*Jon Magne Vestøl,
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i
Oslo*

Didaktiske modeller i lærerutdanningen

En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon

Sammendrag

Denne artikkelen ser nærmere på hvordan lærerstudenter bruker didaktiske modeller i sin refleksjon over egen praksis. Empirien er tekster fra studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning ved Universitetet i Oslo. Artikkelen undersøker hvordan studenter anvender didaktiske modeller og hvilken forståelse de har av disse. Jeg er særlig opptatt av om modeller inngår i en konserverende forståelse av praksis eller om de kan inngå i refleksjon som utfordrer praksis. Diskusjonen i artikkelen bygger på synspunkter fra pedagogisk og aktivitetsteoretisk teori. Artikkelen konkluderer med at forholdet mellom praksisopplevelser og modellbruk har mulig konvensjonsforsterkende trekk, men også rommer ansatser til praksisproblematisering og konvensjons-overskridelse.

Innledning

Som profesjonsutdanning er lærerutdanningen ved UiO opptatt av forholdet mellom teoretisk refleksjon og praksisutøvelse. Teoristudiet gir studentene innføring i pedagogiske og didaktiske perspektiver, begreper og modeller, med den intensjon at studentene skal anvende disse i sin praksisplanlegging og praksisrefleksjon.

Studentenes læringsmapper har en sentral plass i praksisrefleksjonen. I mappene inngår en såkalt praksisoppgave hvor studentene reflekterer over egen undervisningspraksis. I artikkelen vil jeg ta for meg praksisoppgavene fra en gruppe studenter i religions- og etikkdidaktikk og analysere og drøfte disse studentenes bruk av didaktiske modeller. Teoriperspektivene henter jeg fra Strand & Kvernbekk (2000), Afdal (2007a; 2007b), Wartofsky (1979) og Engeström (Engeström 1987; 1999). Strand og Kvernbekk hevder at teori-perspektiver er nødvendige for å forhindre at modellbruk og praksis danner en selvbekreftende og konvensjonell, lukket sirkel, mens Afdal, Engeström og Wartofsky framhever at praksis kan romme elementer av ekspansjon og overskridelse. I artikkelen søker jeg, med basis i disse perspektivene, å beskrive konvensjonsbekreftende og konvensjonsoverskridende trekk ved studenters modellbruk, og jeg drøfter aspekter ved forholdet mellom modellbruk og praksis.

Tre didaktiske modeller

Jeg tar for meg studenters bruk av tre ulike didaktiske modeller. Modellene er introdusert for studentene gjennom teoriundervisning og studielitteratur. Utvalget av modeller består av den såkalte didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg 1978; Gudem 1998; Strand & Kvernbekk 2000; Engelsen

2002), en religionsdidaktisk modell med fokus på kulturbegrepet (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 1997) og en aktivitetsmodell hentet fra sosiokulturell tradisjon (Engeström 1987; Engeström 1999; Daniels 2001). For enkelthets skyld velger jeg å omtale disse tre som *relasjonsmodellen*, *kulturmodellen* og *aktivitetsmodellen*.

Begrepet modell kan forstås som en definert og avgrenset ramme for fortolkning av virkelighet. Denne fortolkningsrammen består gjerne av et sett med definerte begreper og en beskrivelse av relasjoner mellom disse begrepene. Det er ikke uvanlig å illustrere forholdet mellom begrepene ved hjelp av figurer, diagrammer eller tabeller. Didaktikken rommer ulike eksempler på slike figurative visualiseringer av modeller (Uljen 1997; Gundem 1998). Modeller brukes for å tydeliggjøre fenomener og sammenhenger for at man på den måten bedre skal kunne forstå og håndtere et komplekst praksisfelt. Modeller lyssetter praksisfeltet, og de tre modellene som er behandlet i denne artikkelen, utgjør tre slike lyssetninger. Forholdet mellom modell og praksisfelt er ikke entydig, og kan problematiseres fra ulike perspektiver. Før jeg går nærmere inn på dette, vil jeg imidlertid kort presentere de tre modellene litt nærmere.

Den didaktiske relasjonsmodellen (Figur 1) er velkjent i norsk didaktikk, og opptrer i flere didaktiske framstillinger (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 1997; Gundem 1998; Hiim & Hippe 1998; Engelsen 2002; Imsen 2002). Modellen ble introdusert av Bjørndal og Lieberg (1978) som et alternativ til en mål-middel-tenkning innenfor didaktikken. Relasjonsmodellen framhever forbindelser og samspill mellom ulike didaktiske elementer. Den poengterer at didaktiske elementer som mål og arbeidsformer ikke kan sees løsrevet fra andre didaktiske elementer som rammefaktorer og elevforutsetninger, men at endringer i et element berører de andre og påvirker helheten i undervisningsbildet.

Figur 1: Relasjonsmodellen (etter Engelsen 2002)

Den didaktiske relasjonsmodellen er ikke knyttet til noen bestemt fagdidaktisk disiplin. *Den kulturorienterte modellen* (Figur 2), som er utviklet av Geir Afdal, Heid Leganger-Krogstad og Elisabeth Haakedal (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 1997), framstår derimot som et mer spesifikt religions- og livssyns-didaktisk redskap. Kulturmodellen viderefører relasjonsmodellens vekt på samspill mellom didaktiske elementer, men framhever kulturelementet som grunnleggende. Kultur er her forstått som en spenningsfylt interaksjon mellom lokale, nasjonale og globale dimensjoner. Elevenes lokale kulturforankring framheves som et viktig utgangspunkt for arbeidet med religions- og livssynsspørsmål.

Figur 2: Kulturmodellen (Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad 1997)

Mens relasjonsmodellen og kulturmodellen har en didaktisk og fagdidaktisk forankring, har *aktivitetsmodellen* et noe annet utgangspunkt. Aktivitetsmodellen er riktignok utviklet for å forstå læring som fenomen (Engeström 1987), men har vært brukt i analyse av interaksjoner og spenninger innenfor institusjoner. Så langt er modellen bare forsøksvis tatt i bruk i didaktisk sammenheng (Daniels 2001; Hauge, Lund & Vestøl 2007). I figur 3 er modellen gjengitt slik den ble presentert for studentene i utvalget, i en kompleks form som framhever spenninger mellom ulike aktivitetssystem, i dette tilfellet lærerens og elevenes. Vil man framheve lærerens og elevenes felles samhandling, kan aktivitetssystemene forenes i ett enkelt system hvor både lærer og elever har subjektstatus. Modellens anliggende er hvordan elever og lærer(e) med ulike utgangspunkt kan bidra til en felles aktivitet som utvikler et samlende ("delt") læringsobjekt. Modellen synliggjør hvordan dette er knyttet til læreres og elevers tilgang på og forståelse av redskaper, og av de reglene, den arbeidsdelingen og det praksisfellesskapet som rammer inn og definerer deres felles aktivitet.

Figur 3: Aktivitetsmodellen (etter Engeström 1987; Daniels 2001)

De tre modellene har noe ulik status og brukshistorie. Relasjonsmodellen er velkjent i både allmenndidaktikk og fagdidaktikk, mens kulturmodellen er utviklet av sentrale aktører i norsk religionsdidaktikk. De to modellene har både deskriptive og normative funksjoner; de anvendes som verktøy i så vel planlegging som analyse av undervisning. Aktivitetsmodellen har i utgangspunktet en mer deskriptiv funksjon, som redskap i analyse av institusjonell virksomhet. Modellen har vært brukt i aksjonspreget forskning, og det arbeides med å ta den i bruk som redskap for utvikling av og refleksjon over undervisning (Daniels 2001; Hauge, Lund & Vestøl 2007).

De tre modellene har et felles anliggende i å framheve dynamikk og samspill mellom ulike aspekter i et undervisningsforløp. Men mens relasjonsmodellen sideordner aspektene, velger kulturmodellen og aktivitetsmodellen å framheve visse aspekter som særskilt betydningsfulle. Aktivitetsmodellen har kanskje også et mer spisset fokus på virksomhet og prosess. Modellene har ulik teoribasis. Relasjonsmodellen avspeiler en kritikk av en definert teoriposisjon (Bjørndal & Lieberg 1978), men er blitt kritisert for å mangle en tydelig teoriforankring (Strand & Kvernbekk 2000). Kulturmodellen er heller ikke eksplisitt teoriforankret (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 1997), men må sees i sammenheng med utviklernes framheving av en kontekstuell religionsdidaktikk (Haakedal 2001; Leganger-Krogstad 2001; Jackson 2004).

Aktivitetsmodellen er teoretisk forankret i en sosiokulturell læringstradisjon med basis hos Vygotsky og Leont'ev (Vygotskij 2001; Vygotsky 1978; Engeström 1987; Engeström 1999; Daniels 2001). Aktivitetsmodellen står dermed i en tradisjon som framhever undervisning som aktivitet, det vil si som interaksjon mellom mennesker og kulturelle redskaper. Kvalifisering av modellen som didaktisk redskap er likevel bare i sin begynnelse (Hauge, Lund & Vestøl 2007).

Teoriperspektiver på modellbruk og modellforståelse

I artikkelen "Problems of educational models and their use" har Torill Strand og Tone Kvernbekk (2000) en kritisk analyse av fenomenet didaktiske modeller, med vekt på den didaktiske relasjonsmodellen. Strand og Kvernbekk hevder at teoriløse didaktiske modeller kan skape lukkede tolkningsrom. Relasjonsmodellen er lansert som et kombinert planleggings- og analyseverktøy, og kan medvirke til at preskriptive og deskriptive elementer gjensidig forsterker hverandre. Strand og Kvernbekk mener at tilfanget av begreper i modellen ikke er vurdert og begrunnet, og at modellens evne til å gjengi praksisvirkelighet ikke er tilstrekkelig belyst. De mener videre at modellen mangler en teoretisk basis, og at det dermed er vanskelig å foreta en kritisk etterprøving av modellens funksjon og status.

Strand og Kvernbekk konkluderer med at bruk av modeller i seg selv ikke bidrar til kvalitetsheving av undervisning. De peker på at læreren må gis et grunnlag for å vurdere sin egen modellbruk. Læreren må selv kunne bedømme om en modell er en sakssvarende og funksjonell representasjon av undervisningsvirkelighet. Dette avhenger ifølge Strand og Kvernbekk av at læreren har tilgang til ulike teoriperspektiver: "The more theoretical perspectives the teacher is able to employ, the more he or she can see, and the more possible interpretations he or she can make" (Strand & Kvernbekk 2000 s. 11).

Strand og Kvernbekk problematiserer med dette praksis som en selvdefinerende og selvbekreftende aktivitet og kritiserer relasjonsmodellen for manglende evne til å kvalifisere og løfte praksis. De argumenterer for at teoriperspektiver er avgjørende for å gjennomskue og bryte begrensninger i rådende praksis. Jeg forstår det slik at Strand og Kvernbekk her er opptatt av hvordan man kan overskride eller ekspandere rådende praksis. Dette er en problemstilling som i særlig grad har opptatt den finske teoretikeren Yrjö Engeström. Det grunnleggende arbeidet i hans vitenskapelige produksjon, avhandlingen fra 1987, har tittelen *Learning by Expanding* (Engeström 1987). Engeströms tenkning er i senere tid introdusert også i religionsdidaktisk sammenheng gjennom arbeider av Geir Afdal (2007a; 2007b). Engeström er opptatt av læring som institusjonell aktivitet, mens Afdal er opptatt av religionsdidaktisk forskning og religionsdidaktisk praksis som distinkte, interagerende aktivitetssystemer. Både Engeström og Afdal anlegger altså et systemperspektiv på læring, og har dermed en mer omfattende forståelsesramme enn den som ligger til grunn for studenters praksisrefleksjoner. Likevel finnes det vesentlige berøringspunkt. Afdal (2007b) framhever eksempelvis det han ser som karakteristiske trekk ved skole- og klasseaktivitet. Han mener dette er aktiviteter uten definitive "script". De utvikler seg gjennom sykluser hvor indre motsetninger er drivkrefter for endring og ekspansjon.

Engeström er opptatt av læring som ekspansjon og har i sin avhandling forsøkt å identifisere viktige faktorer i prosesser som leder til slik ekspansjon. Selve ekspansjonen forstår han som en systemisk prosess, det vil si endring som

innbefatter det han kaller ”mikrokosmos” eller de kollektive eller institusjonelle betingelser for aktiviteten. Engeström beskriver imidlertid klare forbindelser mellom individnivå og systemnivå i ekspansjonsprosessen. Begrepet *springbrett* (*”Springboard”*) er vesentlig i denne sammenhengen. Springbrett handler om elementer i en aktivitet som er i akutt konflikt og leder over i en ny, overskridende aktivitet. Motsatsen til springbrett er *erfaring*, som handler om taus, automatisk gjenkjennelse av likhetstrekk ved praksis. Springbrett opptrer ifølge Engeström i stress-situasjoner preget av uløselige motsetninger og framtrer derfor ikke som konkrete løsninger, men mer som anelser om en bevegelse i retning av overskridende løsning. Springbrett har både individuelle og kollektive aspekter. Engeström beskriver hvordan individer stiller spørsmålstegn ved rådende praksis, og hvordan denne kritiske spørsmålsstillingen gradvis kan ekspandere i en kollektiv eller institusjonell endringsprosess.

Hvis man ser Afdals og Engeströms perspektiver i lys av hverandre, vil begrepet *erfaring* referere til praksis hvor skriptene er tydelige og dominerende, mens *springbrett* refererer til praksissituasjoner som ikke styres av skript, men er tvetydige eller motsetningsfulle. Man må anta at studenters refleksjon over egen praksis vil kunne romme både erfaringsaspektet og springbrettaspektet i ulik grad.

Engeström refererer i sitt arbeid til Marx Wartofskys skjelning mellom sekundær og tertiær bruk av artefakter (Wartofsky 1979; Engeström 1987). Denne skjelningen kan ytterligere klargjøre forholdet mellom konvensjonspreget erfaring og ekspansjon i læringsaktiviteter, og kan gi en mer presis forståelse av den rolle didaktiske modeller kan spille i denne sammenheng. Wartofsky skjelner mellom flere nivåer i bruken av kulturelle artefakter. På et såkalt sekundært nivå inngår et artefakt i en formålsrettet virksomhet eller produksjon styrt av innarbeidde instruksjoner og etablerte forståelsesrammer. Dette korresponderer med en praksis definert av skript eller erfaring. På et tertiært nivå fristilles artefaktet fra formålsstyrt virksomhet og anvendes innenfor et symbolsk univers preget av kreativ, utforskende og nytolkende virksomhet, en virksomhet som så igjen kan ha tilbakevirkende kraft på den sekundære bruken. Artefaktbruk av denne typen knyttes av Engeström til ekspansiv aktivitet.

Dersom man forstår didaktiske modeller som artefakter, får bruken av dem flere dimensjoner. De kan dels forstås som redskaper i produktiv aktivitet, for å utvikle og kvalifisere studentenes undervisningspraksis og/eller for å kvalifisere refleksjonen i de tekstene studentene skriver. Men modellbruken kan også fristilles fra den produktive praksis. Dette gjelder her primært i forhold til undervisningspraksis. I sin skrivesituasjon har studentene mulighet til å distansere seg fra undervisningspraksis, dels ved å bruke modeller som kreative og kritiske redskaper for å framstille alternativer til den faktiske undervisningspraksisen, og dels ved å forholde seg kreativt og/eller kritisk til modellene som sådanne.

Gjennom dette tilfanget av teoriperspektiver har jeg ønsket å åpne for et dynamisk perspektiv på forholdet mellom teori og praksis. Strand og Kvernbekk

(2000) advarer mot ukritisk konvensjonalisme i en praksis som ikke er teoretisk kvalifisert og hvor didaktiske modeller kan bidra til å lukke og sementere praksis. Afdal (2007b), Engeström (1987) og Wartofsky (1979) peker på sin side på at praksis rommer dynamikk og spenninger som kan skape ekspansjon. Det vil være interessant å se om slik flertydighet og dynamikk også er en del av bildet når studenter anvender didaktiske modeller i sin refleksjon over praksis.

I en nylig publisert bok har jeg sammen med medforfattere argumentert for at didaktisk kompetanse innebærer en beredskap i forhold til det flertydige og dynamiske (Hauge, Lund & Vestøl 2007; Vestøl 2007). Undervisningsbetingelser er i endring grunnet nye kulturelle undervisnings- og læringsverktøy og nye kulturelle premisser for undervisnings- og læringsarbeidet. Når jeg velger å trekke inn ekspansjonsperspektivet i denne artikkelen, er det fordi lærerutdanningen stilles overfor et krav om å ruste studenter til å håndtere mulige endringer i premissene for læringsarbeidet. Det er ikke gitt at denne typen utfordringer lar seg løse innenfor de til enhver tid rådende systemiske betingelser. Lærerutdanning er dermed ikke nødvendigvis bare et spørsmål om å sosialisere studenter inn i praksis som erfaring, men også om å bevisstgjøre studenter på de kimer til ekspansjon som kan rommes i deres møter med praksis.

Forskningsmetodiske overveielser

Materialet som analyseres i artikkelen er hentet fra en gruppe på 21 studenter. Jeg har primært vært interessert i de 13 studentene i gruppen som har benyttet en eller flere figurative didaktiske modeller i analysen. En oversikt over studentenes bruk av didaktiske modeller finnes i Tabell 1. De 9 studentene som ikke har benyttet slike modeller, har brukt andre didaktiske/pedagogiske perspektiver i sin praksisanalyse, eksempelvis Vygotskys begrep ”den nærmeste utviklingssone”. En sammenligning mellom bruken av slike perspektiver og bruken av de figurative modellene ville vært interessant, men ville sprengte rammene for denne artikkelen. Utvalget på 13 består av 12 kvinner og en mann og avspeiler en skjev kjønnsfordeling i studentgruppen som helhet.

Analysen tar utgangspunkt i de tekstpassasjene hvor studentene eksplisitt anvender eller omtaler en eller flere av de didaktiske modellene. Analysen har hatt til formål å identifisere og systematisere karakteristiske trekk ved studentenes anvendelse og beskrivelse av modellene. Analysen har dermed primært et fokus på innholdsaspektet i de nevnte tekstpassasjene. Jeg har ikke ansett det som hensiktsmessig å gå inn på tekstpassasjenes språkform. Jeg har heller ikke gått inn på mulige diskursive funksjoner ved tekstene, slik som tekstenes aspekter av sosial og faglig selvposisjonering.

Analyse og drøfting foregår i et spenn mellom empirigenerert og teori-generert kunnskapskonstruksjon. Slik sett er det likhetstrekk med mer konstruktivistisk orienterte versjoner av Grounded Theory (Charmaz 2000). Formålet har vært å identifisere empiriske uttrykk for forståelse og håndtering av et bestemt fenomen, og drøfte denne forståelsen i lys av noen teoretiske forstå-

elsesrammer (ibid: 523). Analysen har følgelig søkt å begrepsliggjøre ("kode") trekk i studentenes tekster. Det dreier seg her om karakteristika ved studentenes anvendelse av didaktiske modeller som praktiske redskap for planlegging og analyse av undervisning. Og det dreier seg om trekk ved studentenes eksplisitte refleksjon over modellenes funksjon i forhold til praksis, og trekk ved studentenes refleksjon over innbyrdes forhold mellom ulike modeller. Mot slutten av analysen retter jeg særskilt oppmerksomhet mot ulike innganger til praksisrefleksjon og variasjoner i modellbruk hos tre studenter som skriver med utgangspunkt i felles undervisningspraksis.

Student	Modell	Undervisningshendelse og fokus
Elin	Relasjonsmodellen	Gruppearbeid om hinduismen og buddhismen. Fokus på måloppnåelse, ulike målaspekter.
Hilde	Relasjonsmodellen	Undervisningsøkt om jødedommens historie. Fokus på spenning mellom kunnskapsmål og rammefaktorer.
Helga	Relasjonsmodellen	Undervisningsøkt i islam. Fokus på empati som didaktisk grep, elevers innlevelse i tenkt livssituasjon.
Linn	Relasjonsmodellen	Undervisningsøkt om humanismen med vekt på billedtolkning. Fokus på balanse mellom didaktiske elementer og på spenningen mellom fag og elevforutsetninger.
Hanna	Relasjonsmodellen	Prosjektarbeid i etikk og filosofi. Fokus på arbeidsoppgavers og problemstillingers betydning.
Siri	Relasjonsmodellen	Undervisningsøkt om jødedommen, med vekt på Midt-Østen-konflikten. Fokus på spenning mellom kunnskapsmål og rammefaktorer.
Bente	Aktivitetsmodellen	Undervisningsøkt i to ulike klasser: diskusjon om humanismen med utgangspunkt i video/sangtekst. Fokus på ulike utviklingssoner og ulik objektutvikling.
Fredrik	Aktivitetsmodellen	Undervisningsøkt om hinduismen med vekt på sentrale begreper. Fokus på begreper som redskaper for å utvikle objekt.
Janne	Aktivitetsmodellen	Undervisningsøkt om islam. Fokus på samtale som ferdighet og betydningen av elevenes redskaper.
Britt	Aktivitetsmodellen Kulturmodellen	Undervisningsøkt om kristendommen i to ulike klasser med bruk av filmen Narnia. Fokus på ulik objektutvikling og ulik elevkultur.
Kine	Relasjonsmodellen Kulturmodellen	Undervisningsøkt om kristendommen med bruk av filmen Narnia. Fokus på positivt samspill med elevforutsetninger.
Lillian	Aktivitetsmodellen Relasjonsmodellen	Undervisningsøkt i to ulike klasser om jødedommen med bruk av kjendisers Kabbalah-interesse. Fokus på ulike undervisningsforløp.
Grethe	Relasjonsmodellen Kulturmodellen (Aktivitetsmodellen)	Undervisningsøkt om kristendommen i to ulike klasser med bruk av filmen Narnia. Fokus på ulike elevforutsetninger i klassene.

Tabell 1: Informanter og modellbruk

Framstillingen av analyseresultatene i det følgende er spisset inn mot det fokus som er angitt gjennom problemstilling og utvalg av teoriperspektiver, slik det er beskrevet tidligere i artikkelen. Av rent formidlingstekniske grunner er hoveddelen av analysen i det følgende dessuten disponert med utgangspunkt i de to modellene som er mest anvendt i materialet.

Studentenes tekster spiller en brytning mellom praksiskonteksten hvor undervisningen fant sted og studiekonteksten som er ramme for den skriftlige refleksjonen. Dette er et forhold som trekkes inn i analysen der det finnes relevant og nødvendig. En viktig premiss for studentenes modellbruk er den framstillingen av modellene som studentene har fått gjennom undervisning og studielitteratur. Relasjonsmodellen og kulturmodellen har studentene møtt i studielitteratur (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 1997; Engelsen 2002) og gjennom forelesninger. Aktivitetsmodellen er introdusert gjennom forelesninger. Studentene har også hatt tilbud om en veiledning i skrivefasen som kan ha inkludert innspill til bruk av modeller.

Artikkelen har ikke som formål å undersøke i hvilken grad studentene videreutvikler og overskrider de modellpresentasjonene de har fått i studielitteratur og undervisning. Dette er et forhold som ville være interessant å belyse, men det ville kreve et langt mer komplekst og omfattende forskningsdesign enn det som her er benyttet. Det ville også stille betydelige krav til forfatterens dobbeltrolle som foreleser/veileder og forsker. Analysen og drøftingen i det følgende er derfor å forstå som en rent eksplorerende utforsking av aspekter ved studentenes modellbruk slik den nå foreligger i tekstene.

Analyse av studentenes bruk av modeller

Studentene i utvalget benytter ulike tilfang av modeller i praksisanalysen (Tabell 1). Et raskt overblikk viser at ni av studentene anvender én enkelt modell, mens fire av studentene kombinerer ulike modeller. Seks studenter bruker utelukkende relasjonsmodellen, mens tre studenter bare bruker aktivitetsmodellen. Kulturmodellen brukes bare i kombinasjon med aktivitetsmodellen og/eller relasjonsmodellen. Den følgende analysen av modellbruken er todelt. Først presenterer jeg karakteristiske trekk ved modellbruken med utgangspunkt i de to modellene som er mest anvendt, nemlig relasjonsmodellen og aktivitetsmodellen, mens jeg trekker inn den tredje modellen, kulturmodellen, underveis. Avslutningsvis ser jeg nærmere på modellbruken hos tre studenter som skriver med utgangspunkt i samme undervisningspraksis, men med noe ulik innfallsvinkel.

Relasjonsmodellen er den modellen som anvendes av flest studenter. Tekstmaterialet viser i hovedsak tre bruksmåter for denne modellen. For det ene brukes modellen som et strukturerende redskap. Studenter henter fram begrepene i modellen ett for ett for å sikre en mest mulig allsidig, balansert og komplett refleksjon over den undervisningspraksisen de tar for seg. Noen studenter bruker begrepene i modellen som hovedpunkter i disposisjonen av teksten. Relasjonsmodellen får her trekk av idealmønstre; den representerer helhet, harmoni og

balanse mellom ulike didaktiske elementer og hensyn. Studentene bruker modellen til å reflektere over egen praksis i lys av det idealbildet de ser uttrykt i modellen. Beskrivelsene av egen praksis spenner dermed mellom det positivt bekreftende og det til dels svært selvkritiske.

Tekstene rommer også en annen bruksmåte, som er mer spisset. Her framhever studentene bevisst selektive begrepskonstellasjoner i relasjonsmodellen. Én student fokuserer på begrepene "rammefaktorer" og "arbeidsmåter", en annen på "faginnhold" og "elevforutsetninger". Hos disse studentene ser man en mer kritisk anvendelse eller forståelse av modellen. Studentene tar skrittet utover harmoni- og balanseidealet, og forstår relasjonsmodellen som et knippe av didaktiske spenningsfelt. Linn oppsummerer sin didaktiske analyse med å si at modellen for henne tydeliggjør noe mer enn "idealet om samspill og balanse". Hun finner også "spenninger mellom de ulike elementene" i det undervisningsopplegget hun har gjennomført.

Hos noen studenter avtegner det seg også en tredje bruk av modellen hvor helhets- og balanseidealet utfordres mer direkte. Disse studentene velger seg et bestemt tyngdepunkt og argumenterer for dette. Hilde skriver at hennes anliggende ikke er "å skape fullkommen balanse mellom de ulike elementene i modellen, men å bli bevisst på hvor tyngdepunktet blir lagt." Hun gir uttrykk for at momentene i modellen ikke "skal eller i det hele tatt kan, vektlegges likt i all undervisning." Å velge et tyngdepunkt er for henne en nødvendig del av lærerens kompetanse. Linn framhever relasjonene mellom elementer i modellen og sier at dersom resultatet skal bli godt, "må alle elementene fungere godt, ellers vil problemene forplante seg utover hele opplegget." Men det innebærer ikke uten videre at alle elementer kan eller skal vektlegges likt. Linn skriver at hun synes "det er noe vanskelig å se hvordan et undervisningsopplegg skal kunne bli helt balansert. I akkurat dette opplegget mener jeg for eksempel i ettertid at elevforutsetningene burde blitt vektlagt mer enn innholdet."

Kritikken av relasjonsmodellen som en harmonisk balansemodell kan aksentueres ytterligere ved at studenten trekker inn en alternativ modell. Hos Kine møter finner vi et slikt grep. Hun problematiserer det hun ser som en ubalanse i sitt eget undervisningsopplegg:

"Vi ønsket å gi elevene en litt annerledes og mer interessant tilnærming til kristendommen, og fikk dermed en litt skjev fordeling enn det ideelt sett burde vært ifølge den didaktiske relasjonsmodellen. Hvis man imidlertid belyser undervisningsopplegget ved hjelp av den såkalte religionsdidaktiske "kulturmodellen", får man fram aspektet elevkultur på en bedre måte. [...] I lys av en slik modell kan det lettere rettferdiggjøres å av og til la hensynet til elevene og kulturen "deres" gå foran det rent faglige."

Kines kritikk av det hun forstår som relasjonsmodellens balanseideal, er holdt i forsiktige ordelag. Likevel er det tydelig at hun bruker kulturmodellen for å peke på det hun opplever som en mangel ved relasjonsmodellen, og på den

måten legitimerer hun en forfordeling av undervisningsaspekter. *Grethe* benytter også de samme to modellene, og i likhet med *Kine* analyserer hun svært ulike undervisningsforløp fra to parallellklasser. *Grethe* er ikke like tydelig som *Kine* på forskjellene mellom modellene, men i sin bruk av modellene antyder hun likevel at de har ulike styrker.

Studentenes kritikk av relasjonsmodellen er knyttet til ulike praksisopplevelser. Det er likevel påfallende at kritiske perspektiver hos flere studenter står i sammenheng med det de opplever som en indre motsetning i undervisningssituasjonen. Både *Linn* og *Hilde* signaliserer at KRL-faget har en tidsramme som ikke står i forhold til omfanget av læreplanmål, og de beskriver dette som en motsetning mellom rammefaktor- og målaspektet i relasjonsmodellen. Hos *Siri* blir dette et hovedpunkt i drøftingen:

”Da en av faktorene i modellen [rammefaktoren tid] overstyrer de andre så tydelig blir det vanskelig å bruke modellen slik den var tenkt. I tillegg opplever jeg det som betenkelig at læreplanen som legger føringer for innhold og arbeidsmåter i faget, samtidig utmåler en tidsbruk som så dårlig harmonerer med alt det elevene skal gjennom.”

Hos *Siri* bidrar modellen på denne måten til å tydeliggjøre det hun opplever som et grunnleggende misforhold mellom elementer i læreplanen og undervisningssituasjonen. Samtidig bidrar hennes kritiske lesning av læreplanen til å sette relasjonsmodellen i et kritisk lys som balanse- og harmonimodell.

Det er altså et visst mangfold i studentenes forståelse og anvendelse av den didaktiske relasjonsmodellen. Mangfoldet rommer antydninger til spenning mellom ulike måter å forstå modellene på, men disse spenningen skal ikke overbetones, ettersom flere studenter kombinerer ulike bruksmåter i sine tekster. *Linn* starter eksempelvis med en gjennomgang av alle modellens punkter før hun spisser fokus inn mot det hun forstår som fruktbare eller mer problematisk spenningsfelter langs noen av modellens akser.

Ser vi så på bruken av *aktivitetsmodellen*, finner vi også her ulike innganger. *Janne* anvender hovedbegreper i modellen for å strukturere en kritisk gjennomgang av et undervisningsopplegg som på flere måter er vellykket, men også har potensial for forbedring og utvikling. I siste del av teksten spisser *Janne* framstillingen inn mot det hun ser som kjernen i aktiviteten, nemlig forholdet mellom læringsredskaper og læringsobjekt. Denne vendingen i teksten minner om det vi ovenfor så hos *Linn*: Modellen brukes først for å belyse helheten i undervisningsopplegget, før ett spesifikt aspekt ved undervisningen løftes fram og saumfares særskilt.

Et par andre studenter går mer spesifikt til verks i sin bruk av *aktivitetsmodellen*. *Bente* blinker raskt ut tre aspekter i modellen: redskap, objekt og relasjonen elev-lærer. I likhet med *Kine* og *Grethe* reflekterer *Bente* over et undervisningsopplegg som fikk svært ulikt forløp i to parallellklasser. *Bente* er

opptatt av å forstå hvordan en video fra internett kunne fungere markert forskjellig som redskap i to klasser og bidra til å utvikle distinkt ulike læringsobjekter. Hun mener å kunne identifisere ulike utviklingssoner hos elevene i de to klassene, med tilhørende sprik i forutsetningene for å forstå og anvende nettvideoen som kulturelt redskap.

Også *Fredrik* er opptatt av forholdet mellom redskap og objekt. Men hos ham blir dette en nøkkel til selve utformingen av undervisningsopplegget. Aktivitetsmodellen får altså en mer normativ rolle. Fredrik bygger opp en introduksjon av hinduismen basert på en begrepskjede. Ett og ett begrep introduseres som læringsobjekt for gruppene, og gjennom arbeidet i gruppene blir begrepet kvalifisert som et redskap for å forstå neste begrep i kjeden. Isolert sett kan dette gi assosiasjoner til mål-middel-tenkning. Men når Fredrik beskriver hvordan han gjennomfører denne undervisningen, ser vi hvordan han utfordres til å veilede og tilrettelegge arbeidet med begrepsutviklingen, og hvordan denne tilretteleggingen blir avgjørende for å drive læringsaktiviteten framover i retning av det intenderte resultatet.

Til forskjell fra Janne og Bente gir Fredrik en ganske grundig og informert redegjørelse for teorigrunnlaget bak aktivitetsmodellen. Men verken han eller de to andre har noe utpreget kritisk blikk på aktivitetsmodellen og dens muligheter og begrensninger. For å finne antydninger til noe slikt, må vi til *Britt*. Hun starter analysen med basis i aktivitetsmodellen for deretter å trekke inn kulturmodellen. Britt har i likhet med Kine, Grethe og Bente opplevd at samme undervisningsopplegg har fått to svært ulike forløp. Britt begrunner sin bruk av to modeller med at modellene utgjør ulike forståelsesrammer. Aktivitetsmodellen gir et tydelig blikk på forholdet mellom redskaper og objekt, og den peker mot behovet for ”drøfting og klargjøring av redskapene” og eventuell korrigering av ”de redskapene som hindret utviklingen av objektet”. Kulturmodellen gir på sin side et sterkere fokus på ”elevenes ulike bakgrunner” og gir innspill til ”en større tilrettelegging i forhold til elevenes ulike kulturelle utgangspunkt.” Britt foretar ingen kritisk drøfting av forholdet mellom de to modellene. De to perspektivene synes å få en likeverdig og kompletterende funksjon, og bidrar til en viss bredde i hennes forståelse av praksis. Samtidig kan hennes modellbruk også romme en implisitt kritikk av modellene: ingen av dem er for henne tilstrekkelige til å gi en uttømmende forståelse av den komplekse undervisnings-situasjonen hun analyserer.

Vi har tidligere sett et lignende grep hos Kine, som brukte kulturmodellen for å synliggjøre det hun opplevde som en problematisk side ved relasjonsmodellen. Dette viser at modellkritiske perspektiver kan opptre når studenter bruker flere modeller. Det er likevel ikke slik at flerbruk av modeller med nødvendighet innebærer kritiske synspunkter på modellene. Hos et par studenter blir bruken av flere modeller rent eklektisk; det stilles ingen spørsmål om forholdet mellom modellene. En av studentene kombinerer dem eksempelvis ved å gjøre aktivitetsmodellens begrep ”objektet” og relasjonsmodellens begreper ”mål” og

”arbeidsmåte” til hovedpunkter i analysen, uten å redegjøre nærmere for forholdet mellom disse begrepene.

Gjennomgangen så langt viser altså at noen studenter bruker didaktiske modeller på en ikke-problematiserende måte, mens andre har mer kritiske blikk på modellene og deres styrker og svakheter. Materialet antyder sammenhenger mellom modellkritikk og studenters praksisopplevelser. I flere tilfeller synes studenter å reflektere over opplevelser som ikke lar seg fyllestgjørende beskrive innenfor rammen av den modellen som er valgt, og i noen tilfeller trekker studenter inn supplerende modeller for å overskride begrensningene i den modellen de tar utgangspunkt i.

Flere av studentene har som nevnt opplevd at undervisning ikke alltid går etter planen, og at undervisningsforløp kan bli markert ulike i ulike klasser, selv om lærerens opplegg er det samme. Tre av studentene i mitt materiale skriver med utgangspunkt i en felles undervisningsopplevelse i en ungdomsskoleklasse. Det kan derfor være av interesse å se særskilt på disse tre tekstene. Det kan bidra til å belyse hvordan studenter tolker praksis på ulike måter og bruker modeller som redskaper i disse tolkningene.

De tre studentene underviste sammen i to niendeklasser på en ungdomsskole. Faget var KRL, og tema for den beskrevne undervisningstimen var kristendommens forståelse av Jesu død og oppstandelse. Studentene valgte å bruke scener fra filmen ”Legenden om Narnia” og la elevene reflektere over likhetstrekk mellom filmen og evangelieberetningene i Bibelen. Det er elevenes respons på dette undervisningskonseptet som utgjør hovedfokus i tekstene til de tre studentene.

Det er markerte forskjeller i de bildene studentene tegner av undervisningsforløpet. Kine beskriver undervisningsøkter som i hovedsak forløp positivt, mens Britt peker på betydelige forskjeller i undervisningsforløpet mellom de to klassene. Den tredje studenten, Grethe, synes å plassere seg i en mellomposisjon. Jeg skal utdype disse forskjellene litt før jeg går inn på de tre studentenes bruk av didaktiske modeller.

Kine legger liten vekt på forskjellene mellom klassene. Hun nevner innledningsvis at de to klassene var ”veldig forskjellige”. Men i framstillingen videre toner hun ned forskjellene og konkluderer med at undervisningsopplegget i hovedsak var vellykket, ”spesielt i den første klassen”. Hun knytter dette til at opplegget imøtekom et klart ønske fra elevene om å få se film som en avveksling fra verbalundervisning. Det betyr likevel ikke at Kine er ukritisk til gjennomføringen av undervisningsopplegget. Men også i den kritiske drøftingen ser hun de to klassene under ett. Hun er opptatt av i hvilken grad bruken av film som motivasjonsfaktor gikk på bekostning av det faglige innholdet og de læreplanmålene som undervisningsøkten skulle fremme.

Mens Kine toner ned forskjellene mellom klassene, blir disse forskjellene hovedfokus hos hennes medstudent Britt. Britt tar som utgangspunkt at det var betydelige forskjeller i undervisnings- og læringsforløpet i de to klassene, og er

opptatt av å forstå hvorfor det ble slik. Hun peker på klare forskjeller i alle hovedfasene av undervisningsforløpet. I den første klassen ble lærerstudentenes intensjoner i all hovedsak innfridd. Elevene hadde nødvendige forkunnskaper, levde seg inn i filmen, forstod spørsmålene og arbeidet rolig og konsentrert. I den andre klassen er forløpet sprikende og motsetningsfylt. Noen elever sliter med å forstå spørsmålene, trenger mye hjelp eller er lite motiverte, mens andre er kritiske til opplegget og stiller avsporende spørsmål eller skaper uro i arbeidsøkten.

Hos den tredje studenten, Grethe, modifiseres disse to ulike bildene noe. Grethe framhever også forskjellen i undervisningsforløp i de to klassene. I så måte er hun på linje med den beskrivelsen vi finner hos Britt. Men Grethe poengterer samtidig at læringsresultatet ble godt for mange av elevene også i den andre klassen, noe hun knytter til samarbeid mellom elever og veiledning fra lærernes side. Her synes Grethe i større grad å være på linje med framstillingen hos Kine. Det er hun også når hun framhever at bruken av film i undervisningen var et svar på et direkte ønske fra elevene. Dette er et forhold som Britt ikke omtaler i sin framstilling.

Hvordan er så bruken av didaktiske modeller hos disse tre studentene? Alle tre kombinerer to modeller i sine tekster. Kine og Grethe bruker relasjonsmodellen og kulturmodellen, mens Britt bruker aktivitetsmodellen og kulturmodellen. Perspektiv og modellbruk i tekstene kan ha sammenheng med studentenes samarbeidssituasjon. De tar utgangspunkt i en felles refleksjon over praksis og forsøker så å profilere framstillingen i ulike retninger for å dokumentere selvstendighet. Samtidig er det ulikheter i omfanget av og dybden i modellbruken i tekstene. Hos Kine brukes modellene i et ganske kort refleksjonsavsnitt som utgjør ca ti prosent av teksten. Hos Grethe og Kine utgjør modelltilknyttet analyse henholdsvis ca førti og ca seksti prosent av teksten.

Kine og Grethe benytter de samme to modellene. Begge bruker kulturmodellen for å begrunne bruken av film som et svar på et ønske hos elevene, og begge framhever kultur som en brobygger mellom fag og elev. Også i bruken av relasjonsmodellen er det fellestrekk hos de to studentene. Begge peker på en ubalanse i undervisningsopplegget, Kine viser at hensynet til elever og arbeidsmåter overskygget andre aspekter og mål i undervisningsøkten, mens Grethe framhever at læreplanmålene kom i bakgrunnen. Grethe er imidlertid også opptatt av at relasjonsmodellen rommer spenningsfelt, og peker særlig på forholdet mellom arbeidsformer/innhold og elevforutsetninger. Hun bruker modellen for å underbygge at ulike elevforutsetninger i de to klassene i for liten grad ble ivarettatt da innhold og arbeidsmåter ble valgt.

Britt skiller seg ut fra sine to medstudenter ved at hun anvender aktivitetsmodellen i stedet for relasjonsmodellen. Aktivitetsmodellen bruker hun til å poengtere et spenningsforhold mellom redskaper og objekt i den andre av de to klassene. Hun peker på mangel på redskaper (manglende forkunnskaper) eller avsporende redskaper (kritisk tenkning og argumentasjon) som hindrer ut-

viklingen av det objektet læreren har lansert for arbeidsøkten. Tanken om mangel på redskaper utdyper hun ved å trekke inn begrepet utviklingssonen. Hun hevder at hun og hennes medstudenter har introdusert redskaper som ligger utenfor utviklingssonen til en del av elevene. Når Britt skal utdype sin forståelse av de redskapene som avsporer, tyr hun til kulturmodellen. Ved hjelp av denne modellen tydeliggjør hun lokalkulturen, det vil si aspekter ved elevkulturen i den andre av de to klassene, hvor noen elever var kritiske til undervisning om kristendom og religion og hadde behov for å forsvare sin avstandstaking. Med utgangspunkt i kulturmodellen problematiserer Britt ubalansen mellom et empatisk innenfra-perspektiv og et kritisk utenfra-perspektiv i undervisningsøkten og reflekterer over muligheten for å kombinere disse perspektivene.

Noen trekk avtegner seg her. Det er rimelig tydelige forskjeller i den faktiske beskrivelsen av undervisningsforløpet, i omfanget og dybden i bruk av modeller og i graden av kritisk refleksjon over undervisningsforløpet. Det er mindre tydelig hva slags sammenheng det måtte være mellom disse forskjellene og bruken av didaktiske modeller. Det kunne være fristende å gjøre et poeng ut av at den mest omfattende og kritiske analysen (Britts) støtter seg til aktivitetsmodellen til forskjell fra de to øvrige (Kines og Grethes) som benytter relasjonsmodellen. Men mot dette kan man innvende at Grethe bruker relasjonsmodellen for å få fram de samme kritiske poeng som Britt. Aktivitetsmodellen kan dermed ikke forstås som en avgjørende betingelse for å få fram disse kritiske poengene. Forskjellene i bruken av relasjonsmodellen hos Kine og Grethe underbygger inntrykket av at modellene kan brukes på ulike måter og til ulikt formål.

Dette antyder at det neppe er modellene i seg selv som har avgjort hvilken vinkling hver av de tre studentene har valgt for sin analyse. Hva som eventuelt har vært bestemmende her, gir ikke materialet grunnlag for å fastslå. Man kan ikke utelukke at modellene har spilt en viss rolle i utviklingen av perspektivet. Det kan være tale om gjensidige vekselvirkninger mellom forståelse av praksis og bruk av modell. I en slik vekselvirkning åpnes det for en relativ mangetydighet. For de tre tekstene viser med rimelig tydelighet at verken bruk av modeller eller forståelse av praksis er entydige fenomener, i det minste ikke når de presenteres i skriftlige studentarbeider.

De 13 studentene trekker ulike konklusjoner av sin analyse og vurdering av praksis. Noen av studentene konkluderer med at undervisningen i hovedsak forløp i samsvar med lærerens intensjoner. Andre er, som vi har sett, mer kritiske i sine vurderinger. Hos en del av disse avføder analysen refleksjoner over mulige tiltak for å skape mer formålstjenlige undervisningsforløp. Det pekes på behov for tydeligere fokus på læringsmål, bedre tilpassede rammefaktorer og mer formålstjenlige arbeidsformer. Fire av studentene er opptatt av hvordan de kunne ha ivarettatt elevforutsetninger på en mer konstruktiv måte. I disse avsluttende refleksjonene ser vi hvordan studentene dels støtter seg til begreper fra modellene og dels reflekterer uten å bruke slike begreper.

Drøfting: konvensjonell og konvensjonsoverskridende modellbruk

I første del av artikkelen viste jeg til Strand og Kvernbekk (2000) som hevder at en teoriløs bruk av didaktiske modeller kan bidra til lukkede, selvbekreftende planleggings- og evalueringsprosesser. Jeg viste også hvordan denne beskrivelsen motsvares av Engeströms (1987) begrep ”erfaring” og Wartofskys (1979) begrep ”sekundær artefaktbruk”. Det dreier seg her om en form for aktivitet hvor konvensjoner ikke utfordres eller overskrides. I analysen av studenttekstene har jeg pekt på bruksmåter som kan synes å romme en slik konvensjonell tilnærming til undervisningspraksis. Én slik bruksmåte ser vi når begrepene i en modell fungerer som rene sjekkpunkter i gjennomgangen av et undervisningsforløp. Brukt på en slik måte, blir modellens sett av begreper tatt for gitt. Det stilles ikke spørsmål ved om begrepene samlet sett gir en dekkende og fyllestgjørende beskrivelse av praksissituasjonen. Også en ukritisk og uproblematisert sammenstilling av modeller kan forstås som et konvensjonelt trekk. Slike modellsynteser synes å ta for gitt at de ulike modellene er kompatible i sin virkelighetsforståelse, og overser mulige spenninger mellom begreper eller begrepssett i de ulike modellene.

Isolert sett vil slike former for modellbruk kunne fungere konvensjonsfremmende i forhold til undervisningspraksis. I den grad modeller på denne måten anvendes over tid uten å problematiseres, kan de bidra til å sementere forståelser av praksis. Imidlertid ser vi at de uproblematiserende bruksmåtene i flere studenttekster suppleres av mer kritiske og problematiserende tilnærminger. Det er altså ikke slik at konvensjonelle bruksformer står i et nødvendig motsetningsforhold til, eller utelukker, en mer åpen og mindre konvensjonsfremmende bruk. I den grad elementer av konvensjonell og mindre konvensjonell bruk kombineres, kan dette forstås i lys av den læringssituasjonen studentene står i. Studentene skal lære å håndtere et nytt og ukjent praksisfelt, og rent strukturerende og syntetiserende modellbruk kan framstå som egnet og kjærkomment førstegrep, som så kompletteres av mer kritisk refleksjon.

Strand og Kvernbekk (2000) framhever at tilgang på ulike teoriperspektiver er vesentlig for å motvirke en selvbekreftende, konvensjonell praksis. Teori i den betydning Strand og Kvernbekk legger i ordet, er det bare små innslag av i studenttekstene. Studentene anvender perspektiver og modeller som er mindre kvalifisert eller representerer et lavere generaliseringsnivå enn det man gjerne forstår med teori i streng forstand. Et unntak er den studenten som redegjør relativt grundig for teorigrunnlaget bak aktivitetsmodellen. Denne studenten bruker imidlertid ikke teori for å se kritisk på egen modellbruk eller vurdere forholdet til alternative teoriperspektiv. I den grad denne teksten problematiserer modellbruken, skjer det rent implisitt med basis i praksiserfaring mer enn i teoretisk refleksjon.

Studentenes modellbruk innfrir altså ikke de kravene til teoretisk kvalifisering av modellbruk som reises av Strand og Kvernbekk (2000). Det

tekstmaterialet jeg har analysert, kan snarere peke mot refleksjonsprosesser hvor komplekse *praksishendelser* åpner for kritisk omgang med og forståelse av modeller. Dette kan peke i retning av den ekspansjonsorienterte praksisforståelsen hos Afdal, Engeström og Wartofsky som er beskrevet tidligere i artikkelen. Hos Afdal (2007b) møter vi undervisningspraksis som en åpen prosess uten definitive skript. Engeström (1987) beskriver dette som en ekspansiv prosess hvor individers opplevelse av motsetninger i aktiviteten kan lede over i kollektive og systemiske endringer. Hos Wartofsky (1979) finner vi kompletterende perspektiver i form av aktivitet hvor artefakter er fristilt fra den rene produksjonskjeden og gitt en mer eksplorerende, kreativ rolle.

Motsetningsforhold og spenninger kan gjenfinnes i tekstmaterialet fra studentene. Her finner vi eksempelvis beskrivelse av hvordan betingelser for undervisning står i motsetning til selve undervisningsaktiviteten, og hvordan det dermed også oppstår en spenning mellom praksisvirkeligheten og en didaktisk modell som representerer et harmoniideal hvor alle hensyn fullt ut ivaretas. Hos noen studenter er slike motsetninger gjenstand for en refleksjon som synes å problematisere både modellforståelse og studentens egen undervisningspraksis, og hvor studenten foretar begrunnede prioriteringer mellom ulike didaktiske hensyn.

Lignende trekk finner vi hos noen av de studentene som reflekterer over hvordan samme undervisningsopplegg kan få ganske ulike forløp i ulike klasser. Studentene viser til at undervisningsaspekter som bidrar konstruktivt i én kontekst, får en avsporende funksjon i en annen. Dette korresponderer med Afdals forståelse av praksis som en åpen prosess uten definitive skript. Studenter bygger erfaring i én klasseromskontekst, men opplever at erfaringen blir ugyldig når de beveger seg over i en annen klasseromskontekst. Slike opplevelser rommer en tvetydighet. Det kan tenkes at praksis rommer erfaringer eller skript som så langt er ukjente for studenten, men som på sikt vil gjøre studenten i stand til å håndtere utfordringen. Men det kan også tenkes at den hendelsen studenten har deltatt i, har aspekter som overskrider konvensjonell erfaring og peker i retning av en problematisering og overskridelse av rådende praksis.

Motstridende praksisopplevelser åpner for at studenter definerer en overordnet eller utvidet forståelseskontekst som inkluderer de ulike klasseromskontekstene. Innenfor en slik utvidet kontekst åpnes mulighet for en mer utprøvende bruk av modeller og refleksjoner over ulike modellers styrke og begrensninger. Flere av studentene eksperimenterer med å bruke flere modeller i analysen og signaliserer på denne måten at praksis er kompleks og flertydig og bare kan belyses gjennom ulike, kompletterende perspektiver. I slik modellbruk kan vi etter mitt syn se elementer av det som hos Wartofsky (1979) beskrives som en tertiær bruk av artefakter. Modellbruken blir mer eksplorerende enn preskriptiv.

Jeg mener altså at det er atskillige trekk i studenttekstene som peker ut over en rent konvensjonsbundet og lukket praksisforståelse. Mer uklart er det om

tekstene rommer springbrett til en ekspanderende praksis, i den betydning Engeström (1987) gir dette begrepet. Det er flere forhold som gjør dette vanskelig å vurdere. For det ene har studentene et rent midlertidig forhold både til den praksisaktiviteten de har deltatt i, og til den studieaktiviteten de deltar i. De er dermed ikke permanente aktører i aktivitetene. For det andre kan det være vanskelig å identifisere springbrett i samtid. Kimer til ekspansjon vil primært være identifiserbare i ettertid når ekspansjonen er i gang eller er gjennomført.

Man må derfor nøye seg med å antyde elementer i studentteksten som i gitte situasjoner antas å kunne få en rolle som springbrett for ekspansjon. Slike elementer må i så fall søkes i noen av de spenningsforholdene som løftes fram i tekstene. I noen tekster beskrives spenningsforhold mellom en ideell didaktisk balanse og studentens opplevelse av kompromiss i forhold til dette didaktiske idealet. I denne situasjonen ser vi at noen av studentene trosser idealet ved bevisst å framheve behovet for didaktisk ensidighet. Man tar eksempelvis til orde for å prioritere elevforutsetninger framfor faglige mål. Dette kan innebære at man stiller seg i opposisjon til det man forstår som en rådende fortolkning av en didaktisk modell, og at man dermed stiller ulike forståelser og anvendelser av modellen opp mot hverandre.

En slik profilert didaktisk ensidighet utgjør i seg selv ingen ekspansjon av rådende undervisningspraksis. Klasseromspraksis er gjerne tvunget til å forholde seg til motsetninger mellom ideal og realitet og har utviklet ulike strategier for å håndtere dette. Men profilert didaktisk ensidighet kan utgjøre en større utfordring for systemnivået i skolen. På systemnivået baserer man seg i større grad på formaliserte idealbeskrivelser av undervisningspraksis, og gir slike beskrivelser status som juridisk forpliktende forskrifter. I forholdet mellom ensidige didaktiske prioriteringer og juridiske forpliktelser ligger det kimer til konfliktstoff med atskillig potensiell sprengkraft.

Studenttekstene viser etter mitt syn at didaktiske modeller kan anvendes i refleksjon som går ut over det rent praksiskonserverende. Materialet gir likevel ikke holdepunkter for å si at modellene i seg selv bidrar til å utvikle ekspansive elementer i studentenes refleksjon. I analysen har jeg sett nærmere på tre studenttekster som er skrevet med basis i samme undervisningspraksis. Jeg har pekt på at det ikke er klart hvilken rolle praksissituasjon og modellbruk spiller når studentene velger å gi ulike framstillinger og vurderinger av praksis. Forhold ved skrivesituasjonen kan eksempelvis ha hatt betydning.

Her er det fortsatt upløyd forskningsmark. Det vil være av interesse å se nærmere på faktorer som definerer lærerstudenters og læreres fortolkning av egen praksis. Det vil også være av interesse å se nærmere på forholdet mellom konvensjonelle og mer ekspansjonsorienterte tilnærminger til praksisutfordringer. Å undersøke studenters bruk av didaktiske modeller utgjør i denne sammenheng bare én av flere mulige innganger.

Jeg har tidligere understreket behovet for å gi lærerstudenter utviklings- og endringsberedskap i møte med nye didaktiske utfordringer (Hauge, Lund &

Vestøl, 2007). Studenttekstene som er beskrevet i denne artikkelen, dokumenterer et relativt mangfold av praksisopplevelser. Elevforutsetninger og skolens undervisningstradisjon møtes, dels i fruktbare samspill og dels i utfordrende spenningsforhold. Lærerutdanningens utfordring er å dyktiggjøre nye lærere til å håndtere dette mangfoldet. Denne artikkelen antyder at didaktiske analysemodeller kan ha konstruktive funksjoner i arbeidet med en slik dyktiggjøring. Artikkelen antyder også at perspektiver fra pedagogisk og sosio-kulturell teori kan bidra til refleksjonen omkring slik modellbruk. Det er imidlertid behov for ytterligere forskning og utprøving for å kartlegge de styrker og svakheter didaktiske modeller har som redskap i lærerutdanningen.

Referanser

- Afdal, G. 2007a. Participative research in religious education. An argument for a dialectical understanding of theory and practice. I *Researching RE teachers. RE teachers as researchers*. C. Bakker & H.-G. Heimbrock (red.). Münster: Waxmann, s 93-107
- Afdal, G. 2007b. *Researching religious education as social practice*. Internpublikasjon, Høgskolen i Østfold
- Afdal, G., E. Haakedal & H. Leganger-Krogstad 1997. *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bjørndal, B. & S. Lieberg 1978. *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Charmaz, K. 2000. Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. I *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Daniels, H. 2001. *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Development Research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1999. Activity Theory and individual and social transformation. *Perspectives on Activity Theory*. Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gundem, B. B. 1998. *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hauge, T. E., A. Lund & J. M. Vestøl 2007. *Undervisning i endring: IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt.
- Hiim, H. & E. Hippe 1998. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Haakedal, E. 2001. Contextual Teaching and Learning in Religious Education. A discussion of Practices and Reflections of an Eastern and a Western Norwegian Primary School Teacher. I *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. H.-G. Heimbrock, C. T. Scheilke & P. Schreiner (red.). Münster: Lit Verlag.
- Imsen, G. 2002. *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: RoutledgeFalmer.
- Leganger-Krogstad, H. 2001. Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach. I *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. H.-G. Heimbrock, C. T. Scheilke & P. Schreiner (red.). Münster: Lit Verlag.

- Strand, T. & T. Kvernbekk 2000. Problems of educational models and their use." I *Nordisk Pedagogik* 20(1): 1-12.
- Uljens, M. 1997. Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. M. Uljens. Lund: Studentlitteratur.
- Vestøl, J. M. 2007. Læring på tvers av kontekster. Utfordringer til etikkundervisningen i en IKT-tid. I *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. T. E. Hauge, A. Lund, J. M. Vestøl (red.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vygotskij, L. S. 2001. *Tenkning og tale*. Red. av Alex Kozulin. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by Michael Cole et. al. Cambridge: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. 1979. Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology. I *Models. Representation and the Scientific Understanding*. M. Wartofsky. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.