



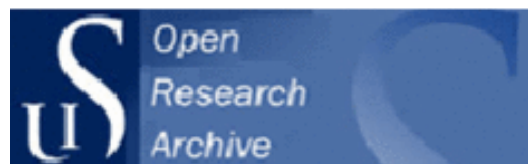
University of
Stavanger

Mosvold, R. (2013) Lærerstudenters tingliggjøring av elevers prestasjoner.
Tidsskriftet FoU i praksis, nr. 1

Lenke til publisert versjon:

http://tapir.pdc.no/index.php?el=Kapittel&p=FOU&seks_id=90881

(Det kan være restriksjoner på tilgang)



UiS Brage

<http://brage.bibsys.no/uis/>

Denne artikkelen er gjort tilgjengelig i henhold til utgivers retningslinjer.
Det er forfatterens siste upubliserte versjon av artikkelen etter
fagfelleevaluering, såkalt postprint. Dersom du skal sitere artikkelen anbefales
det å bruke den publiserte versjonen



Lærerstudenters tingliggjøring av elevers prestasjoner

Reidar Mosvold

Denne artikkelen handler om hvordan lærerstudenter omtaler elever, og utsagn hvor elevene og deres prestasjoner beskrives som statiske objekter, er her viet særlig oppmerksomhet. Denne prosessen omtales som tingliggjøring. Deltakerne i studien var 29 lærerstudenter, som var delt inn i åtte praksisgrupper i fire ulike fag. Hver gruppe deltok i gruppeintervjuer før og etter en praksisperiode i lærerutdanningen – totalt utgjorde dette 16 intervjuer. Transkripsjonene fra intervjuene ble analysert ved hjelp av innholdsanalyse for å undersøke hvordan lærerstudentene setter merkelapper på elevene. I mange av gruppene ble elevene omtalt som faglig «svake», men analyser av intervjudata i etterkant av praksis indikerte en mulig endring i diskursen i en av gruppene. Basert på disse analysene blir det argumentert for at lærerutdanningen i økt grad må gjøre studentene bevisst på hvordan en som lærer og lærerstudent ofte snakker om elevenes evner som statiske objekter. En slik tingliggjøring i måten å omtale elevenes læring på kan ofte fungere som selvoppyllende profetier.

Nøkkelord: lærerutdanning, lærerstudenter, diskurs, tingliggjøring

Introduksjon

I norsk grunnskole blir det lagt vekt på at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger (jf. endringsloven til skolelovene (leksehjelp m.m.), 2014). Enkelte har hevdet at skolen – både nasjonalt og internasjonalt – har endret målsetting fra utdanning til læring (Biesta, 2005), og denne endringen omfatter kontinuerlig vekt på vurdering av elevenes læring. Vurdering av elevers læring blir imidlertid ofte presentert som en beskrivelse av elevenes egenskaper, altså som noe statisk. Dersom en elev får karakteren 4 på noen prøver, kan vedkommende fort bli betegnet som «en firerelev». Noen elever beskrives som talentfulle, flinke eller begavede, og forskere har undersøkt ulike problemer knyttet til det å stemple en elev som «begavet» (se for eksempel Robinson, 1986). Andre elever blir beskrevet som svake elever eller som elever med spesifikke lærevansker, og forskere har også diskutert utfordringene ved å sette merkelapper på elever som av ulike årsaker blir oppfattet som problemelever (se for eksempel Maas, 2000). Denne artikkelen handler ikke om de mer formelle aspektene ved vurdering og diagnostisering, men om hvordan lærerstudenter i mer uformell sammenheng setter merkelapper på elever i forbindelse med praksis i lærerutdanningen. Målet med artikkelen er å problematisere og diskutere det at lærerstudenter (men også lærere) ofte beskriver elevers læring ved å bruke statiske beskrivelser. Et eksempel kan være utsagn som at «elevene i denne klassen er svake i matematikk». Basert på Sfards (2008) teorier om tenking som kommunikasjon, vil jeg i denne artikkelen argumentere for at slike tingliggjorte utsagn kan fungere som identifiserende fortellinger, som igjen kan bli tatt opp av elevene og dermed fungere som selvoppyllende profetier (se også Sfard & Prusak, 2005). Med utgangspunkt i en intervjustudie av åtte grupper med lærerstudenter vil jeg analysere hvordan lærerstudentene setter merkelapper på elevene i forkant og etterkant av en praksisperiode i lærerutdanningen, og jeg vil diskutere hvordan lærerutdanningen – særlig i

forbindelse med praksis – kan legge til rette for å utfordre lærerstudentene til å bli mer bevisst på måten de snakker om elever på, og betydningen denne diskursen kan ha.

Elevsentrering i skolen

En av de grunnleggende karakteristikkene ved læringsmiljøer av høy kvalitet er at de er elevsentrerte (Bransford, Brown & Cocking, 2000), og et grunnleggende spørsmål er hvordan en kan legge til rette for at alle elever kan lære (Haug, 2008). Bransford, Brown og Cocking (2000) definerer elevsentrerte læringsmiljøer som miljøer hvor elevenes kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger danner grunnlaget for undervisningen. I norsk sammenheng har for eksempel Fjell og Olaussen (2012) undersøkt hva slags undervisningspraksis som støtter elevers læring. De understreker betydningen av å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev, men selv om de gode relasjonene er til stede, opplever lærere ofte at elevene har mangelfull forståelse. Diagnostisk undervisning (Brekke, 2002) er et annet eksempel på elevsentrering, der en starter med å kartlegge elevers begrepsforståelse for å avdekke eventuelle misoppfatninger og så planlegger undervisningen med tanke på å utfordre disse oppfatningene. Dette kan knyttes til diskusjonen om spesialundervisning og tilpasset opplæring. St.meld. nr. 30 (2003–2004) understreker at elever er forskjellige og har ulike behov; likeverdig opplæring handler ikke nødvendigvis om at alle elever skal få lik opplæring. Elevsentrering kan altså handle om å legge til rette for at alle elevene kan få muligheten til å lære – for eksempel ved å kartlegge elevene for å avdekke eventuelle misoppfatninger eller lærevansker – men det kan også handle om ulike typer undervisningspraksis.

Haug (2008) hevder at den sterke vekten på elevsentrert undervisning kan være et blindspor, og han løfter fram behovet for å diskutere hvordan opplæringen i norsk skole ser ut til å drive systematisk forskjellsbehandling av elever. I norsk sammenheng har det elevsentrerte perspektivet vært preget av «sjølvforvaltning og elevfridom» (Haug, 2008, s. 489). I denne artikkelen følger jeg Bransford, Brown og Cocking (2000) idet jeg forstår elevsentrering som det å se elevenes evner, anlegg og behov.

Ett av målene med lærerutdanning er å utdanne lærere som evner å møte skolens utfordringer og krav (OECD, 2011). Når lærerstudenter kommer ut i praksis, får de føle disse utfordringene og kravene på kroppen, og mange opplever at det teoretiske grunnlaget de har fått fra utdanningen, er utilstrekkelig når de blir stilt overfor sammensatte elevgrupper med ulike forutsetninger og behov. Et slikt praksissjokk kan oppleves som mangel på sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Hammerness (2006) er blant dem som peker på mangelen på sammenheng mellom teori og praksis som en utfordring for lærerutdanningen, og hun hevder at bedre sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen fører til at lærerstudentene i større grad er i stand til å rette oppmerksomheten mot elevenes læring og tilpasset opplæring. Disse perspektivene har også blitt løftet fram og diskutert i en norsk kontekst av Heggen og Smeby (2012). En studie av nyutdannede læreres vurdering av utdanningen viser at de var kritiske til forholdet mellom teori og praksis i utdanningen (Damsgaard & Heggen, 2010). Som en del av kritikken trakk de nyutdannede lærerne fram det de opplevde som manglende vekt på hvordan de kunne bidra til å utvikle den enkelte elevs kompetanse i ulike fag. Utfordringene med å forholde seg til den enkelte elev knyttet til både klassefellesskapet og lærestoffet blir også løftet fram (Østrem, 2008). For å kunne mestre disse ulike hensynene hevder Østrem at det er nødvendig med respekt for både enkelteleven som person og gruppen av enkeltelever som deltakere i klassefellesskapet. Respekten for

elevene henger sammen med måten elevene blir omtalt på, og det er derfor interessant å utforske læreres og lærerstudenters måte å omtale elever på i et teoretisk perspektiv.

Identifiserende fortellinger

Det teoretiske grunnlaget mitt er særlig knyttet til Sfards (2008) teorier om tenking som kommunikasjon. I tillegg bygger jeg på Sfard og Prusaks (2005) teorier om språkets konstituerende rolle i formingen av menneskers identitet. Dersom vi kun betrakter språket som et redskap for å beskrive virkeligheten, vil det ikke være noe poeng i å problematisere og diskutere måten lærere eller lærerstudenter snakker om elevene på. Dersom vi derimot ser på språk som en praksis som konstituerer virkeligheten (jf. Biesta, 2005), blir dette en langt mer sentral diskusjon.

Biesta (2009) hevder at utdanning har tre hovedmål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I dagens skole blir ofte det første tillagt mest vekt. Det siste av disse tre målene handler om hvordan elevene utvikler seg som subjekter, eller hvordan de utvikler sin personlige identitet, og Biesta hevder at utdanningen har en viktig rolle her også. Sfard og Prusak (2005) løfter fram betydningen av identifiserende narrativer eller fortellinger når de diskuterer utviklingen av identitet. De hevder at identiteten ikke bare må forstås i lys av disse fortellingene, men at et menneskes identitet er summen av de fortellingene de forteller om seg selv og som andre forteller om dem. En av måtene fortellinger blir identifiserende på, er at en bytter ut utsagn om hva noen gjør med hva de er eller hvilke egenskaper de har. Sfard (2008) kaller dette for «reification», som betyr at kommunikasjon om handlinger blir gjort om til beskrivelser av egenskaper ved et objekt. Jeg bruker her begrepet tingliggjøring. I stedet for å si at «Per har gjort det dårlig på de siste prøvene i matematikk» (en beskrivelse av handling), kan vi si at «Per er svak i matematikk» (en beskrivelse av handlingen som en statisk egenskap ved Per). Sfard og Prusak (2005) beskriver denne prosessen som å «fryse bildet», og det er dette jeg refererer til når jeg i denne artikkelen snakker om tingliggjøring eller at lærere eller lærerstudenter setter merkelapper på elever.

Identifiserende fortellinger kan ha ulike sendere og mottakere. Sfard og Prusak (2005) skiller mellom fortellinger en person forteller om seg selv (førstepersonsidentitet) og fortellinger andre forteller om en person. I det siste tilfellet kan en skille mellom fortellinger som fortelles til personen det gjelder (andrepersonsidentitet), og til noen andre (tredjepersonsidentitet). Identifiserende fortellinger blir mer sentrale dersom fortelleren har betydning for den personen som fortellingen handler om. I skolesammenheng er læreren en betydningsfull «andre» for elevene, og læreres (og lærerstudenters) identifiserende fortellinger om elever har dermed potensial til å være sentrale i utviklingen av elevenes identitet. Sfard og Prusaks forståelse av «fortelling» omfatter også kortere utsagn, og det å sette merkelapper på elever ved hjelp av utsagn som «Per er svak i matematikk» kan derfor defineres som en identifiserende fortelling.

Ifølge teorien om tenking som kommunikasjon er en spesielt oppmerksom på endringer i diskursen. Endringer av diskursen kan forekomme på enten objektnivå eller metanivå (Sfard, 2008). Et eksempel på endring på objektnivå er når et nytt ord eller begrep innføres i diskursen, eventuelt når et ord blir borte fra diskursen. Endring på metanivå handler om at noen av reglene for diskursen endres. Det kan for eksempel være at en begynner å bruke enkelte ord på en ny måte i diskursen. Når denne teoretiske forståelsen knyttes til teoriene om identifiserende fortellinger (Sfard & Prusak, 2005), blir det også interessant å se på eventuelle endringer i de merkelappene som settes på elever.

Mot denne bakgrunnen rettes søkelyset i artikkelen mot hvordan lærerstudenter snakker om elever, og jeg søker å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke merkelapper setter lærerstudenter på elever før og etter en praksisperiode?
- Hva kan være mulige årsaker til eventuelle endringer i måten lærerstudentene setter merkelapper på elevene?

For å svare på forskningsspørsmålene tar jeg utgangspunkt i analyser av gruppeintervjuer før og etter en praksisperiode i lærerutdanningen. Som en del av et større forskningsprosjekt (se nedenfor) ble det gjennomført intervjuer med åtte grupper av lærerstudenter før og etter praksis. Et moment som ble diskutert i disse intervjuene, var synet på elevene, og tidligere analyser av deler av datamaterialet indikerte at lærerstudentene i forkant av praksis særlig fokuserte på elevenes manglende kunnskap og forståelse (Mosvold, Fauskanger & Bjuland, 2014). I den følgende delen sier jeg først litt om det større prosjektet denne studien er en del av, før jeg gjør rede for deltakere, datamateriale og analyse.

Metode

Studien jeg refererer til i denne artikkelen, er en del av et større treårig flerfaglig forskningsprosjekt om praksisopplæringen i norsk lærerutdanning: TasS-prosjektet (Teachers as Students). Et overordnet mål for TasS-prosjektet er å undersøke hvordan lærerstudenter utvikler kunnskaper, ferdigheter og kompetanse for undervisning. I den delen av prosjektet som denne artikkelen bygger på, deltok totalt 29 lærerstudenter. Disse studentene var delt inn i åtte praksisgrupper med tre–fire studenter i hver gruppe (de fleste gruppene hadde fire studenter). To av gruppene hadde engelsk som fordypningsfag i praksisperioden, to grupper hadde kroppsøving, to hadde matematikk og to grupper hadde naturfag. For å skille mellom studentgruppene refererer jeg til dem som «Eng 1», «Eng 2», «Kro 1», «Kro 2», osv. «Eng 1» refererer da til den første gruppa av lærerstudenter som hadde engelsk i praksis, mens for eksempel «Kro 2» refererer til den andre gruppa som hadde kroppsøving. I hver av praksisgruppene ble studentene gitt nummer (Student 1, Student 2, osv.), og jeg refererer til disse numrene i artikkelen for å ivareta studentenes anonymitet.

Hver av gruppene deltok i et gruppeintervju før og etter en praksisperiode i vårsemesteret. Målet med intervjuene var å undersøke lærerstudentenes refleksjoner – slik de kom til uttrykk i de tilrettelagte intervjusamtalene – om faglig innhold, elever og sammenhengen mellom praksisopplæringen og undervisningen på universitetet. Hvert intervju, både før og etter praksis, varte i omtrent 90 minutter.

Intervjuene før praksis besto av følgende fire hoveddeler:

- Innledende spørsmål om bakgrunnen for lærerstudentenes valg av utdanning og fordypningsfag (5–10 minutter)
- Refleksjoner over praksis, elevene, egne kunnskaper og ferdigheter i faget, osv. (10–15 minutter)
- Lærerstudentene fikk presentert en «case» som handlet om en tenkt lærer og hennes klasse, og ble bedt om å reflektere over hva som burde være i fokus for denne læreren i planlegging og gjennomføring av undervisning for å styrke mulighetene for læring hos alle elevene (ca. 30 minutter)

- Spørsmål direkte knyttet til fordypningsfaget deres (engelsk, kroppsøving, matematikk eller naturfag). Disse spørsmålene var relatert til casen, og særlig elevene, undervisningsmåter osv. (ca. 30 minutter)

Casen som ble presentert i del 3 av intervjuet før praksis, hadde samme kjerne i alle samtalenene, men ble tilpasset for å reflektere innholdet i de fire fordypningsfagene.

Intervjuene etter praksisperioden besto av følgende tre hoveddeler:

- Refleksjoner over erfaringer fra praksis
- Refleksjoner over og spørsmål om en utvalgt treminutters videosekvens fra starten av en av timene lærerstudentene hadde undervist i praksisperioden
- Refleksjoner over erfaringer fra praksisperioden og motivasjon for læreryrket

Bruk av video for å initiere diskusjoner blant deltakerne (del 2 i intervjuet etter praksis) er en metode som blant annet ble brukt av Jacobs og Morita (2002) i deres studie av amerikanske lærere. Mens Jacobs og Morita brukte videoer fra TIMSS 1999 Video Study som utgangspunkt, valgte vi å bruke videoopptak fra lærerstudentenes egen undervisning i praksis som utgangspunkt for diskusjoner knyttet til deres erfaringer fra praksis.

Opptakene fra intervjuene ble transkribert, og transkripsjonene ble deretter analysert ved hjelp av innholdsanalyse (Krippendorff, 2004). Målet for innholdsanalysen er vanligvis å identifisere sammenhenger og gjennomgående tema i et materiale. Dette er en analytisk tilnærming som kan brukes på ulike former for menneskelig kommunikasjon. Her var målet å finne sammenhenger og gjennomgående tema i måten lærerstudenter snakket om elever på, og oppmerksomheten var særlig rettet mot hvilke merkelapper de satte på elever.

En kombinasjon av tilnærminger til innholdsanalyse ble brukt (se Fauskanger og Mosvold (2014) for en oversikt), og i første omgang ble det gjort en summativ innholdsanalyse av transkripsjonene fra de totalt 16 gruppeintervjuene. En summativ innholdsanalyse er egnet for å få en oversikt over ord og ordbruk i et materiale (Hsieh & Shannon, 2005) og starter ofte med analyser av ordfrekvens. Analysen stopper normalt ikke der, og etter frekvensanalyser av materiale ble det latente meningsinnholdet i transkripsjonene (Berg & Lune, 2012) hovedtyngdepunktet i analysen. Begrepet latent innhold viser til hvordan ordene brukes i diskursen heller enn hva de «egentlig betyr».

Den relevante konteksten i analysene varierte fra små «mikrokontekster» hvor jeg kun så på nøkkelordet og fem omkringliggende ord, til større kontekster hvor jeg så på nøkkelordet i sammenheng med hele ytringen og omkringliggende ytringer. Analysene startet gjennomgående med enkeltord og mikrokontekster før de ble fulgt opp med kvalitative analyser av nøkkelord i en større kontekst for å få en best mulig forståelse for hvordan ulike ord ble brukt i diskursen.

Resultater

For å undersøke hvordan lærerstudenter omtaler elever og elevers prestasjoner før og etter praksis – og for å finne årsaken til eventuelle endringer i diskursen – starter jeg med å presentere resultater av analysene av utsagn der lærerstudentene omtaler elever direkte. Disse utsagnene inneholder ord som «elever» som referanse. Deretter tar jeg for meg utsagn hvor lærerstudentene mer indirekte omtaler elevene, og her fokuserer jeg særlig på utsagn hvor de

refererer til elevene som «de». Ut fra slike analyser av eksempler hentet fra samtaler før og etter praksis diskuterer jeg mulige årsaker til eventuelle observerbare endringer i diskursen.

Direkte omtale av elevene

For å finne svar på det første forskningsspørsmålet om hvilke merkelapper lærerstudentene setter på elevene, undersøkte jeg først forekomsten av nøkkelordet «elev» – og bøyingsformer som «eleven», «elever» og «elevene» – i transkripsjonene. En innledende utforskning viste at fem ord før og etter nøkkelordet ga nok informasjon for en første runde med analyse, og det neste trinnet ble å undersøke de ordene som forekom oftest sammen med nøkkelordet i disse mikrokontekstene. Gjennom en konvensjonell innholdsanalyse ble det utviklet en hovedkategori som handlet om fag og kunnskap. Denne kategorien inkluderte sekvenser hvor lærerstudentene diskuterte ulike hjelpemidler, bruk av oppgaver og læreboka og andre aspekter knyttet til arbeid med faget. En annen hovedkategori inkluderte sekvenser hvor de diskuterte elevene og ulike aspekter ved elevene. Elevenes læring ble ofte diskutert her, og i enkelte av gruppene kom samtaleene også inn på kjønn. Når fokuset var på utsagn som inneholdt merkelapper, var det særlig interessant å se på lærerstudentenes beskrivelser av elevenes nivå. I slike utsagn var det mange forekomster av ord som «sterk» og «svak». Tabell 1 viser noen eksempler på mikrokontekster hvor disse ordene forekommer:

Tabell 1. Eksempler på lærerstudenters omtaler av elevene som sterke og svake

i forhold til de svake	elevene	men så unngår de å
en utfordring for de sterke	elevene	å hjelpe svake elever og
det klassiske om disse svake	elevene	skal ut hvorfor og hvem
som gjør at de svake	elevene	eh at de mestrer det
så har de noen sterke	elever	i matte og dette er
de svake de svake engelsk	elevene	fikk komme ut en gang
en ordning der de svake	elevene	fikk komme ut en gang
den svake og den sterke	eleven	skal ha mulighet til å
klare å gi han sterke	eleven	mer input og han svake

Med utgangspunkt i dette ble de ulike studentgruppene sammenlignet for å avdekke eventuelle forskjeller i måten å omtale elevene på. I denne fasen av analysearbeidet ble konteksten utvidet til å gjelde hele ytringer, og ytringer hvor lærerstudenter snakket om elever som sterke eller svake ble talt opp (se tabell 2).

Tabell 2. Lærerstudentenes omtale av elevene som «sterke» og «svake» før (og etter) praksis

	Eng 1	Eng 2	Kro 1	Kro 2	Mat 1	Mat 2	Nat 1	Nat 2
svak	9 (3)	18 (6)	1 (0)	3 (1)	8 (7)	7 (1)	2 (2)	0 (1)
sterk	3 (2)	16 (4)	0 (0)	3 (0)	12 (4)	4 (5)	1 (0)	2 (2)

Denne opptellingen indikerte at det var forskjeller mellom gruppene som kunne være interessant å undersøke videre. Blant annet så det ut til at gruppene i kroppsøving og naturfag nesten ikke omtalte elevene som sterke og svake, mens disse ordene ble mer hyppig brukt i gruppene i matematikk og engelsk. En foreløpig hypotese kunne altså være at det er vanligere for lærerstudenter å omtale elever som sterke eller svake i fag som engelsk og matematikk enn i kroppsøving og naturfag. En mulig forklaring på dette kan vi finne i et utsagn fra en av lærerstudentene i Eng 2 i samtalen før praksis:

Student 6: Du ser jo mye mer at det er mye mer differensiering på hvilket arbeid du skal gjøre i bøkene og mange sånne nye tekstbøker der de er delt inn i sånn type rød, blå og gul gruppe fra før av. Og det ser ut for meg altså som om elevene godtar det. At det er sånn. Og det er jo, vi må jo være forsiktige med å kalle noe for svake elever / sterke elever, men de har jo på en måte, jeg tror de ser det, de òg.

Her viser studenten til lærebøkene i engelsk. I likhet med mange lærebøker i matematikk har lærebøker i engelsk ofte nivådifferentierte oppgaver. Dette kan føre til en stempling av elevgrupper, slik vi også ser indikasjoner på når en av lærerstudentene i Mat 2 snakker om erfaringer fra forrige praksisperiode og henviser til «den blå matteklassen»:

Student 1: Ja, jeg tror, i hvert fall på brøk, som vi hadde 8. klasse og også nå i 7., at du bruker konkreter. Merket vi i fjor, da var vi veldig mye innom den blå matteklassen, på den andre praksisskolen. Og da var det veldig mye konkreter, vi brukte blant annet når de skulle lære negative tall, så prøvde jeg å forklare negative tall på alle mulige måter jeg kom på. Det var INGEN som tok det.

Mens lærerstudentene i matematikk og engelsk ganske ofte brukte ord som «sterke» og «svake» når de snakket om elevenes nivå, ble slike ord sjelden brukt av studentene i naturfag og kroppsøving. Den eneste forekomsten av ordet «svak» i Kro 1 finner vi i intervjuet før praksis:

Student 4: Det er litt kjekt fordi du får sett elevene i en annen setting. Så de elevene som kanskje kan være svake i typisk teoretiske fag kan være kjempeflinke i gym og så får du bare se noe helt annet, glede.

Her ser vi at studenten snakker om at elever som er svake i «typisk teoretiske fag» ofte får det bedre til i kroppsøving og mer praktiske fag. Engelsk og matematikk er eksempler på teoretiske fag, mens naturfag og kroppsøving er mer praktiske fag, og her det kan være en mulig sammenheng mellom dette og måten studentene omtaler elever som sterke og svake på.

Sammenligningen av gruppene ga også noen indikasjoner på mulige endringer i denne måten å omtale elevene på før og etter praksis. Blant annet ser det ut til at Eng 2 i langt mindre grad snakker om elevene som sterke og svake etter praksis, mens Eng 1 og Mat 2 har en markant nedgang i omtale av elever som svake etter praksis. Endringer i måten å omtale elevene på kan være interessante å studere nærmere, og særlig vil det være interessant om en kan finne indikasjoner på at bestemte erfaringer fra praksis har ført til disse endringene.

Indirekte omtaler av elevene

For å finne mer ut om lærerstudentenes omtale av elever var det nødvendig å utvide rammene for analysene. Gjennom latente analyser av ordene som ble brukt i intervjuene – hvor meningen og ikke bare forekomsten av ordene er i fokus – kom det fram at lærerstudentene ofte snakket om elevene uten å bruke ordet «elev». Et av de ordene som ofte ble brukt i samtaler om elevene, var ordet «de», og videre analyser viste at det ofte var elevene lærerstudentene viste til når de brukte dette ordet. Det er ikke overraskende at ordet «de» forekommer så ofte, for det er et høyfrekvent ord i norsk. I den videre kvalitative analysen ble det særlig fokusert på lærerstudentenes bruk av ordene «de som» mer inngående, for opptelling viste at disse ordene ofte ble brukt i utsagn som inneholdt beskrivelser av elevene.

Kvalitative analyser av disse nøkkelordene i kontekst viste at lærerstudentene omtalte elevene i «de som»-utsagn på ulike måter. Analyser av «de som»-utsagnene viste at det var flere forekomster av tingliggjøring hos mange av gruppene, både før og etter praksis. Tabell 3 presenterer en oppstilling av forekomster av dette i alle de ytringene hvor lærerstudentene bruker «de som» med henvisning til elevene (som over). Utsagn som «de som er aktive» er for eksempel kodet som tingliggjøring, da handlingen er gjort om til objekt, og det å være aktiv blir brukt som en beskrivelse av en egenskap ved elevene. Et utsagn som «de som sliter» er også kodet på samme måte, og dette tolkes da som et utsagn som beskriver en egenskap elevene har, og dermed blir dette også et utsagn som beskriver en tingliggjort egenskap ved elever.

Tabell 3. Tingliggjøring i «de som»-utsagn knyttet til elevene før og etter praksis

	Eng 1	Eng 2	Kro 1	Kro 2	Mat 1	Mat 2	Nat 1	Nat 2
Før praksis	5	3	13	10	2	12	9	5
Etter praksis	3	4	8	9	1	1	7	3

Her er noen eksempler på «de som»-utsagn fra transkripsjonene:

- de som er svake
- de som klarte det best
- de som er kreative
- de som gjør absolutt minimum
- de som er flinke i fotball
- de som faktisk gadd
- de som er aktive i fritiden
- de som mestrer det best
- de som er faglig sterke
- de som sliter
- de som har fått mye oppfølging

Noen av disse utsagnene beskriver elevers handlinger (for eksempel «de som faktisk gadd»), mens andre utsagn er identifiserende utsagn som beskriver hva elevene er (for eksempel «de som er faglig sterke»). Prosessen hvor et utsagn skifter ham fra handling til væren («de som er svake») blir av Sfard (2008) beskrevet som tingliggjøring. Det er verdt å være oppmerksom på dette, for når lærere kommer med slike utsagn om elever, kan det ofte virke som selvoppfyllende profetier (Sfard, 2008).

Tabell 3 gir indikasjoner om at det kan ha skjedd endringer i diskursen hos noen av gruppene. Hos noen grupper er det små forskjeller mellom intervjuene før og etter praksis, mens hos enkelte grupper er forskjellene mer betydelige. Mat 2 er en gruppe som peker seg ut. I gruppeintervjuet før praksis var det tolv eksempler på tingliggjorte «de som»-utsagn om elevene, mens det i intervjuet etter praksis var bare ett eksempel på dette:

Student 3: Så er det synes vi da, når vi først er fire stykker som kan gå rundt og hjelpe dem, så slipper de sitte i fem minutter med hånda oppe, da kan de få hjelp med én gang. At vi prøvde å ta ut de som slet mest da, at de fikk på en måte privatundervisning. Eh. Jeg tror de hadde godt utbytte av det, men at det gjerne ble gjort på litt feil måte, når vi i hvert fall når jeg ga beskjed, at det ikke var helt optimalt.

Her snakker student 3 om hvordan de tok ut «de som slet mest» (tingliggjøring) fra timen for å gi dem ekstra oppfølging. Studenten peker i slutten av ytringen på at dette skjedde på en uheldig måte. I de påfølgende ytringene diskuteres dette ytterligere:

Intervjuer 2: Følte du det fra praksislærer eller fra elevene?

Student 3: Det var tilbakemeldinger fra de andre studentene som elevene hadde gitt dem, da. At de syntes det var flaut å bli plassert på gangen, altså «nå kan den og den og den gå der». Det kunne gjerne ha blitt gjort på en litt mer stillferdig måte.

Student 2: diskre måte, kanskje

Student 4: Ja, jeg hadde to av dem, og de følte det som en straff. De så det ikke overhodet som et privilegium å bli tatt ut på gangen for å få ekstra hjelp. Litt på grunn av måten det ble gjort på, men òg litt fordi jeg tror at de to elevene er klar over at de er svake i matte. Eh. At de ja, at de ble liksom litt stemplet da. Og i tillegg, de to var ikke helt bra å ha på samme gruppe fordi de var på helt forskjellige plasser, så prøve å hjelpe to samtidig, det var egentlig litt vanskelig.

På den ene siden kunne vi altså observere en konkret endring i diskursen på objektnivå i denne gruppa; i motsetning til før praksis brukte de nesten ikke tingliggjøring når de snakket om elevene etter praksis. I ytringen ovenfor ser vi et unntak da student 4 sier at de to elevene ser ut til å være «klar over at de er svake i matte». «De er svake» blir sett på som et tingliggjørende utsagn, men dette er den eneste gangen ordet «svak» blir brukt om elevene i denne gruppa etter praksis. Sammenligninger av ordbruken i de to gruppeintervjuene gir ikke nok bakgrunn for å hevde at det har skjedd en varig endring i diskursen i denne gruppa, men det kan se ut til at gruppa har gjort seg noen erfaringer i praksis som har ført til enkelte endringer i ordbruken deres. Lærerstudentene viser til en episode hvor to elever opplevde det som en straff å bli tatt ut av klassen for å få ekstraundervisning, og kanskje har lærerstudentenes erfaringer fra denne episoden vært med på å initiere noen endringer i diskursen.

Avsluttende diskusjon

I denne studien har jeg analysert transkripsjoner fra gruppeintervjuer med åtte grupper av lærerstudenter før og etter en praksisperiode – totalt 16 intervjuer. Gjennom analyser av studentenes ordbruk viste det seg at gruppene snakket om elever på ulike måter, og i mange utsagn om elevene brukte studentene såkalt tingliggjøring hvor de satte merkelapper på elevene i tilknytning til deres evner og anlegg. Gruppene i matematikk og engelsk beskrev oftere elevene som «sterke» eller «svake» enn gruppene i kroppsøving og naturfag, og dette kan kanskje henge sammen med den nivådelingen som ofte gjøres i disse to fagene. Når lærerstudentene omtalte studentene på denne måten, snakket de ofte om at elevene er sterke eller svake – som om dette er statiske egenskaper ved elevene. Gruppene i naturfag og kroppsøving satte også merkelapper på elevene, men de brukte andre merkelapper enn sterk/svak. De kunne for eksempel beskrive elevene som «de som er flinke», eller «de (elevene) som mestrer» – som om dette var statiske egenskaper ved elevene. I mange av gruppene var det ikke mulig å observere noen endring i diskursen på dette området i løpet av praksisperioden, mens det så ut til å ha skjedd en endring hos enkelte grupper. Den ene gruppa i matematikk (Mat 2) viste en markant endring i bruken av tingliggjøring knyttet til elevenes evner i løpet av praksisperioden. Nærmere analyser av diskursen i denne gruppa

indikerte at studentene her hadde gjort seg noen erfaringer i løpet av praksisperioden som hadde ført til endringer i diskursen. Helt konkret hadde denne gruppa erfart at noen «svake» elever reagerte negativt på å bli tatt ut av klassen for å få ekstrahjelp, og denne erfaringen kan ha ført til en endring av diskursen.

Lærere må være i stand til å legge til rette for elevsentrerte læringsmiljø hvor alle elevene får mulighet til å lære ut fra sine forutsetninger (se for eksempel Bransford mfl., 2000; Haug, 2008). Med bakgrunn i teoriene til Sfard og Prusak (2005) kan vi argumentere for at de merkelappene lærere setter på elever, kan bli en del av de fortellingene som identifiserer elevene. Dermed kan dette bli en del av elevenes identitet, og merkelappene kan dermed fungere som selvoppfyllende profetier. Med bakgrunn i dette bør lærerutdanningen ha sterkere bevissthet om hvordan en som lærer snakker om elever og elevers læring. Lærerutdanningen bør legge til rette for at lærerstudentene får diskutere og problematisere måten de snakker om elevene og deres ferdigheter og nivå på – særlig når de snakker om dette som objektivt eksisterende, statiske egenskaper – og hvilken virkning en slik språkpraksis kan ha på elevene. I praksisopplæringen i lærerutdanningen har en muligheten til å legge til rette for at lærerstudentene blir bevisst på egen diskurs om elever. Samtidig bør en legge til rette for at lærerstudentenes tingliggjorte utsagn om elevene utfordres slik at en reverseringsprosess kan starte. Dette bør bli del av den vanlige undervisningen i lærerutdanningen og er et område som kan være med på å styrke koblingen mellom teori og praksis i lærerutdanningen (jf. Damsgaard & Heggen, 2010). Samtidig medfører en slik endring av diskursen at lærerstudentene ser på og omtaler elevenes læring som en prosess heller enn som statiske egenskaper knyttet til elevene. Med dette vil en kunne legge til rette for et mer helhetlig og elevsentrert læringsmiljø i stedet for et statisk, nivåfokusert læringsmiljø, og en vil samtidig kunne minske faren for at lærernes egen tingliggjøring av elevenes faglige aktiviteter blir selvoppfyllende profetier (Sfard, 2008). Dermed vil en også ha større mulighet til å unngå at elever forskjellsbehandles, og at enkelte elevgrupper ikke får de mulighetene til å lære som de har krav på (jf. Haug, 2008).

Litteratur

Berg, B.L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. New Jersey: Pearson Education.

Biesta, G. (2005). Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogikk*, 25(1), 54–66.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red.) (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Brekke, G. (2002). *Introduksjon til diagnostisk undervisning i matematikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Damsgaard, H. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28–40.

Endringslov til skolelovene (leksehjelp m.m.) (2014). *Lov 20. juni 2014 nr. 54 om endringer i opplæringslova, privatskolelova og folkehøgskoleloven* (leksehjelp m.m.). Hentet (15.02.2015) fra: lovdata.no/dokument/LTI/lov/2014-06-20-54

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139.

Fjell, K. & Olaussen, B.S. (2012). Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 6(2), 9–31.

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.

Haug, P. (2008). Norsk lærarutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 486–492.

Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4–14.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

Jacobs, J.K. & Morita, E. (2002). Japanese and American teachers' evaluations of videotaped mathematics lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), 154–175.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.

Maas, C.J. (2000). The interaction process between teacher and students: the labeling of students on the basis of relative characteristics. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(6), 515–528.

Mosvold, R., Fauskanger, J. & Bjuland, R. (2014). Fra «de» til «vi»? – fokus i lærerstudenters refleksjoner før og etter en praksisperiode i matematikk. I A.B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red.), *Proceedings of FoU i praksis 2013* (s. 192–200). Trondheim: Akademika forlag.

OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Hentet 11. september 2012 fra: www2.ed.gov/about/inits/ed/internationale/background.pdf

Robinson, A. (1986). The identification and labeling of gifted children: what does research tell us? I K.A. Heller & J.F. Feldhusen (red.), *Identifying and nurturing the gifted: an international perspective* (s. 103–110). Toronto: Hans Huber Publishers.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. (Doktoravhandling) Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Lærerstudenters tingliggjøring av elevers prestasjoner

Reidar Mosvold

Denne artikkelen handler om hvordan lærerstudenter omtaler elever, og utsagn hvor elevene og deres prestasjoner beskrives som statiske objekter, er her viet særlig oppmerksomhet. Denne prosessen omtales som tingliggjøring. Deltakerne i studien var 29 lærerstudenter, som var delt inn i åtte praksisgrupper i fire ulike fag. Hver gruppe deltok i gruppeintervjuer før og etter en praksisperiode i lærerutdanningen – totalt utgjorde dette 16 intervjuer. Transkripsjonene fra intervjuene ble analysert ved hjelp av innholdsanalyse for å undersøke hvordan lærerstudentene setter merkelapper på elevene. I mange av gruppene ble elevene omtalt som faglig «svake», men analyser av intervjudata i etterkant av praksis indikerte en mulig endring i diskursen i en av gruppene. Basert på disse analysene blir det argumentert for at lærerutdanningen i økt grad må gjøre studentene bevisst på hvordan en som lærer og lærerstudent ofte snakker om elevenes evner som statiske objekter. En slik tingliggjøring i måten å omtale elevenes læring på kan ofte fungere som selvoppyllende profetier.

Nøkkelord: lærerutdanning, lærerstudenter, diskurs, tingliggjøring

Introduksjon

I norsk grunnskole blir det lagt vekt på at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger (jf. endringsloven til skolelovene (leksehjelp m.m.), 2014). Enkelte har hevdet at skolen – både nasjonalt og internasjonalt – har endret målsetting fra utdanning til læring (Biesta, 2005), og denne endringen omfatter kontinuerlig vekt på vurdering av elevenes læring. Vurdering av elevers læring blir imidlertid ofte presentert som en beskrivelse av elevenes egenskaper, altså som noe statisk. Dersom en elev får karakteren 4 på noen prøver, kan vedkommende fort bli betegnet som «en firerelev». Noen elever beskrives som talentfulle, flinke eller begavede, og forskere har undersøkt ulike problemer knyttet til det å stemple en elev som «begavet» (se for eksempel Robinson, 1986). Andre elever blir beskrevet som svake elever eller som elever med spesifikke lærevansker, og forskere har også diskutert utfordringene ved å sette merkelapper på elever som av ulike årsaker blir oppfattet som problemelever (se for eksempel Maas, 2000). Denne artikkelen handler ikke om de mer formelle aspektene ved vurdering og diagnostisering, men om hvordan lærerstudenter i mer uformell sammenheng setter merkelapper på elever i forbindelse med praksis i lærerutdanningen. Målet med artikkelen er å problematisere og diskutere det at lærerstudenter (men også lærere) ofte beskriver elevers læring ved å bruke statiske beskrivelser. Et eksempel kan være utsagn som at «elevene i denne klassen er svake i matematikk». Basert på Sfards (2008) teorier om tenking som kommunikasjon, vil jeg i denne artikkelen argumentere for at slike tingliggjorte utsagn kan fungere som identifiserende fortellinger, som igjen kan bli tatt opp av elevene og dermed fungere som selvoppyllende profetier (se også Sfard & Prusak, 2005). Med utgangspunkt i en intervjustudie av åtte grupper med lærerstudenter vil jeg analysere hvordan lærerstudentene setter merkelapper på elevene i forkant og etterkant av en praksisperiode i lærerutdanningen, og jeg vil diskutere hvordan lærerutdanningen – særlig i

forbindelse med praksis – kan legge til rette for å utfordre lærerstudentene til å bli mer bevisst på måten de snakker om elever på, og betydningen denne diskursen kan ha.

Elevsentrering i skolen

En av de grunnleggende karakteristikkene ved læringsmiljøer av høy kvalitet er at de er elevsentrerte (Bransford, Brown & Cocking, 2000), og et grunnleggende spørsmål er hvordan en kan legge til rette for at alle elever kan lære (Haug, 2008). Bransford, Brown og Cocking (2000) definerer elevsentrerte læringsmiljøer som miljøer hvor elevenes kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger danner grunnlaget for undervisningen. I norsk sammenheng har for eksempel Fjell og Olaussen (2012) undersøkt hva slags undervisningspraksis som støtter elevers læring. De understreker betydningen av å utvikle gode relasjoner mellom lærer og elev, men selv om de gode relasjonene er til stede, opplever lærere ofte at elevene har mangelfull forståelse. Diagnostisk undervisning (Brekke, 2002) er et annet eksempel på elevsentrering, der en starter med å kartlegge elevers begrepsforståelse for å avdekke eventuelle misoppfatninger og så planlegger undervisningen med tanke på å utfordre disse oppfatningene. Dette kan knyttes til diskusjonen om spesialundervisning og tilpasset opplæring. St.meld. nr. 30 (2003–2004) understreker at elever er forskjellige og har ulike behov; likeverdig opplæring handler ikke nødvendigvis om at alle elever skal få lik opplæring. Elevsentrering kan altså handle om å legge til rette for at alle elevene kan få muligheten til å lære – for eksempel ved å kartlegge elevene for å avdekke eventuelle misoppfatninger eller lærevesker – men det kan også handle om ulike typer undervisningspraksis.

Haug (2008) hevder at den sterke vekten på elevsentrert undervisning kan være et blindspor, og han løfter fram behovet for å diskutere hvordan opplæringen i norsk skole ser ut til å drive systematisk forskjellsbehandling av elever. I norsk sammenheng har det elevsentrerte perspektivet vært preget av «sjølvforvaltning og elevfridom» (Haug, 2008, s. 489). I denne artikkelen følger jeg Bransford, Brown og Cocking (2000) idet jeg forstår elevsentrering som det å se elevenes evner, anlegg og behov.

Ett av målene med lærerutdanning er å utdanne lærere som evner å møte skolens utfordringer og krav (OECD, 2011). Når lærerstudenter kommer ut i praksis, får de føle disse utfordringene og kravene på kroppen, og mange opplever at det teoretiske grunnlaget de har fått fra utdanningen, er utilstrekkelig når de blir stilt overfor sammensatte elevgrupper med ulike forutsetninger og behov. Et slikt praksissjokk kan oppleves som mangel på sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Hammerness (2006) er blant dem som peker på mangelen på sammenheng mellom teori og praksis som en utfordring for lærerutdanningen, og hun hevder at bedre sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen fører til at lærerstudentene i større grad er i stand til å rette oppmerksomheten mot elevenes læring og tilpasset opplæring. Disse perspektivene har også blitt løftet fram og diskutert i en norsk kontekst av Heggen og Smeby (2012). En studie av nyutdannede læreres vurdering av utdanningen viser at de var kritiske til forholdet mellom teori og praksis i utdanningen (Damsgaard & Heggen, 2010). Som en del av kritikken trakk de nyutdannede lærerne fram det de opplevde som manglende vekt på hvordan de kunne bidra til å utvikle den enkelte elevs kompetanse i ulike fag. Utfordringene med å forholde seg til den enkelte elev knyttet til både klassefellesskapet og lærestoffet blir også løftet fram (Østrem, 2008). For å kunne mestre disse ulike hensynene hevder Østrem at det er nødvendig med respekt for både enkelteleven som person og gruppen av enkeltelever som deltakere i klassefellesskapet. Respekten for

elevene henger sammen med måten elevene blir omtalt på, og det er derfor interessant å utforske læreres og lærerstudenters måte å omtale elever på i et teoretisk perspektiv.

Identifiserende fortellinger

Det teoretiske grunnlaget mitt er særlig knyttet til Sfards (2008) teorier om tenking som kommunikasjon. I tillegg bygger jeg på Sfard og Prusaks (2005) teorier om språkets konstituerende rolle i formingen av menneskers identitet. Dersom vi kun betrakter språket som et redskap for å beskrive virkeligheten, vil det ikke være noe poeng i å problematisere og diskutere måten lærere eller lærerstudenter snakker om elevene på. Dersom vi derimot ser på språk som en praksis som konstituerer virkeligheten (jf. Biesta, 2005), blir dette en langt mer sentral diskusjon.

Biesta (2009) hevder at utdanning har tre hovedmål: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I dagens skole blir ofte det første tillagt mest vekt. Det siste av disse tre målene handler om hvordan elevene utvikler seg som subjekter, eller hvordan de utvikler sin personlige identitet, og Biesta hevder at utdanningen har en viktig rolle her også. Sfard og Prusak (2005) løfter fram betydningen av identifiserende narrativer eller fortellinger når de diskuterer utviklingen av identitet. De hevder at identiteten ikke bare må forstås i lys av disse fortellingene, men at et menneskes identitet er summen av de fortellingene de forteller om seg selv og som andre forteller om dem. En av måtene fortellinger blir identifiserende på, er at en bytter ut utsagn om hva noen gjør med hva de er eller hvilke egenskaper de har. Sfard (2008) kaller dette for «reification», som betyr at kommunikasjon om handlinger blir gjort om til beskrivelser av egenskaper ved et objekt. Jeg bruker her begrepet tingliggjøring. I stedet for å si at «Per har gjort det dårlig på de siste prøvene i matematikk» (en beskrivelse av handling), kan vi si at «Per er svak i matematikk» (en beskrivelse av handlingen som en statisk egenskap ved Per). Sfard og Prusak (2005) beskriver denne prosessen som å «fryse bildet», og det er dette jeg refererer til når jeg i denne artikkelen snakker om tingliggjøring eller at lærere eller lærerstudenter setter merkelapper på elever.

Identifiserende fortellinger kan ha ulike sendere og mottakere. Sfard og Prusak (2005) skiller mellom fortellinger en person forteller om seg selv (førstepersonsidentitet) og fortellinger andre forteller om en person. I det siste tilfellet kan en skille mellom fortellinger som fortelles til personen det gjelder (andrepersonsidentitet), og til noen andre (tredjepersonsidentitet). Identifiserende fortellinger blir mer sentrale dersom fortelleren har betydning for den personen som fortellingen handler om. I skolesammenheng er læreren en betydningsfull «andre» for elevene, og læreres (og lærerstudenters) identifiserende fortellinger om elever har dermed potensial til å være sentrale i utviklingen av elevenes identitet. Sfard og Prusaks forståelse av «fortelling» omfatter også kortere utsagn, og det å sette merkelapper på elever ved hjelp av utsagn som «Per er svak i matematikk» kan derfor defineres som en identifiserende fortelling.

Ifølge teorien om tenking som kommunikasjon er en spesielt oppmerksom på endringer i diskursen. Endringer av diskursen kan forekomme på enten objektnivå eller metanivå (Sfard, 2008). Et eksempel på endring på objektnivå er når et nytt ord eller begrep innføres i diskursen, eventuelt når et ord blir borte fra diskursen. Endring på metanivå handler om at noen av reglene for diskursen endres. Det kan for eksempel være at en begynner å bruke enkelte ord på en ny måte i diskursen. Når denne teoretiske forståelsen knyttes til teoriene om identifiserende fortellinger (Sfard & Prusak, 2005), blir det også interessant å se på eventuelle endringer i de merkelappene som settes på elever.

Mot denne bakgrunnen rettes søkelyset i artikkelen mot hvordan lærerstudenter snakker om elever, og jeg søker å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke merkelapper setter lærerstudenter på elever før og etter en praksisperiode?
- Hva kan være mulige årsaker til eventuelle endringer i måten lærerstudentene setter merkelapper på elevene?

For å svare på forskningsspørsmålene tar jeg utgangspunkt i analyser av gruppeintervjuer før og etter en praksisperiode i lærerutdanningen. Som en del av et større forskningsprosjekt (se nedenfor) ble det gjennomført intervjuer med åtte grupper av lærerstudenter før og etter praksis. Et moment som ble diskutert i disse intervjuene, var synet på elevene, og tidligere analyser av deler av datamaterialet indikerte at lærerstudentene i forkant av praksis særlig fokuserte på elevenes manglende kunnskap og forståelse (Mosvold, Fauskanger & Bjuland, 2014). I den følgende delen sier jeg først litt om det større prosjektet denne studien er en del av, før jeg gjør rede for deltakere, datamateriale og analyse.

Metode

Studien jeg refererer til i denne artikkelen, er en del av et større treårig flerfaglig forskningsprosjekt om praksisopplæringen i norsk lærerutdanning: TasS-prosjektet (Teachers as Students). Et overordnet mål for TasS-prosjektet er å undersøke hvordan lærerstudenter utvikler kunnskaper, ferdigheter og kompetanse for undervisning. I den delen av prosjektet som denne artikkelen bygger på, deltok totalt 29 lærerstudenter. Disse studentene var delt inn i åtte praksisgrupper med tre–fire studenter i hver gruppe (de fleste gruppene hadde fire studenter). To av gruppene hadde engelsk som fordypningsfag i praksisperioden, to grupper hadde kroppsøving, to hadde matematikk og to grupper hadde naturfag. For å skille mellom studentgruppene refererer jeg til dem som «Eng 1», «Eng 2», «Kro 1», «Kro 2», osv. «Eng 1» refererer da til den første gruppa av lærerstudenter som hadde engelsk i praksis, mens for eksempel «Kro 2» refererer til den andre gruppa som hadde kroppsøving. I hver av praksisgruppene ble studentene gitt nummer (Student 1, Student 2, osv.), og jeg refererer til disse numrene i artikkelen for å ivareta studentenes anonymitet.

Hver av gruppene deltok i et gruppeintervju før og etter en praksisperiode i vårsemesteret. Målet med intervjuene var å undersøke lærerstudentenes refleksjoner – slik de kom til uttrykk i de tilrettelagte intervjusamtalene – om faglig innhold, elever og sammenhengen mellom praksisopplæringen og undervisningen på universitetet. Hvert intervju, både før og etter praksis, varte i omtrent 90 minutter.

Intervjuene før praksis besto av følgende fire hoveddeler:

- Innledende spørsmål om bakgrunnen for lærerstudentenes valg av utdanning og fordypningsfag (5–10 minutter)
- Refleksjoner over praksis, elevene, egne kunnskaper og ferdigheter i faget, osv. (10–15 minutter)
- Lærerstudentene fikk presentert en «case» som handlet om en tenkt lærer og hennes klasse, og ble bedt om å reflektere over hva som burde være i fokus for denne læreren i planlegging og gjennomføring av undervisning for å styrke mulighetene for læring hos alle elevene (ca. 30 minutter)

- Spørsmål direkte knyttet til fordypningsfaget deres (engelsk, kroppsøving, matematikk eller naturfag). Disse spørsmålene var relatert til casen, og særlig elevene, undervisningsmåter osv. (ca. 30 minutter)

Casen som ble presentert i del 3 av intervjuet før praksis, hadde samme kjerne i alle samtalenene, men ble tilpasset for å reflektere innholdet i de fire fordypningsfagene.

Intervjuene etter praksisperioden besto av følgende tre hoveddeler:

- Refleksjoner over erfaringer fra praksis
- Refleksjoner over og spørsmål om en utvalgt treminutters videosekvens fra starten av en av timene lærerstudentene hadde undervist i praksisperioden
- Refleksjoner over erfaringer fra praksisperioden og motivasjon for læreryrket

Bruk av video for å initiere diskusjoner blant deltakerne (del 2 i intervjuet etter praksis) er en metode som blant annet ble brukt av Jacobs og Morita (2002) i deres studie av amerikanske lærere. Mens Jacobs og Morita brukte videoer fra TIMSS 1999 Video Study som utgangspunkt, valgte vi å bruke videoopptak fra lærerstudentenes egen undervisning i praksis som utgangspunkt for diskusjoner knyttet til deres erfaringer fra praksis.

Opptakene fra intervjuene ble transkribert, og transkripsjonene ble deretter analysert ved hjelp av innholdsanalyse (Krippendorff, 2004). Målet for innholdsanalysen er vanligvis å identifisere sammenhenger og gjennomgående tema i et materiale. Dette er en analytisk tilnærming som kan brukes på ulike former for menneskelig kommunikasjon. Her var målet å finne sammenhenger og gjennomgående tema i måten lærerstudenter snakket om elever på, og oppmerksomheten var særlig rettet mot hvilke merkelapper de satte på elever.

En kombinasjon av tilnærminger til innholdsanalyse ble brukt (se Fauskanger og Mosvold (2014) for en oversikt), og i første omgang ble det gjort en summativ innholdsanalyse av transkripsjonene fra de totalt 16 gruppeintervjuene. En summativ innholdsanalyse er egnet for å få en oversikt over ord og ordbruk i et materiale (Hsieh & Shannon, 2005) og starter ofte med analyser av ordfrekvens. Analysen stopper normalt ikke der, og etter frekvensanalyser av materiale ble det latente meningsinnholdet i transkripsjonene (Berg & Lune, 2012) hovedtyngdepunktet i analysen. Begrepet latent innhold viser til hvordan ordene brukes i diskursen heller enn hva de «egentlig betyr».

Den relevante konteksten i analysene varierte fra små «mikrokontekster» hvor jeg kun så på nøkkelordet og fem omkringliggende ord, til større kontekster hvor jeg så på nøkkelordet i sammenheng med hele ytringen og omkringliggende ytringer. Analysene startet gjennomgående med enkeltord og mikrokontekster før de ble fulgt opp med kvalitative analyser av nøkkelord i en større kontekst for å få en best mulig forståelse for hvordan ulike ord ble brukt i diskursen.

Resultater

For å undersøke hvordan lærerstudenter omtaler elever og elevers prestasjoner før og etter praksis – og for å finne årsaken til eventuelle endringer i diskursen – starter jeg med å presentere resultater av analysene av utsagn der lærerstudentene omtaler elever direkte. Disse utsagnene inneholder ord som «elever» som referanse. Deretter tar jeg for meg utsagn hvor lærerstudentene mer indirekte omtaler elevene, og her fokuserer jeg særlig på utsagn hvor de

refererer til elevene som «de». Ut fra slike analyser av eksempler hentet fra samtaler før og etter praksis diskuterer jeg mulige årsaker til eventuelle observerbare endringer i diskursen.

Direkte omtale av elevene

For å finne svar på det første forskningsspørsmålet om hvilke merkelapper lærerstudentene setter på elevene, undersøkte jeg først forekomsten av nøkkelordet «elev» – og bøyingsformer som «eleven», «elever» og «elevene» – i transkripsjonene. En innledende utforskning viste at fem ord før og etter nøkkelordet ga nok informasjon for en første runde med analyse, og det neste trinnet ble å undersøke de ordene som forekom oftest sammen med nøkkelordet i disse mikrokontekstene. Gjennom en konvensjonell innholdsanalyse ble det utviklet en hovedkategori som handlet om fag og kunnskap. Denne kategorien inkluderte sekvenser hvor lærerstudentene diskuterte ulike hjelpemidler, bruk av oppgaver og læreboka og andre aspekter knyttet til arbeid med faget. En annen hovedkategori inkluderte sekvenser hvor de diskuterte elevene og ulike aspekter ved elevene. Elevenes læring ble ofte diskutert her, og i enkelte av gruppene kom samtaleene også inn på kjønn. Når fokuset var på utsagn som inneholdt merkelapper, var det særlig interessant å se på lærerstudentenes beskrivelser av elevenes nivå. I slike utsagn var det mange forekomster av ord som «sterk» og «svak». Tabell 1 viser noen eksempler på mikrokontekster hvor disse ordene forekommer:

Tabell 1. Eksempler på lærerstudenters omtaler av elevene som sterke og svake

i forhold til de svake	elevene	men så unngår de å
en utfordring for de sterke	elevene	å hjelpe svake elever og
det klassiske om disse svake	elevene	skal ut hvorfor og hvem
som gjør at de svake	elevene	eh at de mestrer det
så har de noen sterke	elever	i matte og dette er
de svake de svake engelsk	elevene	fikk komme ut en gang
en ordning der de svake	elevene	fikk komme ut en gang
den svake og den sterke	eleven	skal ha mulighet til å
klare å gi han sterke	eleven	mer input og han svake

Med utgangspunkt i dette ble de ulike studentgruppene sammenlignet for å avdekke eventuelle forskjeller i måten å omtale elevene på. I denne fasen av analysearbeidet ble konteksten utvidet til å gjelde hele ytringer, og ytringer hvor lærerstudenter snakket om elever som sterke eller svake ble talt opp (se tabell 2).

Tabell 2. Lærerstudentenes omtale av elevene som «sterke» og «svake» før (og etter) praksis

	Eng 1	Eng 2	Kro 1	Kro 2	Mat 1	Mat 2	Nat 1	Nat 2
svak	9 (3)	18 (6)	1 (0)	3 (1)	8 (7)	7 (1)	2 (2)	0 (1)
sterk	3 (2)	16 (4)	0 (0)	3 (0)	12 (4)	4 (5)	1 (0)	2 (2)

Denne opptellingen indikerte at det var forskjeller mellom gruppene som kunne være interessant å undersøke videre. Blant annet så det ut til at gruppene i kroppsøving og naturfag nesten ikke omtalte elevene som sterke og svake, mens disse ordene ble mer hyppig brukt i gruppene i matematikk og engelsk. En foreløpig hypotese kunne altså være at det er vanligere for lærerstudenter å omtale elever som sterke eller svake i fag som engelsk og matematikk enn i kroppsøving og naturfag. En mulig forklaring på dette kan vi finne i et utsagn fra en av lærerstudentene i Eng 2 i samtalen før praksis:

Student 6: Du ser jo mye mer at det er mye mer differensiering på hvilket arbeid du skal gjøre i bøkene og mange sånne nye tekstbøker der de er delt inn i sånn type rød, blå og gul gruppe fra før av. Og det ser ut for meg altså som om elevene godtar det. At det er sånn. Og det er jo, vi må jo være forsiktige med å kalle noe for svake elever / sterke elever, men de har jo på en måte, jeg tror de ser det, de òg.

Her viser studenten til lærebøkene i engelsk. I likhet med mange lærebøker i matematikk har lærebøker i engelsk ofte nivådifferensierte oppgaver. Dette kan føre til en stempling av elevgrupper, slik vi også ser indikasjoner på når en av lærerstudentene i Mat 2 snakker om erfaringer fra forrige praksisperiode og henviser til «den blå matteklassen»:

Student 1: Ja, jeg tror, i hvert fall på brøk, som vi hadde 8. klasse og også nå i 7., at du bruker konkreter. Merket vi i fjor, da var vi veldig mye innom den blå matteklassen, på den andre praksisskolen. Og da var det veldig mye konkreter, vi brukte blant annet når de skulle lære negative tall, så prøvde jeg å forklare negative tall på alle mulige måter jeg kom på. Det var INGEN som tok det.

Mens lærerstudentene i matematikk og engelsk ganske ofte brukte ord som «sterke» og «svake» når de snakket om elevenes nivå, ble slike ord sjelden brukt av studentene i naturfag og kroppsøving. Den eneste forekomsten av ordet «svak» i Kro 1 finner vi i intervjuet før praksis:

Student 4: Det er litt kjekt fordi du får sett elevene i en annen setting. Så de elevene som kanskje kan være svake i typisk teoretiske fag kan være kjempeflinke i gym og så får du bare se noe helt annet, glede.

Her ser vi at studenten snakker om at elever som er svake i «typisk teoretiske fag» ofte får det bedre til i kroppsøving og mer praktiske fag. Engelsk og matematikk er eksempler på teoretiske fag, mens naturfag og kroppsøving er mer praktiske fag, og her det kan være en mulig sammenheng mellom dette og måten studentene omtaler elever som sterke og svake på.

Sammenligningen av gruppene ga også noen indikasjoner på mulige endringer i denne måten å omtale elevene på før og etter praksis. Blant annet ser det ut til at Eng 2 i langt mindre grad snakker om elevene som sterke og svake etter praksis, mens Eng 1 og Mat 2 har en markant nedgang i omtale av elever som svake etter praksis. Endringer i måten å omtale elevene på kan være interessante å studere nærmere, og særlig vil det være interessant om en kan finne indikasjoner på at bestemte erfaringer fra praksis har ført til disse endringene.

Indirekte omtaler av elevene

For å finne mer ut om lærerstudentenes omtale av elever var det nødvendig å utvide rammene for analysene. Gjennom latente analyser av ordene som ble brukt i intervjuene – hvor meningen og ikke bare forekomsten av ordene er i fokus – kom det fram at lærerstudentene ofte snakket om elevene uten å bruke ordet «elev». Et av de ordene som ofte ble brukt i samtaler om elevene, var ordet «de», og videre analyser viste at det ofte var elevene lærerstudentene viste til når de brukte dette ordet. Det er ikke overraskende at ordet «de» forekommer så ofte, for det er et høyfrekvent ord i norsk. I den videre kvalitative analysen ble det særlig fokusert på lærerstudentenes bruk av ordene «de som» mer inngående, for opptelling viste at disse ordene ofte ble brukt i utsagn som inneholdt beskrivelser av elevene.

Kvalitative analyser av disse nøkkelordene i kontekst viste at lærerstudentene omtalte elevene i «de som»-utsagn på ulike måter. Analyser av «de som»-utsagnene viste at det var flere forekomster av tingliggjøring hos mange av gruppene, både før og etter praksis. Tabell 3 presenterer en oppstilling av forekomster av dette i alle de ytringene hvor lærerstudentene bruker «de som» med henvisning til elevene (som over). Utsagn som «de som er aktive» er for eksempel kodet som tingliggjøring, da handlingen er gjort om til objekt, og det å være aktiv blir brukt som en beskrivelse av en egenskap ved elevene. Et utsagn som «de som sliter» er også kodet på samme måte, og dette tolkes da som et utsagn som beskriver en egenskap elevene har, og dermed blir dette også et utsagn som beskriver en tingliggjort egenskap ved elever.

Tabell 3. Tingliggjøring i «de som»-utsagn knyttet til elevene før og etter praksis

	Eng 1	Eng 2	Kro 1	Kro 2	Mat 1	Mat 2	Nat 1	Nat 2
Før praksis	5	3	13	10	2	12	9	5
Etter praksis	3	4	8	9	1	1	7	3

Her er noen eksempler på «de som»-utsagn fra transkripsjonene:

- de som er svake
- de som klarte det best
- de som er kreative
- de som gjør absolutt minimum
- de som er flinke i fotball
- de som faktisk gadd
- de som er aktive i fritiden
- de som mestrer det best
- de som er faglig sterke
- de som sliter
- de som har fått mye oppfølging

Noen av disse utsagnene beskriver elevers handlinger (for eksempel «de som faktisk gadd»), mens andre utsagn er identifiserende utsagn som beskriver hva elevene er (for eksempel «de som er faglig sterke»). Prosessen hvor et utsagn skifter ham fra handling til væren («de som er svake») blir av Sfard (2008) beskrevet som tingliggjøring. Det er verdt å være oppmerksom på dette, for når lærere kommer med slike utsagn om elever, kan det ofte virke som selvoppfyllende profetier (Sfard, 2008).

Tabell 3 gir indikasjoner om at det kan ha skjedd endringer i diskursen hos noen av gruppene. Hos noen grupper er det små forskjeller mellom intervjuene før og etter praksis, mens hos enkelte grupper er forskjellene mer betydelige. Mat 2 er en gruppe som peker seg ut. I gruppeintervjuet før praksis var det tolv eksempler på tingliggjorte «de som»-utsagn om elevene, mens det i intervjuet etter praksis var bare ett eksempel på dette:

Student 3: Så er det synes vi da, når vi først er fire stykker som kan gå rundt og hjelpe dem, så slipper de sitte i fem minutter med hånda oppe, da kan de få hjelp med én gang. At vi prøvde å ta ut de som slet mest da, at de fikk på en måte privatundervisning. Eh. Jeg tror de hadde godt utbytte av det, men at det gjerne ble gjort på litt feil måte, når vi i hvert fall når jeg ga beskjed, at det ikke var helt optimalt.

Her snakker student 3 om hvordan de tok ut «de som slet mest» (tingliggjøring) fra timen for å gi dem ekstra oppfølging. Studenten peker i slutten av ytringen på at dette skjedde på en uheldig måte. I de påfølgende ytringene diskuteres dette ytterligere:

Intervjuer 2: Følte du det fra praksislærer eller fra elevene?

Student 3: Det var tilbakemeldinger fra de andre studentene som elevene hadde gitt dem, da. At de syntes det var flaut å bli plassert på gangen, altså «nå kan den og den og den gå der». Det kunne gjerne ha blitt gjort på en litt mer stillferdig måte.

Student 2: diskre måte, kanskje

Student 4: Ja, jeg hadde to av dem, og de følte det som en straff. De så det ikke overhodet som et privilegium å bli tatt ut på gangen for å få ekstra hjelp. Litt på grunn av måten det ble gjort på, men òg litt fordi jeg tror at de to elevene er klar over at de er svake i matte. Eh. At de ja, at de ble liksom litt stemplet da. Og i tillegg, de to var ikke helt bra å ha på samme gruppe fordi de var på helt forskjellige plasser, så prøve å hjelpe to samtidig, det var egentlig litt vanskelig.

På den ene siden kunne vi altså observere en konkret endring i diskursen på objektnivå i denne gruppa; i motsetning til før praksis brukte de nesten ikke tingliggjøring når de snakket om elevene etter praksis. I ytringen ovenfor ser vi et unntak da student 4 sier at de to elevene ser ut til å være «klar over at de er svake i matte». «De er svake» blir sett på som et tingliggjørende utsagn, men dette er den eneste gangen ordet «svak» blir brukt om elevene i denne gruppa etter praksis. Sammenligninger av ordbruken i de to gruppeintervjuene gir ikke nok bakgrunn for å hevde at det har skjedd en varig endring i diskursen i denne gruppa, men det kan se ut til at gruppa har gjort seg noen erfaringer i praksis som har ført til enkelte endringer i ordbruken deres. Lærerstudentene viser til en episode hvor to elever opplevde det som en straff å bli tatt ut av klassen for å få ekstraundervisning, og kanskje har lærerstudentenes erfaringer fra denne episoden vært med på å initiere noen endringer i diskursen.

Avsluttende diskusjon

I denne studien har jeg analysert transkripsjoner fra gruppeintervjuer med åtte grupper av lærerstudenter før og etter en praksisperiode – totalt 16 intervjuer. Gjennom analyser av studentenes ordbruk viste det seg at gruppene snakket om elever på ulike måter, og i mange utsagn om elevene brukte studentene såkalt tingliggjøring hvor de satte merkelapper på elevene i tilknytning til deres evner og anlegg. Gruppene i matematikk og engelsk beskrev oftere elevene som «sterke» eller «svake» enn gruppene i kroppsøving og naturfag, og dette kan kanskje henge sammen med den nivådelingen som ofte gjøres i disse to fagene. Når lærerstudentene omtalte studentene på denne måten, snakket de ofte om at elevene er sterke eller svake – som om dette er statiske egenskaper ved elevene. Gruppene i naturfag og kroppsøving satte også merkelapper på elevene, men de brukte andre merkelapper enn sterk/svak. De kunne for eksempel beskrive elevene som «de som er flinke», eller «de (elevene) som mestrer» – som om dette var statiske egenskaper ved elevene. I mange av gruppene var det ikke mulig å observere noen endring i diskursen på dette området i løpet av praksisperioden, mens det så ut til å ha skjedd en endring hos enkelte grupper. Den ene gruppa i matematikk (Mat 2) viste en markant endring i bruken av tingliggjøring knyttet til elevenes evner i løpet av praksisperioden. Nærmere analyser av diskursen i denne gruppa

indikerte at studentene her hadde gjort seg noen erfaringer i løpet av praksisperioden som hadde ført til endringer i diskursen. Helt konkret hadde denne gruppa erfart at noen «svake» elever reagerte negativt på å bli tatt ut av klassen for å få ekstrahjelp, og denne erfaringen kan ha ført til en endring av diskursen.

Lærere må være i stand til å legge til rette for elevsentrerte læringsmiljø hvor alle elevene får mulighet til å lære ut fra sine forutsetninger (se for eksempel Bransford mfl., 2000; Haug, 2008). Med bakgrunn i teoriene til Sfard og Prusak (2005) kan vi argumentere for at de merkelappene lærere setter på elever, kan bli en del av de fortellingene som identifiserer elevene. Dermed kan dette bli en del av elevenes identitet, og merkelappene kan dermed fungere som selvoppfyllende profetier. Med bakgrunn i dette bør lærerutdanningen ha sterkere bevissthet om hvordan en som lærer snakker om elever og elevers læring. Lærerutdanningen bør legge til rette for at lærerstudentene får diskutere og problematisere måten de snakker om elevene og deres ferdigheter og nivå på – særlig når de snakker om dette som objektivt eksisterende, statiske egenskaper – og hvilken virkning en slik språkpraksis kan ha på elevene. I praksisopplæringen i lærerutdanningen har en muligheten til å legge til rette for at lærerstudentene blir bevisst på egen diskurs om elever. Samtidig bør en legge til rette for at lærerstudentenes tingliggjorte utsagn om elevene utfordres slik at en reverseringsprosess kan starte. Dette bør bli del av den vanlige undervisningen i lærerutdanningen og er et område som kan være med på å styrke koblingen mellom teori og praksis i lærerutdanningen (jf. Damsgaard & Heggen, 2010). Samtidig medfører en slik endring av diskursen at lærerstudentene ser på og omtaler elevenes læring som en prosess heller enn som statiske egenskaper knyttet til elevene. Med dette vil en kunne legge til rette for et mer helhetlig og elevsentrert læringsmiljø i stedet for et statisk, nivåfokusert læringsmiljø, og en vil samtidig kunne minske faren for at lærernes egen tingliggjøring av elevenes faglige aktiviteter blir selvoppfyllende profetier (Sfard, 2008). Dermed vil en også ha større mulighet til å unngå at elever forskjellsbehandles, og at enkelte elevgrupper ikke får de mulighetene til å lære som de har krav på (jf. Haug, 2008).

Litteratur

Berg, B.L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. New Jersey: Pearson Education.

Biesta, G. (2005). Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogikk*, 25(1), 54–66.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red.) (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Brekke, G. (2002). *Introduksjon til diagnostisk undervisning i matematikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Damsgaard, H. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28–40.

Endringslov til skolelovene (leksehjelp m.m.) (2014). *Lov 20. juni 2014 nr. 54 om endringer i opplæringslova, privatskolelova og folkehøgskoleloven* (leksehjelp m.m.). Hentet (15.02.2015) fra: lovdata.no/dokument/LTI/lov/2014-06-20-54

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139.

Fjell, K. & Olaussen, B.S. (2012). Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 6(2), 9–31.

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.

Haug, P. (2008). Norsk lærarutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 486–492.

Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4–14.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

Jacobs, J.K. & Morita, E. (2002). Japanese and American teachers' evaluations of videotaped mathematics lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), 154–175.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.

Maas, C.J. (2000). The interaction process between teacher and students: the labeling of students on the basis of relative characteristics. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(6), 515–528.

Mosvold, R., Fauskanger, J. & Bjuland, R. (2014). Fra «de» til «vi»? – fokus i lærerstudenters refleksjoner før og etter en praksisperiode i matematikk. I A.B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm (red.), *Proceedings of FoU i praksis 2013* (s. 192–200). Trondheim: Akademika forlag.

OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Hentet 11. september 2012 fra: www2.ed.gov/about/inits/ed/internationaleled/background.pdf

Robinson, A. (1986). The identification and labeling of gifted children: what does research tell us? I K.A. Heller & J.F. Feldhusen (red.), *Identifying and nurturing the gifted: an international perspective* (s. 103–110). Toronto: Hans Huber Publishers.

Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14–22.

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. (Doktoravhandling) Roskilde: Roskilde Universitetscenter.