

Den litterære veiledningssamtalen: Myndiggjøring og avhierarkisering i en norskdidaktisk masterveiledningsprosess

Per Esben Svelstad*, Ann Sylvi Larsen & Marion Gimsøy Stavsøien

Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

* Korrespondanse: per.svelstad@ntnu.no

Abstract

Creating structures for practice-relevant, discipline-specific master's theses constitutes a challenge in teacher education. The article analyzes a mentoring model where the university and the practice field collaborate to facilitate students' professional development in Norwegian L1. We focus on a situation where five students, a practice teacher, and three university-based master supervisors participated in a joint reading circle about a "difficult" literary text. This became the basis for students' data collection in a ninth-grade class. To highlight participants' experiences over time, we analyze a material consisting of reflective logs, individual interviews, and group interviews. Drawing on theories of the third space and teaching as an event, we demonstrate that what we call a mentoring literary dialogue has the potential to empower students and eliminate the hierarchy between the university and the practice field. We argue that the meeting between these participants happens in the discipline and discuss implications for supervision of master projects.

Keywords: Norwegian L1, difficult texts, primary school teacher education, literary dialogue, master's supervision

Abstrakt

Å skape strukturer for praksisrelevante, fagdidaktiske masteroppgaver er en utfordring i den femårige grunnskolelærerutdanningen. Artikkelen analyserer erfaringer fra en veiledningsmodell hvor universitet og praksisfelt samarbeider om å legge til rette for studentenes profesjonsutvikling i norskdidaktiske masterprosjekter. Vi undersøker en veiledningssituasjon hvor fem studenter, en praksislærer og tre universitetsveiledere hadde felles lesesirkel om en «vanskelig» litterær tekst. Lesesirkelen dannet utgangspunkt for studentenes empiriinnsamling i en klasse på niende trinn. For å synliggjøre deltakernes erfaringer og refleksjoner over tid analyseres et materiale bestående av refleksjonslogger, individuelle intervjuer og et gruppeintervju. Med bakgrunn i teorier om det tredje rommet og undervisning som hendelse viser vi at det vi kaller en litterær veiledningssamtale, har potensial til å myndiggjøre studenter

Published: 08.05.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 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.v10i1.4344>

og viske ut hierarkiet mellom universitet og praksisfelt. Vi argumenterer for at møtet mellom deltakerne skjer i og gjennom et konkret faglig arbeid, og drøfter implikasjonene dette kan ha for veiledning i norskdidaktiske masterprosjekter.

Nøkkelord: Norskdidaktikk, vanskelige tekster, grunnskolelærerutdanning, litterær samtale, masterveiledning

Innledning

Seks praksisgrupper på femteåret i grunnskolelærerutdanningen, med tilhørende veiledere fra universitetet og praksislærere fra skolen, er samlet på seminar. Temaet er utmeisling av praksisnære masterprosjekter i norskdidaktikk. En av disse gruppene består av fem studenter, tre universitetslærere og en praksislærer som jobber på niende trinn. Studentene Morten, Mariann, Dina, Erika og Kristian er plassert på samme gruppe fordi alle vil skrive om litteraturdydidaktikk. Studentene har interesse for «vanskelige tekster», det vil si tekster de betrakter som formelt og tematisk utfordrende for elever på ungdomstrinnet. Samtidig føler de selv at de har begrenset kunnskap om og oversikt over aktuell skjønnlitteratur. De ber derfor praksislærer og universitetsveiledere om å komme med forslag, og valget faller på Cora Sandels novelle «Kunsten å myrde» (1935).

Studentene er innledningsvis skeptiske, da de tror novellen kan være for krevende for elevene. Vi beslutter å utforske potensialet i novellen i fellesskap. Ettersom samtalen utvikler seg, finner vi at lagene i teksten kan invitere til utforskende lesing på ungdomstrinnet. Studentene blir gradvis overbevist, og fire av fem ender opp med å skrive oppgave om arbeid med novellen i praksisklassen. Utgangspunktet for prosjektene var dermed den dialogiske veiledningen, og det er den vi skal utforske i denne artikkelen. Problemstillingen er: I hvilken grad kan en litterær veiledningssamtale om en vanskelig tekst bidra til myndiggjøring og avhierarkisering i møtet mellom universitet og praksisfelt? For å svare på problemstillingen stiller vi disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan opplever studenter norskfaglig masterveiledning hvor de støttes i å velge en vanskelig tekst?
2. I hvilken grad kan tradisjonelle makt hierarkier mellom universitet og praksisfelt bygges ned gjennom en litterær veiledningssamtale?

Artikkelens formål er å bidra med kunnskap om hvordan studenter, universitet og praksisfelt kan bringes sammen omkring et sentralt disiplin faglig tema i en dialogisk prosess. Hensikten med veiledningsmetoden er todelt: å myndiggjøre studentene som fagpersoner og å bygge ned hierarkiet mellom deltakerne. Artikkelen er en delstudie under forsknings- og utviklingsprosjektet *Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver* (PRANO, 2020–2023). PRANO hadde som mål å utvikle gode samarbeidsmodeller mellom praksisskole og universitet i studentenes femte studieår, ved å knytte masterprosjektene til praksis. Et sentralt poeng var å involvere praksislærere i veiledningsprosessen (jf. Berthelin, Larsen & Nygård, 2024). I det følgende omfatter derfor begrepet «veiledere» både praksislærer og universitetsansatte. Når vi sikter spesifikt til den sistnevnte gruppen, bruker vi uttrykket «universitetsveiledere».

Vi bruker begrepet *litterær veiledningssamtale* for å beskrive at masterveiledningen tar form av en litterær samtale. Heller enn å definere en «metode» for masterveiledning vil vi gi rom for refleksjoner med overføringsverdi til andre veiledningssituasjoner. Vi vil først klarlegge det teoretiske utgangspunktet for studien. Med støtte i tanken om undervisning som *hendelse*, drøfter vi forholdet mellom studenters autonomi og universitetsveilederes og praksislæreres rolle, og bruker begrepet *det tredje rom* for å sette ord på de ulike erfaringene og kunnskapsformene veiledningen setter i spill. Deretter beskriver vi hva vi i denne sammenhengen regner som en vanskelig tekst. I metodeavsnittet presenterer vi den analytiske framgangsmåten og drøfter kritisk vår egen sammensatte rolle som veiledere og forskere. I analysen studerer vi deltakernes erfaringer med utgangspunkt i

observasjonsnotat, erfaringslogger og intervju. Til slutt drøfter vi muligheter og utfordringer med den litterære veiledningssamtalen samt implikasjoner for videre praksis.

Teoretiske utgangspunkter

Sosiokulturell læringsteori og det tredje rom

Studien har to teoretiske innganger: sosiokulturell læringsteori (Biesta, 2014; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006; Mercer, 2000) og postkolonial teori, særlig begrepet det tredje rom (Bhabha 1994; Zeichner, 2010). Disse inngangene svarer på de ulike forskningsspørsmålene: Den sosiokulturelle læringsteorien med dialogen i sentrum undersøker studentenes opplevelser av å posisjoneres som deltakere i en fagdiskurs. Den postkoloniale tilnærmingen tar utgangspunkt i det tradisjonelle makthierarkiet mellom universitet og praksisskole, og hvordan dette oppløses gjennom felles arbeid med studentene i den litterære samtalen.

Vi er inspirert av Gert Biestas (2014) refleksjoner om *hendelsens pedagogikk*, en tanke om at ekte pedagogisk kommunikasjon er en radikalt åpen og ubestemt prosess, som dermed innebærer en risiko for at undervisningen ikke bærer dit underviseren ønsker. Vi deler Biestas tanker om utdanning som dialogisk prosess, og hans syn på læreren som en som ikke bare tilrettelegger for dialog, men som først og fremst er en fagperson, og dermed kan bringe noe vesentlig nytt inn i utdannings situasjonen som ikke var der fra før (Biesta, 2014, s. 28). Den gode faglæreren kan tilføre uventede innsikter i dialogen, hjelpe studentene med å få øye på noe de ikke kan hente fra seg selv, og berede grunnen for deres videre felles utforskning. Det primære utdanningsmessige problem er å legge til rette for at oppmerksomhet samles omkring et felles emne som lar den lærendes intelligens åpenbares (Biesta, 2014, s. 119–120). I vårt tilfelle blir praksislærer og universitetsveiledere representanter for den gode faglæreren, da vi som spesialister i litteratur og litteraturdydidaktikk hjelper studentene å oppdage et faglig problem de ikke kjente til fra før, men også legger til rette for at de utvikler seg som fagpersoner. Det er dette vi forstår som myndiggjøring i vår sammenheng.

I vårt tilfelle ble den litterære, undersøkende samtalen mellom studenter, universitetsveiledere og praksislærer en pedagogisk hendelse. Ulike varianter av litterære samtaler er en anerkjent måte å arbeide didaktisk med litterær analyse på (se f.eks. Sønneland, 2019; Hennig & Eriksen, 2021). Gjennom faglige samtaler om litterære tekster utnyttes litteraturens potensial til å skape ulike fortolkninger og assosiasjoner som kan brytes mot hverandre. Å iscenesette masterveiledningen som en litterær samtale ivaretar lærerutdanningens doble didaktikk, hvor studenter får gjennomleve en metode de selv kan utnytte i praksis.

Formålet med lesesirkelen var å skape en ramme for faglig fellesskap mellom studenter, universitetsveiledere og praksislærere. I en studie fra 2006 viser Olga Dysthe, Akyllina Samara og Kariane Westrheim til en veiledningsmodell der fem til seks studenter og to til tre veiledere har gruppeveiledning om studentenes masterprosjekter. De understreker at læring er vevd inn i sosial samhandling, noe som gjør dialogen essensiell. Gjennom dialogen blir studentene tryggere på å ytre seg faglig (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006, s. 39). Modellen ligner på vår veiledningsmodell, men vi inkluderer praksislærer som dialogpartner og medveileder. Dermed åpnes et rom for faglig samarbeid mellom universitet og praksis, med lærerstudenten i midten. Dette trepartssamarbeidet kan knyttes til teorier om det tredje rommet og *hybriditet*, som ofte blir brukt i skoleforskning hvor pedagogiske situasjoner undersøkes som kulturmøter (Daza et al., 2021; Ikpeze et al., 2012; Lejonberg et. al., 2017; Zeichner, 2010). Begrepene stammer fra den postkoloniale teoretikeren Homi Bhabha (1994/2004). Som i møter mellom kolonisator og den koloniserte utgjør også samhandling mellom universitet og praksisfelt et møte mellom to ulike kulturer, hvor den ene – universitetet – tradisjonelt tildeles en høyere kulturell og epistemologisk status. Bhabha er opptatt av at kulturer ikke finnes i ren form; kulturell identitet er ikke statisk, men noe som stadig er under forhandling:

What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to think beyond narratives of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences. These 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of refining the idea of society itself (Bhabha, 1994, s. 2).

Det er altså i mellomrommene mellom ulike kulturer at noe nytt oppstår. Dette analyserer Bhabha gjennom begrepet hybriditet, som betegner prosessen når ulike planter krysses slik at nye plantesorter oppstår. På samme måte oppstår det noe nytt når kulturer møtes, og dette nye kaller Bhabha det tredje rommet. Her oppheves den hierarkiske kulturforståelsen (Bhabha, 1994, s. 5). I det tredje rommet kan ulike kulturelle identiteter møtes, utforskes og forhandles om.

Kenneth M. Zeichner (2010) var den første som brukte Bhabhas teori for å undersøke hvordan hierarkiske strukturer mellom universitet og praksis kan oppløses i et profesjonelt samarbeid mellom de ulike partene. I tråd med Biestas kritikk av en statisk kulturforståelse hvor noen med makt og kunnskap kan «lede» de underprivilegerede inn i frigjøring, inntar vi her, i likhet med Bhabha, en mer dynamisk kulturforståelse som anerkjenner hva de ulike deltakerne bringer inn i den litterære veiledningssamtalen. Mens vi som universitetsveiledere er eksperter på masteroppgaven som sjanger og kravene studentene møter, bringer praksislærere med seg en unik kunnskap og erfaring. Hun har bygd opp en klasseromskultur i litteraturundervisningen og vet hvordan hun kan «åpne» skjønnlitterære tekster for ungdommene. Hun har kunnskap om elevenes litterære kompetanse, og deres kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling. Alt dette er kunnskap som masterstudentene ikke kan lese seg til, men som er sentral når de skal gjennomføre litteraturundervisning i klassen. Alle veiledere har en faglig spesialisering i litteraturvitenskap og -didaktikk som vi vil bidra til at studentene tilegner seg. Samtidig er det en viktig forutsetning for veiledningssituasjonen at studentene har en faglig interesse i litteraturdidaktikk og en sterk motivasjon for å utvikle seg som spesialister på feltet.

Selv om forholdene ligger til rette for en avhierarkiserende dialog, viser forskning at samarbeid mellom universitet og praksisfelt kan være problematisk. Rachel Farrell (2020) undersøker irske lærerutdanneres og lærerstudenters opplevelser av samarbeid ut fra en erkennelse av at forholdet ofte er hierarkisk i universitetssektorens favør (Farrell, 2020, s. 22). Farrells informanter påpeker manglende strukturer og tid til å møtes for samarbeid. I norsk kontekst viser Rigmor Olsen (2021) at treleddede veiledningssituasjoner som involverer universitetslærere, praksislærere og studenter ofte domineres av de førstnevnte. Et mål med samarbeidet vi setter søkelys på i artikkelen, er å bryte på noe av dette.

PRANO har vært gjenstand for kontinuerlig dokumentasjon og følgeforskning. Deler av intervjumaterialet fra de to første årene i prosjektet viser at praksislærerne etterlyser mer dialog med universitetsveilederne. Én praksislærer påpeker at samarbeidsaksen mellom forskere og praksislærere er den som har vært minst utviklet i prosjektet (intervju med lærere, mars 2022). I siste del av prosjektet ble samarbeidet mellom praksislærere og universitetsveiledere sterkere utviklet, blant annet i felles veiledningsøkter rundt faglige spørsmål. Det nye med vår studie er at den utgjør en nærstudie av en konkret faglig praksis framfor en generell studie av trepartssamarbeidet i lærerutdanningen. Slik er den også del av en litteraturdidaktisk tendens til å involvere studenter og elever i konkrete faglige praksiser (se Skaftun & Michelsen, 2017, s. 40). Hypotesen vår er at dialogen omkring et konkret faglig problem utgjør en arena for å utvikle roller og fagkompetanse for alle de involverte.

Hva er en vanskelig tekst?

Det vesentlig nye i denne veiledningssituasjonen – det emnet vi samlet oppmerksomheten om – utgjøres som nevnt av Cora Sandels (1880–1974) novelle «Kunsten å myrde», fra samlingen *Mange takk doktor* (1935). Novellen fortelles fra førstepersonsperspektivet til en velstående frue i samtale med hushjelpen Francine. Vi befinner oss i den franske kystbyen Grands Sables i 1920, og Francine er kommet tilbake fra begravelsen til kusinen Germaine. Fruen husker Germaine først som en pen og sjenert ung dame, men påvirkes etter hvert av Francines tvetydige uttalelser om slektningen. Det kommer fram at Germaine hadde ett barn utenom ekteskap og ventet et nytt. Francine beskriver det

som en lettelse for familien at kusinen er død, og forteller at hun tok sitt eget liv ved å henge seg etter en snor i kleskottet.

Valget av novellen var dels motivert av en litteraturdidaktisk tendens til å verdsette vanskelige tekster, noe flere av studentene også var interesserte i. Margrethe Sønneland (2019) viser at å posisjonere ungdomsskoleelever som kompetente fortolkere i møte med slike tekster sporer til engasjement og utvikling av fagspesifikk kompetanse (s. 109–117). En av hennes inspirasjonskilder er Martin Blok Johansen (2019), som argumenterer for at vanskelige tekster hindrer at elever ukritisk projiserer seg selv inn i dem, men isteden har et dannelsingspotensial i og med at de byr på noe fremmed og overskridende. Johansens didaktiske begrunnelse overlapper med Biestas tanke om at undervisning – som jo også omfatter masterveiledning – må inneholde et transcendentalt element, det vil si noe nytt som de lærende ikke kjenner fra før. På denne bakgrunnen mener vi at et møte med en vanskelig tekst kan støtte opp under en myndiggjøringsprosess hos leseren.

Dette krever en tydeliggjøring av begrepet vanskelig tekst. Johansen setter opp «kompleksitet» som et sentralt kriterium. Dette står for litteratur som kjennetegnes av:

uforklarlige, labyrinthiske og sammensatte strukturer. Den inneholder stor sproglig variation, genreblandinger og gjør bruk af snart sagt samtlige stilistiske virkemidler, den er eksperimenterende og skiftende i forhold til kompositions-, person- og fortællerforhold, den er rig på intertekstuelle og metafikative træk og fattig på forløsning og lykkelige afslutninger (2019, s. 187).

Denne definisjonen omfatter både narratologiske og stilistiske grep, og røper en forkjærlighet for en postmoderne estetikk preget av sjangerblanding og metafiksjon. Johansens eksempeltekst, Franz Kafkas fortelling «Foran loven», oppfyller imidlertid et fåtall av disse kriteriene. Derimot synes den å være fortolkningsmessig vanskelig på normnivået: Hva, om noe, teksten vil si leseren om eksistensielle spørsmål, er radikalt åpent for tolkning. Inspirert av Johansen argumenterer også Dag Skarstein og Inger Vederhus for at Jon Fosses tekster er «utfordrende». Disse preges av flere av Johansens kjennetegn, men for Skarstein og Vederhus er det først og fremst tekstenes *flertydighet* som legitimerer merkelappen (2020, s. 8). Språklig enkelhet kan slik gå hånd i hånd med tematisk vanskelighet.

Vi finner en fruktbar posisjon som tar innover seg både form- og temaaspektet hos Bettina Kümmeling-Meibauer og Jörg Meibauer. De påpeker at det er samspillet mellom barnets lese- og fortolkningsferdigheter og bokens egenskaper som avgjør om en bildebok kan kategoriseres som utfordrende (2020, s. 23). Videre er det ikke et spørsmål om innhold per se, «but rather the way content is presented to a certain audience» (sst., s. 26). Her berører de to sentrale poeng. For det første gir det ikke mening å karakterisere en tekst som «vanskelig» i seg selv. Dette kommer an på leserens forutsetninger, i form av litterær kompetanse, leseerfaring i skole og på fritiden, og ikke minst de historisk og sosiokulturelt betingede forventningene lesere har til en gitt sjanger. For det andre kan ikke vanskelig tekst-kategorien regnes som primært formalistisk; den må omfatte samspillet mellom tekstens innhold og form.

Vi definerer altså en vanskelig tekst som en tekst som formidler en tematisk flertydighet i en litterær form som i kombinasjon kan forventes å utfordre, eller virke fremmedgjørende på, den aktuelle lesergruppa. På bakgrunn av dette kan vi beskrive det vanskelige ved «Kunsten å myrde» i fire hovedpunkter. For det første er *tittelen* tvetydig og ironisk-satirisk: Den skaper forventninger til at novellen skal leses som kriminalfortelling. Denne lese måten må imidlertid justeres ettersom samtalen mellom hushjelpen Francine og husfruen skrider fram, og leseren må danne seg nye hypoteser om hva som har skjedd. Dermed preges både tittelen og *plotnivået* av dobbeltkommunikasjon, siden det forblir uklart hvordan vi kan forstå hendelsene som leder opp til Germaines død. Tok Germaine avgjørelsen selv, eller følte hun seg presset til å slutte å være en byrde for familien? At dette spørsmålet blir stående ubesvart, er det andre vanskelige punktet ved teksten: Den tilbyr ikke leseren en tydelig konklusjon, det vil si en forløsning av plotet.

For det tredje er novellen utfordrende på *fortellernivået*. Den tar form av en rammefortelling hvor Francine står og vasker opp mens hun forteller husfruen om tildragelsen. Fortellingen starter med

«Francine kommer» og avsluttes med «Hun stabler rolig tallerknene sammen og setter dem på plass» (Sandel, 1935, s. 75, 83). Innenfor denne rammen får leseren ta del i Germaines tragiske skjebne gjennom samtalen mellom Francine og husfruen. Husfruen er førstepersonforteller, og gjengir denne dialogen hvor Francines stemme trer tydelig fram. Samtidig tar leseren del i husfruens refleksjoner om Francines fortelling. Leserens er dermed i samme posisjon som husfruen, i et forsøk på å forstå hva som skjedde med Germaine, og å forstå hva Francine mener om dette. Francines stemme dominerer dialogen, og narrasjonen delegeres nærmest til henne. Det kan ikke forventes at alle ungdomsskoleelever hverken legger merke til den narrative kompleksiteten eller at dette har implikasjoner for hva som blir fortalt og hvem leseren innbys til å ha sympati med.

For det fjerde forventet vi at novellen ville være vanskelig på *kultur- og normnivå*. Novellens implisitte leser kjenner til en kulturell kontekst hvor det å få barn utenfor ekteskap regnes som syndig og skamfullt. Praksislærer og universitetsveiledere forventet derfor at elevene behøvde kontekstualisering og refleksjon for å forstå hvorfor Germaine skulle føle seg presset, hvorfor selvmordet skulle være en lettelse for familien – og hvordan novellen kritiserer mellomkrigstidens holdninger til alenemødre.

Materiale og metode

Casen vi studerer i denne artikkelen, fant sted i PRANO-prosjektets andre år. Universitetsveiledere og praksislærer opplevde at vi fikk til noe kvalitativt bedre i veiledningen dette studieåret. Den litterære veiledningssamtalen framstod umiddelbart som interessant, der møtet mellom deltakerne representerte noe «nytt» i Biestas forstand. Dette motiverte en systematisk datainnsamling for å belyse deltakernes erfaringer og mulige implikasjoner for framtidig veiledning.

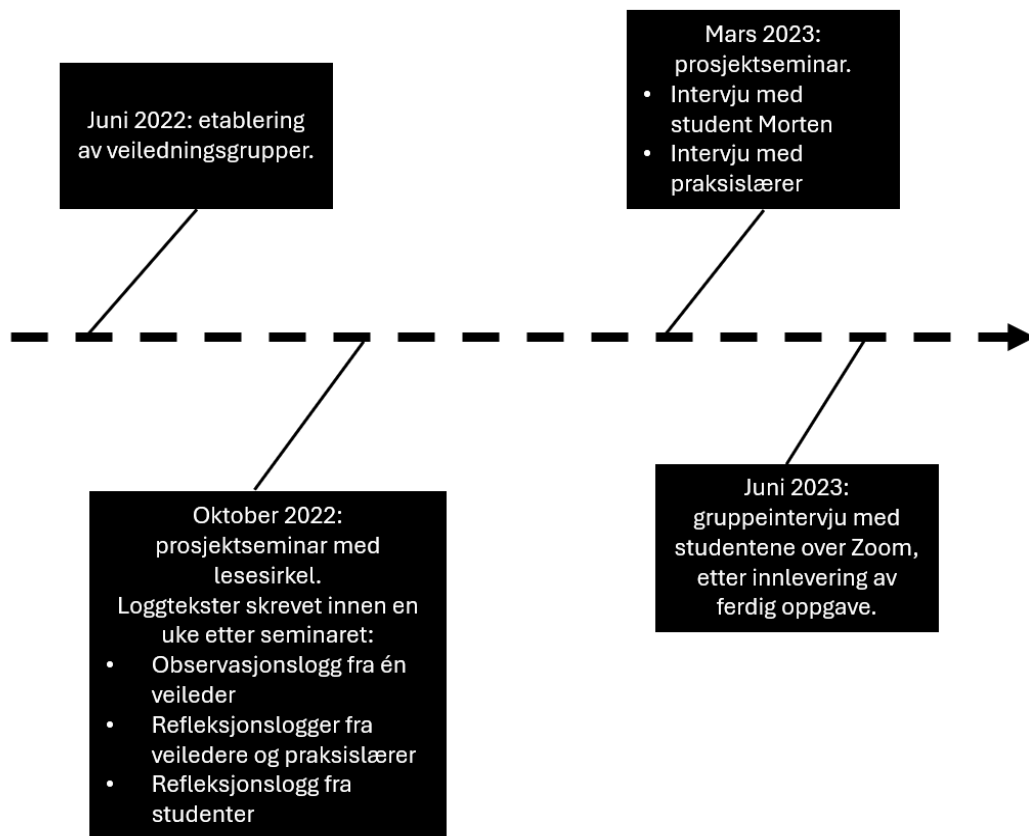
I etterkant av seminaret bad vi studentene skrive individuelle refleksjonslogger om hvordan de betraktet samarbeidsformen og rollen til praksislærer og universitetsveiledere i prosessen. Ved et felles analyseseminar etter empiriinnsamlingen gjennomførte vi intervju med praksislærer og én student. Etter innlevering av masteroppgavene gjorde vi gruppeintervju med fire av studentene. Den femte, Kristian, endte med å skrive en teoretisk oppgave og forholdt seg ikke til novellen. Materialet består av loggene og intervjutranskripsjoner.

For å tydeliggjøre sammenhengen mellom prosess og datamateriale omfatter artikkelen fem vedlegg. Disse består av loggoppdrag til henholdsvis studenter (1) og veiledere (2) etter seminaret hvor veiledningssamtalen fant sted, intervjuguide til individuelle intervju med praksislærer (3) og en av studentene (4) og intervjuguide til det avsluttende gruppeintervjuet med studentene (5). Figur 1 viser rekkefølge og tidspunkter i veilednings- og datainnsamlingsprosessen. Studenter og praksislærer har samtykket til datainnsamlingen, og de førstnevnte omtales med pseudonym. Prosjektet er godkjent av SIKT – personverntjenester.

Vårt sosiokulturelle læringssyn innebærer en antipositivistisk holdning om at det ikke finnes en «genuin» opplevelse av den litterære veiledningssamtalen som ville kunne vært dokumentert ved hjelp av video- eller lydopptak der og da. Aktører fortolker hendelser forskjellig på forskjellige tidspunkter, og forståelsen av en selv og ens handlinger formes gjennom å verbaliseres i dialog (Goodson & Sikes, 2010, s. 44–47). I tråd med et dialogisk kunnskapssyn mener vi at erfaringer alltid er medierte og får form gjennom språket. Det kan tenkes at studentene ville ha husket samtalen annerledes om vi ikke hadde vendt tilbake til den i ulike sammenhenger, men dette minnet ville nettopp bare kunne karakteriseres som annerledes og ikke som «sannere». Biesta påpeker at «enhver forbindelse mellom undervisning og innflytelsen den har, er svake forbindelser, etablert gjennom tolkning snarere enn kausalitet» (Biesta, 2014, s. 148). Når vi beskriver studentenes opplevde utbytte av samtalen, vil det dermed uansett dreie seg om en fortolkning, hvor vår oppgave er å tydeliggjøre de teoretiske og litteraturdidaktiske premissene vi legger på materialet.

Ved å sette søkelys på opplevelsen i etterkant framfor hvordan samtalen utfoldet seg, har vi også som mål å unngå å gjøre veiledningssituasjonen til en forskningssituasjon, der for eksempel bruk av en lydopptaker ville innført et fremmedelement i veiledningen som kunne tenkes å påvirke hvordan samtalen utfoldet seg (jf. Goodson & Sikes, 2010, s. 32–33). Materialet gir innblikk i deltakernes

opplevelse på ulike stadier i prosessen, og åpner for at erfaringene kan revurderes og nyanseres etter hvert som masterprosjektene tar form og selve veiledningssituasjonen dermed settes i perspektiv på nye måter.



Figur 1. Tidslinje over veilednings- og datainnsamlingsprosessen.

Som artikkelforfattere er vi både deltakere i veiledning og forskere. Vi forsker på prosesser som vi har vært en del av, og vår positive opplevelse av denne veiledningssituasjonen kan skape noen blindsoner. Et validitetsspørsmål knyttet til materialet er om studentene kan ønske å vise entusiasme og anerkjenning for prosjektet i skriftlig og muntlig kommunikasjon til veiledere, slik at ytringene ikke reflekterer de faktiske opplevelsene deres. Vi har forsøkt å balansere disse utfordringene på tre måter. For det første har vi samlet inn materiale på ulike punkter i prosessen. Dette inviterer til en distansering som gjør at studentene får rom til å fremme kritiske merknader til opplegget flere måneder senere, uten å hevde at de mener dette i den aktuelle intervjusituasjonen. For det andre har vi med dette signalisert for både studenter og praksislærer at vi er interessert i kontinuerlig dialog om både positive og negative aspekter. For det tredje har vi etterspurt respons på analysen av materialet i et nordisk fagfellesskap ved å presentere PRANO-prosjektet og den litterære veiledningssamtalen ved ulike konferanser. På denne måten har vi kunnet innta et mer distansert blikk på materialet.

Vi bruker induktiv kvalitativ innholdsanalyse for å undersøke materialet (jf. Mayring, 2000). Førsteforfatter har hatt hovedansvar for å kode og kategorisere logger og gruppeintervju, mens andreforfatter har hatt hovedansvar for de individuelle intervjuene. Kategoriseringene er drøftet av alle tre forfattere for å nå fram til en intersubjektivt gyldig fortolkning.

Studien kan karakteriseres som en case-studie i og med at målet er å utforske og beskrive en kompleks sosial prosess (jf. Yin, 2014). Vår undersøkelse er ikke valid i pragmatisk forstand, det vil si at vi ikke kan påstå at lignende forløp vil utfolde seg på samme måte (jf. Dahler-Larsen, 2010, s. 87). Derimot

stiler vi mot en *heuristisk* validitet (s. 87), i og med at undersøkelsen gir grunnlag for innsikt i muligheter og utfordringer ved praksisforankrede, norskfaglige masterprosjekter.

Analyse og diskusjon

Vi har samlet analyse og diskusjon av materialet i tre bolker. De to første dreier seg om studentenes opplevelse av samtalen, og drøfter primært refleksjonsloggene og intervjuvarene deres i lys av Biestas tanker om hendelsens pedagogikk. Den tredje delen setter søkelys på den nedbyggingen av hierarkiet mellom universitet og praksisfelt som kommer til uttrykk i praksislærers rolle i den litterære veiledningssamtalen.

Den delte oppmerksomheten

Idet vi starter den litterære samtalen, er det først bare universitetsveiledere og praksislærer som snakker sammen. Etter hvert deltar studentene i stadig større grad med sine tanker og forståelser. Formålet med at praksislærer og universitetsveiledere startet samtalen, var å modellere hvordan erfarne litteraturlesere kan tilnærme seg en tekst, og ikke minst å vise at også vi som «eksperter» ser ulike elementer, at vi kan være uenige og ikke nødvendigvis forstå alt. Slik forsøker vi å ufarliggjøre situasjonen for studentene, samtidig som vi posisjonerer oss som faglige autoriteter i tråd med Biestas lærersyn. At Francine tar oppvasken mens hun forteller, kan leses som et symbol for at Germaines familie har gjennomgått en «moralsk renselse» gjennom hennes død. Oppvaskmotivet understreker også maktforholdet mellom Madame som husfrue og Francine som tjenerskap, et maktforhold som utfordres av at Francine sitter med informasjon som Madame gjerne vil ha innsikt i. Videre synes navnene «Francine» og «Germaine» å henspille på landene Frankrike og Tyskland («France» og «Germany»), motstandere i krigen som utspilte seg før novellehandlingen og som tematiseres i den ved at Francine er krigsenke (jf. Gujord, 2020). Vi opplever at det å føre vår felles oppmerksomhet mot disse aspektene fungerer, siden studentene kommer med innspill og særlig merker seg det skiftende maktforholdet mellom fruene og Francine og mulighetene for å perspektivere handlingen overfor elevenes samtid. I observasjonsnotat skrevet etter samtalen konkluderer den ene universitetsveilederen: «Novella er ved fyrste augekast ein enkel dialog om ei tragisk hending, men ber på eit stort tolkingspotensial som elevlar på 9. trinn kan utforske».

I refleksjonsloggene setter studentene ord på en opplevelse av at både universitets- og praksisskoleveiledere representerer litteraturfaglig ekspertise. Dina skriver at «retteleiarane og praksislærar [har] oversikt over eit mangfald av litteratur, og når dei presenterte 'Kunsten å myrde' for oss så synest eg det verka som at teksten bydde på mange moglegheiter for arbeidsmåtar». Samtidig virker studentene å ha blitt posisjonerte som genuine deltakere. Kristian skriver i refleksjonsloggen: «Jeg satt også pris på at det var oss studentene sine lesninger som på mange måter fikk hovedprioritet». Mariann setter på sin side ord på en opplevd faglig trygghet: «Det å diskutere og analysere novella sammen gjorde meg tryggere til å bruke akkurat den». Dette underbygger inntrykket vårt av at den litterære veiledningssamtalen var avgjørende for masterprosjektene. Kristian og Marianns opplevelse av samtalen indikerer at den, i Biestas terminologi, fungerte som en åpenbaring av studentenes intelligenser for dem selv. Å dømme etter Kristians opplevelse tok dette ikke form av en forklaring hvor veilederne monologisk formidlet sine tolkninger, men av en delt oppmerksomhet om teksten.

I det individuelle intervjuet framhever også Morten den litterære samtalen som viktig med tanke på å se dybdene i «Kunsten å myrde»:

Det hjalp meg jo til å forstå teksten selv også, selvfølgelig. Det var jo det her med at hvorfor hun stod og vasket opp: å, ja selvfølgelig! Leser man novella fort en gang, så får man jo ikke med seg alt. Det var jo flaut å ikke få med seg *det* første gang man leser gjennom. Så man merker jo at man lærer veldig mye mer av en tekst hvis man leser den i fellesskap.

Mortens og Marianns utsagn demonstrerer Biestas (2014) poeng om at utdanning dreier seg om å legge til rette for dialog (s. 25), og at læreren kan bringe noe vesentlig nytt inn i samtalen og dermed vise

elevene, eller – i vårt tilfelle – studentene, noe som de ikke har lagt merke til. Det var praksislærer som vektla hvordan novellen var bygd opp rundt at Francine vasket opp. Morten utdyper kommentaren, og sier at «man snakker jo om litterære samtaler på lærerutdanninga også, men at det er vanskelig å se for seg hvordan man skal organisere det, og om det har en effekt». Også i det senere gruppeintervjuet kommenterer han skillet mellom lærerutdanning og praksis:

Jeg fikk mange aha-opplevelser i begynnelsen av praksisen. Siden praksislærer har jo på en måte sin egen stil som er litt annerledes enn den stilen vi har blitt presentert på lærerskolen, at man må ikke putte svaret i hodet på elevene, la elevenes stemme komme fram. Men hun holder dem ganske tett i hånden under lesingen. Og det trengs på en måte, hvis en skal holde på med slike vanskelige tekster, da. Og da føler jeg at jeg får ganske mye utbytte av det også.

Det er interessant at Mortens opplevelse av hvordan praksislærer arbeider i klassen, reflekteres i opplevelsen av den litterære veiledningssamtalen. Vi kan knytte dette til Biestas poeng om at lærerutdanningen bør legge til rette for at studenter lærer av andres faglige virtuositet (Biesta, 2014, s. 164). Mortens opplevelse av at det praksislærer gjør, er annerledes enn det studentene lærer på universitetet, kunne tolkes som at han identifiserer praksis som mer realistisk og nyttig enn den teoretiske kunnskapen. Vi velger imidlertid å forstå dette som en produktiv brytning mellom de to feltene. Morten setter ord på at metoden de lærer i utdanningen, må modifiseres i konkrete sammenhenger. Slik legger den litterære veiledningssamtalen, og utforskningen av den konkrete teksten, til rette for profesjonsfaglighet.

Morten beskriver det vi med Biesta kan kalle virtuositet, som viktig for utbyttet av masterarbeidet. I gruppeintervjuet etter innlevert oppgave setter de andre studentene ord på det samme. Erika påpeker at motstanden novellen legger opp til, kan være produktiv, og hun kjenner seg mer åpen for å jobbe med vanskelige tekster: «For jeg har sett hva det eventuelt kan føre til». Dina anerkjenner at hun først syntes teksten var «skikkelig vanskelig», men at dette også førte til at hun under datainnsamlingen gikk inn i en genuin utforskerrolle med elevene. Som forberedelse til de kreative arbeidsmåtene studentene skulle prøve ut, gjennomførte hun og Morten en litterær helklassesamtale om novellen sammen med halvparten av elevene på trinnet, mens praksislærer var til stede:

Jeg følte at jeg utforsket teksten samtidig som elevene. Og så var jeg veldig glad for at praksislærer var der, fordi hun utfordret dem på, og kanskje stoppet enda mer opp, og stilte spørsmål i de tomrommene som er, da. Så ... Jeg følte bare at jeg knekte mer kodene i teksten underveis, så synet på teksten endret seg absolutt liksom. Fordi jeg så mer og mer potensialet i den. Ja. Og at en trenger masse trening i å lese slike tekster.

Utforskerrollen Dina beskriver, er helt i tråd med den problembaserte tilnærmingen til vanskelige tekster Sønneland (2019) argumenterer for, hvor både lærer og elever posisjoneres som deltakere i en faglig diskurs. Videre kan dette forstås i lys av Ylva Frøjds og Kristian Sandbergs (2023) kritiske drøfting av koblingen mellom litterær og lærerfaglig analyse, og spørsmålet om hvor mye kunnskap læreren må ha om litterær analyse for å tilrettelegge for samtaler om litteratur i klasserommet. Frøjd & Sandberg viser at det blir underkommunisert at norsklærere må mestre litterær analyse som metode. Dette er også noe våre funn støtter opp under; det er nettopp analysen av den komplekse novellen som muliggjør masterprosjektene og den faglige mestringen som studentene setter ord på senere.

Studentenes ytringer tillater oss å hevde at den «åpenbaringen» den litterære veiledningssamtalen representerte, ble videreført i det konkrete datainnsamlingsarbeidet. Vi kan videre knytte dette til Biestas tredelte begrep om formålet med utdanning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I vårt tilfelle skal studentene tilegne seg kunnskap og ferdigheter som kvalifiserer dem til å være lærere. De skal også ta del i etablerte diskurser og praksiser; utdanning er slik sett en sosialiseringsprosess. For Biesta er det sentralt at utdanning også må åpne for det ukjente og for at de lærende skal dannes til å bli kritisk tenkende individer som ikke bare følger påbud fra lærerne. Mortens ovennevnte kritiske refleksjon over forholdet mellom teori og praksis er et eksempel på dette. Dinas erfaring av behovet for å trene seg i å lese og jobbe med vanskelige tekster, er også et uttrykk for subjektivering i Biestas

forstand. Dette var ikke en instruks fra oss eller praksislærere, men en egenrefleksjon Dina gjør seg på bakgrunn av den hendelsen den litterære veiledningssamtalen representerer.

Balansen mellom styring og autonomi

I lesesirkelen kjenner studentene på trygghet, noe vi tolker som at de finner nødvendig hjelp og støtte i veiledningsrelasjonen. Samtidig gir de uttrykk for at dette balanseres mot deres egen faglighet. «Veilederne bygde videre på våre tanker og ideer med fagartikler og relevante vinklinger», skriver for eksempel Mariann. Vi ser dette som uttrykk for at vi skapte et genuint dialogisk og polyfont samvær omkring novellen, hvor studentenes respons ble anerkjent og utdypet framfor vurdert (jf. Christensen & Høegh, 2021).

Morten poengterer likevel at «den enkelte kan føle at deres frihet i utforminga av master, begrenses når vi velger kun én tekst og må samarbeide om empirien», og både han og Mariann uttrykker i loggen at de til dels mangler den teoretiske og praktiske kunnskapen for å gjennomføre prosjektet. De påpeker dermed et dilemma: Et sterkere samarbeid om tekster og opplegg i denne typen case-baserte masterstudier reduserer noe av den faglige autonomien et masterprosjekt tradisjonelt representerer. Derfor er det interessant når Mariann i gruppeintervjuet etter innlevering formulerer et mer nyansert syn på brytningen mellom autonomi og samarbeid. Når hun husker tilbake til den litterære veiledningssamtalen, synes hun praksislærer tok styringen og at både tekst og metoder ble valgt i et tempo hun ikke var komfortabel med. Men hun legger til: «Ganske kjapt etterpå så ble jeg ganske glad for at det var gjort. At vi fikk sagt hva vi var interessert i, og så bare: 'Ja, kjør på'. Sånn at man ikke står og dveler med det, da». Marianns refleksjoner kan kobles til Biestas tanker om utdanning. I situasjoner hvor man virkelig deler eller deltar i en felles aktivitet som man har en genuin interesse av å gjennomføre, endres ens egne ideer og følelser som resultat av deltakelsen (Biesta, 2014, s. 52). Det illustrerer også hvordan opplevelsen av en undervisningshendelse kan endre seg, og at det iblant kan være nødvendig å ta risikoen – et kjernepunkt for Biesta – for at den lærende skal få rom til å utvikle seg.

Dina beskriver på sin side i gruppeintervjuet at mens praksislærere og universitetsveiledere hjalp til med tekstvalget, føler hun at de som studenter fikk planlegge undervisningsoppleggene etter egne ønsker. At det på et tidlig tidspunkt ble tatt et valg hvor studentenes ønsker bare var en av flere faktorer, kan også erfares som et botemiddel for den usikkerheten de følte på. Vi mener de ble ytterligere myndiggjort som fagpersoner ved at de fikk stor frihet til å designe undervisningsopplegg.

I Mortens og Marianns utrygghet når det gjelder tap av autonomi og kunnskapsmangel på et tidlig stadium i prosessen, kan vi også ane brytninger i synet på hva en masteroppgave skal være. Mener man at hele formålet er å lære noe nytt, vil denne kunnskapsmangelen oppleves som en mulighet. Morten og Mariann nevner imidlertid dette på direkte spørsmål om eventuelle ulemper med arbeidsmåten, noe som kan tolkes som uttrykk for en tanke om at man før masterarbeidet skal ha tilegnet seg hele den nødvendige kunnskapsbasen. Dette tyder igjen på at veiledere i grunnskolelærerutdanningen har en pedagogisk oppgave i å tydeliggjøre at også masteroppgaven er et læringsarbeid. Det som tapes i form av autonomi, vinnes etter vår mening i form av å få et insentiv til å sette seg inn i teorier og metoder man ikke har valgt selv, men som veiledere i universitet og praksisskole til gjengjeld kan gi god støtte i.

Det avhierarkiserende møtet i faget

Idet den litterære veiledningssamtalen gjennomføres, har studentene vært i klassen i én praksisperiode, før de skal tilbake for å gjennomføre datainnsamling. Universitetsveileder noterer seg i observasjonsnotat at studentene gir uttrykk for at de er positivt overrasket over at elevene likte å jobbe med relativt utfordrende tekster, som for eksempel Sigbjørn Obstfelders dikt «Jeg ser». Videre opplever de at korte, avsluttede tekster fungerer godt. Like fullt var de altså til å begynne med skeptiske til «Kunsten å myrde». Praksislærer hevder i intervjuet at den litterære veiledningssamtalen ble avgjørende for datainnsamlingen i klassen:

Jeg husker jo at vi skulle lese novellen først, både vi og studentene. Og studentene så jo ikke helt lagene. Så da måtte vi gjøre samme prosessen som jeg må gjøre med elevene mine. Åpne opp litt. Ikke så mye som jeg gjør med elevene mine, da. Og så: «å ja, se her ja». Og når de oppdaget det, så ble jo de også sugd inn i pulsen [i novellen]. Og når jeg snakker med dem etterpå, så synes de det var veldig spennende og de har fått et nytt syn på litteratur. Og nå vil de begynne å lese vanskeligere, god litteratur, da. Så jeg tenker at det er kjempeviktig, jeg. (...) Jeg synes det var veldig lærerikt, og jeg tror studentene har lært veldig mye av den måten vi har jobbet med litteratur på. Det har vært en slik øyeåpner for dem. De ser litteraturen på en annen måte. Eller hvor viktig det er med den gode litteraturen. Og det har de gitt tilbakemelding om.

Vi kan legge merke til at når praksislærer uttaler seg om veiledningssamtalen, bruker hun konsekvent «vi», noe som viser at hun ser på veilederne fra universitetet på lik linje med seg selv. Vi er sammen om å lære studentene å snakke om litteratur; det er ingen hierarkier i denne situasjonen. Veiledningssituasjonen har skapt hybride roller (jf. Bhabha 1994), hvor læreren får vise seg som en god tekstleser og tolker, og hvor forskerne fra universitetet får vist seg som gode pedagoger.

Når praksislærer snakker om «vanskelig, god litteratur», er det nok den litterære kanon hun tenker på, i hennes tilfelle norske kanoniserte tekster og forfattere. Læreren har en rekke klassikere som hun bruker i ungdomsskolen. En av disse er Ibsens «Terje Vigen», og hun forteller om hvordan hun «åpner» teksten for elevene sine, hvordan de øver på å nærlese og lete etter mønster i den. Denne måten å åpne tekstene på har studentene fått erfare og prøve ut i praksis, og de gjennomlever den i den litterære veiledningssamtalen.

I det avsluttende gruppeintervjuet går uttrykket «tekstbank» igjen når studentene kommenterer veilederens rolle. For eksempel uttrykker Erika at de har en større tekstbank enn studentene. Det interessante er at representanter fra universitet og praksisfelt dermed likestilles i studentenes erfarings. Alle har en faglig og personlig lidenskap for god litteratur og god litteraturundervisning. Sammen representerer vi en bred faglig oversikt når det gjelder både tekstvalg og arbeidsmåter. Vi vil hevde at det er gjennom å legge til rette for et faglig møte i den litterære veiledningssamtalen at vi åpner for at studentene får denne opplevelsen. Som Biesta påpeker, er lærerens evne til å undervise en «svak» evne som er avhengig av interaksjon med den lærende (2014, s. 68). Slik sett oppstår det tredje rommet i et faglig møte. Her oppløses de tradisjonelle hierarkiene, og studentene opplever at praksislærer og universitetsveiledere er lærerutdannere *sammen*.

Praksislærer demonstrerer for studentene hvordan elevene trenger mye støtte når de leser og utforsker teksten sammen. Hun viser hvordan hennes litterære analyse av novellen blir utgangspunkt for den lærerfaglige analysen, som utspiller seg i klassesamtalen med elevene (jf. Frøjd & Sandberg, 2023). Her får elevene utforske novellen sammen med lærer og studenter, og de får erfaring med å tolke tekster.

Selv om vi vil argumentere for at den litterære veiledningssamtalen gav stort utbytte, skal det ikke underslås at materialet også viser tapte pedagogiske muligheter. I gruppeintervjuet påpeker Dina at praksislærer var sterkt involvert i valg av tekst og undervisningsmetode i starten. Dette er i tråd med det Mariann beskriver, der studentene kom nær å oppleve et tap av kontroll over eget prosjekt. Samtidig forteller Dina at hun også senere i prosessen gjerne skulle drøftet prosjektet med praksislærer:

Jeg kunne kanskje brukt praksislærer enda mer i analyseringen av selve elevtekstene for det har jo hun gjort så mye av (...) hun har jo sagt sånn at 'bare ta kontakt' men vi har vært litt sånn 'oj, hvordan og hva skal jeg spørre om', og ... Jeg vet ikke selv engang hva jeg ser etter, hvordan skal jeg da spørre om hjelp til det? Men på en måte kunne jeg nok brukt praksislærer enda mer i etterkant etter selve innsamlingen, òg.

Her artikulere hun en manglende tilrettelegging fra universitetets side når det gjelder hvordan praksislærer kan bidra som faglig ressurs i masterarbeidet, også utover det å bidra i planlegging av undervisningen empirien skal hentes fra. Selv om deltakerne møttes til seminar flere ganger i prosessen, framstod det uklart for studentene hvordan de kunne spørre praksislærer om innspill til analysen. Dette kan blant annet forstås gjennom maktforholdene som tross alt videreføres i den litterære veiledningssamtalen, hvor hybridiseringen ikke blir fullstendig for studentenes del. De er fremdeles på et faglig nivå hvor de trenger støtte med å formulere responsbestillinger og å finne formålstjenlige

tidspunkt og arenaer for å gå i dialog med praksislærere og universitetsveiledere. Her er det de sistnevnte partene som sitter med nøkkelen.

Det er altså en utfordring å utnytte dialogen gjennom det tredje rommet gjennom hele prosessen. Dette funnet er i tråd med påstanden til Sølvi Lillejord & Kristin Børte (2016) om at ressurser, infrastruktur og kunnskapsdeling er nødvendig for at profesjonell læring skal finne sted i det tredje rommet. Å skape en arena for å drøfte og reflektere sammen for slik å kombinere disiplinlig kunnskap og ferdighet med didaktikk, krever tilrettelegging og samarbeid mellom universitet og praksisfelt.

Oppsummerende drøfting

I det foregående har vi undersøkt hvordan den litterære veiledningssamtalen kan fungere myndiggjørende for studenter og hvordan den har potensial til å bygge ned de tradisjonelle hierarkiske strukturene mellom universitet og praksisfelt. I møte med en vanskelig tekst posisjoneres studentene som genuine deltakere i et fagfellesskap. Vi hevder at dette fører til en myndiggjøring i Biestas forstand, hvor vi ikke fører studentene inn i en på forhånd definert kunnskapsform, men åpner for at de kan utforske teksten og bruke vår felles lesning til å utforme egne masterprosjekter. Slik settes de i stand til å stille seg kritisk reflekterende til den litterære samtalen som metode og til å vurdere sitt eget behov for profesjonsfaglig og disiplinlig kunnskap. I denne samtalen oppstår et tredje rom mellom universitetsveiledere og praksislærere, som forenes om et engasjement for den vanskelige og kvalitativt gode teksten. Praksislærere oppfattes av studentene som en faglig likeverdig deltaker med universitetsveilederne, med en tilleggskunnskap om klassen og skolehverdagen som studentene vurderer at de kunne dratt enda større nytte av enn det som ble tilfelle.

Etter vårt syn er det avgjørende at vi i samtalen arbeidet med en vanskelig tekst. Studentene utfordres til å prøve seg på å utforme masterprosjekter de ikke ville gjort uten at vi veiledere utforsket teksten sammen med dem. De gir uttrykk for både skepsis overfor vanskelighetsnivået i novellen, men også en følelse av å ha oppnådd faglig utvikling etter innlevering. Vi vil hevde at vi dermed tok dem på alvor som fagpersoner, samtidig som vi tok den risikoen Biesta mener er grunnleggende for utdanning. Teksten kunne også ha falt på steingrunn overfor både studentene og praksisklassen. En annen viktig faktor her er trolig at vi nettopp brukte tid på den faglige samtalen om teksten og skisserte mulige undervisningsopplegg sammen med studentene.

På dette viset mener vi å ha funnet en balanse mellom faglig styring og autonomi. Praksislærere og universitetsveiledere tok rollen som faglige eksperter med mulighet til å bringe noe nytt inn i den pedagogiske hendelsen veiledningssamtalen utgjør. Studentene så sammenhenger de ikke hadde lagt merke til før, noe som illustrerer Biestas tanke om at undervisning «transcenderer den som blir undervist» (2014, s. 70). Selv om studentene der og da til dels opplevde tekstvalget som hastig, uttrykker de i ettertid at de setter pris på dette da det åpnet for at de kom i gang med det didaktiske designet i egne prosjekter. Når tekstvalget først var gjort, ble det tilsynelatende enklere for studentene å ta eierskap til resten av prosjektet.

Det spesielle i denne veiledningssituasjonen er også at den er knyttet til praksis ved at praksislærere deltar. Gjennom den litterære veiledningssamtalen demonstrerte praksislærere en særegen form for litterær kompetanse hvor lesningen og den didaktiske diskusjonen av novellen kunne ses i lys av elevene og de ulike rammevilkårene i praksisklassen. På lignende vis fikk universitetsveilederne delta i en for dem sjelden diskusjon om didaktiske innfallsvinkler. Slik oppstår en hybriditet vi i denne artikkelen har drøftet med referanse til Bhabhas tanker om det tredje rom.

Det er interessant å merke seg at studentene i logger og intervju ikke skiller mellom en erfaringsbasert og en forskningsbasert kunnskap; for dem oppleves tilsynelatende universitets- og praksiskoleveilederens kompetanse som likeverdige i *denne sammenhengen*. Også her er tekstvalget sentralt, da det er kompleksiteten i den vanskelige teksten som skaper rom for at praksislærere og universitetsveiledere kan ta disse rollene.

Skolerelatert forskning om det tredje rom fokuserer ofte på forholdet mellom lærer og elev eller universitet og student (jf. Daza et al., 2021; Farrell, 2020). I vårt tilfelle er det rollene til universitetsveiledere og praksislærer som flyter over i hverandre slik at forholdet avhierarkiseres. Ut fra Biestas tenkning mener vi at en lignende avhierarkisering mellom universitet og student ikke er målet. Den gode faglæreren er for Biesta mer enn en tilrettelegger for læring; hen er en ekspert som kan og vet mer, men som like fullt må slippe kontrollen over hva den lærende gjør med det nye som bringes inn i den pedagogiske hendelsen. Empirien vår viser da også at studentene ikke opplever å være på samme faglige nivå som veilederne. Derimot setter de ord på en myndiggjørende faglig utvikling i møte med novellen i den litterære veiledningssamtalen, som legger til rette for en subjektivering i det videre arbeidet med masteroppgaven.

Ut fra dette kan vi hevde at det tredje rommet mellom praksisfelt og universitet skjer *i faget*. Den profesjonsfaglige kompetansen har en sterk disiplindeflaglig komponent. Kunnskap om litteraturhistorie, bred leseerfaring som nedfeller seg i en «tekstbank» samt øving i litterær analyse viser seg for studentene som essensielt for å designe solide litteraturredidaktiske prosjekter. I den litterære veiledningssamtalen blir sammenhengen mellom teoretisk fagkunnskap og praksisforankret, profesjonelt skjønner dermed tydelig. Som universitetsveiledere ble vi konfrontert med det faktum at grunnutdanningen vår ikke ivaretar alle disse komponentene. Hvis masterstudenter som aktivt har valgt å spesialisere seg i litteraturredidaktikk ikke kjenner seg trygge på å velge og analysere litterære tekster i undervisning, eller å tilrettelegge for litterære samtaler, kan det tyde på at koblingene mellom de ulike kunnskapsformene bør tematiseres oftere og tydeligere i norskfaget gjennom syklus 1, det vil si de første tre studieårene.

Lærerutdanningens krav om en dobbel didaktikk der studenter både skal tilegne seg fagkunnskap og lære hvordan de selv kan anvende kunnskapen i undervisning, tjente altså på det konkrete samarbeidet omkring et fagspesifikt tema. Ved å basere noe så grunnleggende som tekstvalget i litteraturredidaktiske masterprosjekter på universitetsveilederne og praksislærerens fagkunnskap og interesser, erfarer alle parter at oppgavene blir forskningsforankrede og praksisrelevante. De gnisningene studentene tar opp, særlig med tanke på tap av autonomi, indikerer like fullt at veiledere har en særlig rolle i å være bevisste på makthierarkiene mellom veiledere og studenter og være lydhøre overfor studentenes behov og bekymringer. Når studenter, praksislærer og universitetsveiledere i den litterære veiledningssamtalen samler oppmerksomheten om et faglig problem, finnes det en mulighet for å etablere et fellesskap der alle kan bidra, ha mot til å vise usikkerhet, prøve ut tanker og ta beslutninger sammen.

Litteratur

- Berthelin, S.R., Larsen, A.S. & Nygård, M. (2024). Forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap i utvikling av lærerstudenters norskfaglige masterprosjekt. *Acta Didactica Norden*, 18(2).
<https://doi.org/10.5617/adno.10906>
- Bhabha, H. (2004). *The Location of Culture*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Christensen, V. & T. Høegh. (2021). Dialog og feedback i klassesamtaler. I S.T. Gissel & T. Steffensen (Red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*, s. 75–95. Akademisk forlag.
- Dahler-Larsen, P. (2010). *At fremstille kvalitative data*. Syddansk Universitetsforlag.
- Daza, V., Björk, G. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education* 102, 103338.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). En treleddet veiledningsmodell i masterstudiet. I O. Dysthe A. Samara (red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, s. 37–55. Abstrakt forlag.

- Farrell, R. (2023). The School–University Nexus and Degrees of Partnership in Initial Teacher Education. *Irish Educational Studies*, 42(1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>
- Frøjd, Y., & Sandberg, K. L. (2023). Litterær eller lærarfagleg analyse? Om skilnader og nytteverdi i litteraturdidaktisk arbeid. *Norsklæraren*, 47(4), 41–55.
- Gissel, S. T., & Steffensen, Tom (red.) (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Didaktikserien Akademisk forlag.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2010). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Open University Press.
- Gujord, H. (2020). – Kven drap Germaine? Seksualitet og makt i «Kunsten å myrde» av Cora Sandel. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 44(2), 166–180. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2020-02-06>
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning – litterære samtaler i praksis*. Gyldendal.
- Ikepeze, C.H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S. & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS Collaboration as Third Space: An Analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. I *Studying Teacher Education*, 8:3, 275–288. <http://doi.org/1080/17425964.2012.719125>
- Johansen, M.B. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2021). Cognitive challenges of challenging picturebooks. I Å.M. Ommundsen, G. Haaland & B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (s. 23–42). Routledge.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjon mellom universitet og praksisskoler. *Uniped* 40(1), s 68–85. <https://doi.org/10.18261>
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in Teacher Education – a Research Mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Article 20. Lastet ned 14.10.2022, fra <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We use Language to Think Together*. Routledge.
- Olsen, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordvei – Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3070>
- Sandel, C. (1935). *Mange takk doktor*. Gyldendal.
- Skaftun, A. & Michelsen, P.A. (2017). *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skarstein, D. & I. Vederhus. (2020). Forord. I D. Skarstein & I. Vederhus (Red.), *Jon Fosse i skulen* (s. 7–12). Samlaget.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80–97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.882>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5. utg.). Sage Publications.
- Zeichner, K.M. (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>