

*Kaare Skagen*

*Professor ved Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier,  
Høgskolen i Oslo*

## **Veiledning i praksis**

*Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning*

*En artikkel i NYMY-prosjektet*

### **Sammendrag**

*Artikkelen presenterer to nyere studier av veiledning i praksisopplæring i allmennlærerutdannelsen. Hovedfunnene drøftes i forhold til noen tidligere nordiske forskningsstudier. Studiene redegjør for intensjoner og realiteter i praksisopplæringen med fokus på mål, innhold og form i praksisveiledningen. Materialet er ramme- og fagplaner og intervjuer og observasjoner ved tre praksisskoler. Veiledningen drøftes i forhold til teori om veiledning. De to studiene som presenteres, konkluderer med at avstanden mellom teoridel og praksisdeler i lærerutdannelsen fortsatt eksisterer. Det blir konstatert både fellestrekk og forskjeller mellom skolene når det gjelder graden av individuell veiledning og gruppeveiledning og individuell studentundervisning. Innholdsfokus i veiledningen varierte. Veilederrollen varierte mellom ettergivenhet og pågåenhet. Noen forskningsstudier hevder at øvingslærere praktiserer teknologisk veiledning. Artikkelen argumenterer for at innvielse i undervisningstradisjonen er nødvendig.*

### **Innledning**

I NOKUTs evaluering av norsk lærerutdanning ble det påpekt svakheter ved praksisopplæringen. Studentene ønsket mer individuell praksis, de var i villrede om krav og kriterier og mente det var lett å få bestått (NOKUT, 2006, s. 58-61; Skagen, 2006, s. 77). I evalueringen av dansk lærerutdanning ble det slått fast at praksisopplæringen var dårlig koordinert på skolene, ansvarsfordelingen var uklar, praksislærernes strategi og opplegg var varierende, vurderingen manglet et systematisk grunnlag, og det ble overlatt til studentene å skape sammenheng mellom teori og praksis (Rasmussen, 2006, s. 22; EVA, 2003, s. 61-71). Den svenske nasjonale vurderingen av lærerutdannelsen i 2004 påpekte dårlig sammenheng mellom de teoretiske delene og praksisopplæringen (Askling, 2006). St.meld. nr. 11 og Stortingets behandling av denne formulerer misnøye med praksisopplæringen og varsler et nytt kvalitetssikringssystem for "praksisskoler, praksislærere og [...] den praksisopplæringen som gis" (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 66-68; Stortinget, 2009, s. 17). Med et mulig unntak for Finland ser det ut til å være en aktuell nordisk problemstilling at praksisopplæringen ikke er godt samstemt med teoridelen i utdanningen, og at praksisopplæringen har manglet knyttet til organisering og veiledning.

I denne artikkelen presenteres noen funn fra to ferske undersøkelser i praksisopplæringen i norsk allmennlærerutdanning.<sup>1</sup> Funnene kaster lys over organiseringen av veiledningen ved praksisskolene, hvilke veiledningsmål øvingslærerne har for sine lærerstudenter på praksisskolene, innholdet i veiledningen og hvordan veilederrollen blir håndtert av øvingslærerne.

### **Forskning om forholdet mellom praksis og teori**

Spredte enkeltsynpunkter bekrefter at avstanden mellom teori og praksis var til stede også i undersøkelser fra 1970-årene (Strømnes, 1975, s. 45). Trygve Bergem (1993) undersøkte læreplankomponenten Pedagogisk teori og praksis ved seks lærerhøgskoler i 1973-75. Bergem utførte læreplananalyser og intervjuer. Han konkluderte med at yrkesetiske emner hadde liten plass i den samlede utdannelsen. Lærerstudentene savnet undervisning om konflikt-situasjoner, fagmetodikk og avklaring av lærerrollen. Samlet sett blir teoriundervisningen av et klart flertall av lærerstudentene vurdert som for lite relevant i forhold til deres fremtidige arbeid som lærer. De fleste studentene savnet teoriundervisning og diskusjoner om prinsipielle spørsmål om undervisning og oppdragelse. De erkjente også hull i egne fagkunnskaper og ønsket mer kunnskap om pedagogisk idéhistorie. Bergem forklarer motsetningen mellom teori og praksis med forskjellige oppfatninger hos lærerutdannerne om hva som er relevant og nyttig kunnskap.

En undersøkelse fastslår at det ikke er en kollegial tone og holdning mellom lærerutdanning og skoler (Gimmestad, 2002). En intervjuundersøkelse med 25 lærerutdannere konkluderer med at lærerutdanning og skolepraksis er som "to forskjellige kloder" (Kvalbein, 2004, s. 30).

Danske artikler konstaterer et skille mellom teori og praksis og forklarer dem som to forskjellige kunnskapsformer (Schrøder, 2003). Den danske evalueringen av lærerutdannelsen fant at studentene ønsket en bedre sammenheng mellom teori og praksis. Evalueringen fant også at det ikke var et tydelig nok formål med seminarlærernes praksisbesøk (EVA, 2003, s. 68-70).

Et fellestrekk i disse studiene av praksisopplæring er at lærerutdannere og øvingslærere oppfatter teori og praksis som to atskilte verdener. Mange øvingslærere ser ut til å oppfatte praksisopplæring først og fremst som en innvielse i læreryrket. De legger derfor i sin veiledning stor vekt på praktisk mestring av klasseledelse, metodikk og flyt i undervisningen. Forskning på ferdighetsutvikling tyder på at spesifikk trening er nødvendig for å automatisere og mestre ferdigheter, og i den grad det gjelder for undervisning, er en innvielsesstrategi relevant (Sigmundsson og Wiedemann, 2008, s. 69-81) Noen forskere tolker likevel innvielsesstrategien som teknologisk og mangelfull, og kritiserer øvingslærerne for å innsnevre lærerutdannelsen til tekniske ferdigheter (Arfwedsson, 1994; Bergem, 1993; Eritslund, 2004; Jordell, 1986; Sundli, 2002; Sundli og Søndena, 2007). Innføring i skolens undervisningstradisjon kan i forsker-

perspektiv ses på som en hindring for studenters læring under skolepraksis (Ottesen, 2006, s. 69).

### **En undersøkelse på tre praksisskoler**

De to studiene som presenteres i denne artikkelen, tar utgangspunkt i intensjonene for praksisopplæringen ved høyskolen og undersøker hvordan disse er uttrykt i ramme- og fagplaner. Planverket stiller krav både til øvingslærernes individuelle håndtering av veiledningen og til organiseringen av praksisopplæringen. Det stilles også krav til at studentene skal være presise og plikt-oppfyllende, og til kvaliteten på den profesjonalitet de skal utvikle i praksisopplæringen. Studentenes progresjon skal vurderes i løpet av praksisopplæringen. Om forholdet mellom teori og praksis heter det at de to skal spille hverandre slik at kunnskap fra teoriundervisning anvendes i praksisopplæring, og at erfaringer fra praksis er med tilbake til teoristudiene. Øvingslærerne skal være modeller og diskutere sin egen undervisning med studentene som de veileder. Øvingslæreravtalen fra 2005 legger opp til at lærerteam kan ha ansvaret for veiledningen av lærerstudenter (Blaker, 2008, s. 27-37; Godager 2008, s. 17-26).

### **To skoler, to veiledningsopplegg**

Bente Blaker (2009) fulgte to grupper på fire lærerstudenter hver i sitt andre studieår og deres øvingslærere. Innenfor hver gruppe fulgte hun én lærerstudent nøye (student 1 og student 2) og gjennomførte observasjoner og intervjuer med disse to som var på hver sin skole (skole 1 og skole 2). Intervjuene ble gjort før og etter observasjonsperioden. Blaker varierte rollen som observatør. Under veiledningssamtalene var hun flue på veggen og tok notater. Under praksisundervisningen og mellom timene snakket hun med studenter og øvingslærere der det passet. Feltarbeidet ble gjennomført innenfor den fire uker lange praksisopplæringen i høstsemesteret 2007.

Hensikten med feltarbeidet var å hente inn materiale som kunne gi en profil av den veiledningen som ble gjennomført. Opplysninger om når og hvor ofte det ble veiledet, hvem som gjennomførte veiledningen, og hvor mye veiledning studentene fikk, ble registrert. Mer vekt ble det lagt på å få tak i materiale for å beskrive og drøfte innholdet i veiledningen, og kunnskapsinteressen var her rettet mot hvilke dimensjoner i undervisningen som fikk oppmerksomhet.

I observasjonene av veiledningen ble det registrert data for å finne ut i hvilken grad øvingslærerne var nærgående, eller om de valgte en mer avventende rolle. I intervjuene ble det spurt etter hvilke mål øvingslærerne hadde for sin veiledning. Hensikten var å beskrive hovedtrekk ved veilederrollen på bakgrunn av det innsamlede materialet.

**Skole 1: Faginnholdet i fokus**

Skole 1 var en 1-10-skole med ca. 500 elever, og lå i utkanten av Oslo. Elevene på 5.-10. trinn hadde egne bærbare PC-er. Lærerne hadde arbeidstid fra kl. 8 til kl.16. Studentene hadde sin praksis på 9. trinn, og der var ca. 9 timer avsatt til aktivitet ifølge arbeidsplaner. Den elevgruppen studentene skulle følge, var på 51 elever og delt inn i to basisgrupper som var plassert på hvert sitt rom med glassvegg mellom. Studenten som Blaker fulgte, underviste i norsk og KRL.

Blaker kartla mengden av den veiledningen som studenten var med på. Hun fant at det samlede omfanget av øvingsopplæringen var 40 timer, i den forstand at studentene var på skolen 8 timer hver dag. Veiledningen utgjorde ca. én time hver dag, men i tillegg kom før- og etterarbeid som studentene gjennomførte sammen med sine øvingslærere. Mengden veiledning på skole 1 kan sies å være i samsvar med det som fagplanen forutsetter. Ved denne skolen gjennomførte studentene individuell planlegging og undervisning (Blaker, 2009, s. 85-87).

Ved skole 1 ble etterveiledningen prioritert foran førveiledningen. Etter hver undervisningstime fikk studentene veiledning mens øvingslæreren nøyde seg med å godkjenne planen for timen på forhånd. I tillegg var det en del uformelt samarbeid mellom øvingslærere, andre lærere og studenter før timene der studentene fikk hjelp til planleggingen. Øvingslærer var ivrig med å tilby stoff og komme med forslag til innhold i timene, selv om formaliserte førveilednings-sesjoner med planlegging av neste time ikke ble arrangert. Og etterveiledningen fungerte nok også i realiteten som førveiledning, slik student 1 påpekte: "[...] men etterpå fikk vi veiledning etter hver time altså mye grundigere veiledning og det tok vi jo med oss videre til neste time ikke sant [...]" (Blaker, 2009, s. 52).

Veiledningssesjonene varierte i lengde fra et par minutter opp til nærmere én time. Veiledning skjedde som kortere innslag i en del av forberedelsene og etterarbeidet på arbeidsrommet, men også som lengre avtalte møter mellom student og øvingslærer. Øvingslærerne på skole 1 hadde som målsetting at lærerstudentene skulle oppleve nytten av å være faglig oppdaterte. Øvingslærerne fremhevet også at refleksjon var det viktigste målet med veiledningen. Øvingslærerne på skole 1 la vekt på det faglige innholdet i undervisningen i sin veiledning.

Veilederne ved skole 1 blir beskrevet som ivrige, bestemte og insisterende. Blaker beskriver én etterveiledning på 17 minutter mer detaljert. Denne relativt korte veiledningssamtalen var representativ for mange av de samtalene Blaker observerte. Øvingslæreren etterlyste der kvalitet på det faglige innholdet. Denne øvingslæreren var også aktiv under planleggingen av timen og kom med forslag til stoff som studentene ble bedt om å ta med. Hun insisterte også på detaljer og fulgte opp studenten etter timen. Studenten fikk både ros og ris, og øvingslæreren forklarte hvordan hun selv ville ha undervist.

Denne faglig engasjerte øvingslæreren tok styring både på innholdet og tale-tiden. Et markert asymmetrisk forhold ble etablert, der øvingslæreren arbeidet etter en struktur der studenten fikk ordet ved begynnelsen av samtalen for å gi en

vurdering om hvorvidt målene for timen var nådd. Deretter tok øvingslærer ordet og ga en vurdering av timen (Blaker, 2009, s. 60). Denne strukturen har antagelig lange røtter i praktisk veiledning og er registrert som en vanlig struktur også i tysk lærerutdanning (Skagen, 1998, s.140-144).

Denne øvingslæreren valgte en direkte veilederrolle ved å skape rom for egne perspektiv, gi råd og komme med forslag både til planleggingen og i vurderingen av timen. I et veiledningsforhold vil ikke bare fordelingen av taletid være avhengig av begge deltageres innlegg, men også fordelingen av initiativ, forslag, konklusjoner og råd. Der en av partene posisjonerer seg slik som i dette tilfellet, og får både kvantitativ og kvalitativ styring av innhold og struktur i veiledningssamtalen, kan vi snakke om diskursiv dominans.

Organiseringen av veiledningen virket noe preget av improvisasjon. Noen ganger hadde én øvingslærer førveiledning, mens en annen observerte og hadde etterveiledning med de samme studentene. Ikke sjelden ble det klart i siste øyeblikk hvem som hadde ansvaret for hvilken time. Veiledningen ble ikke timeplanfestet, men fant sted når det passet i programmet.

Fokuset i veiledningen på skole 1 var gjennomgående faginnholdet i undervisningen. Øvingslærernes pågåenhet på dette området overrasket studentene i begynnelsen, men bidro etter hvert til positive mestringsopplevelser:

[...] de timene mot slutten av perioden hvor jeg hadde fått lest meg ordentlig opp og visste mye om det som var rundt akkurat det jeg skulle lære bort til elevene, det var veldig motiverende og spesielt de siste to-tre timene jeg hadde, [...] jeg hadde en følelse at jeg faktisk hadde noe å bidra med.

(Blaker, 2009, s.63)

### ***Skole 2: Det praktisk-metodiske i fokus***

Skole 2 drev opplæringen i mer tradisjonelle lokaler med klasserom, og elevene var organisert i klasser. Klassene hadde en kontaktlærer hver mens lærerne delte fagansvar i grupper på to og to. Lærerne jobbet i team. Veiledningen ble timeplanfestet ved denne skolen. Opplegget innebar at alle studentene skulle være til stede på alle undervisningstimene og alle veiledningstimene. På denne skolen var det alltid minst to studenter til stede, eller hele gruppen var sammen under planlegging og undervisning. Det ble altså ikke gitt individuell undervisning. Studentene var til stede fulle arbeidsdager hele uken, og veiledningen lå innenfor rammen av det foreskrevne timetallet. Ved denne skolen ble det gitt både før- og etterveiledning på avtalte møter, og størsteparten av veiledningen var samlet sett organisert innenfor avtalte rammer.

Øvingslærerne sa at de hadde som mål for veiledningen at studentene skulle få en så *"hyggelig praksisopplevelse som mulig"*. Praksisperioden skulle skape trygghet. Strategien var å fokusere på studentenes følelser, og veiledningen skulle ta utgangspunkt i deres erfaringer. Studentene skulle *"[...] selv [...] finne ut av ting"* (Blaker, 2009, s. 41).

På skole 2 fikk studentene mye frihet til å planlegge og gjennomføre undervisning. Studentene spurte mye, men disse øvingslærerne var tilbakeholdne med egne synspunkter på undervisning. Særlig i begynnelsen av veiledningen holdt øvingslæreren igjen på kommentarer om hvordan han selv ville ha gjennomført undervisningen. Han sa at dette var bevisst for at studentene skulle utvikle sin egen lærerstil. På spørsmål fra studentene om hvordan øvingslæreren ville ha håndtert situasjoner i undervisningen, fikk de likevel svar.

Innholdet i veiledningen dreide seg mye om det praktiske og metodiske i undervisningen. Øvingslæreren anså at studentene kunne tilegne seg faglig kunnskap når de kom på skolen. Metodeerfaring var viktigere (Blaker, 2009, s. 42). Tekniske spørsmål om tidsbruk og om hvordan overhead projektor, tavle og høytlesning skulle håndteres, var tema flere ganger. Disiplinproblemer ble diskutert, og her ble ikke studentene enige om hvilket støynivå som var akseptabelt. Øvingslæreren grep inn og ga rett til den studenten som tolererte mest støy.

Øvingslæreren forsøkte noen ganger å få til refleksjonsbaserte diskusjoner. Dette førte ikke frem. Spørsmålene fra øvingslæreren ble ikke utgangspunkt for dypere didaktiske samtaler. Ved flere anledninger prøvde øvingslæreren seg med formuleringer av typen "har du tenkt på", "kunne dere gjort det annerledes" eller "når dere gjorde slik, var det en tanke bak". Studentene maktet ikke å følge opp øvingslærerens invitt til refleksjoner av litt dypere art. I stedet avsluttet ikke sjelden en av studentene med en generell kommentar om at undervisningen hadde gått "fint". På skole 2 ønsket øvingslærerne at studentene skulle få en så hyggelig praksisopplevelse som mulig. De ville ikke pådytte studentene sine kjepphester. Øvingslæreren ville ikke være rollemodell og ønsket at studentene skulle finne sin egen stil. I praksis betydde det at studentene skulle prøve seg frem så mye som mulig med forskjellige metoder.

Øvingslærerne ved denne skolen brukte åpne spørsmål for å styre samtalen og valgte overveiende en noe avventende veilederrolle. Kritikkk ble formulert forsiktig, gjerne i spørsmåls form. Øvingslæreren styrte likevel samtalen ved å konkludere, skifte tema og avslutte samtalen. I denne veiledningen var intensjonene å gi rom for studentenes praksisteori, men samtidig styrte øvingslæreren samtalen på en indirekte måte.

### ***Skole 3: Ettergivenhet i veiledningen***

Julie Anita H. Godager undersøkte sider ved organiseringen av praksisopplæringen i allmennlærerutdanningen. Hun gjorde analyser av fagplaner og retningslinjer for praksisopplæring for å identifisere hovedtrekk ved den pedagogiske tenkningen som lå til grunn for praksisopplæringen. Ved en praksisskole observerte og intervjuet hun fire studenter i deres andre studieår. Observasjonene omfattet både veiledningssamtaler, studentenes øvingsundervisning og teammøter. I studien fokuserer Godager på noen trekk ved intensjonene for praksisopplæringen slik disse kom til uttrykk på fagplannivå og

personnivå i øvingslærernes og studentens forventninger. Hun sammenholder så intensjonsnivåene med funn fra observasjoner og intervjuer.

I planverket formuleres en rekke mål ikke bare for praksisopplæringen, men for lærerutdanningen som helhet, blant annet slås det fast at ”[...] *praksis og studiefag henger tett sammen [...]*”. Også for studentenes kompetanse er en rekke mål satt opp, og listen over vurderingskriterier er i stor grad formulert som mål (Godager, 2008, s. 21-26). Studentene hadde en positiv holdning til skolepraksis. Alle trivdes og likte bedre å prøve seg som lærere enn å være studenter på høyskolen. Studentene sa at undervisningen på høyskolen er mye ”[...] *forelesninger som kanskje ikke er så viktige i forhold til akkurat det jeg skal gjøre [...]*”. De etterlyste mer relevans for skolepraksis (Godager, 2008, s. 60).

Godager observerte en del uregelmessigheter i avviklingen av skolepraksis. Det var eksempler på forseintkomming både fra studenter og øvingslærer og fravær fra studentene. En dag var øvingslærer på kurs, og veiledningen falt bort denne dagen. To av studentene hadde da ansvar for en elevgruppe uten øvingslærer. Ved denne skolen fikk studentene utlevert et ark med skriftlige forventninger til gjennomføringen av praksis. Arket innholdt krav om full arbeidsdag kl. 8-16, og det ble påpekt at egen forberedelse kom i tillegg. Veiledningsdokumenter skulle leveres dagen før den planlagte undervisningen. Studentene ble pålagt å være løsningsorienterte og ble oppfordret til å kommunisere direkte. Der de manglet faglig kompetanse, måtte de lese seg opp.

En av øvingslærerne sa at det som skilte en god lærer fra en dårlig, først og fremst var tydelig klasseledelse. Det var et mål med veiledningen å få dette frem, og et viktig middel til å oppnå dette var studentenes veiledningsdokumenter. Der ville øvingslæreren få informasjon om hvordan studentene tenkte, og kunne legge opp veiledningen etter det.

Veiledningen ble gjennomført som gruppeveiledning. Veiledningsmøtet ble innledet med at en av studentene som hadde undervist, ble bedt om å kommentere sin egen undervisning. Deretter ble de andre studentene bedt om kommentarer før øvingslærer ga sine avsluttende kommentarer. Gjennomgangen av en annen time fulgte samme struktur. Det var øvingslærer som ledet veiledningen, og det var hun som avsluttet og skiftet tema i samtalen.

I det bildet som ble skissert av veiledningsforholdet, fant Godager klare forventninger fra øvingslærer, men samtidig mangel på sanksjoner. Øvingslæreren sa at hun forventet at studentene leverte veiledningsdokument dagen før undervisningen, men at det var variabelt hvorvidt dette skjedde. Studentene hevdet på sin side at de ikke hadde oppfattet at øvingslæreren krevde dette. Øvingslæreren ga ingen kommentarer når studentene leverte veiledningsdokument rett før timen i stedet for dagen før. Studentene mente at deres veiledningsdokumenter var gode nok, mens øvingslæreren hadde observert mangler, men uten å melde disse til studentene.

I veiledningssamtalen var øvingslæreren opptatt av hvorvidt studentene ”eide” timen. I dette lå det et spørsmål om timen hadde vært slik at studentene

personlig hadde følt seg komfortable. Hun var støttende overfor studentene, men formante dem samtidig til å stille klare krav og gi korreksjoner (Godager, 2008, s. 56-58).

Studentene hadde krav på seg til å skrive logg hver dag, men øvingslæreren tvilte på om dette skjedde. Øvingslæreren tok på seg skylden for at dette ikke skjedde, og formante seg selv til å være tydeligere. Hun hadde konstatert mangel i fagkunnskaper hos studentene, men visste ikke om de leste seg opp. Øvingslæreren stilte studentene fritt til å følge hennes forslag om arbeidsmåter og organisering av undervisningen, eller å velge noe annet. Øvingslæreren unnskyldte studentene i en del sammenhenger der det kunne vært like naturlig å korrigere. Én student hadde ikke fått forberedt seg til matematikktimen – som ble gjennomført på en utilfredsstillende måte – fordi hun var bortreist i helgen. Dessuten hadde hun notatene sine i en loggbok som var innlevert til øvingslærer (Godager, 2008, s. 56).

Godager konkluderer med at øvingslærer hadde en tendens til å svekke sine egne krav til studentene. Først mente hun til full innsats, for så å si at 80 % var i orden. Hun formulerte krav, men understreket i neste åndedrag at hun nå var ”streng”, slik at hun kunne være snillere seinere. Det var flere eksempler på ettergivenhet og mangel på nødvendige korreksjoner i materialet fra denne veiledningen. Øvingslæreren hadde en tendens til å klandre seg selv for manglende oppfølging av studentene, også i tilfeller der hun tidligere hadde kommunisert klart (Godager, 2008, s. 80-81).

### **Fellestrekk og forskjeller mellom funnene**

Et fellestrekk ved veiledningen på skolene var at teoretiske begreper fra undervisningen på høyskolen ikke var mulig å observere i veiledningen. Både studenter og øvingslærere markerte avstand til høyskolen. En student formulerer seg slik: *”[...] sånn faglig sett så trives jeg jo mye bedre på den skolen hvor man får liksom relevant [...] eller mer relevant da [...] synes jeg. Ja. Jeg synes det, for at jeg synes det at den undervisningen på høyskolen [...] jeg kan ikke helt se relevansen i det alltid”* (Godager, 2008, s. 60). En student sa at *”[...] han har hørt om sammenhengen mellom teori og praksis, men som han sa, sett lite til det”* (Blaker, 2009, s. 39). En øvingslærer sa at *”klasseromsforskning er relativt ukjent for ham og heller ikke skolens personale snakker noe særlig om didaktikk eller pedagogikk”*. Begge studentene som ble fulgt nøye ved skole 1 og 2, hevdet at det ikke hadde vært snakket noe om praksisveiledningen på høyskolen (Blaker, 2009, s. 41; s. 69). Dette samsvarer med annen forskning om studentholdninger til lærerutdannelsen der forskjellen mellom høyskole- eller universitetsdelen og skoledelen av utdannelsen fremheves som nesten uoverstigelig (se s. 2). Flere undersøkelser viser også at studentene ofte uttrykker tilfredshet med praksisopplæringen og kritikk av teoriundervisningen, og dette gjelder selv om kvaliteten på praksisopplæringen varierer. Studentene er til-



fredse med praksis uansett fordi de får prøve seg som lærere og får tilbakemelding på sine prestasjoner (Jordell, 1986; Bergem, 1993; Eritslund, 2004).

Ved alle de tre skolene var det flere eksempler på at omtalen av kvaliteten i undervisningen hadde et lavt konkretiserings- og presisjonsnivå. Ord som "fint", "bra", "veldig bra", "veldig flinke" brukes for å beskrive undervisning (Blaker, 2009, s.71; Godager, 2008, s.56; s. 67). Klasseromsforskning har konstatert at lærere gjennomgående unnlater å gi konkrete tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner. I stedet for spesifikke tilbakemeldinger bygget på kunnskapskrav og faglige standarder ble det observert gjennomgående generell ros. Fenomenet er internasjonalt og uttrykker et ønske om å utvikle selvtillit hos elevene. Virkningen kan tvert imot bli en tilbaketrukket lærerrolle (Klette, 2003, s. 51-52).

Blaker konstaterte ellers forskjeller i organiseringen av veiledningen mellom de to skolene hun undersøkte. Skole 2 gjennomførte systematisk gruppeveiledning og gruppeundervisning med alle studentene. Ved denne skolen var veiledningen timeplanfestet, og det var både før- og etterveiledning. Ved skole 1 derimot varierte formen slik at studentene fikk både individuell og felles veiledning. Her varierte veiledningens form også mer ved at kombinasjonen av lengre oppsummerende reflekterende veiledninger med kortere "bistand, forslag, råd" var typisk. Ved denne skolen dominerte etterveiledningen, men en god del felles planlegging mellom øvingslærere og studenter kompenserte antagelig for denne mangelen. Ved skole 2 var større deler av veiledningen innenfor planlagte rammer. Skolen som Godager undersøkte, gjennomførte veiledningen i grupper etter samme mønster som skole 2.

Det ble ikke formulert noen særskilt begrunnelse for at gruppeveiledning dominerte. Heller ikke øvingslærerne på den skolen som hadde individuell veiledning, fremhevet dette spesielt. Blaker konkluderte med at det så ut til å være tilfeldigheter som avgjorde hvorvidt lærerstudenten fikk individuell undervisning eller ikke.

Ovenfor er det beskrevet hvordan intensjonene for veiledningen varierte. En øvingslærer fremhevet klasseledelse som viktigst, en annen faginnholdet og en tredje det praktisk- metodiske opplegget. Forskjellene i intensjoner fikk visse konsekvenser for både veiledningen og studentenes undervisningspraksis. Den øvingslæreren som insisterte på viktigheten av det faglige stoffet, fulgte opp med å påvirke studenten under planleggingen av undervisningen. En lærerrolle med prioritering av fagkunnskap gikk her sammen med en direkte og styrende veilederrolle. Øvingslæreren som prioriterte det praktisk-metodiske, overlot i stor grad til studentene å lese seg opp på faget. Han var ofte enig med studentene og ga ikke råd hvis han ikke ble spurt. Også den øvingslæreren som fremhevet klasseledelse som viktig, var tilbakeholden med oppfølging av egne intensjoner for veiledningen. Variasjonene i veilederrollen gikk fra pågåenhet til ettergivenhet (Blaker, 2009, s. 50 og s.84; Godager, 2008, s. 81).

I forhold til intensjonene kan det være grunn til å etterspørre noen temaer som ikke var til stede i veiledningen på skolene. Siden materialet ikke dekker

mer enn noen enkeltstudenter på tre skoler i én praksisperiode, er det klart at ikke alle temaer kan være representert. Likevel manglet det helt eksempler i materialet på at progresjon i kravene til og studentlæring av undervisningsferdigheter, refleksjonsnivå og kontinuitet ble tatt opp med studentene. Inntrykket var at den praksisperioden som ble studert, i stor grad ble håndtert som enkeltstående både av studenter og øvingslærere.

I materialet kunne også noen av de skjulte sidene ved gruppeveiledning studeres. De studentene som ikke var så komfortable med å stå foran klassen, valgte det bort. I gruppeveiledningen slapp de studentene som var minst aktive, unna ved å la være å ta ordet. Alle studentene var ikke sikret individuell veiledning. Gruppeveiledningen fungerte som hindring for trening i undervisning og tilbakemelding for de studentene som trengte det mest (Blaker, 2009, s. 71-72; s. 79).

### **Perspektiv på noen av funnene i lys av veiledningsteori og forskning**

I planverket for praksisopplæringen blir det ikke henvisning til noen spesiell veiledningsteori eller modell. Men det er grunn til å forvente at handlings- og refleksjonsmodellen fortsatt er kjent for øvingslærerne og kan inngå i deres veiledningsstrategi siden denne modellen har stått sentralt i den nasjonale rammeplanen for studier i pedagogisk veiledning: "*Ledere for praksiskontorene ved landets allmennlærerinstitusjoner [...] oppgir at veiledningsstrategien På egne vilkår (Handal og Lauvås, 1983, 1999) nå dominerer norsk lærerutdanning som ideologi og arbeidsprogram*" (Sundli, 2002, s. 25).

Ut fra denne veiledningsstrategiens plassering som kunnskapsregime i lærerutdannelsen er det av interesse å drøfte i hvilken grad øvingslærere benytter seg av strategier herfra som en del av sin veiledning. Handlings- og refleksjonsmodellen kan sies å være en del av intensjonsgrunnlaget for praksisopplæringen. Modellen ble i 1980-årene introdusert i Norge, og etter hvert kom flere bøker av de to forfatterne (Handal og Lauvås, 1983 og 1999; Lauvås og Handal, 1990 og 2000). Den nasjonale rammeplan for studieenheter i pedagogisk veiledning ble utformet i 1992, og i studietilbudene basert på den rammeplanen som de aller fleste høyskoler og universiteter laget i 1990-årene, sto denne modellen sentralt. Det er ikke for mye å si at handlings- og refleksjonsmodellen for pedagogisk veiledning fikk paradigmatisk innflytelse over både utdannelsen i pedagogisk veiledning og kurstilbudet for øvingslærere i norsk lærerutdanning. I den nye strategien for veiledning fikk begrepet studentens "praksisteori" eller "praktiske yrkesteori" en sentral plass. Målet for veiledningen ble å utvikle studentens praktiske yrkesteori. Veilederen måtte først bestrebe seg på å la studentene komme til orde og formulere sin egen praktiske teori om undervisning. Først godt ut i veiledningsprosessen kunne veilederen komme inn med sine egne kommentarer og råd. Særlig tilbakeholdenhet skulle lærerutdannelsen vise ved

ikke å vurdere studentens praktiske undervisning, men begrense seg til å vurdere den kommende lærerens tenkning om undervisning.

Det gjennomgående skillet mellom høyskole-/universitetsdelen og skoledelen av lærerutdannelsen tilsier at øvingslærere bare delvis og i varierende grad tar utgangspunkt i formulerte intensjoner for praksisopplæring. Øvingslærere ser ut til også å basere sin veiledning på personlige og praktiske kunnskapsformer som bare delvis er eksplisitt formulert. Slike kunnskapsformer er en del av den tradisjonen som mesterlæren bygger på, og det er ut fra det interessant å drøfte i hvilken grad øvingslærernes veiledning kan sies å samsvare med mesterlæretradisjonen (Nielsen og Kvale, 1999, s. 17-33).

### **Veiledningsstrategier i teorien og veiledning i praksis**

I handlings- og refleksjonsmodellen skjedde det altså en forskyvning mot refleksjon, videre en forskyvning fra saksforholdet til studentens egen praksisteori, og endelig en forskyvning fra standarder for god undervisning til egen stil. I 1970 mente fremdeles mange øvingslærere at undervisningsdemonstrasjoner burde spille en viktig rolle både i grunn- og etterutdannelsen av lærere (Bjørndal, 1970, s. 78). De endringene som kom i den norske teoritradisjonen, har endret den rollen øvingslærere har, og påvirket mulighetene for autoritetsutøvelse i negativ retning. I dag er inntrykket at mange veiledere mer er kommentator og samtalepartner enn erfarne yrkesutøvere som viser gode eksempler fra sin egen praksis frem til etterligning og diskusjon. Tilstanden ser ut til å være internasjonal. Den engelske forskeren Anne Edwards sier at få praksisveiledere bevisst modellerer undervisningsmetoder. Kandidatene ser sjelden sine veiledere undervise. Men der dette skjer, blir det høyt verdsatt (Edwards, 1997, s. 154-166).

Ifølge handlings- og refleksjonsmodellen var lærerkandidaters taktiske tilpasninger til øvingslæreres undervisning i stor grad et resultat av evaluerings-systemet. Kritikken av lærerstudenters taktiske tilpasninger er ikke forskningsbasert. En sluttevaluering basert på kriterier satt opp på forhånd representerer et problem for denne modellen. De viktigste standardene er kandidatenes egen praktiske yrkest teori. Da er det logisk – ut fra en tanke om konsistens mellom mål og evaluering – at det er kandidatenes praktiske yrkeskunnskap som skal evalueres. En motvilje mot lærerutdannerens evaluering av praktisk lærerdyktighet i lærerstudentenes øvingspraksis er tydelig. Dette gjelder også i ekstreme situasjoner der mental helse eller personlige problemer hindrer kandidater i å ha utbytte av lærerutdannelsen. Evalueringskriteriene for praktisk lærerdyktighet burde mer dreie seg om *begrunnelser* enn om *praktiske handlinger* (Handal og Lauvås, 1987, s. 50-51; 95-99; Handal og Lauvås, 1990, s. 197).

Mesterlæren er en læringsform som først og fremst er knyttet til opplæring i håndverk ved at unge blir innviet i kunnskaper, verdier og ferdigheter. Mester-

læren er opplæring gjennom deltagelse i et yrkesfelleskap, og forholdet mellom lærlinger og mester er avgjørende. Opplæringen skjer gjennom observasjon, utprøving, korreksjon og forbedringer. Veiledningen skjer i nær tilknytning til yrkesutøvelsen, og evaluering er en del av veiledningen. Det er karakteristisk for mesterlæren at veiledningen er uformell og direkte i formen. En mesterlære bygger på prinsippene om mesterens faglige autoritet og respekt for yrkestradisjonen, og modellæring er en vesentlig læringsmetode. Interessen for lærlingens praktiske yrkest teori er ikke stor. I stedet forlanges det at lærlingen skal studere mesterens ferdigheter og kunnskaper oppmerksomt og bevege seg mot dennes faglige nivå (Nielsen og Kvale, 1999, s. 29).

Veilederrollene var tydelig forskjellige på de skolene som ble undersøkt. På skole 1 var det flere trekk i veiledningen som ikke kan sies å være i samsvar med veiledningsstrategien i handlings- og refleksjonsmodellen. Øvingslærerne på denne skolen må karakteriseres som pågående og rådgivende i sin veiledning fra begynnelsen av. De tok ikke utgangspunkt i studentenes praksisteori, men heller i sine egne erfaringer med studentveiledning. Øvingslæreren mente at det ikke var uvanlig at studentene hadde svake fagkunnskaper, og prioriterte derfor faginnholdet i sin veiledning. Det dominerende antallet formaliserte etterveiledninger i forhold til førveiledninger er ikke i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen.

Den veilederrollen som ble praktisert ved skole 1, hadde noen trekk som kan sies å være i slekt med prinsippene for mesterlære. Det gjelder de mange improviserte veiledningene under studentenes forberedelse til undervisning. Også den klart markerte veilederrollen med tydelig rådgivning er et kjennetegn i mesterlæren.

Ved de to andre skolene som ble undersøkt, var det et fellestrekk at veilederen ikke fulgte opp med korreksjoner i forhold til avtaler med studentene. Veilederne var tilbakeholdende med å sanksjonere i forhold til innlevering av veiledningsdokumenter, egen posisjonering og tydelighet på kjennetegn ved god undervisning. Veilederrollen hadde trekk av ettergivenhet overfor studentene.

Funnene fra de undersøkte skolene viser trekk som kan være inspirert av både handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlæren. Men det er ikke slik at noen av de undersøkte strategiene kan identifiseres fullt ut med en av disse modellene. Øvingslæreren ved skole 1 praktiserte en tydelig rolle med vekt på faginnholdet slik vi også finner det i mesterlæren. Men hun praktiserte ikke modellæring ved å vise frem undervisning slik at studentene fikk se hvordan god undervisning kunne være i praksis. Hun nøyde seg med å fortelle om hvordan hun selv underviste. Veilederen ved skole 2 inviterte til refleksjonsbaserte samtaler, men lyktes ikke i å få studentene med. Øvingslærerne markerte en distanse i forhold til teoriundervisningen ved høyskolen, og det kan tyde på at de har et eklektisk forhold også til veiledningsmodeller og teori. Det ser ut til at øvingslærerne veiledet slik de trodde det var best ut fra egne erfaringer.

### Funnene i forhold til annen forskning

Som vist ovenfor kan øvingslæreres innvielsesstrategi for veiledning fortolkes som teknologisk og mangelfull i forhold til intensjonene for lærerutdannelsen. Vekt på praktisk-metodiske sider kan oppfattes som teknologisk, og en innføring i skolens undervisningstradisjon kan av noen vurderes som en hindring for studenters læring i skolepraksis. Funnene i disse to undersøkelsene bekrefter at det fortsatt er stor avstand mellom skole- og høyskole-/universitetsdelen av lærerutdannelsen. Øvingslærere synes at teoriundervisningen er "livsfjern".

Et bevissthetssosiologisk perspektiv kan forklare hvorfor øvingslærere driver sin veiledning etter "eget hode". Lærerutdannelsen har ikke maktet å gi et realistisk bilde av skolehverdagen (Eritsland, 2004). Det er derfor vanskelig for øvingslærere å finne inspirasjon i lærerutdannelsens intensjonsgrunnlag når de skal lære studenter å undervise. Det er lærerutdannernes teoretiske og diskursive bevissthet som preger fagplaner, intensjoner og teoriundervisning i lærerutdannelsen. Lærernes praktiske yrkesbevissthet derimot er handlingsrettet og opprettholdes gjennom repetisjoner, pedagogiske steder, rutiner og ritualer på skolen. Undervisning er praktisk virksomhet, og menneskelige handlinger skjer med begrenset kognitiv ressursbruk (Svensson og Östnäs, 1989, s. 37-40). Det er hverdagens logikk som i mange tilfeller derfor også slår inn i veiledningen av lærerstudenter.

Hubert Dreyfus utviklet sammen med broren Stuart en modell for tilegnelse av ferdigheter.<sup>2</sup> Dreyfus hevdet at en student gjennomgår fem stadier på sin vei til fullbefaren yrkesutøver: novise, nybegynner med erfaring, kompetent, dyktig og ekspert. Dreyfus beskriver hvordan veilederen (instructor) hjelper novisen med å forstå og håndtere mindre deler av arbeidsoppgavene. Novisen får så tips, regler og råd om hvordan han kan gå frem. Siden novisen ennå ikke har inngående kjennskap til arbeidssituasjonen, er reglene forklart kontekstfritt. Slike regler eller råd kan vi kalle "skolemestervisdom", og de kan lyde slik: "Vær streng i begynnelsen, så kan du heller slakke litt av etter hvert", eller på engelsk: "Never smile until Christmas". Dreyfus' modell underbygger at en lærerstudent har behov for praktisk-metodiske tips og råd, og at dominansen av denne typen kunnskap er nødvendig i en nybegynnerfase. Innføring i skolens undervisningstradisjon kan hjelpe lærerstudentene å mestre skolehverdagen og være nødvendig ferdighetslæring.

En del tyder på at lærerutdannere har undervist mye om den ideelle skolen og mindre om "den reelt eksisterende skolen". "Pedagogikken har vært mer opptatt av læreren som veileder, eleven som autonom og skolearbeid som prosess enn kunnskap, fag og formidling" (Haug, 2008, s. 4). Det kan derfor være grunn til å se nærmere på hvordan lektor- og lærerstandens beste utøvere kan bidra til å utforme standarder for undervisning. Det er vel dokumentert at erfarne, gode lærere underviser annerledes enn nybegynnere, og forskjeller mellom noviser og erfarne profesjonelle er også dokumentert (Berliner, 1986; Sternberg og Horvath, 1995).

Vi mangler systematiske studier av lektor- og lærerprofesjonens kunnskaps- og ferdighetsarv. God dokumentasjon på hvordan erfarne lærere lykkes i skolehverdagen, kan skape grunnlag for en pedagogikk som formidler realistiske bilder til inspirasjon for både lærerstudenter og øvingslærere. Mer slik pedagogisk realisme kan skape fruktbar spenning mellom teori- og praksisdelene i lærerutdannelsen.

### Referanseliste

- Arfwedson, G. 1994. *Nyere forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. DIDACTICA 3. Stockholm: HLS Förlag.
- Askling, B. 2006. En förnyad svensk lärarutbildning. I: Skagen, K. (red.): *Lærerutdanningen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 92-108.
- Benner, P. 2001. *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bergem, T. 1993. *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Blaker, B. 2009. *Veiledning med allmennlærerstudenter: Tilrettelagt men tilfeldig? Om intensjoner og realiteter i lærerutdanningens praksisopplæring*. HiO-masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Dreyfus, H.L. 1998. *Intelligence without representation*. <http://www.hfac.uh.edu/cogsci/dreyfus.html>
- Edwards, A. (1997): "Mentoring in Initial Teacher Training": modelling, mediation or mothering?" I: Stephenson, J. (red)(2007): *Mentoring the new panacea?* Derham, Peter Francis Publishers
- EVA. (2003). *Læreruddannelsen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Eritsland, A.G. 2004. Kunnskapsstatus med vekt på allmenn- og førskole-lærerutdanning. I: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges Forskningsråd, s. 10-29.
- Gimmestad, K. 2002. *Liv og lære. Ein studie av spesialpedagogisk praksis i øvingsopplæring i allmennlærerutdanning. Hovudfagsoppgåve i spesialpedagogikk*. NTNU/Høgskolen i Volda.
- Godager, J.A.H. 2008. *Urealistiske intensjoner og sosial komfort. En studie av praksisopplæringen ved Høgskolen i Oslo*. Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Handal, G. og Lauvås, P. 1983 og 1999. *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, P. 2008. "Norsk lærerutdanning – kva har skjedd med pedagogikkfaget?" I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2008, nr. 6, s. 486-492
- Jordell, K.Ø. 1986. *Lærersosialisering – yrkessosialisering av voksne*. I: Vaage, S. 1986. *Hvordan lærere blir til*. Oslo: Universitetsforlaget, s.16-38.
- Klette, K. 2003. *Lærernes klasseromsarbeid: Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97*. I: Klette, K.(red.). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, s. 39-76.
- Kunnskapsdepartementet. 2009. *St. meld. nr. 11(2008-2009). Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvalbein, I.A. 2004. Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2004, nr.1, s.19-36.
- Lauvås, P. og Handal, G. 1990 og 2000. *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Nielsen, K. og Kvale, S. 1999. Mesterlære som aktuell læringsform. I: Nielsen og Kvale. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s.17-33.
- NOKUT. 2006. *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- Ottesen, E. 2006. *Talk in Practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Rasmussen, J. 2006. Læreruddannelsen i Danmark – aktuelle reformer. I: Skagen. 2006. *Lærerutdanningen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s.11-32.
- Schrøder, V. 2003. Pædagogik som seminarfag. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, s.12-19.
- Sigmundsson, H. (red.). 2008. *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sigmundsson, H. og Wiedemann, J. E. 2008. Ferdighetsutvikling. I: Sigmundsson, H. (red.). *Læring og ferdighetsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skagen, K. 1998. *A Mind Free From Distraction. A Micro-sociological Study of Supervision Conferences in Teacher Training*. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk.
- Skagen, K. (red.). 2000. *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. 2006. Norsk allmennlærerutdanning i forandring. I: Skagen (red.). 2006. *Lærerutdanningen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 71-90.
- Skagen, K. 2000. Modellering og veiledning. I: Skagen (red.). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget, s.105-123.
- Stortinget. 2009. *Innst. S. nr. 185 (2008-2009)(Midlertidig). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Læreren – rollen og utdanningen. St. meld. Nr. 11 (2008-2009)*. Oslo: Stortinget.
- Sternberg, R.J. og Horvath, J.A. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 24, No. 6, s. 9-17.
- Strømnes, Å.L. 1975. *Praktisk lærerutdanning. Gløtt frå øvingsopplæring i lærarskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundli, L. 2002. *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal.
- Sundli, L. og Søndena, K. 2007. Refleksjon och handledning i lärarutbildningens praktik. I: Brusling, C. og Stömqvist, G. (red.) 1996. *Refleksion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur, s.167-196.
- Svensson, L. G. og Östnäs, A. 1989. *Rummens psykologer – själernas arkitekter*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

---

<sup>1</sup> Undersøkelsene er gjort i to masteroppgaver ved Masterstudiet i grunnskolelærutdanning (Blaker, 2009 og Godager, 2008) ved Høgskolen i Oslo, og er skrevet innenfor det NFR-finansierte forskningsprosjektet *Nyutdannede læreres mestring av yrket: om kvalifisering i høgskole og grunnskole* (NYMY) der Senter for profesjonsstudier og Avdeling for lærerutdanning samarbeider. Forfatteren var veileder for de to studentene som skrev masteroppgaver om veiledning og praksisopplæring.

<sup>2</sup> Dreyfus' modell er sammenlignet med sykepleieres yrkesutøvelse, og stadiene er gjenfunnet der (Dreyfus, 1998; Benner, 2001).