

Veiledning i lærerutdanningens praksis - i går, i dag - og i morgen¹

Liv Sundli, Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo

SPS arbeidsnotat 4/2007

www.hio.no/sps

¹ Foredrag ved Christer Bruslings emeriteringsseminar 3. mai 2007

Veiledning i lærerutdanningens praksis - i går.

Da veiledningsopplæringen for lærerutdanningen ble etablert i Norge på 1970-tallet, vesentlig inspirert av Torgeir Bue¹, tok man avstand fra tidligere tiders modell for øvingsopplæring som ble sett som snever, teknisk og autoritær, i tråd med en overgang fra "*hårdere til blødere former for herredømmeudøvelse*" i samfunnet for øvrig².

Ny veiledningsopplæring etter 70-tallet var sterkt inspirert av humanistisk psykologi, særlig Carl Rogers³. Vi som tok vår veilederutdanning i denne perioden møtte en vektlegging på harmoni og symmetri i veiledningssituasjonen, et ideal om utvikling av 'hele mennesket' og selvutvikling, og en motvilje mot å betrakte vurdering som del av veilederrollen. Kontekstuelle forhold og ideologiske vurderinger var ikke vektlagt. Heller ikke undervisningsinnhold. Det gjorde heller ikke den strategien som erobret markedet etter 1983. I 1983 kom nemlig Handal og Lauvås med sin bok: *Veiledning på egne vilkår- en strategi for veiledning med lærere*⁴.

Samme år kom den bok som internasjonalt vel har fått mest å si for perspektivskiftet i profesjonsutdanninger i forholdet teori-praksis. Det var Donald Schöns bøker om den reflekterte praktiker⁵. Disse var politisk strategiske skrifter, ment å endre teorisidens hegemoni over praksissiden. Refleksjon i og om praksis ble hett som begreper. Refleksjon er også hos Handal og Lauvås det store mantra.

Boka til Handal og Lauvås ble grepet med begjærighet av veiledere i skole- og barnehage, mye fordi den ga en rimelig enkel og normativ strategi for en meget komplisert situasjon, nemlig den å skulle veilede noviser inn i læreryrket. Å følge strategier med vitenskapelig legitimitet, mer eller mindre velbegrunnet, gir legitimitet for et felt som ifølge Garman⁶ gjerne beskrives som preget av "*messy interactions*". Faren blir dermed at strategien kan bli viktigere enn veiledningen, noe jeg skal utdype nærmere når jeg tar opp forskning på veiledning i dag.

Denne strategien dominerer fortsatt feltet veiledning i lærerutdanningens praksis, både i førskole- og allmennlærerutdanningen, og den har også funnet veien til andre utdanninger, og til Danmark og Sverige.

Termen veiledning

Selv om veiledning som virksomhet etter hvert har fått plass som et så omfattende og viktig element i planer for skole og undervisning for det nye årtusen, ser vi at termen veiledning er lite drøftet og definert i planer, forskrifter og programmer som omhandler denne veiledningen. Betydningen av begrepet ser ut til å bli tatt for gitt, noe Brusling⁷ var tidlig ute med å slå fast. Ordet veiledning består av delene vei og ledning, og gir assosiasjoner til at én leder en annen på veien. Nynorskbegrepet *rettleiing* angir enda sterkere at det er én som vet hva som er rett, og at det finnes en rett vei å ledes på, og svensk handledning går enda mer fysisk til verks.

Da første- og tredjeklassestudenter ved lærerutdanningen ble bedt om å beskrive en opplevd, vellykket veiledningssituasjon i min studie "*Vellykket veiledning i lærerutdanningen. Forventninger og premisser*" i 1994⁸, uttalte overraskende mange studenter at de aldri hadde

opplevd å få veiledning. De bildene studentene gav av god veiledning var situasjoner som var definert og oftest timeplanfestet som veiledningstid, som støttende og motiverende samtale med en som kjente temaet, fortrinnsvis øvingslærer eller lærer, og som etterkom deres ønske om triks, fasitsvar og gitte kunnskaper mer enn selvstendighet, forskningspreget arbeid og refleksjon over egen ”praksisteori”, selv om det i beste fall kunne leses en utvikling fra første til tredje klasse. Andre mulige betydninger av begrepet veiledning, som veiledning mellom studenter, veiledning som undervisning eller tilrettelagt deltakelse i læringssituasjoner for øvrig, ble ikke nevnt av studentene. Veiledning ble fremstilt som en virksomhet mellom student og veileder, individuelt, mer enn som en virksomhet i en kultur for læring. Mine senere studier av studenters beskrivelser av veiledning forsterker inntrykket⁹.

Men vi skal se litt lengre bakover: For veiledning i lærerutdanningens praksis er eldre enn dette. Vi skal se på vilkårene for veiledning fra det første offentlige seminaret kom i gang med lærerutdanning, på Trondenes i 1826.

Med dette startet også **Kampen om praksis** mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

Disse rammene, de historiske og dagsaktuelle rammene for veiledning i lærerutdanningens praksis, ble et viktig tema for meg i mitt doktorgradsarbeid som førte til disputas i 2001 på DPU med avhandlingen : ”Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll”, og har vært det i min forskning siden.

Strømnes¹⁰ skriver spennende om kampen om praksis og gir et bilde av profesjonsutdanning og forskning innen lærerutdanning, med vekt på teori-praksisdimensjonen.

Bjørnson skriver for øvrig også om dette: Øyvind i ”En glad gutt” skriver hjem fra agronomskolen at ”Her er to Ord, det ene hedder Theori og det andet Praxis, og det er godt at have dem begge to, og det ene er ikke noget uden det andet, men det siste er dog det beste”¹¹.

Dette kan gi et bilde av en profesjonsutdanning der både teori- og praksissiden i utdanningen oppleves som meningsfylt for studenten. Det gir likevel ikke noen garanti for at nettopp sammenbindingen mellom teori og praksis fungerer godt.

Strømnes¹² slår fast som problematisk at teorisiden av lærerutdanningen har fått mest prestisje, og argumenterer for større vekt på praktisk-pedagogisk utdanning. Vi ser i dag at hans tanker har slått igjennom politisk.

Sammenheng mellom teori og praksis ble fra starten av seminarerne slått fast som prinsipp, og gjentatt senere i seminarloven av 1902. Virkemidlene skulle være at undervisning i allmueskolen skulle demonstreres av seminarlærere, og at allmuelærere med seminarutdanning skulle trekkes inn i seminarernes undervisning. Samarbeid og samhandling skulle vise seg at ikke kunne tas for gitt.

Også når det gjaldt den indre organisering av praksisopplæringa, var det iflg. Strømnes¹³ maktkamp og strid om ressurser: Erling Kristviks forslag i 1923 ved Tromsø lærerskole om at pedagogikk lærere skulle være observatører i praksis og øvingslærer i pedagogikktimer noen timer pr. uke, med mulighet for samarbeid og planlegging seg imellom, utløste ifølge

Strømnes heftig debatt, men ved sluttbehandling i Stortinget falt forslaget med 53 mot 50 stemmer, ut fra argumentet om at det ville bli et for stort utlegg, hele 1000 kr, fra statskassen! Diskusjonene og maktkampen fortsatte, ifølge Strømnes, mer ut fra økonomiske hensyn enn pedagogiske. Men den gangen var det nære på!

Det avspeiles også uenighet om mer pedagogiske forhold, som forrang for fag eller pedagogikk, lærerutdanningens eller øvingsskolens kunnskap som utgangspunkt for praksisopplæringen. Maktkamp og samarbeidsproblemer gjenfinnes fortsatt i veiledningssituasjonene, og utgjør vesentlige vilkår for studentenes erfaringer og forståelse for veiledning.

I dag

I dag ses sammenbindingen av teori og praksis som selve fundamentet for lærerutdanningen. Det slås fast i Lov om universiteter og høyskoler, kap 10a, § 54 a at *"Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse"*.

Kvalitetsreformen, slik den er gitt i Stortingsmelding nr.16 (2001 - 2002), krever styrket profesjonsorientering i læreres utdanning. Stikkordene her er kvalitet og effektivitet. Dette skal sikres gjennom hyppig og grundig evaluering av programmer, faginnhold, arbeidsmåter og studentprestasjoner, men også gjennom tettere oppfølging av hver enkelt student ved hjelp av kontrakter og veiledning, slik at studieprogresjon og gjennomstrømming sikres. Utgangspunktet i stortingsmeldingen er at barnehage, skole og ulike former for lærerutdanning er viktige samfunnsinstitusjoner, men for dårlige i sin eksisterende form. Gjennom Kvalitetsreformen legges det opp til omstillingsprosesser innenfor lærerutdanningen som gir praksisfeltet en sterkere og mer selvstendig stilling i utdanningsorganisasjonen: *"Når praksisfeltet får en mer signifikant betydning, innebærer dette at praksis ikke bare er et område der teori skal anvendes, men at praksis har en egenverdi. Erfaringer fra praksisfeltet skal være retningsgivende for å synliggjøre relevansen i teoriundervisningen"*¹⁴.

Vår norske måte å organisere teori og praksis i lærerutdanningen er ikke selvsagt. Ved å se på hvordan forholdet mellom teori – praksis i ulike land og i ulike utdanninger organiseres, kan en få øye på andre begrunnelser, verdier og tradisjoner enn våre egne, ved siden av mulige ulike økonomiske hensyn.

Forholdet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisområdet gjenspeiler ulike måter å vurdere hva som er profesjonens kunnskap og kvalifikasjoner. Dette gjorde Brusling en analyse av i 1998¹⁵. En sammenligning av samme profesjonsutdanning, for eksempel juristutdanninger i Spania og Belgia, viser at profesjonelle jurister i Spania uteksamineres etter fem års juriststudier og intet praktikum, mens kollegaer i Belgia og Danmark ses som kvalifiserte etter tre års studier og åtte års praksis. Andre europeiske land ligger mellom disse ekstremene, og slike forskjeller forekommer altså i land innenfor en union som tilkjemper like vilkår på arbeidsmarkedet!

Her på HiO er som eksempel sykepleierutdanningen delt likt mellom høgskolestudium og

praksis, mens ingeniørutdanningen ikke har praksis overhodet¹⁵.

Om vi ser på lærerutdanning, finner vi store likheter mellom lærerutdanningsinstitusjoner innenfor Norge sammenlignet med England. England og Norge har ulike tradisjoner for organisering av skole. Lærerutdanning og veiledning i studentenes yrkesopplæring organiseres svært forskjellig. I England er hovedvekten av lærerutdanningen lagt til praksisopplæring. Der er 66% av utdannelsestiden lagt til praksisskoler, *'sitting by Nelly'*. Praktisk, skolebasert arbeid utgjør hoveddelen, ca $\frac{3}{4}$, av den tiden som er satt av til *'professional preparation'*¹⁶. Her er målet å kunne garantere effektiv undervisning i forhold til måloppfyllelse ved hjelp av de for profesjonen spesielle teknikker. Her kan lærerutdanning ses som *'teacher training'* mer enn *'teacher education'*, med vekt på formidling av teknikker og standardiserte nasjonale læreplaner og praksiser.

I min doktorgradsforskning om veiledning i lærerutdanningens praksis¹⁶ kommer skillet mellom teori- og praksissiden i lærerutdanningen fram som kamp mellom to ulike diskurser, kulturer. Det er ingen tvil om at det er teorisiden som har makten over praksis. Teorisidens grep om praksis kommuniserer gjennom for eksempel at den forvalter planer, forskrifter, krav til praksis om bruk av veiledningsdokumenter, rapportering til høgskolen om planer, rapporter og vurderinger. Høgskolen sender oppgaver som skal løses i praksis, innkaller øvingslærere til kurs, seminarer, samarbeidsmøter.

Min undersøkelse av praksisrapporter for avgangsstudenter i grunnutdanningen¹⁷ viser at det foregår en grundig rapportering til høgskolen av det arbeid som gjøres i praksis. Ett rapporteringskrav viser seg ikke å bli fulgt opp: faglæreres oppfølging av studenter i praksis. Det fremgår ikke av rapporter og lister om faglærer med ansvar for praksisoppfølging virkelig har møtt i praksis. Det var heller ikke mange "besøk" av faglærere i praksis i den førstnevnte studien som fulgte studenter gjennom tre år. De besøk som forekom viste også at slik oppfølging ikke nødvendigvis ble opplevd som positive av dem det angår.

Spørreundersøkelsen til 93 nye øvingslærere høsten 2002, hvorav 40 fra allmennlærerutdanningen, fokuserte erfaringer med og forventninger til samarbeid¹⁸. Den viste stor grad av misnøye med dagens ordninger, og fortalte om sjelden kontakt mellom praksisskole og faglærere i lærerutdanningen, og opplevelse av lite reelt samarbeid, det var mest "pliktbesøk og teselskaper".

Lærerutdanningen legger kravet om refleksjon over praksis på undervisningen i praksis, men ikke på sin egen undervisning.

Veilederne i praksisfeltet har m.a.o. uttalte forventninger lagt på sin veiledning fra teorisiden og fra studentene.

Praksisfeltet er sett som en viktig arena for opplæring. Først og fremst er det en arena for opplæring av barn og unge, elevene. Det er også en arena for opplæring av lærere til dagens og morgendagens skole. I dette ligger en innebygget mulighet for konflikt. For øvingslærere kan spørsmålet bli hvilket hensyn som skal telle mest, elevenes krav til kontinuitet og trygge rutiner, eller studentenes behov for utprøving av egne krefter og ideer. Feiman–Nemser & Buchmann¹⁹ beskriver "pitfalls of experience in teacher preparation", og presenterer som

fallgrop at øvingslærere først og fremst er lærere for elever i sine klasserom. Derfor ser veilederne helst at studentene raskt tilpasser seg situasjonen i klasserommet. Det er også tydelig i min doktorgradsstudie¹⁶. En slik vektlegging trenger likevel ikke bety en elevsentrert orientering. Det bilde som dominerer, viser mer fokus på undervisningens rutiner enn på interesse for enkeltelevers læring. Det samme fant Brusling i 1991²⁰ i en undersøkelse av ”handledares och studenters förväntningar inför en period skolförlagd lärarutbildning”. De spurte uttrykte stor interesse for undervisning, mens interessen for refleksjon, barn og helhetsperspektiv var mindre.

I min doktorgradsstudie av praksisveiledning fra 2001 med *allmennlærerstudenter* blir to studenter, Hedda og Espen, fulgt gjennom tre års praksisperioder i grunnutdanningen, ved ulike skoler, i ulike studentgrupper og med tre forskjellige øvingslærere. Studien viser at veiledningsstrategien ”På egne vilkår, en strategi for veiledning med lærere”²¹, dominerer veiledningen.

I studien betrakter jeg veiledning ikke bare som samtale, men også som deltakelse i diskursiv praksis. Det siste viser seg å være den sterkeste formen for veiledning. Her deltar studentene i gyldig praksis, med veileder som modell.

Som utgangspunkt og klargjøring for studien av veiledningen i allmennlærerutdanningens praksis, presenterte jeg tre hovedperspektiver, og modeller for veiledning utledet av disse: én modell basert på handling-refleksjon, én på et situert perspektiv og én på et konstruktivistisk, modeller med ulik vekt på veiledning som refleksjon og samtale og som deltakelse.

Handlings-refleksjonsmodellen er den modell som normativt preger norsk allmennlærerutdanning i dag, med Handal & Lauvås’⁴ strategi for veiledning på egne vilkår¹⁶. Her er fokus lagt på studentens individuelle utvikling basert på studentens tenkning, undervisning og læring. Skriftlige veiledningsdokumenter og vekt på førveiledning er vesentlige elementer i modellen.

Det kommer fram tydelige bilder av veiledning som samtale, preget av ritualisert samhandling med utgangspunkt i skriftlige dokumenter, med sterke retoriske innslag. Retorikken i veiledning som samtale viser seg å være til frustrasjon for studentene, fordi den går på tvers av det de i praksis opplever er gyldig.

Gjennomgående vises et klart bilde av studenter som uttrykker begeistring over en veiledning gitt av trygge, populære øvingslærere som introduserer dem for en undervisningsform som de betrakter som velkjent fra egen skolegang og relevant for den skole de skal ut i. Veiledningen, med veiledningsdokumenter og krav om refleksjon, er derimot ikke betraktet som like positivt. Veiledning som samtale er interessant også fordi det er så tydelig at bare studentene oppfordres til å reflektere, ikke veileder. Veileders mønstre som modell blir ikke reflektert over. Veileders monolog dominerer veiledningen. Det samme fant Skagen²² i Tyskland og Brusling²⁰ i Sverige og Søndena²³ i førskolelærerutdanningen.

I det følgende er det sakset noen utsagn fra studentene som synliggjør forholdet til veiledning og til refleksjon:

Lena sier: ”vi skriver veiledningsdokument fordi vi må!” (Sundli 2001, kap.12.4.4). Om kravet til begrunnelser og refleksjon uttrykker studentene seg i negative vendinger:

-”Du må si noe, ikke sant!”, sier Hedda

-”blir tenkning for tenkningens egen del, refleksjon for refleksjonens, ikke temaet som er viktig “, sier Lena.

Studentgruppen sier seg enig i Lenas utsagn om at ”Refleksjon og begrunnelser,- i vanlig kommunikasjon mellom mennesker så ligger de tingene skjult -vi er ikke vant til å snakke om det, alle skjønner hvorfor vi gjør det, greit å skrive i veiledningsdokument, men å stille spørsmål til det og kommunisere muntlig om det oppleves ofte som litt ubehagelig, altså litt sånn teit, flisespikkeri og spill!” (ibid, kap. 12.4.4).

Sitatene viser at retorikk i planer og i undervisning og veiledning om en moderne lærerrolle, en overgang fra kateterlærer til veileder, og stor uttrykt tro på at veiledning skal føre til reflektert praksis, kan føre til problemer for studentene med å forstå hva som egentlig skal gjelde. Det som sies er én ting, det som gjøres er noe helt annet.

Vi ser veiledere som uttrykker at deres hovedansvar ligger i å tilby egne elever god undervisning, og studenter som selv vurderer elevenes behov for kjente rutiner som større enn deres eget behov for å prøve ut egne ideer, forsterker bildet av tilpasning mer enn utprøving og kritisk refleksjon.

Her ses lite vakling i lærerrollen. Kvaales²⁴ beskrivelse av en veilederrolle som er endret i retning av terapi og speiling av studentenes ideer og temaer heller enn faglig klargjøring i situasjoner der studentene umyndiggjøres ved uklare mål og vei til målet, slik han beskriver det fra prosjektundervisning ved Roskilde Universitetscenter, er lite synlig i mitt materiale. Her fremstår den **skråsikre lærer**, og studenten som utgir seg for skråsikker til tross for stor faglig usikkerhet og tvetydige og diffuse målformuleringer, og eleven holdes i rollen som den mottakende og ukjente.

Samarbeid mellom elevene oppfordres ikke, men slås ned på som brudd på diskursen, selv om Hedda i intervjusituasjonen gir uttrykk for å se dette i eget eksempel, og uttrykker kritikk av egen handling: -”så er det bare noen få som kommer til orde. De kunne jo spurt sidemannen, men så er det det med roen igjen, som vi er så innmari engstelige for, da. Summing, jeg tør ikke, av frykt for at det hele skal gå fløyten. Sissel(øvingslærer) har større makt enn jeg har og kan ta sjansen på å stå og vente. Foreldrene venter at hennes modell skal følges for lekseplan. Jeg orker ikke en urolig klasse! Men de må nok gis mer ansvar. I går hjalp jeg Ali, og så kom Ben bort og sa at det har jeg gjort -det kan jeg forklare, og så sier jeg nei! Jeg skal forklare, sett deg ned, ikke forstyrr! Jeg burde jo ha sagt ja sett deg her og forklar. Herregud, hva har jeg egentlig gjort!” (Sundli 2001, s. 191).

Min undersøkelse¹⁶ viser at lærerne i utdanningen bruker refleksjon som middel til å reproducere den tradisjonelle læreren. Det samme fant Kari Søndena²³ i sin undersøkelse av hvordan veiledere og pedagogikklærere oppfatter refleksjonsbegrepet i utdanningen av førskolelærere. Søndena viser at de fleste studentene i hennes studie av førskolelærerutdanning bruker begrepet refleksjon på en måte som indikerer at den

tradisjonelle førskolelæreren står for fokus som modell og eksempel.

Studier av veiledning etter Handal og Lauvås sin modell viser at strategien gjennom sin vekt på skriftlighet, bygget opp som en didaktisk relasjonsmodell, kan få helt andre konsekvenser enn refleksjon¹⁷. Innhold for refleksjon ved de tre skolene i studien om veiledning i allmennlærerutdanningens praksis viste seg først og fremst å være fokusert på forberedelse og gjennomføring av undervisningstimene, og drøfting av hvordan arbeidet forløp i etterveiledningen, m.a.o refleksjon omkring handlingsnivå.

Den kontroll som foregikk i veiledningstimene, var fokusert på forberedelse og gjennomføring av undervisningstimene, på klasseroms- og skolenivå.

Veiledning som deltakelse ved de tre skolene ga et bilde av initiering til tradisjonell undervisning, med tatt for gitt innhold og arbeidsmåte, eller begrunnet med praktisk erfaring. Strategien viste seg å være en manual for kontroll av at de tradisjonelle rutineene ble fulgt, heller enn en åpning for å utvikle reflektert profesjonalitet hos studentene. Studenter som gjennomskuer retorikken og handler etter gjeldende diskurs lykkes best.

I morgen

Styrket praksis- og profesjonsorientering i utdanningen gjør veilederne, øvingslærerne, svært viktige.

Etter de nye ordninger vil studentene nå møte øvingslærerteam og utviklingsorienterte skoler som er åpne for samarbeid, ikke bare bundet til praksisperiodene. Spørsmålet er om det vil være mulig å skape nye, åpne diskursive praksiser i hele lærerutdanningen, der studentene kommer til orde, der de opplever reelt samarbeid der deres erfaringer og konstruksjoner blir gjort til utgangspunkt for opplæringen. Lærerstudenter er ifølge Dæhlen²⁵ de mest dedikerte og entusiastiske av studentene i høgskolesystemet. Dagens kritikk av lærerutdanningen, med dårlig fremmøte og deltakelse i teoriundervisning og en ritualisert praksisundervisning, gjør det nødvendig å vurdere hvor kvalitetsreformen kan bringe oss.

For å oppsummere: Forholdet mellom teori og praksis kan betraktes som et didaktisk tema, men også et spørsmål om makt og prestisje, teorityranni eller erfaringstyranni²⁶, og en kamp mellom ulike interesser.

Etter Kvalitetsreformen og de nye planene for lærerutdanning skal profesjonsorientering og praksisorientering styrkes i utdanningen. Da blir et blick på dagen praksis interessant.

Hvordan ser praksis (skolene) ut i dag etter medias bilder? Lav score på internasjonale tester som PISA og TIMMS. Uro, gammeldagse undervisningsmetoder, mobbing, kort sagt: for det meste elendig!

Hvordan ser lærerutdanningen ut etter medias oppslag? Også elendig! Da må det være lov å spørre: profesjons- og praksisorientering mot hva slags profesjonsutøvelse og hva slags praksis?

Hva sier forskningen? Skoler (praksis) er svært forskjellige, men utviklingen ser ut til å skyte fart i retning av organisering etter nytt syn på kunnskap og læring (fra lærerstyrt, lærebokstyrt bussformasjon til samarbeid, gruppesamarbeid i lærende miljøer rundt IKT og

forskningspregede arbeidsformer). Men fortsatt sees mest tradisjonell undervisning. Det samme gjelder undervisningen i lærerutdanningen.

Som vi så i gjennomgangen av **i går**, er det ikke opplagt at organiseringen av teori-praksis, eller skal vi nå si praksis- teori, skal ha den formen den har hatt tidligere. Kanskje det snart ville være like rimelig at praksis tar makten over teori, sender sine planer med sine forventninger til teorifeltet, og kommer på besøk i undervisningen i lærerutdanningen for å stille spørsmål som: er nå dette tilstrekkelig reflektert? Er det tilstrekkelig praksis- og profesjonsorientert? Veileder vi våre studenter mot en ny lærerrolle?

Med den styrkede profesjonsorienteringen i planene blir det klart interessant å se nærmere på hvem lærerutdannere er, hvem øvingslæreren er, hvilken kompetanse hun forvalter, hvilke perspektiver på kunnskap og profesjonsopplæring øvingslærere gir uttrykk for, hvordan forholder de seg til teori-praksis-spørsmålet, i hvilken grad er de oppdateringsvillige og klare for videre kvalifisering?

For å se nærmere på dette, gjorde jeg en mindre undersøkelse november 2006 på øvingslærerforum på Lu med 17 øvingslærere. Jeg samlet øvingslæreres utsagn om oppgaver og råd fra praksis- til teorisiden i Lu i en tid med styrket praksis- og profesjonsorientering:

Diskusjonen gikk høyt i gruppene.

De mest fremtredende svarene i materialet var følgende: *Bruk øvingslærere inn i teorifeltet! Kom dere ut og ta hånd om undervisningen selv så dere kan føle virksomhet!*

Til sammen ser resultatene ut til å beskrive en forestilling hos øvingslærerne om at teoriundervisningen er mer teoretisk og praksisfjern enn den fremstår ut fra undervisningsplanene på Lu, selv om undervisningen her også kan variere fra lærer til lærer.

Denne oppfatningen kan kanskje forklares ut fra Lus ordning med frivillig fremmøte i undervisningen, rapporter om at studentene legger lite tid til studier og ofte har lønnet arbeid i tillegg til studiene. Lesing utsettes i stor grad til eksamensforberedelsen. Studentene kan dermed i verste fall møte til praksisundervisning uten særlig mye teoretisk ballast.

Rådene om å bruke øvingslærere i teoriundervisningen kan indikere et ønske fra øvingslærerne om å få være LU-lærere, og en oppfordring til at LU-lærere skal være praksislærere. Vi skal komme mer på samme nivå.

Her må vi huske at øvingslærerne har tidligere hatt hånd om metodikkundervisningen i Lu, noe mange øvingslærere husker eller har vært del i.

Ett ansettelseskrav til LU-lærere er for øvrig at de har undervisningserfaringer fra skolen.

Vi ser at norsk lærerutdanning går mot mer liberalistiske idealer, mer lokal og internasjonal konkurranse og måling og kontroll av resultater. Vi ser også en styrket retorikk om profesjonsorientering og praksisorientering.

I en slik sammenheng kan denne lille undersøkelsen av utsagn fra øvingslærere om sammenhengen teori og praksis vise bilder av et øvingslærerkorps som ikke bare fremhever didaktiske og metodiske sider ved utdanningen som viktige, men som også fastholder nødvendigheten av studentenes teoretiske skolering og refleksjon over sin praksis i lys av

relevant teori. At sammenhengen mellom teori og praksis kunne utnyttes enda sterkere gjennom nærmere tilretteleggelse for relevant teorijennomgang før relevant praksisopplæring, og gjennom tettere bånd mellom aktørene i teori- og praksisfeltet, er råd fra praksis som også teorisiden på høyskolen har på agendaen.

I en tid med studenter som er travlere i fritiden enn i studiene, og med programmer som mer og mer bærer preg av det de i Sverige kaller ”fågelungemetodikk”, der alt viktig studiearbeid studentene skal gjøre skal være målbart, og kontroll og effektivitet skal sikres gjennom et stort omfang timer avsatt til veiledning og kontroll, blir studentene lett barnsliggjorte og avhengige av lærere og veiledere som sitter på kriteriene for godkjenning. Faren er at dette kan føre oss i samme retning som engelsk lærerutdanning har gjennomgått, at trangen til sikring av effektivitet og kontroll fører oss til en utdanning mer preget av å finne rette svar og gjøre riktige handlinger, enn å reflektere kritisk over kunnskaper og handlinger i lærerutdanningen.

Lærerutdannere i teori og praksis er interessante som aktører i profesjonsutdanningen av lærere. Deres perspektiver på eget arbeid, på kunnskap og læring, på profesjonalisering, etiske og praktiske sider ved kvalifiseringen og på samarbeid og utvikling bør få høynet interesse for forskningen i morgen.

Dette burde være en spesielt interessant oppgave for SPS. Jeg har store forventninger til utviklingen av kunnskap om aktørene i profesjonsutdanningene, og de resultater som kan hentes for eksempel i NYMY-undersøkelsene, og til de praktiske konsekvensene av denne kunnskapen for lærerutdanning i Norge i morgen!

Lykke til med dette arbeidet!

Sluttnoter

- ¹ Bue, Torgeir (1973). *Pedagogisk veiledning*. Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- ² Kvale, S. (1998). *At blive vejledt i en spejllabyrint i tåge*. Uniped Nr. 3/98, 20. årg. s. 51.
- ³ Skagen, K. (1997). *Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanningen*. Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2. S. 38-48
- ⁴ Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- ⁵ Schön, D. A. 1983 *The reflective practitioner : how professionals think in action*, New York: Basic Books.
- ⁶ Garman, N. (1999). *Clinical Supervision: What Do We Know, and Where Do We Go From Here?* Foredrag ved AERA, Div. K, Montreal 22/4 1999.
- ⁷ Brusling, C. (1997). *Forskning om handledning i lærarutbildning. Resultat och arbetshypoteser*. Didaktisk tidsskrift Nr 3/4 s. 26-38. Göteborgs universität.
- ⁸ Sundli, L. (1994). *Vellykket veiledning. Analyse av studentbeskrivelser*. Oslo lærerhøgskoles skriftserie, nr. 5.
- ⁹ Sundli, L. (1995a). *Vellykket veiledning i lærerutdanningen. Forventninger og premisser*. Oslo: Apostrof. Bislet høgskolesenters skriftserie, nr 7
- ¹⁰ Strømnes, Å. (1995). *Eit historisk perspektiv på vektlegging av teori /praksis i lærerutdanning, med hovedvekt på praksis og i eit internasjonalt perspektiv*. I Midtgård, B. (red). *Profesjonsutdanning og forskning, FoU-perspektiv på praksisfeltet*. Lærerutdanningsrådet, temahefte
- ¹¹ Bjørnson, B. (1967). *En glad gutt*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, s. 46
- ¹² Strømnes, Å. (1975). *Praktisk lærerutdanning. Gløtt frå øvingsopplæring i lærarskolen (Practical Teacher Education. Training at the teacher's college)* Oslo: Universitetsforlaget.
- ¹³ Strømnes, Å. (1999). *Praksisopplæringa i grunnskolens lærerutdanning- eit historisk oversyn*. Stiftelsen Skolen - årbok for norsk utdanningshistorie, nr. 2, 1999.
- ¹⁴ Ludvigsen, S., Hoel, T.L. (red). (2002). *Et utdanningssystem i endring, IKT og læring*. Gyldendal Akademisk.
- ¹⁵ Brusling, C. (1998). *The practicum in the education of professions: Relations between institutions of higher education and fields of practice*. EERA Bulletin, 1998, vol. 4, nr. 2. s. 9-14
- ¹⁶ Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. Ph.D.-avhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- ¹⁷ Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Gyldendal, Ad Notam.
- ¹⁸ Sundli, L. (2003). *Yrkeskvalifisering gjennom praksis*. I Karlsen, G. Og Kvalbein I. A. (red). *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ¹⁹ Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1995). *Pitfalls of experience in teacher preparation*. Teachers College Record, 97, 1, 53-65.
- ²⁰ Brusling, C. (1991). *Handledares och studenters förväntningar inför en period skolförlagd lärarutbildning*. Didaktisk tidsskrift, 1/2, 4-13. Göteborgs universitet.

-
- ²¹ Handal, G. & Lauvås, P. (1983 og 1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- ²² Skagen, K. (1999). *A mind free from distraction. A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. Universitetet i Tromsø. Avhandling til dr. polit-graden.
- ²³ Søndena, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Acta Universitatis Gothoburgensis, (Göteborg studies in educational sciences; 175).
- ²⁴ Kvale, S. (1998). *At blive vejledt i en spejllabyrint i tåge*. Uniped Nr. 3/98, 20. årgang s. 40-55
- ²⁵ Dæhlen, M. (2001). *Usikre, dedikerte, engasjerte og distanserte*. HiO-rapport 2001 nr. 12.
- ²⁶ Kvernbekk, T. (1995). *Erfaringstyranni eller teorityranni – et filosofisk perspektiv på praksis..* Lærerutdanningsrådets konferanserapport: Profesjonsutdanning og forskning. FoU-perspektiver på praksisfeltet.