

Flerstemmighet i veiledningsamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen

Rigmor Olsen*

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
UiT Norges arktiske universitet

* rigmor.olsen@uit.no

Sammendrag

FoU-veiledning er en veiledningssituasjon i norsk grunnskolelærerutdanning (GLU) som er viet liten oppmerksomhet i forskning. Formålet med studien er å få innsikt i samhandlingen der studenter, praksislærer og universitetslærer deltar i triadisk FoU-veiledning. Det er økende behov for triadisk samhandling i norsk lærerutdanning, og FoU-veiledning har potensial til å imøtekomme dette. Veiledningsamtaler analyseres for å gi svar på hva som preger samhandlingen mellom studenter, praksislærer og universitetslærer i FoU-veiledningen sett i lys av Bakhtins perspektiver på flerstemmighet. Analysen er inspirert av konstant komparativ metode, og viser at sterke lærerutdannerstemmer, begrenset mangfold og et uklart triadisk «vi» preger samhandlingen. Jeg problematiserer om triadisk veiledning faktisk fungerer som en flerstemmig møteplass for utvikling av ny kunnskap.

Nøkkelord: Dialogismen, partnerskap, praksisveiledning.

English abstract

R&D mentoring is a new mentoring concept in Initial Teacher Education in Norway, which has received little attention in research. The purpose of this research is to analyse mentoring conversations to gain insight into triadic interactions among students, one school-based mentor and one university lecturer participating in R&D mentoring. Analysis of the mentoring conversations is inspired by the constant comparative method, and interactions are interpreted in light of Bakhtin's perspectives on multivocality. The analysis shows that strong teacher educator voices, limited diversity and a vague triadic "we" characterise interactions. I query whether the pattern of interaction gives reason to ask whether triadic mentoring essentially functions as a multivocal meeting place for developing new knowledge.

Keywords: Dialogism, partnership, practice mentoring.

Published: 05.02.2021

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2021 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3070>

Introduksjon

Innføringen av 5-årig grunnskolelærerutdanning (GLU) i Norge har økt behovet for samarbeid og samhandling mellom universitetene og praksisskolene hvor lærerstudentene gjennomfører praksisdelen av utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et generelt behov for triadisk samhandling mellom lærerstudenter, lærerutdannere ved universitetene og praksislærere som er veiledere i praksisskolene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Praksislæreren har i likhet med universitetslæreren en tydelig rolle som lærerutdanner, og praksisveiledningen som foregår i praksisskolene vektlegges på linje med undervisningen ved universitetene (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Den 5-årige grunnskolelærerutdanningen i Norge kvalifiserer til mastergrad. Dette innebærer forskningsveiledning i forbindelse med masteroppgavene. Behovet for veiledning om forskningsmetoder og vitenskapsteori aktualiseres imidlertid allerede i tredje studieår når lærerstudentene skal skrive en profesjonsrettet FoU-oppgave med krav til vitenskapelighet på linje med bacheloroppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2010, 2016). FoU-oppgaven skal være praksisrettet eller tilknyttet andre sider ved skolens virksomhet, og skal kombinere tre sentrale kunnskapsområder i lærerutdanningen: 1) undervisningsfag, for eksempel matematikk, 2) pedagogikk og elevkunnskap (PEL) og 3) praksis i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Veiledningen som studentene får i tilknytning til FoU-oppgaven omtales i artikkelen som FoU-veiledning. Myndighetenes forventninger til samarbeid og samhandling om FoU-oppgaven, støttes av Bakhtins (2005) tenkning om flerstemmighet hvor ulike stemmer bringes inn for å skape noe nytt. Vi har liten forskningsbasert kunnskap om FoU-veiledning i GLU.

Partnerskapsavtaler i norsk lærerutdanning mellom universiteter og praksisskoler synes å være et dominerende tiltak for økt samarbeid og samhandling (Munthe, Ruud & Malmo, 2020). Forhåpningen er at partnerskapsavtaler skal kunne bidra til økt profesjonsretting av lærerutdanningen, og at lærerstudenter dermed skal lykkes bedre i det komplekse læreryrket. En forskningskartlegging utført av Lillejord og Børte (2014), viser imidlertid at det er vanskelig å få til reelle partnerskap i lærerutdanningen. Forskning peker på noen faktorer som må være ivarettatt for at samarbeid og samhandling i et partnerskap skal lykkes. Allen, Butler-Mader og Smith (2010) løfter frem at det bør være noe konkret å samarbeide om. Willegems, Consuegra, Struyven og Engels (2017) hevder at læring fra samarbeidet er avgjørende for at det skal oppleves som relevant å delta. FoU-oppgaven i lærerstudentenes tredje studieår har potensial til å imøtekomme disse faktorene. Praksislærere og universitetslærere får samtidig et nytt, felles virksomhetsfelt der de kan knytte sammen kunnskapsområdene fra universitetene og skolene. Flere forskere, for eksempel Finne, Mordal & Stene (2014), omtaler universitetene og skolene som to ulike verdener.

I forskning på veiledning argumenteres det for at veiledning kan styrke studentenes profesjonelle utvikling når praksislæreren og universitetslæreren samarbeider (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Tonna, Bjerkholt & Holland, 2017). I finsk lærerutdanning foregår samarbeidet om veiledningen i trepartssamtaler som beskrives som selve limet i utdanningen (Hansén, Sjöberg & Eilertsen, 2014). Videre argumenteres det for at veiledning med en utforskende og konstruktivistisk tilnærming (Tonna et al., 2017), og veiledning hvor praksislæreren og universitetslæreren utfyller hverandres kunnskapsområder (Cartaut & Bertone, 2009), kan bidra til studentenes profesjonelle utvikling.

Formålet med studien er å få innsikt i samhandlingen der studenter, praksislærere og universitetslærer deltar i triadisk FoU-veiledning. Spørsmålet om flerstemmighet, som Bakhtin (2005) hevder er avgjørende for å skape mening og forståelse, aktualiseres når lærerutdannere fra ulike kunnskapsområder samhandler med studenter i FoU-veiledningen. Veiledningssamtaler analyseres for å svare på følgende spørsmål: Hva preger samhandlingen mellom studenter, praksislærere og universitetslærer i FoU-veiledningen sett i lys av Bakhtins perspektiver på flerstemmighet?

For å svare på forskningsspørsmålet er veiledningssamtalene analysert med inspirasjon fra konstant komparativ metode (Corbin & Strauss, 2015; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Artikkelen er basert på at tolkningsteorien, som er Bakhtins perspektiv på flerstemmighet, presenteres først. Deretter følger forskningskartleggingen, metodedelen, resultater og diskusjonen med avsluttende implikasjoner til slutt.

Flerstemmighet i lys av Bakhtin

For å forstå hvordan ulike stemmer kommer til uttrykk i samhandling kan Mikhail M. Bakhtin sin tenkning om språket og dialogen være til hjelp. Bakhtins perspektiver er anvendt og fortolket innenfor mange fagfelt (se Pesch, 2017, s. 47). Dysthe (1999, 2001) og Rommetveit (1996) er sentrale bidragsytere innenfor pedagogikk. I faglitteratur om veiledning har blant annet Talbot et al. (2018), Worum (2014) og Skagen (2001, 2011) anvendt Bakhtins tenkning for å belyse veiledningssamtaler.

Dialogen hvor ytringene kommer til uttrykk er ifølge Bakhtin (2005) en prosess som ikke har en tydelig begynnelse eller slutt. I triaden i denne undersøkelsen er det etablert et samarbeid over et helt studieår mellom studenter, praksislærer og universitetslærer. I noen veiledningssamtaler er ikke alle tre partene til stede. Bakhtins tenkning om flerstemmighet er likevel relevant, nettopp fordi vi kan se på ytringer og samhandling i veiledningssamtalene som en sammenhengende prosess gjennom studieåret. Skagen (2001, s.197) argumenterer for at Bakhtins tenkning fanger opp sammenhengen mellom det individuelle i den lille samtalen, og den store samtalen om det sosiale og historiske. I de små samtalen kan vi finne spor av de store samtalen som gir oss muligheten til å forstå helheten (Skagen, 2001). Ifølge Bakhtin (2005) kan ikke ytringer ses på isolert, men i et samspill mellom tidligere ytringer, ytringer i nåtid og fremtidige ytringer. I rekken av ytringer kan spenninger, tvetydighet og konkurrerende stemmer bidra til at det skapes mening. Pesch (2017, s. 48-51) viser til Bakhtins tanker om at dialogen er selve læringen hvor ulike perspektiver løftes frem. Dialogen er i Bakhtins perspektiv, grunnleggende for all meningssskaping (Dysthe, 2001).

Begrepet flerstemmighet er basert på to andre sentrale begreper hos Bakhtin. Det første er heteroglossia som forklarer hvordan språket i sosiale grupper kan påvirke de individuelle stemmene, og det andre begrepet er polyfoni som forklarer hvordan det kan åpnes for mange stemmer uten at noen er dominerende (Dysthe et al., 2012, s. 60). I sosiale grupper legger ofte autoriteter føringer for samtalen. En grunnleggende tanke hos Bakhtin er at det er «vi» som skaper mening og kunnskap i fellesskap, ikke «jeg» som enkeltindivid alene (Dysthe et al., 2012, s. 58). I et slikt perspektiv er betydningen av «den andre» sin stemme avgjørende for å skape ny mening og forståelse (Bakhtin, 2005). I dette ligger det at deltakerne må tørre å utfordre hverandres synspunkter og perspektiver, og ikke ta dem for gitt. Worum (2014, s. 164) løfter fram Bakhtins tenkning om at meningssskapingen skjer når deltakerne på et eller annet vis må respondere på det som blir sagt. Alle som deltar, har dermed ansvar for å bidra til meningssskaping. Innenfor dette perspektivet overføres det ikke kunnskap fra en avsender til en mottaker (Bakhtin, 2005; Dysthe et al., 2012). Fordi vi ser på verden med ulike blikk, må det tvert imot gis rom for flerstemmigheten. Kommer det flere stemmer til, kan mangfoldet bidra til at mening og forståelse utvikles ytterligere (Bakhtin, 2005). Kommer ikke flerstemmigheten til uttrykk, lukkes samtalen og den kan oppfattes som enstemmig og monologisk uten rom for tvil eller motforestillinger (Dysthe 1999, s. 15).

Dysthe et al. (2012, s. 61) løfter frem Bakhtins tenkning om at tilstedeværelse ikke er noen garanti for at en samtale skal være dialogisk: Dialogisk blir det først når ideer blir testet gjennom konfrontasjon mellom de ulike stemmene. Betydningen av forskjelligheten i stemmene er også Phillips (2011) opptatt av når hun omtaler de forskjellige stemmene i dialogen som en forandringskraft som kan bygge bro på tvers av ulike sosiale systemer. Flerstemmigheten kan være en positiv drivkraft for å skape noe nytt. Forutsetningen er at deltakerne har tiltro til at de forskjellige stemmene kan skape noe nytt i fellesskap (Phillips, 2011). Bakhtin sitt perspektiv på flerstemmighet vektlegges i analysen.

Tidligere forskning på samhandling i triader i lærerutdanningen

Internasjonal forskning på triader i lærerutdanningen viser at det er utfordrende å få til samhandlingen på tvers av de sosiale og kulturelle systemene universitetslærerne og praksislærerne jobber innenfor (Bullough & Draper, 2004; Martin, Snow & Torrez, 2011; Zeichner, 2010). Ideen om å utvikle «det tredje rom», hvor studentene inviteres til dialog og samspill for å skape noe nytt i fellesskap med lærerutdannerne, er lansert for å styrke samhandlingen mellom universitetet og praksisskolene (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017; Zeichner, 2010).

Utfordringer i triader er ofte relatert til uklare roller og forventninger, slik som blant annet Klemp og Nilssen (2017) viser i en norsk studie hvor det triadiske møtet bryter sammen når roller og forventninger til samhandlingen ikke er avklart. Utfordringer i triadene er ofte knyttet til ulike spennings- og maktforhold. For eksempel identifiserte Cohen et al. (2013) følgende syv spenningsforhold i en forskningskartlegging av empiriske studier om lærerstudentenes praksis, hvor 20 av 113 studier omhandler triader: Tid, maktkamp, ulike forpliktelser, praksislærers tillit, kritiske holdninger hos studentene, praksislærers doble rolle og ulike oppfatninger om utdanningen. Spenninger relatert til maktforhold finner også Bullough og Draper (2004) i sin studie av en triade med én lærer i skolen, én universitetslærer og én nyutdannet lærer. I en kasusstudie fra Danmark rapporterer Dam (2010) at ulike maktforhold får samtalen til å preges av asymmetri. Eksempelvis når universitetslæreren bringer inn teori, så blir den teoretiske diskursen avgjørende for innholdet i samtalen.

Gloppen (2013) har undersøkt veiledningssamtaler i triader i lærerutdanningen, og hun hevder at skoling av praksislærere og universitetslærere i veiledning bidrar til at trepartssamtalen kan være et egnet konsept for å formalisere kontakten mellom skolene og universitetene. Dette finner vi også i Hoffman et al. (2015) sin forskningskartlegging av studier som undersøkte interaksjonene mellom studenter og praksislærere, der noen studier av triader var inkludert. Diskusjoner om veiledning i triadene engasjerte lærerutdannerne til å tenke nytt om den tradisjonelle tilsynsmodellen hvor universitetslæreren kan oppleves som tilsynsperson fremfor samarbeidspartner med praksislæreren. Kalgraf og Lindhardt (2018) er imidlertid ikke like positive. I en studie hvor de undersøker samtaler mellom studenter, praksislærer og høgskolelærer i to triader og med påfølgende intervju, finner de at lærerutdannerne snakker lite med hverandre. Høgskolelæreren bringer inn den kritiske stemmen, mens praksislæreren demper kritikken med ros. Praksislæreren er taus når de snakker om teori, men leder ellers samtalen. Forskerne konkluderer med at samhandlingen bærer preg av uavklarte forventninger, og stiller spørsmål om samhandling i praksismøter er mer et ideal enn en faktisk virkelighet. Klemp og Nilssen (2016) rapporterer derimot om positive funn knyttet til utprøving av et felles skriftlig digitalt rom i grunnskolelærerutdanningen. Dialogen som var knyttet til elevenes skriving og skriveundervisning, ga driv til å lese og anvende teori i refleksjonsprosessene, og det ble mer fokus på fagdidaktikk og viktige fagbegreper. Samtidig økte oppmerksomheten rundt praksislæreren sin erfaringsbaserte og lokale kunnskap. Toft og Hansen (2010) hevder på sin side i en kasusstudie at trepartssamtalen synes å gi studentene muligheten til å fokusere på egne utviklingsmål. Studentene ledes inn i samtaler om sammenheng mellom teori og praksis, men opplever likevel praksis og teoriundervisning som to separate verdener.

Flere studier av triader setter søkelyset på lærerutdannerens innflytelse på studentenes læring. Hoffman et al. (2015) fant ut at i triader hvor praksislærere og universitetslærere samarbeidet og brakte inn ulike perspektiver, hadde begge lærerutdannerne innflytelse på studentenes læring. I triader hvor lærerutdannerne ikke samarbeidet, verdsatte studentene veiledningen fra universitetslæreren høyere enn fra praksislæreren. Liknende resultater finner Luthen og Kolstad (2018) i sin studie, hvor studentene spesielt anerkjenner høgskolelærernes tilstedeværelse i trepartssamtalene. Valencia, Martin, Place og Grossman (2009) hevder imidlertid at kulturen har dype røtter i skolene og ved universitetene, og påvirker mulighetene for lærerutdannerens samhandling og innflytelse på studentenes læring i triader.

Andre studier belyser kunnskapssyn i veiledning i triader. Dobrowolska og Balslev (2017) fra Sveits fant ut at universitetslærere og praksislærere hadde ulike syn på kunnskap i de to triadene de undersøkte, og hevder at produksjon av kunnskap kan knyttes til diskursive og interaktive egenskaper hos lærerutdannerne. Andre studier av triader knytter synet på kunnskap til den tradisjonelle hierarkiske modellen hvor teorien har forrang, og hevder at modellen må utfordres. Tonna et al. (2017) har sammenliknet studier av veiledning fra tre land, Malta, Norge og Irland, hvor alle plasserer seg innenfor en utviklende og konstruktivistisk tilnærming til veiledning. Forskningskartleggingen viser at en tilnærming som verdsetter mangfold og ulike kompetanser, fremmer et gjensidig læringsmiljø.

Når det gjelder forskning på FoU-veiledning i lærerstudentenes tredje studieår, finner jeg to norske studier. Steele (2017) har gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt hvor hun blant annet har undersøkt

hvordan samarbeidsveiledning mellom praksislærer og henne som universitetslærer kan organiseres for å utvikle forskningsbasert kunnskap i lærerutdanningen. Steele fremhever betydningen av å tilpasse veiledningen etter studentenes behov, og påpeker at studentstemmene må komme til orde med sine perspektiver først. Den andre studien (Olsen, 2020) undersøker kunnskapsrelasjoner i FoU-veiledning hvor lærerstudenter får veiledning fra tre forskjellige lærerutdannere i adskilte dyader. Studien viser lærerutdannere som posisjoneres med avstand til hverandres kunnskap, og lærerstudenter som navigerer mellom to universitetslærere og én praksislærer for å nyttiggjøre seg ulike kunnskapsbidrag.

Forskningskartleggingen viser at det er lite forskning på FoU-veiledning knyttet til norsk grunnskolelærerutdanning. Denne artikkelen skal bidra med empirisk kunnskap om triadisk samhandling mellom studenter, praksislærer og universitetslærer i FoU-veiledning. Studien skiller seg fra Olsen (2020) ved at veiledningen foregår i en triade, og fra Steele (2017) ved ulikt design og teoretisk rammeverk.

Metode

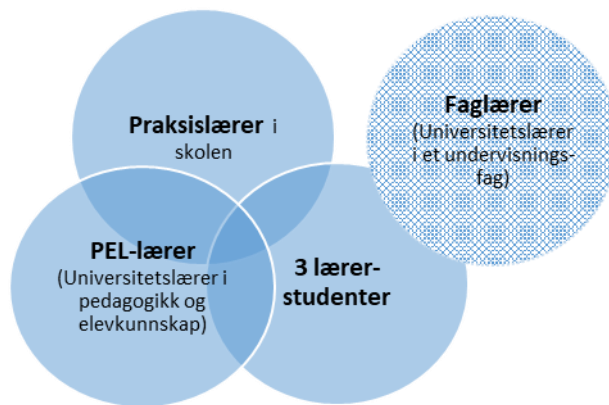
Kasuset som undersøkes er et triadisk veiledningsforhold knyttet til FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningens tredje studieår. Triaden består av tre studenter, én praksislærer og én universitetslærer i faget pedagogikk og elevkunnskap, heretter omtalt som PEL-lærer. Fordelen med et kasusdesign er at datamaterialet kan undersøkes grundig i sin kontekst (Bukve, 2016), og det kan bidra til en dypere forståelse av det som skjer i praksis (Stake, 1995). Studien søker svar på hva som preger samhandlingen mellom studenter, praksislærer og universitetslærer i FoU-veiledningen sett i lys av Bakhtins perspektiver på flerstemmighet. Nedenfor beskrives kasuset, datamaterialet og analysemetoden.

Beskrivelse av kasus

Det var ingen tradisjoner ved universitetet for at universitetslærerne skulle samarbeide og samhandle med praksislærerne om FoU-veiledningen. Den vanlige praksisen var at studentene fikk FoU-veiledning fra universitetslærere og praksislærere i adskilte dyader. Den triaden jeg har studert, er det eneste veiledningsforholdet som ble organisert på denne måten. Triaden ble organisert på initiativ fra én PEL-lærer som ønsket å styrke FoU-veiledningen gjennom et triadisk samarbeid med studenter og én praksislærer ved en universitetsskole. Skoler og universiteter som inngår universitetsskoleavtaler, forplikter seg til tett samarbeid og samhandling om praksisdelen i lærerutdanningen. Jeg hadde ingen innflytelse på triadens sammensetning. PEL-læreren har lang erfaring med FoU-veiledning og forskningsarbeid. Praksislæreren har mange års erfaring som praksislærer, også for tidligere tredjeårsstudenter som gjennomførte FoU-arbeid. Studentene fikk navnene Stig, Solveig og Siv.

Universitetet hvor denne studien ble gjennomført, har valgt aksjonslæring som strategi for FoU-arbeidet. Ifølge Tiller (2006) er aksjonslæring systematiske aktiviteter som utføres av praktikere for å forbedre egen praksis. Aktivitetene som omtales som en aksjon, inkluderer planlegging, gjennomføring, evaluering og eventuelt planlegging av nye aksjoner. I kasuset som undersøkes i denne studien, gjennomfører studentene en aksjon i praksisklassen for å forbedre skolens praksis i prosessorientert skriving. Studentene samler data fra utprøvingen, analyserer og diskuterer resultatene i FoU-oppgaven.

Universitetslæreren i undervisningsfaget som aksjonen var rettet mot, heretter omtalt som faglæreren, ble ikke direkte inkludert i trepartssamarbeidet selv om fagområdet som skulle utvikles lå innenfor faglærerens kompetanseområde. Faglæreren gjennomførte bare den tradisjonelle praksisoppfølgingen, og er derfor ikke inkludert i studien. I Figur 1 som viser relasjonene i FoU-veiledningen i dette kasuset, er faglæreren tatt med for å synliggjøre kompleksiteten når flere fagområder er involvert.



Figur 1. Relasjoner i FoU-veiledningen

Universitetets føringer for hvordan FoU-arbeidet skal gjennomføres, bygger på Tiller (2006) sin beskrivelse av samhandlingen mellom praktikere og forskere som et forskende partnerskap. Studentene skulle ha rollen som «forskere», og ble oppfordret til å etablere forskende partnerskap med praksislæreren og eventuelt med faglæreren. Tiller (2006) er opptatt av at FoU-arbeidet må ta utgangspunkt i praktikernes ønsker og behov for endring og utvikling. Partnerskapet må ifølge Tiller (2006) være et gjensidig og likeverdig forhold hvor deltakerne opplever at samarbeidet gir resultater.

Datamaterialet

Det primære datamaterialet består av transkripsjoner av åtte veiledningssamtaler og en gruppeoppgave hvor studentene dokumenterer FoU-arbeidet. Sekundært materiale, som deltakernes forventningsnotater, styringsdokumenter og observasjonsnotater, er benyttet som grunnlag for å forstå konteksten.

Tabell 1. Veiledningssamtaler tilknyttet FoU-arbeidet

Faser	Tid	Til stede	Progresjon og innhold i veiledningssamtalene
Innledningsfasen om høsten	Samtale 1: 64 min	Tre studenter, praksislærer og to PEL-lærere	I første praksisperiode: Tema til FoU-arbeidet ble diskutert.
	Samtale 2: 48 min	Tre studenter, praksislærer, PEL-lærer og forsker	Etter praksisperioden: Tema til FoU-arbeidet ble diskutert.
	Samtale 3: 52 min	To studenter, PEL-lærer og forsker	Etter innlevering av prosjektskisse: Forskningsspørsmålet ble diskutert.
Gjennomføringsfasen om vinteren	Samtale 4: 30 min	Tre studenter og PEL-lærer	I andre praksisperiode: Erfaringer fra aksjonen deles med PEL-læreren.
	Samtale 5: 38 min	Tre studenter, praksislærer, PEL-lærer og forsker	I siste praksisuke: Oppsummering av aksjonen. Analysearbeidet påbegynnes.
Skrivefasen om våren	Samtale 6: 68 min	Én student, praksislærer, PEL-lærer og forsker	Utkast av FoU-oppgaven levert: Veiledning på tekst.
	Samtale 7: 57 min	Tre studenter og PEL-lærer	Nytt utkast av FoU-oppgaven levert: Veiledning på tekst.
	Samtale 8: 98 min	Tre studenter, PEL-lærer og forsker	Nytt utkast av FoU-oppgaven levert: Veiledning på tekst.

Veiledningsprosessen med FoU-arbeidet er delt i tre faser (tabell 1). Den første fasen var innledningsfasen om høsten da studentene gjennomførte den første praksisperioden, deltakerne ble kjent med hverandre og ulike tema og forskningsspørsmål ble diskutert. Den andre fasen var gjennomføringsfasen om vinteren da studentene hadde den andre praksisperioden, de gjennomførte aksjonen, foretok datainnsamlingen og analysearbeidet ble påbegynt. Den tredje fasen var skrivefasen om våren da studentene fullførte analysen og ferdigstilte FoU-oppgaven. Tabell 1 viser deltakere, lengde og innhold i veiledningssamtalene. Til sammen ble 455 minutter med lydopptak transkribert. Jeg var til stede i fem av samtalene og tok lydopptak. Av praktiske årsaker var det PEL-læreren som gjorde opptak av de tre resterende samtalene.

Som tabell 1 viser, var det to PEL-lærere til stede i den første veiledningssamtalen. Én ble ikke med videre, og er utelatt fra datamaterialet. Jeg har valgt å inkludere veiledningssamtaler der ikke alle tre parter er til stede fordi alle veiledningssamtalene er en del av en samhandlingsprosess som med støtte i Bakhtin (2005) kan vurderes som et triadisk samspill.

Analysemetode

Analysen er en kombinasjon av induktive og deduktive metoder, noe Braun & Clark (2006) hevder ofte gjøres i kvalitative studier. Analysen kan deles i tre deler. Den første er en innledende, tematisk analyse (Braun & Clark (2006), den andre er en analyse av kvantitativ dominans (Lindh, 2000) og den tredje er inspirert av konstant komparativ metode (Corbin & Strauss, 2015; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). De to første delene fører til en spissing av forskningsspørsmålet, og den siste delen svarer på forskningsspørsmålet.

Analysens første del er en innledende, induktiv tematisk analyse (Braun & Clark, 2006). Transkripsjonene ble kodet i Nvivo og ga oversikt over samtaletemaene. Deltakerne diskuterte tema til FoU-arbeidet, undervisningsmetoder, gjennomføringen av aksjonen, forskningsspørsmål, forskningsmetoder, analyse av datamaterialet og skriftlig fremstilling av resultatene. Det ble raskt tydelig at lærerutdannerne tok en svært stor del av taletiden. Flere steder framstod samtalene som enveiskommunikasjon hvor studentstemmene fikk lite rom. Denne måten å kommunisere på fattet min interesse.

Tabell 2. Kvantitativ dominans

Samtaler	Studenter (totalt)	Studenter (gjennomsnitt pr. student)	Lærer-utdannere (totalt)	Praksis-lærer	PEL-lærer
<i>Innledningsfasen:</i>					
Samtale 1	32 % (3)	11 %	68 %	27 %	41 %
Samtale 2	35 % (3)	12 %	65 %	20 %	45 %
Samtale 3	30 % (2)	15 %	70 %	-	70 %
<i>Gjennomføringsfasen:</i>					
Samtale 4	53 % (3)	18%	47 %	-	47 %
Samtale 5	36 % (3)	12 %	64 %	25 %	39 %
<i>Skrivefasen:</i>					
Samtale 6	19 % (1)	19 %	81 %	14 %	67 %
Samtale 7	21 % (3)	7 %	79 %	-	79 %
Samtale 8	18 % (3)	6 %	82 %	-	82 %

For å undersøke hvordan taletiden fordelte seg, valgte jeg å analysere kvantitativ dominans (Lindh, 2000). Deltakerne fikk forskjellige farger på ytringene i transkripsjonene, og det visuelle bildet viste tydelig at studentene hadde minst taletid. Jeg summerte antall ord og satte resultatet inn i en tabell (tabell 2). I kolonnen Studenter (totalt) viser tallet i parentes antall studenter som var til stede i den aktuelle

samtalen. Analysen bekreftet lærerutdannernes kvantitative dominans, spesielt i innledningsfasen og skrivefasen. Uavhengig av om begge lærerutdannerne var til stede, så brukte de mer enn 2/3 av tiden i alle samtaler. Samtale 4 hvor studentstemmene hadde 53 prosent av taletiden, er et unntak. Denne samtalen fant sted rett etter at studentene hadde gjennomført aksjonen, og PEL-læreren inviterte studentene til å dele sine erfaringer. I samtaler hvor både praksislærer og PEL-lærer var til stede, hadde PEL-læreren ordet mest. Den største forskjellen mellom praksislærerens og PEL-lærerens taletid, var i samtale 6 da skrivearbeidet hadde begynt. Da hadde praksislæreren 14 prosent av taletiden, og PEL-læreren 67 prosent.

Funnene av lærerutdannernes kvantitative dominans, og ulikhetene i taletiden mellom praksislæreren og PEL-læreren, ga grunnlag for å stille nye spørsmål til samhandlingen i triaden. Samtidig ble jeg inspirert av Phillips (2011) sine studier om kommunikasjonsprosesser der hun vektla Bakhtin sitt perspektiv på dialogen. Phillips er opptatt av om det er spørsmål etter forhandlinger om kunnskap og forståelse, om det åpnes opp for et mangfold av stemmer og om diskusjoner avsluttes med et entydig «vi», slik at det skapes en felles forståelse om temaer som diskuteres. Dette ledet til en spissing av forskningsspørsmålet om hva som preger samhandlingen mellom studenter, praksislærer og universitetslærer i FoU-veiledningen sett i lys av Bakhtins perspektiver på flerstemmighet.

Den siste delen av analysen er inspirert av konstant komparativ metode, som har sitt utspring fra Grounded Theori (Corbin & Strauss, 2015; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Metoden er hovedsakelig induktiv, og hensikten er å se etter sammenhenger og finne mening som til slutt beskrives og uttrykkes gjennom kategorier (Nilssen, 2012). Til dette formålet benyttes redskaper som ulike typer spørsmål, fremstillinger i tabeller og sammenlikninger på kryss og tvers (Strauss & Corbin, 1998). I analysen er redskapene benyttet for å få innsikt, men analysen er også deduktiv og delvis teoridrevet fordi Bakhtin (2005) sitt perspektiv på flerstemmighet vektlegges. Jeg ble eksempelvis oppmerksom på at bruken av «vi» og «dere» kunne belyse samhandlingen i FoU-veiledningen. Dette ble undersøkt nærmere ved å stille spørsmål inspirert av «flip-flop-teknikken», som er et redskap i konstant komparativ metode hvor hensikten er å snu og vende på begreper for å få innsikt i materialet (Strauss & Corbin, 1998, s. 79). Spørsmål som ble stilt, var: Når brukte deltakerne «vi» og «dere»? Når brukte de ikke «vi» og «dere»? Svarene førte meg videre til nye spørsmål. Bruken av «vi» og «dere» tydet for eksempel på at det hadde betydning for hvordan beslutningene i FoU-arbeidet ble tatt, og jeg stilte derfor spørsmål vedrørende beslutningsprosessene. Hvem tar beslutninger, og hvem tar ikke beslutninger? Når blir det tatt beslutninger, og når blir det ikke tatt beslutninger? Svarene på disse spørsmålene førte videre til undersøkelser av fellesskapet i trepartssamarbeidet og det forskende partnerskap. Hvordan inkluderte deltakerne hverandre i samarbeidet, og hvordan utelot de hverandre? Hele tiden ble resultatene satt inn i tabeller som hjalp meg med å holde oversikt. Analysen viste at studentene opptrådte som en homogen gruppe uten diskusjoner seg imellom, og nye spørsmål ble stilt til materialet: Hva er deltakerne enige om, og hva er de uenige om? Når utfordrer de hverandre, og når lar de være?

For å finne sammenhenger og uttrykke samhandlingsmønsteret gjennom kategorier, sammenliknet jeg innholdet i tabellene på kryss og tvers. Jeg prøvde å finne ut hva materialet kunne være et uttrykk for, og jeg forsøkte meg frem med ulike kategorier. For hvert forslag gikk jeg tilbake til datamaterialet for å undersøke om kategorien beskrev resultatene på en troverdig måte. Til slutt stod jeg tilbake med kategoriene 1) sterke lærerutdannerstemmer, 2) begrenset mangfold og 3) uklart triadisk «vi». For å styrke analysens troverdighet, undersøkte jeg hvordan studentene beskrev samhandlingen i den ferdige FoU-oppgaven. Dette fungerte som en validering av analysen gjennom en form for «member check» (Lincoln & Guba, 1985).

Studien er meldt til NSD og deltakerne har gitt skriftlig, informert samtykke til at jeg forsker på FoU-veiledningen. Min tilstedeværelse i veiledningssamtaler hvor jeg observerte deltakerne og gjorde lydopptak, vil ifølge Hammersley (1992) kunne påvirke deltakelsen og samhandlingen. For å unngå radikal påvirkning, inntok jeg en tilbaketrukket rolle og jeg deltok ikke i diskusjonene. Jeg er ansatt ved universitet hvor studien er gjennomført, men har ingen arbeidsoppgaver knyttet til GLU.

Resultater

Studien søker svar på forskningsspørsmålet: Hva preger samhandlingen mellom studenter, praksislærer og universitetslærer i FoU-veiledningen sett i lys av Bakhtins perspektiver på flerstemmighet? Resultatene organiseres etter de tre kategoriene som er resultatet av analysen: 1) Sterke lærerutdannerstemmer, 2) begrenset mangfold og 3) uklart triadisk «vi».

Sterke lærerutdannerstemmer

Analysen av kvantitativ dominans viser at lærerutdannerne benyttet seg av mest taletid (tabell 2). Videre viser analysen at lærerutdannerne dominerte innholdsmessig gjennom sine innspill, erfaringer og kunnskap. De to lærerutdannerne markerte seg med ulik styrke i de forskjellige fasene. Praksislæreren bidro sterkest i innledningsfasen, men forsvant gradvis i skrivefasen. PEL-læreren tok en tydeligere rolle i skrivefasen enn i de to første fasene.

Proessen om hvordan valg av tema til FoU-arbeidet foregikk, kan illustreres i hvordan praksislæreren bidro til at valg av tema sammenfalt med hennes interessefelt og med skolens satsningsområde. Utdraget nedenfor tolker jeg som at praksislæreren på den ene siden uttrykker at hun ikke vil legge press på studentene, og på den andre siden ytrer forventninger om at FoU-arbeidet skal komme skolen til nytte:

Praksislæreren: Men det er ikke for å legge noe press, det er viktig at dere på en måte gjør noe dere er komfortable med. Men hvis man tenker sånn at det som studentene gjør skal komme skolen til nytte, så tror jeg mange lærere hadde blitt glad hvis dere hadde prøvd det ut. Men det er ikke noe press.

Praksislæreren bruk av «men» er en språklig markør som viser at hun trolig forsøker å balansere ytringene mellom rådgivning om valg av tema og studentenes autonomi. Samtidig trekker hun inn fremtidig glede i kollegiet, hvis studentene undersøker noe som kan komme skolen til nytte. Praksislæreren styrker sin egen stemme når hun støtter seg til hele kollegiet, og samtidig svekkes studentenes autonomi. Studentene forholder seg tause og kommenterer ikke disse ytringene. På et senere tidspunkt i veiledningen, når studentene har tatt et valg som er i tråd med praksislærers interesser, uttrykker hun begeistring for studentenes valg.

PEL-læreren kommer ikke med konkrete forslag om tema til FoU-arbeidet, men styrker praksislæreren stemme gjennom å støtte ytringen om at studentene bør vektlegge et fokus som harmonerer med skolens satsninger på FoU. PEL-læreren omtaler det som «det ideelle» og som «et slags bytteforhold» når studentene velger tema som er interessant for skolen.

I skrivefasen har PEL-læreren en sterkere stemme enn praksislæreren, og PEL-læreren kvantitative dominans er tydelig (tabell 2). PEL-læreren gir studentene tydelige, utfyllende råd om oppgaveskriving, og veiledningssamtalene bærer preg av lange, monologiske sekvenser. PEL-læreren tilnærming til veiledning endrer seg underveis. Tidlig i prosessen uttrykker hun stadig at «studentene må tenke på det» når ulike spørsmål dukker opp. Mot slutten blir tilbakemeldingen på de skriftlige utkastene mer direkte, detaljert og produktorientert. Utdraget nedenfor illustrerer dette. Det er fra den siste veiledningssamtalen rett før innleveringsfristen, hvor PEL-læreren har gjennomgått utkastet grundig, studentene har PC-ene tilgjengelig, og de skriver endringsforslagene rett inn i FoU-oppgaven:

PEL-læreren: Hvis dere går til neste avsnitt: «På bakgrunn av det foregående definerer vi vårt prosjekt som et aksjonslæringsprosjekt». Er dere med på hvor vi er nå?

Solveig: Ja.

PEL-læreren: Ja, så skriver dere: «Gjennom vår praksis stilte vi spørsmål med allerede eksisterende praksis». Dere har skrevet innledningsvis at det ikke var gjennom deres egne erfaringer i praksis. Det var faktisk i dialog med praksislærer. Dere skriver jo helt konkret om det. Husker dere det?

Solveig: Ja.

PEL-læreren: Og nå husker ikke jeg akkurat hvor det stod, men det står?

Stig: Helt først.

PEL-læreren: Helt først? Det var liksom ikke deres praksis og deres erfaringer, det var praksislærer sine erfaringer. Så dere kan jo ikke skrive det. Kanskje dere bare rett og slett stryker det? «Vi har stilt spørsmål

med». Eller, «i dialog med praksislærer». Eller, «i dialoger mellom oss og praksislærer stilte vi spørsmål om».

Noe sånt.

Solveig: Ja.

Utdraget ovenfor illustrerer hvordan PEL-læreren går aktivt inn i teksten, foreslår konkrete endringer, og på den måten får en sterk stemme i den ferdige, skriftlige FoU-oppgaven. Studentene mottar råd og innspill uten å komme med noen motforestillinger som kan utfordre PEL-lærerens rådgivning.

Analysen viser at lærerutdannerne kategorisk plasserer ansvaret for beslutninger i FoU-arbeidet hos studentene, slik utdraget nedenfor illustrerer.

Praksislæreren: Det er masse spennende dere kan gjøre. Problemet er at dere må gjøre valg.

PEL-læreren: Jeg skjønner at dere må gjøre de valgene ganske fort, for dere skal jo allerede på et oppgaveseminar til uka.

Både praksislæreren og PEL-læreren avslutter stadig sine ytringer til studentene med «dere må», slik som i utdraget ovenfor. Ytringene «dere må gjøre valg» plasserer ansvaret hos studentene. Ingen diskusjoner avsluttes med et entydig «vi». Studentene stiller ingen spørsmål til at de blir posisjonert som beslutningstakere, og deres reaksjonsmønster er uten unntak taushet når lærerutdannerne uttrykker «dere må».

Begrenset mangfold

Analysen viser at veiledningssamtalene foregår i rolige former uten uttalte uenigheter, konfrontasjoner eller eksplisitte forsøk på å utfordre hverandre sin kunnskap. Lærerutdannerne stiller ikke eksplisitte spørsmål til studentene hvor de blir bedt om å utdype noe eller belyse temaer fra ulike perspektiver. Tvert imot så lukker både praksislæreren og PEL-læreren samtalene slik jeg allerede har pekt på, gjennom ytringer som «dere må». Når studentstemmene ikke kommer til uttrykk etter «dere må», enten i form av tvil eller motforestillinger, begrenses mulighetene for et mangfold av stemmer.

Det er flere trekk i veiledningen som etter alt å dømme bidrar til å lukke samtalene og begrense mulighetene for et slikt mangfold. PEL-læreren uttrykker for eksempel til stadighet at studentene «må tenke seg om» i stedet for å komme frem til avgjørelser ved diskusjon i veiledningssamtalene. I utdraget nedenfor illustreres dette når studentene undrer på om de skal intervjuer elever:

Siv: Om vi velger bare de som er negative? Bare negative informanter eller bare positive?

PEL-læreren: Det kan dere jo tenke litt på. Jeg tenker at vi trenger ikke lande det her, eller bli enige her.

I utdraget ovenfor forsterkes PEL-lærerens ytring om «å tenke litt», når hun uttrykker at de ikke trenger å bli enige i denne samtalen om hvem som skal intervjues. Dette harmonerer med at studentene posisjoneres som beslutningstakere i FoU-arbeidet. Studentene stiller ikke flere spørsmål etter ytringer hvor PEL-læreren hevder de «må tenke litt på det». Det kan tyde på at studentene ikke opplever at PEL-læreren gir rom for tvil eller for videre diskusjoner i veiledningssamtalen.

Som vist i tabell 2, bærer veiledningssamtalene preg av lærerutdannernes kvantitative dominans, spesielt i innledningsfasen og skrivefasen. Dominansen bidrar til å begrense studentstemmene kvantitativt, og dette kan også svekke mulighetene for semantiske innspill fra studentene. Utdraget nedenfor illustrerer hvordan studentene ikke inkluderes med sine tanker i samtalen. Studentene blir tilhørere til en diskusjon mellom praksislæreren og universitetslæreren. Lærerutdannerne har en lang sekvens seg imellom om prosessorientert skiving, før studentene får et konkret spørsmål:

Praksislæreren: Har dere vært inne på det?

Stig: Eeéh (lang pust). Vi har snakket litt om det, men, eeéh.

Lærerutdannerne stiller ikke oppfølgende spørsmål om hva studentene har snakket om. Mulighetene til å belyse diskusjonstemaet med flere stemmer blir ikke utnyttet. Etter Stig sin korte kommentar, fortsetter lærerutdannerne sine ytringer seg imellom.

Videre viser analysen at studentene blir behandlet som en homogen gruppe hvor den enkeltes meninger og synspunkter ikke blir etterspurt. Lærerutdannerne bruker konsekvent «dere» i dialogen med studentene, og de undersøker ikke om studentene har ulike meninger som kunne ha tilført flere stemmer

i diskusjonene. Studentene på sin side opptre helt konsekvent høflige mot hverandre uten noen form for diskusjoner dem imellom, og på den måten bidrar studentene også selv til å begrense mangfoldet i veiledningssamtalene. De tre studentene bidrar konsekvent med én felles stemme.

Samhandlingen mellom PEL-læreren og praksislæreren preges også av høflige ytringer og støtte av hverandre sine innspill. Det er ingen diskusjoner hvor de eksplisitt utfordrer hverandre sin kunnskap. Utdraget nedenfor er fra en situasjon hvor spørsmålet om kunnskapsbidrag kunne blitt utfordret når PEL-læreren anerkjenner praksislæreren sin tilstedeværelse tidlig i oppgaveveiledningen:

PEL-læreren: Jeg tror det er veldig bra at du er her.

Praksislæreren: Ok?

PEL-læreren: Det handler om at du har jo vært oppi det og sett hva som har skjedd. De har jo et datamateriale som er de loggene, og det kjenner du jo også til.

Diskusjonen stopper der. Ingen av partene utdyper hva praksislæreren kan bidra med videre, og praksislæreren forsvinner fra skrivearbeidet uten at hennes kunnskapsbidrag diskuteres. Dermed blir ikke muligheten til å inkludere praksislæreren sin kunnskap i skrivearbeidet benyttet, og mangfoldet av stemmer i skriveprosessen begrenses.

Uklart triadisk «vi»

Det er vanskelig å finne adferd utover det at FoU-veiledningen er organisert som en triade, som gjenspeiler nye, reelle måter å samhandle på. Selv med de beste intensjoner om nye samhandlingsmønstre, viser analysen at det er en lang vei å gå fra intensjoner til handling. Roller og kunnskapsbidrag i det nye veiledningsrommet diskuteres ikke, og analysen viser et uklart triadisk «vi».

Utdraget nedenfor illustrerer noen av deltakernes mulige intensjoner med triaden. De gir uttrykk for at det er positivt å møtes, og uttrykker tiltro til at de forskjellige stemmene i FoU-veiledningen har en forandringskraft:

PEL-læreren: Men hvis vi tenker hvordan vi kan få til et best mulig samarbeid, så synes jeg at det er veldig flott å få sitte sammen med deg her. At vi er her alle fem.

Praksislæreren: Jeg er helt enig. Jeg føler at det er et fremskritt for meg. I hvert fall i forhold til involvering i den her oppgaven kontra de studentene jeg har hatt tidligere. Da har det kanskje bare vært sånn at: «Vi har tenkt å skrive om respons, og da gjør vi det!» Veldig ok det her.

Siv: Det er jo kjempebra!

Praksislæreren: Ja, det er det.

Adferden i veiledningssamtalene viser språk mellom intensjonene og handlingen. Språklig synliggjøres dette gjennom bruken av pronomen som «vi» og «dere». Studentene bruker konsekvent «vi» om studentgruppen, og inkluderer ikke praksislæreren eller PEL-læreren i FoU-arbeidet. Studentene bruker «dere» om lærerne på praksisskolen, og inkluderer dermed ikke seg selv verken i gruppe med praksislæreren eller med andre lærere. Praksislæreren bruker konsekvent «vi» når hun snakker om seg og sine kollegaer på skolen, og «dere» når hun snakker til studentene om hva som er gjort og hva som skal gjøres. PEL-læreren bruker «vi» om alle som til enhver tid er til stede i «her og nåsituasjoner», slik som i utdraget ovenfor. Hun bruker konsekvent «dere» om beslutningsprosessen gjennom hele FoU-arbeidet. Dette «dere» inkluderer bare studentene, bortsett fra når partnerskap nevnes eksplisitt, da inkluderer det også praksislæreren. Utdraget nedenfor er et eksempel på at «dere» er studentene og praksislæreren i et partnerskap:

PEL-læreren: Dere vet at dere har vært i et partnerskap med deres praksislærer, og at hun har vært interessert i det her, og at hun gjerne vil ta det videre på sin måte.

PEL-læreren inkluderer dermed ikke seg selv i partnerskapet i noe tilfelle, og dette er trolig årsaken til at PEL-lærerens stemme er usynlig i den ferdige FoU-oppgaven. Til tross for hennes sterke stemme og kvantitative dominans i veiledningssamtalene, nevner ikke studentene PEL-læreren i beskrivelsen av det forskende partnerskapet i FoU-oppgaven. Praksislæreren omtales i positive ordelag om sitt bidrag og deltakelse. Studentene skiller skarpt mellom forskende partnerskap og trepartssamarbeid. I

trepartssamarbeidet inkluderer studentene seg selv, praksislærer og PEL-lærer, men uten at bidragene er nærmere beskrevet.

Diskusjon

Studien har søkt svar på hva som preger samhandlingen mellom studenter, praksislærer og universitetslærer i FoU-veiledningen sett i lys av Bakhtins perspektiver på flerstemmighet. Analysen viser at sterke lærerutdannerstemmer, begrenset mangfold og et uklart triadisk «vi» preger samhandlingen. I Bakhtins perspektiv er det når vi tester og konfronterer ulike stemmer at det flerstemmige kommer til uttrykk, og kan bidra til ny mening og kunnskap (Dysthe et al., 2012). Samhandlingsmønsteret jeg dokumenter i denne studien, viser imidlertid at veiledningssamtaler ikke nødvendigvis er flerstemmige selv om flere deltakere møtes.

Praksislærerens og universitetslærerens dominans og sterke stemmer som jeg finner i denne studien, illustrerer asymmetrien i makt- og kunnskap mellom lærerutdannere og studenter i veiledningsforhold mer generelt, ikke bare i triader. I Bakhtins perspektiv kan samtaler oppfattes som enstemmige og monologiske når lærerutdannerne i kraft av sin autoritet legger sterke føringer på samtalen. Det denne studien dokumenterer, er at den triadiske organiseringen i seg selv ikke bidrar vesentlig til å endre dette asymmetriske forholdet mellom veiledere og studenter. Lærerutdannernes språklige valg påvirker studentene, eksempelvis med «dere må ta valg» og «må tenke litt på det». Disse språklige valgene som kan påvirke individuelle stemmer, omtales i Bakhtins terminologi som heteroglossia. I denne studien blir studentene tause av lærerutdannernes språklige valg. På samme måte som i Olsens (2020) studie, navigerer studentene mellom lærerutdannerne og bearbeider kunnskapsbidragene på egen hånd. For at flerstemmigheten skal komme til uttrykk, er det nødvendig at alle deltakerne bidrar (Dyste et al., 2012; Worum, 2014). For studentene kan det være vanskelig å bidra til flerstemmighet, ved for eksempel å tørre og utfordre lærerutdannernes kunnskap, spesielt når de dominerer med sine sterke stemmer. I den grad det er ulike meninger hos studentene, eller mellom praksislæreren og PEL-læreren, forblir dette usagt i veiledningssamtalene. Det uttrykkes liten interesse for «den andre» sin stemme som ifølge Bakhtin er avgjørende for at flerstemmigheten skal komme til uttrykk, og som videre kan bidra til å skape ny mening og forståelse. Når deltakerne ikke konfronterer hverandre, eller utfordrer hverandres kunnskap, videreføres det bestående. Forskjelligheten og mangfoldet som ifølge Phillips (2011) kan være en positiv forandringskraft, uteblir dermed i veiledningssamtalene. Rammene og rollene som universitetet har satt for FoU-arbeidet, består i triaden.

Ett annet funn knytter seg til hvordan PEL-læreren trer inn i en situasjon hvor det er etablerte forventninger til forskende partnerskap mellom studentene og praksislæreren, uten at det diskuteres hvorvidt PEL-læreren skal ha en rolle i partnerskapet. I veiledningssamtalene er det slik Skagen (2001) formidler Bakhtins tenkning, tydelige spor av den store samtalen ved universitetet hvor studenter og praksislærere oppfordres til å etablere forskende partnerskap. Dette ser vi når PEL-læreren tydelig plasserer seg utenfor partnerskapet gjennom bruk av «vi og dere». PEL-læreren tar likevel en sterk rolle, men den fordekkes når hun kategorisk uttaler at partnerskapet er mellom studentene og praksislæreren. PEL-læreren inkluderer seg ikke i «vi», som i Bakhtins tenkning er avgjørende for å skape mening og forståelse i et fellesskap. På mange måter minner PEL-læreren om det som internasjonalt omtales som en tilsynsperson fra universitet (Hoffman et al., 2015), i dette tilfelle tilsyn med partnerskapet mellom praksislæreren og studentene. Uten at det nødvendigvis er tilsiktet, opprettholder PEL-læreren gjennom sine ytringer avstand mellom universitetet og praksisskolen i stedet for å inkludere seg tydelig med «vi». PEL-lærerens stemme synes å være autoriteten som legger føringer på samtalen, slik autoriteter ofte gjør i sosiale grupper (Dysthe et al., 2012). Studentene på sin side tilpasser beskrivelsen i FoU-oppgaven til rammene om forskende partnerskap, i stedet for å stille spørsmål til roller og kunnskapsbidrag i den nye triaden. PEL-lærerens bidrag er usynlig i studentenes beskrivelse av partnerskapet, og det tyder på at studentene i oppgaveskrivingen både er påvirket av lærerutdannernes sterke stemmer og den store samtalen om forskende partnerskap ved universitetet.

Til tross for de beste intensjoner om trepartssamarbeid, viser resultatene i likhet med tidligere forskning (Bullough & Draper, 2004; Zeichner, 2010), at det er utfordrende å skape nye møteplasser i lærerutdanningen. Valencia et al. (2009) hevder at kulturen påvirker samhandlingen mellom lærerutdannere. Dette støttes av min studie, hvor samhandlingen bærer preg av deltakernes forsøk på å tilpasse veiledningen i triaden innenfor etablerte roller og rammer, i stedet for å løfte opp nye muligheter til diskusjon. Dette førte ikke til at samarbeidet bryter sammen slik som i Klemp og Nilssen (2017) sin studie, men denne studien viser flere utfordringer i samhandlingen. En av dem er at deltakerne ikke undersøker hva praksislæreren kan bidra med i skrivefasen. Det synes ikke som at de har tiltro til at praksislærers stemme kan være en betydningsfull forandringskraft i oppgaveveiledningen. I stedet for å utnytte forskjelligheten som en positiv drivkraft for å bygge bro på tvers av sosiale systemer (Phillips, 2011), forsvinner praksislæreren fra skrivearbeidet som normalt er universitetslæreren sitt fagområde. Dermed uteblir mangfoldet som ifølge Tonna et al. (2017) fremmer et gjensidig læringsmiljø. Lignende trekk, selv om praksislæreren ikke forsvant fra triadene, fant Dam (2010) i sin undersøkelse hvor den teoretiske diskursen bestemte innholdet i samtale. Kalgraf og Lindhardt (2018) fant i sin studie at praksislæreren ble taus når teori ble bragt inn. Resultatene kan også knyttes til funn i tidligere forskning om makt og spenninger mellom lærerutdannere (Cohen et al., 2013). Praksislæreren og PEL-læreren utfordrer ikke hverandre i faglige spørsmål, og de tar ikke opp spørsmål om roller og kunnskapsbidrag. Den muligheten som diskusjoner om veiledning gir for å tenke nytt, slik som Hoffman et al. (2015) fant i sin studie, blir dermed ikke utnyttet. Et annet aspekt knyttet til makt og spenninger, er det faktum at faglæreren i undervisningsfaget ikke ble inkludert i triaden. I stedet for å inkludere faglæreren, som kunne bidratt med sin fagkunnskap, fulgte faglæreren opp studentene parallelt med trepartssamarbeidet. Fraværet av faglæreren begrenset mangfoldet av stemmer ytterligere.

Oppsummert viser studien utfordringer med å få til nye samhandlingsmønstre i FoU-veiledningen, selv med de beste intensjoner hos enkeltpersoner som deltar. For at triaden ikke skal forbli et ideal slik som Kalgraf og Lindhardt (2018) stiller spørsmål om, er det ikke nok å organisere nye møteplasser. Implikasjoner av studien er for det første at det tilstrebes en felles forståelse for hva flerstemmighet er, og hvordan det kan bidra til utvikling av ny kunnskap i veiledning. For det andre bør de som samhandler i veiledningssamtalene og organisasjonen som legger føringer for samhandlingen, jobbe frem en felles forståelse for hva det innebærer å samhandle på tvers av kunnskapsområder og kulturer. Ytterligere forskning på triadisk veiledning kan bidra til mer innsikt om samhandling mellom lærerutdannere både i praksisskolene og ved universitetene, og studenter.

Referanser

- Allen, J. M., Butler-Mader, C. & Smith, R. A. (2010). A fundamental partnership: the experiences of practising teachers as lecturers in a pre-service teacher education programme. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 615–632. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507969>
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). Oslo: Pensumtjeneste.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: om design av samfunnsvitenskaplege forskingsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bullough, R. V. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Cartaut, S. & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086–1094. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.006>

- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dam, T. (2010). Mellem rum. I P. Jensen, A. Rasch-Christensen & H. J. Staugaard (Red.), *Ekspert i undervisning. En antologi om et forskningsbasert utviklingsarbejde af forholdet mellem uddannelse og profession* (s. 194–212). København: Unge Pædagoger.
- Dobrowolska, D. & Balslev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.09.001>
- Dysthe, O. (1999). *The dialogical perspective and Bakhtin*. Bergen: University of Bergen.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., Esbjørn, L. & Strømsnes, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2562981>
- Gloppen, B. H. (2013). Trepertssamtalen - en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 36(1), 88–101.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London og New York: Routledge.
- Hansén, S.-E., Sjöberg, J. & Eilertsen, T. V. (2014). Finske reformideer i norsk lærerutdanning. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Fure (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 167–193). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(01), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2016). Skrivning i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga. *Acta didactica Norge*, 10(2), 347–365. <https://doi.org/10.5617/adno.2484>
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2017). Positionings in an immature triad in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1282456>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen (Meld. St. 11 (2008-2009))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Hentet fra <https://www.hiof.no/lu/studier/praksis/glu-maglu/nasi-retningslinjer-maglu5-10.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(01), 68–85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen - en forskningskartlegging - KSU 3/2014*. Hentet fra www.kunnskapssenter.no
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindh, G. (2000). *Samtalen. Et værktøj i uddannelses- og erhvervsvalgsprocessen*. København: Rådet for Uddannelese og Erhvervsvejledning.
- Luthen, G. & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudentenes praksisopplæring - et bidrag til læring og utvikling? *NORDVEI. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 30–43. <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/2655/2635>
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Torrez, C. A. F. (2011). Navigating the terrain of third space: tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311. <https://doi.org/10.1177/0022487110396096>
- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Hentet fra <https://www.uis.no/getfile.php/13559747/HF/KSU/Rapport%20KSU%20Praksisoppl%C3%A6ring%202020.pdf>.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, R. (2020). Posisjonering i kunnskapsrelasjoner: En kasusstudie om FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(3), 17–38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2213>.
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. (Doktorgradsavhandling). Tromsø: UiT.
- Phillips, L. (2011). Med forskel som forandringskraft: en introduksjon til dialogisk kommunikasjonsteori. I P. Almlund & N. B. Andersen (Red.), *Fra metateori til kommunikasjon* (s. 152–183). København: Hans Reitzels forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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 akademisk forlag.
- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i bakhtinsk perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 197–218). Oslo: Abstrakt forlag.
- Skagen, K. (2011). Veiledningssamtalen - en egen talesjanger. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.), (s. 231–244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steele, A. R. (2017). *Forskning i lærerutdanning. Vi må snakke samme språk. Veiledningssamarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter*. (Doktorgradsavhandling). Tromsø: UiT.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Talbot, D., Denny, J. & Henderson, S. (2018). "Trying to decide ... What sort of teacher I wanted to be": mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education*, 29(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1347919>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Toft, D. & Hansen, A. J. (2010). Trepertssamtalen - om udvikling af den studerendes lærerfaglige kompetence. I P. Jensen, A. Rasch-Christensen & H. J. Staugaard (Red.), *Ekspert i undervisning. En antologi om et forskningsbasert udviklingsarbejde af forholdet mellem uddannelse og pofession* (s. 160–176). København: Unge Pædagoger.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A. & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching: lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>
- Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning - utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 161–181). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>