 - I tilfelle, har du noen tanker om hva som er de viktigste årsakene til utvikling?
 - Er det forskjeller mellom studentene på dette punktet? I tilfelle, hvordan? I tilfelle, hvorfor?

Nytte - redskapsfunksjon

15. Har du noe inntrykk av om studentene skriver bare fordi det er obligatorisk eller om de også skriver for egen del?
- I tilfelle, hvordan mener du at du kan registrere det?
 - Er det forskjeller mellom studentene på dette punktet? I tilfelle, hvordan? I tilfelle, hvorfor?
16. Mener du skrivinga av praksislogg har vært nyttig for studentene?
- I tilfelle, hvordan og hvorfor?
 - Er det forskjeller mellom studentene på dette punktet? I tilfelle, hvordan? I tilfelle, hvorfor?
17. Tror du at skriving av praksislogg (fortsatt) vil kunne ha en positiv funksjon i forhold til studentenes profesjonelle utvikling i neste studieår?
- I tilfelle, hvordan? Hvilke forutsetninger må være til stede?
18. Mener du at studentenes praksislogger hjelper deg i jobben som praksislærer?
- I tilfelle, hvordan?
 - Kunne noe vært gjort for å øke denne nytten? I tilfelle, hva?

Respons

19. Har du gitt studentene
- muntlig respons på loggene? Ja Nei Hvor ofte?
 - skriftlig respons? Ja Nei Hvor ofte?
20. Hva legger du vekt på når du gir skriftlig respons?
21. Hva synes du er utfordrende når du gir skriftlig respons?
22. Har du sett noen resultater av den skriftlige responsen din?
- I tilfelle, hvordan kommer de til uttrykk (i handlinger i praksis, i logger, i samtaler?)

Profesjonell utvikling

23. Har studentene utvikla sin tenkning fra veiledningsøkt til veiledningsøkt i tråd med det du synes du kan forvente av førsteårsstudenter?
- I tilfelle, hvordan?
 - Hvorfor tror du utviklinga deres har denne profilen?
 - Ser du noen sammenheng mellom deres utvikling og bruk av praksislogg? I tilfelle, hvordan?
 - Er det forskjeller mellom studentene på dette punktet? I tilfelle hvordan? Hvorfor tror du det er slik?
24. Har du inntrykk av at studentene ser sammenhenger mellom teori og praksis?
- I tilfelle ja, hvordan kommer det til uttrykk?
 - I tilfelle nei, hvorfor tror du ikke det skjer? Hva skal til for at dette kan skje?
 - Er det forskjeller mellom studentene på dette punktet? I tilfelle hvordan? Hvorfor tror du det er slik?
25. Mener du skriving av praksislogg kan ha en positiv funksjon i forhold til studentenes profesjonelle utvikling selv om de ikke tar aktivt i bruk teori de har lært på høgskolen i refleksjonene sine?
- I tilfelle, hvordan?

Utsagn

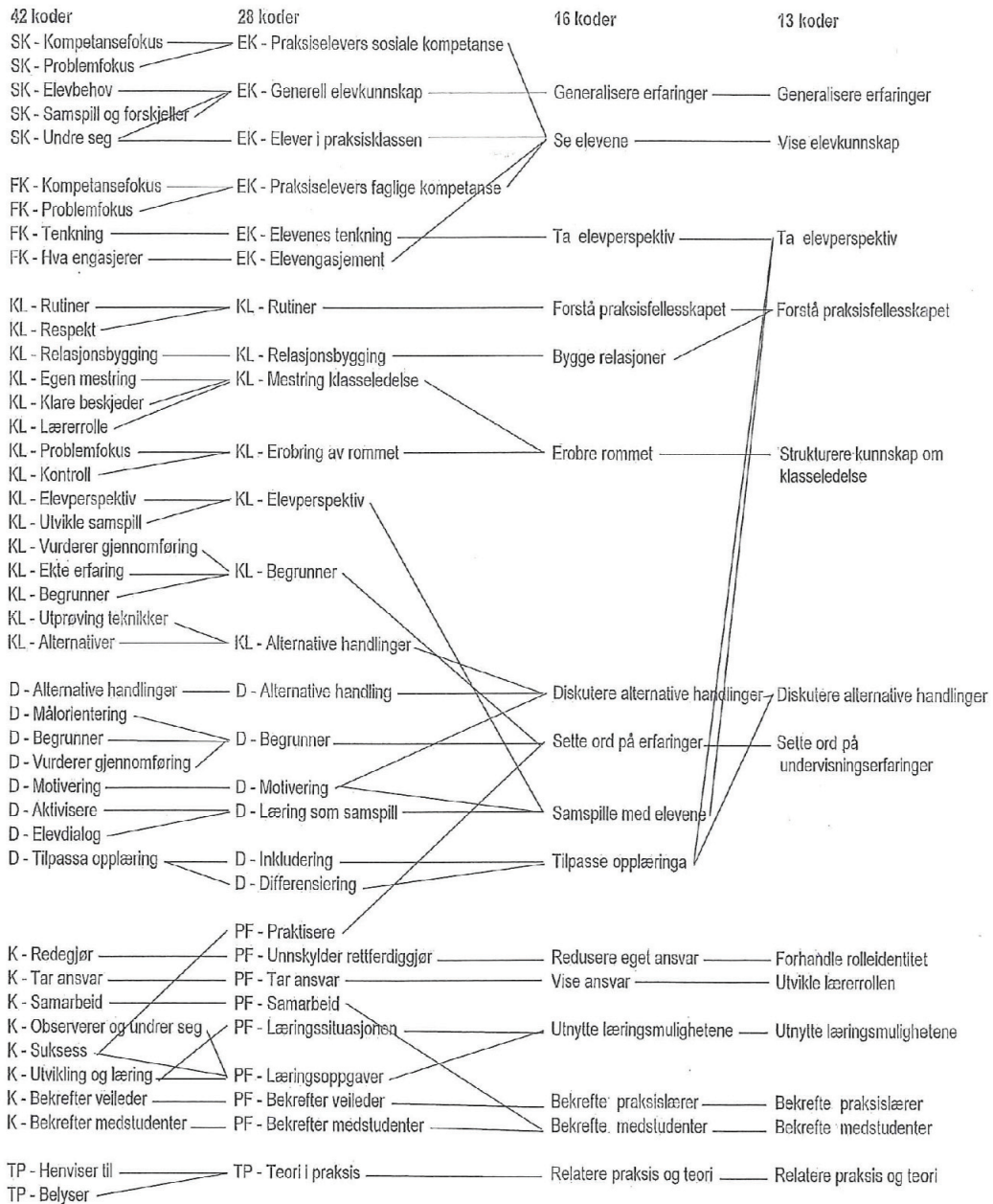
26. Hvor sant vurderer du utsagnet: ”Praksisloggen er et ledd i en dialog mellom meg som praksislærer og studentgruppa”?
 - I tilfelle du er enig, på hvilken måte?
 - I tilfelle du er uenig, mener du at den burde fungert slik?
27. Hvor sant vurderer du utsagnet ”Skriving av praksislogg gir et ekstra løft i studentenes læringsprosess i forhold til situasjoner der du som praksislærer bare har brukt planleggingsdokument og muntlig veiledning”?
 - I tilfelle du er enig, hvorfor, og hvilke forutsetninger mener du må være til stede for at det skal være slik?
 - I tilfelle du er uenig, kunne noe vært gjort for at skriving av praksislogg skal fungere som et ekstra løft? I tilfelle, hva?
28. Hvor sant vurderer du utsagnet ”Studentenes opplevelse av loggskrivning som noe positivt/negativt, har nær sammenheng med i hvilken grad de får respons på tankene sine”?
 - I tilfelle du er enig, hvorfor tror du det er slik?
 - I tilfelle du er uenig, hvorfor tror du det er slik?
29. Hvor sant vurderer du utsagnet ”Refleksjonsnivået i praksisloggene har nær sammenheng med den responsen studentene får på tankene sine”?
 - I tilfelle du er enig, tror du det er noen forskjell på individuell skriftlig respons, individuell muntlig respons og respons i veiledningssamtale? I tilfelle, hvordan? I tilfelle, hvorfor?
 - I tilfelle du er uenig, hva er bakgrunnen for at du mener dette?
30. Hvor sant vurderer du utsagnet ”Skriving av praksislogg er et redskap som hjelper studenten med å knytte sammen teori og praksis i lærerutdanninga”?
 - I tilfelle du er enig, hvordan kommer dette til uttrykk? Må det være noen spesielle forutsetninger på plass for at det skal skje?
 - I tilfelle du er uenig, under hvilke forutsetninger kunne praksisloggen få en slik funksjon?
31. Hvor sant vurderer du utsagnet ”Det er mulig å vise økt profesjonalitet i praksisloggene uten å referere til teori”?
 - I tilfelle du er enig, hvordan kommer denne profesjonaliteten til uttrykk (eksempel)?
 - Hvor viktig del av praksisopplæringa synes du denne typen profesjonalitet er, og hvordan tror du den kan stimuleres ytterligere?
 - I tilfelle du er uenig, forklar?

Avslutning

32. Er det noe annet du har lyst til å si om skriving av praksislogg og kvalitet i lærerutdanninga?

Oversikt over utvikling av koder i nVivo

Linjene angir hovedtrekk i utviklinga gjennom sammenstillinger og differensieringer



Forklartelser:

SK: Sosial kompetanse, FK: Faglig kompetanse, KL: Klasseledelse, D: Didaktikk, K: Kommunikasjon, TP: Teori i praksis, EK: Elevkunnskap, PF: Praksisfelleskap