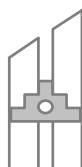


# HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM UNDERVISNING OG LÆRING?

En kvalitativ undersøkelse

Nina Carson, Kari Bakke, Jan Emil Ellingsen, Torstein Selvik

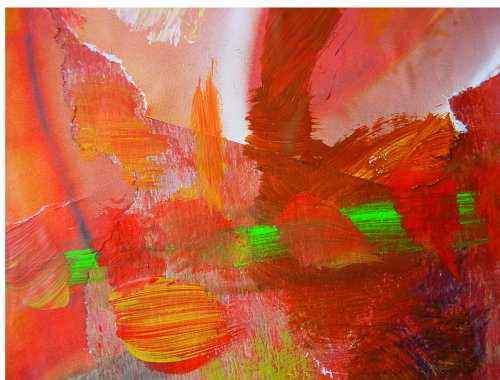


Høgskolen i Bergen  
Avdeling for lærerutdanning  
2002

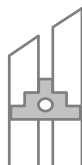
# HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM UNDERVISNING OG LÆRING?

En kvalitativ undersøkelse

Nina Carson, Kari Bakke, Jan Emil Ellingsen, Torstein Selvik



Bildet på forsiden er laget av  
Kari Bakke:  
Uten tittel, 2002  
(detalj)  
Akryl på papp, 50x58 cm.



Høgskolen i Bergen  
Avdeling for lærerutdanning  
2002

## SAMMENDRAG

Dette forskningsarbeidet studerer hvordan lærerutdannere tenker om undervisning og læring. Lærerutdanningen har vært og er stadig gjenstand for store endringer. I slike endringsprosesser vil lærerne bli utfordret på faglig innsikt, engasjement og endringsvilje, og ikke minst når det gjelder personlig omstillingsevne, organisasjonsbevissthet, lojalitet og kritisk blikk. Forskningsarbeidet er utviklet med disse forholdene som bakgrunn. Prosjektet knytter seg dessuten til norsk og internasjonal utdannings- og læringsforskning.

Problemstillingen for prosjektet er "Hvordan tenker lærerutdannere om undervisning og læring i lærerutdanningen"?, og er blitt søkt belyst gjennom en undersøkelse der data er hentet fra semi-strukturerte dybdeintervju med 16 lærerutdannere ved forskernes egen høyskole. 9 av totalt 12 fagseksjoner er representert gjennom enkel, tilfeldig utvelgning.

Forskningsprosjektet er tverrfaglig med representanter fra fire ulike fagseksjoner: Pedagogikkseksjonen, Seksjon for kunst og håndverk, Idrettsseksjonen og Seksjon for kristendom, religion, etikk og livssyn. Forskningsprosjektet kan derfor betraktes som "forskning i egen kultur" med de fordeler og ulemper dette innebærer.

Informantenes egne utsagn står i fokus. Det har derfor vært nærliggende å bruke både en fenomenologisk- og hermeneutisk metode ved bearbeiding og tolkning av data.

Temaet for undersøkelsen er mangfoldig. Dette er blitt tatt hensyn til ved valg av teorifundament. Undersøkelsen støtter seg derfor til teorier som hovedsakelig har sitt fundament i et kommunikasjonsteoretisk og sosialkognitivt paradigme der kunnskapen er hentet fra både filosofisk- psykologisk og pedagogisk teori samt i skjæringspunktet mellom disse. Spørsmålet om hvordan undervisning konstitueres har stått sentralt.

Hvordan lærerutdannerne i vårt materiale tenker om undervisning og læring i lærerutdanningen synes mer å være et uttrykk for mangfold og variasjon enn konformitet og ensartethet. Mangfoldet går på tvers av fag- og fagseksjoner. "Takhøyden" synes å være høy der den enkelte lærer i stor grad står forholdsvis fritt til både å planlegge og gjennomføre egen undervisning og er trygg nok til å gjøre det i et overveiende tillatende/aksepterende og stimulerende miljø.

Samlet sett gir informantene i undersøkelsen uttrykk for å ha et multidimensjonalt perspektiv på læring der den enkeltes læringssyn kun utgjør et av flere element i en helhetlig forståelse av hvordan læring skjer. Læring kan skje på mange forskjellige måter, i ulike sammenhenger, på forskjellige arenaer og i ulike kontekster. Vektleggingen av de ulike synene vil derimot variere.

Hvordan lærerutdannerne forbereder seg til undervisning gjenspeiler læringssynet deres. Grundige forberedelser er dessuten som oftest en vesentlig forutsetning for god undervisning. Store faglige forandringer gjør at en må forberede seg like godt i dag som for 20 – 30 år siden. Det vises til at det er mer krevende å undervise på høyere enn lavere nivå i lærerutdanningen.

I kontrast til en del annen forskning fremgår det i vårt materiale at mange er av den oppfatning at studentene selv skal ta ansvar for egen læring. Det blir lagt vekt på at studentene skal være aktive og selv søke ny kunnskap i et kulturelt fellesskap. Læring kan imidlertid finne sted på mange ulike arenaer, ikke bare i møtet mellom lærer og student.

De tradisjonelle skillene mellom "teorifag" og "praktiske fag" er i ferd med å viskes ut. Dette kan forklares ved at en i lærerutdanningen sett under ett har et helhetlig syn på mennesket som igjen innebærer et helhetlig perspektiv på læring.

I undersøkelsen ble det rettet fokus mot den delen av det psyko-sosiale miljøet som gikk på forholdet til kolleger. Sett under ett blir det gitt uttrykk for at det psyko-sosiale miljøet ikke har direkte betydning for deres følelse av å lykkes eller mislykkes i undervisningssituasjonen – i alle fall ikke hva angår forholdet til nære kolleger. Dette kan skyldes at lærerne i vårt materiale fremstår som faglig trygge og med god tro på seg selv og sin egen innsats i undervisningssituasjonen.

Lærerutdannerne i vår undersøkelse er dessuten hovedsakelig oppgave- og mestringsorienterte i motsetning til prestasjonsorienterte. Sosial anerkjennelse i form av "klapp på skulderen" fra fagkolleger, studenter og ledelse har derfor mindre betydning selv om flere peker på at dette er både hyggelig og viktig.

Når det gjelder forholdet til faglig og administrativ ledelse gis det uttrykk for ulike oppfatninger, både positive og negative.

Hva er viktigst,- faget eller didaktikken? Det gis uttrykk for at begge deler er viktige forutsetninger for å kunne bli en god lærer. Utdanning i faget og utdanning for læreryrket er to sider av samme sak.

Hvordan lærerutdanneren ser på seg selv og sin egen rolle varierer. Mens noen fremdeles betrakter lærerutdanneren som "mesteren", blir lærerutdannerens rolle som veileder og inspirator fremhevet av flere. Det blir vist til at det er viktig å skape trygge læringsmiljøer og at læreren viser evne og vilje til spontanitet. Studentene må tas på alvor samtidig som det er viktig å skape variasjon i undervisningen. Lærerens følelse av å lykkes i undervisningen uttrykkes ved stikkord som aktive og motiverte studenter, når studentene arbeider selvstendig og i gruppe og ikke minst god kommunikasjon.

Det kommer også frem at det økende kravet om FOU-arbeid innebærer et paradigmeskifte i lærerutdanningen. Lærerutdanneren slites mellom forskning og undervisning. Det kan være vanskelig å være like engasjert i begge oppgavene til en hver tid. Det er stor uenighet om tenkningen omkring lærerrollen representerer et paradigmeskifte eller om den framstår som nye begrep på gammel kunnskap.

Videre introduseres begrepet *Undervisningsveiledning* som et overordnet begrep for veiledningstenkningen i utdanningen. Veiledning kan oppleves som oppgivelse av egen fagautoritet – det å miste kontrollen, og det fremheves at god veiledning forutsetter solid fagkunnskap. Lærerutdanneren ønsker å veilede studentene mer. De vil imidlertid ikke gi avkall på forelesningen og fremhever denne som en studentaktiv læringsform.

Våre informanter stiller personlige krav til lærerutdanneren: Evne til engasjement, være tilstede her og nå, tørre å improvisere og å være tydelig voksen, dvs. evne til utsortering i det pedagogiske landskap.

Hvordan tenker lærerutdanneren om eksamen? Her finner vi idealer om økt eksamenskvalitet knyttet til tanker om faglig sikring og nærmere yrkestilknytting. Noen betingelser for slik bedring av eksamenskvaliteten ser i vårt materiale ut til å være forenkling, varighet, bedre tid og bedre økonomi. Informantene gir videre bl. a. uttrykk for at ingen eksamensform er perfekt. Eksamen må imidlertid sikre sentrale kvaliteter i utdanningen ut over minstemål. Mange poengterer at dersom høgskolen skal ha kvalitetssikring, må dette koste penger! Det uttrykkes stor skepsis til de avgjørende, avsluttende eksamensformene.

Hvordan tenker lærerutdannere om etiske og moralske spørsmål i forbindelse med undervisning og læring? De fleste informantene gir uttrykk for at undervisning er et etisk anliggende. Kvalitet i forbindelse med undervisning og læringsmiljø, må implisere at sentrale etiske og moralske spørsmål tas på alvor (åpenhet, tillit, respekt, empati, god kommunikasjon). Flere understreker betydningen av å skape gode menneskelige relasjoner i læringsarbeidet. Dette er helt sentralt for å kunne skape et godt læringsmiljø. De legger vekt på å se de moralske spørsmålene i en større og mer helhetlig sammenheng.

Noen informanter ble overrasket over å bli spurt om etikk og moral i forbindelse med undervisning. De har helt klart ikke tenkt særlig mye på den siden av saken, og gir uttrykk for skepsis mot å knytte undervisning og læring til etikk og moral (Spar oss for maset om etikk i denne sammenhengen!) De er i prinsippet enig i at god undervisning og et godt læringsmiljø må innebære at sentrale etiske anliggender blir integrert i undervisnings- og læringsarbeidet. Men man røper at man i praksis ikke er synderlig opptatt av dette anliggendet.

Mange uttaler seg om maktperspektivet i et pedagogisk forhold. Det advares mot maktmisbruk av ulike slag. Eksempler her er for dominerende lærere, lærere som ironiserer, og lærere som overser og overkjører elever eller studenter.

## FORORD

### En gammel hasidisk historie.

*En rabbiner samtalte med Herren om himmelen og helvete. "Jeg skal vise deg helvete" sa Herren og førte rabbineren inn i et rom med et stort rundt bord. Menneskene som satt rundt bordet var utsultede og desperate. Midt på bordet sto en enorm kjøttgryte som luktet så godt at rabbineren fikk vann i munnen. Hver enkelt som satt rundt bordet holdt en meget lang skje i hånden. Selv om skjeene akkurat nådde fram til gryten var de lengre enn de potensielle middagsgjestenes armer, dermed kunne de ikke føre skjeen tilbake igjen til munnen, og ingen fikk spist. Rabbineren så at de led grusomt.*

*"Nå skal jeg vise deg Himmelen", sa Herren, og de gikk inn i et annet rom som var nøyaktig lik det forrige. Det samme runde bordet og den samme kjøttgryten. Menneskene var som før utstyrt med de samme lange skjeene – men her var alle runde og velfødde, og de lo og pratet sammen. Rabbineren forsto ikke.*

*"Det er enkelt, men det krever en bestemt ferdighet", sa Herren. "Du forstår at i dette rommet har de lært å mate hverandre." (Yalum, 2000:34)*

En stor takk til våre 16 kolleger som var villige til å dele sin dyrebare tid med oss. Uten deres bidrag ville denne rapporten ikke sett dagens lys.

Vi vil takke våre kolleger Olga Dysthe, Nora Lindén og Aslaug Nyrnes for nyttige kommentarer underveis.

En takk til Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, for tildeling av kompetansemidler, slik at det ble mulig å fordype seg i dette temaet.

Til slutt vil vi takke hverandre for alle faglige og tverrfaglige diskusjoner, for likhet og forskjellighet, for engasjement og samvær.

Landås, juli 2002

Nina Carson (prosjektleder)  
Kari Bakke  
Jan Emil Ellingsen  
Torstein Selvik

## Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SAMMENDRAG</b>   | <b>3</b>  |
| <b>FORORD</b>   | <b>6</b>  |
| <b>DEL 1: INNLEDNING MED PROBLEMSTILLING</b>              | <b>10</b> |
| <b>KAPITTEL 1. INNLEDNING</b>                             | <b>11</b> |
| <b>DEL 2: METODISKE REFLEKSJONER OG TEORIPERSPEKTIV</b>   | <b>14</b> |
| <b>KAPITTEL 2. RELEVANT FORSKNING</b>                     | <b>15</b> |
| <b>KAPITTEL 3. METODE</b>                                 | <b>19</b> |
| Filosofisk tilnærming til metode                          | 19        |
| Beskrivelse av det kvalitative forskningsintervju         | 20        |
| Forskning i egen kultur                                   | 22        |
| Utvalgskriterier og beskrivelse av utvalg                 | 22        |
| Gjennomføring av undersøkelsen                            | 23        |
| Pilotundersøkelsen  | 23        |
| Gjennomføring av intervjuundersøkelsen                    | 24        |
| <b>KAPITTEL 4. TEORIPERSPEKTIV</b>                        | <b>26</b> |
| Innledning  | 26        |
| Etikk og fenomenologi                                     | 26        |
| G.H. Meads speilingsteori                                 | 27        |
| Generell systemteori                                      | 27        |
| Batesons kommunikasjonsteori                              | 28        |
| Systemisk veiledning                                      | 29        |
| Mikhail Bakhtins dialogbegrep sett i et læringsperspektiv | 30        |
| Attribusjon   | 30        |
| Målorientert prestasjonsmotivering                        | 32        |
| Mestringsteori  | 32        |

## **DEL 3: ANALYSE- OG DRØFTINGSKAPITLET** **34**

### **KAPITTEL 5. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERNE OM UNDERVISNING OG LÆRING I LÆRERUTDANNINGEN?** **35**

**Om å forberede seg til undervisning** **35**  
Forberedelsen gjenspeiler læringssynet 35

**Studentene har ansvar for egen læring** **36**  
Spontanitet i undervisningen 37  
Speiler undervisningsform graden av planlegging? 38  
Vi og studentene forandrer oss - konsekvenser for undervisningen og lærerutdanningen 38

**Skape et trygt læringsmiljø** **39**  
Det fysiske- og interpersonlige læringsmiljøet 40  
Fagkunnskap og fagdidaktikk - et motsetningforhold? 40  
Teori og praksis 41

**Lærerutdannelsens følelse av å lykkes i undervisningen** **41**  
Den mestringsorienterte lærerutdanneren 43

**Det psyko-sosiale miljøets betydning for læringen** **44**  
Det psyko-sosiale miljøet - et ledelsesproblem? 47

**Lærerutdannelsens læringssyn** **48**  
Læring i et sosiokulturelt og multidimensjonalt perspektiv 48  
Læring i et individual-kognitivt perspektiv 49  
Læring i et dialogisk og sosiointeraktivt perspektiv 49  
Hvilken kunnskap er viktig? 50  
Lærerutdanneren som læremester 51

**Et helhetlig syn på mennesket - et helhetlig perspektiv på læring** **52**

### **KAPITTEL 6. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERNE OM LÆRERROLLEN I LÆRERUTDANNINGEN** **54**

**Den nye lærerutdannerrollen: Et paradigmeskifte eller nye begrep på gammel kunnskap?** **54**

**Fou-arbeid og undervisning: Det er ikke mulig å være like aktiv på begge områdene til en hver tid.** **58**

### **KAPITTEL 7. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERNE OM VEILEDNING I LÆRERUTDANNINGEN** **60**

**Undervisning og veiledning, det går over i hverandre hele tiden** **60**

**God veiledning forutsetter solid fagkunnskap hos veilederen** **61**

**Veiledning kan oppleves som oppgivelse av egen fagautoritet** **62**

**Nå skal vi på mange måter bli profesjonelle veiledere** **63**

**Veiledningens dilemma: Jeg har ikke lyst til å gå i den fellen å være nøytral ordstyrer** **64**

**Introduksjon av begrepet Undervisningsveiledning** **66**

**Forventninger til veileder/ lærer** **72**

**Å være tydelig voksen: Evne til utsortering i det pedagogiske landskap** **73**

Hvordan tenker lærerutdannerne om undervisning og læring? 8



|  |            |
|--|------------|
| Læreren som det lekende menneske – dialektikken mellom didaktisk planlegging og det å være her og nå                     | 75         |
| <b>KAPITTEL 8. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM EKSAMEN?</b>   | <b>76</b>  |
| Å referere til noe som har vært  | 76         |
| Skepsis – et fremtredende trekk ved tenkningen   | 77         |
| Studere for yrket og for eksamen   | 80         |
| Eksamen som kontroll   | 81         |
| Ingen eksamensform er perfekt  | 83         |
| Lærerutdanneres eksamenstenkning   | 84         |
| Eksamenstenkning – et blikk på oss selv som intervjuere  | 85         |
| <b>KAPITTEL 9: HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM ETISKE OG MORALSKE SPØRSMÅL I FORBINDELSE MED UNDERVISNING OG LÆRING</b> | <b>86</b>  |
| De overrumplete  | 86         |
| De bekreftende   | 87         |
| De skeptiske   | 89         |
| De andre   | 89         |
| Hvilke etiske anliggender ble fremhevet  | 90         |
| Avsluttende kommentar  | 92         |
| <b>KAPITTEL 10. OPPSUMMERING</b>   | <b>93</b>  |
| <b>LITTERATURLISTE</b>   | <b>96</b>  |
| <b>VEDLEGG</b>   | <b>102</b> |

## **DEL 1: INNLEDNING MED PROBLEMSTILLING**

## KAPITTEL 1. INNLEDNING

Lærerutdannerrollen er i endring. Læreren som kunnskapsformidler er kommet i bakgrunnen. Læreren er i større grad blitt en veileder, pedagogisk leder og tilrettelegger for læringsprosesser. Vi har fått nye reformer og rammeplaner. Dette har ført til behov for nye undervisningsformer. For mange vil en del av de nye arbeids- og undervisningsformene innebære et oppgjør med eget lærings syn.

Etter Høgskolereformen i 1994 ble mange større, mindre og i alle fall separate høgskoler slått sammen til store enheter hvor gamle tradisjoner innen både kunnskapssyn, profesjonstilknytning, økonomi, administrasjon og filosofi skulle slipes mot hverandre og gi en felles gevinst.

Siden 1994 har vi faglig sett hatt store endringer både av studieplaner, fagplaner og utdanningsmodeller. Men også økonomisk, administrativt og faglig-demokratisk har vi vært med på endringer både når det gjelder organisering og ledelse.

Etter Høgskolereformen er det blitt et stadig økende krav til forskningsbasert undervisning og læring. Universitet- og høgskoleloven er endret med krav om å skikkethetsvurdere studentene gjennom hele studiet. Dette setter større krav til veiledning av studentene. I de siste årene har dessuten Informasjonsteknologien utviklet seg i et raskt tempo der det stilles større krav om bruk av IKT i undervisningen. Og ikke minst,- det stilles stadig større krav til sikring av kvalitet på alle nivå i utdanningssystemet.

Hva så med læreren? Fra gammelt av var læreren en person med høy grad av autoritet, en som nøt stor respekt (eller frykt) blant elever og foreldre og med høy aktelse i samfunnet i sin allminnelighet. Gjennom skiftende tider har læreren blitt betraktet som alt fra det å være orakel og allviter til entertainer og omsorgsperson.

Hva med lærerutdanningen, hvordan ser lærerutdannerne på seg selv og sin egen rolle? Har alle endringene også ført til en endring av lærerutdannerrollen, eller ser lærerutdanneren på seg selv som den gamle læremesteren hvor studentene kommer for å se og lytte og der vi generøst øser av vår visdom og erfaring og gjør dem delaktige i våre kunnskaper og ferdigheter?

Lærerutdannerens atferd i undervisning- og lærings situasjonen er på mange måter et uttrykk for den enkeltes lærings syn eller hvordan læring skjer. Spørsmålet om hvordan undervisning konstitueres står derfor sentralt og har konsekvenser for fagdidaktiske betraktninger knyttet til fagenes mål, innhold og metoder. Selv om kulturen i en institusjon ofte blir tatt for gitt og som både lærere og studenter er en del av, er det viktig å kjenne kulturen for å kunne forstå den læring som finner sted. Selv om den enkelte lærerutdannings syn på læring vil variere, vil en institusjons kultur uansett være viktig dersom kunnskapsutvikling forstås som et sosio-kulturelt fenomen.

Å ha egen kultur som forskningsfelt har sine fordeler og ulemper – og innebærer på mange måter at en studerer sider ved sin egen virkelighet som langt på vei deles av andre. Fordelen er at en kjenner "språket" mens problemet er at det kan være vanskeligere å oppdage forhold i egen kultur sammenlignet med en kultur vi ikke kjenner, nettopp fordi de tas for gitt.

På denne bakgrunn vil vi både som forskere, men også lærerutdannere- rette søkelyset mot lærerutdannerne og hvordan de tenker om undervisning og læring. Denne studien har derfor som formål å bidra til utvikling av ny kunnskap om undervisning og læring. Og ikke minst – et ønske om å utvikle den lokale bevissthet om undervisnings- og læringskvaliteter. Arbeid med studiekvalitet er et av satsingsområdene for Høgskolen i Bergen. Dette prosjektet kan sees som et bidrag til dette arbeidet. På denne bakgrunn vil vi ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

### **Problemstilling**

Hvordan tenker lærerutdannere om undervisning og læring i lærerutdanningen?

### **Oppbygging av rapporten**

I intervjumaterialet avtegnet mange tema seg ganske tidlig. Noen har vi gått nærmere inn på, det er disse vi presenterer i rapporten vår. Andre tema har vi latt ligge. Vi har til dels behandlet disse temaene hver for seg og vi har behandlet dem hver for oss. Vi har også hver for oss valgt ut aktuelle utsagn innen vårt tema. Og de tenkemåtene vi synes vi finner i "våre" utsagn, gir rom for hver vår ulike tenkning om tenkningen. Dermed vil det for eksempel kunne se ut som om skepsis og fortidsreferering er typisk for lærerutdanneres tenkning om *eksamen*, siden det er innen tema "tenkning om eksamen" vi presenterer dette. Men slik er det ikke; både skepsis og det å referere er trekk vi finner innen mange tema. Slik kan man hevde at vi like gjerne kunne snudd arbeidet vårt tematisk på hodet: For eksempel kunne skepsis som fremtredende trekk ved lærerutdanningstenkning vært et hovedområde i rapporten og underpunktene kunne vært læring og undervisning, lærerollen, veiledning og etiske og moralske spørsmål ved undervisningen. De fire prosjektmedlemmene står imidlertid samlet bak innholdet i rapporten

### **Del 1**

Kapittel 1 *Innledning* tar for seg prosessen fram til problemstilling.

### **Del 2**

Kapittel 2 *Relevant forskning* tar for seg tidligere forskning på området nasjonalt og internasjonalt. Kapitlet er skrevet av Kari Bakke og Torstein Selvik

Kapittel 3 *Metode* beskriver forskningsprosessen og metodiske refleksjoner og er skrevet av Kari Bakke og Nina Carson

Kapittel 4 *Teoriperspektiv* tar for seg prosjektets teoretiske del og er skrevet av Nina Carson, Jan Emil Ellingsen og Torstein Selvik

### **Del 3**

Kapittel 5 *Hvordan tenker lærerutdannere om undervisning og læring?* Kapitlet er skrevet av Jan Emil Ellingsen og tar blant annet for seg ulike lærings syn og hvordan disse kommer til uttrykk i planlegging og gjennomføring av lærings- og undervisningssituasjoner.

Kapittel 6 *Hvordan tenker lærerutdannere om lærerrollen?* Kapitlet drøfter lærerutdannerrollen, og ser bl. a. på forholdet mellom undervisning og FOU-arbeid i lærerutdanningen, og er skrevet av Nina Carson.

- Kapittel 7 *Hvordan tenker lærerutdannere om veiledning?* Kapitlet drøfter veiledningens plass i utdanningen og introduserer begrepet *undervisningsveiledning*, og er skrevet av Nina Carson.
- Kapittel 8 *Hvordan tenker lærerutdannere om eksamen?* Kapitlet presenterer noen mulige felles trekk ved eksamenstenkning i vårt materiale, som for eksempel referanser til fortiden, skepsis og kontroll. Kapitlet er skrevet av Kari Bakke.
- Kapittel 9 *Hvordan tenker lærerutdannere om etiske og moralske spørsmål i forbindelse med undervisning og læring.* Kapitlet er skrevet av Torstein Selvik og synliggjør og drøfter hva vårt materiale sier om hvordan lærerutdannere tenker om undervisning som et etisk anliggende.

## **DEL 2: METODISKE REFLEKSJONER OG TEORIPERSPEKTIV**

## KAPITTEL 2. RELEVANT FORSKNING

Hva finnes av forskningsarbeid som er beslektet med vårt med hensyn til avgrensning, utvalg, forskningsmetoder, begrepsbruk og teoritilknytning? Vår hovedinteresse er forskning med lærerutdannere som informanter, forskning som foregår i eget miljø, med kvalitativ metode og interaktivt intervju som redskap, og med oppfatninger om eget arbeid som tema.

Selv om forskningen om høyere utdanning er svært omfattende, har vi funnet lite som direkte tilsvarende det vi ønsker oss. Vi finner mye som ligger i nærheten, f.eks. forskning der lærerstudenter er informanter og forskningstemaet er deres eget studium, og vi finner ulike typer klasseromsforskning, særlig tilknyttet grunnskole og videregående skole og med praktiserende lærere som hovedinformanter. Vi skal i det følgende presentere noen slike forskningsarbeid.

Et omfattende bidrag til ny innsikt i læreres oppfatninger om eget arbeid er Stieg Mellin-Olsens *Hvordan tenker lærere om matematikkundervisning? En kvalitativ undersøkelse* (1991). Materialgrunnet er samtaler med 20 matematikklærere (i grunnskolen) "som ikke har slått seg til ro med sin undervisning". Av særlig interesse for vårt prosjekt er "teacher thinking" som forskningsområde, selv om det her altså ikke er "lærerutdanner-tenkning" det er snakk om.

Mellin-Olsen har valgt to teoretiske perspektiv som han mener knytter praksis og tenkning sammen: Jean Laves (1987) teori om betydningen av dilemmaene i hverdagssituasjoner og Michel Foucaults (1985 og 1986) diskursbegrep som hjelper oss til å se hvordan praksis og språk henger sammen i en institusjon: Har lærerutdanneren en språklig ramme om sin undervisning som kan hjelpe lærerstudenten til å utvikle sine praksisteorier? Det er dette Mellin-Olsen vil undersøke. Han refererer bl.a. til Hasselgren og Lindblad, Handal og Lauvås, Carlgren, Uljens, Marton, Bateson.

Forskningsredskapet som Mellin-Olsen benytter er *interaktivt intervju*, slik Kvale, Giorgi, Mishler og Polkinghorne har utviklet det. (Se mer om interaktivt intervju, kvalitativt forskningsintervju i metodekapittelet.) Mellin-Olsen sier at han allerede under intervjuene la merke til at matematikklærerne var bundet av andres forventninger til deres håndtering av kunnskapene i undervisningen. Og studier av intervjutekstene avdekket et språk, en diskurs for denne håndteringen, han kaller det "oppgavediskursen". "Oppgave" har en sentral plass i matematikkfaget, og lærerens "språk" her vil derfor være av interesse når vi vil forstå deres tenkning. Gjennom å forstå (matematikk)læreres tenkemåter, kan vi som lærerutdannere hjelpe lærerstudentene til å utvikle sine praksisteorier, hevder Mellin-Olsen.

Et stort arbeid innen det noen ville kalle klasseromsforskning er Thorolf Krügers *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge. Two case studies of teachers at work* (1998). Også dette arbeidet er inspirert av Michel Foucault (1972) og hans ideer om *diskursiv praksis*: Hvordan deltakerne selv formes av de tenkemåter, skjulte og åpne regler, vurderinger og handlinger de inngår i, og hvordan undervisningens "gjenstand", "innhold" konstrueres av deltakerne; av lærer og elev/student.

Studien støtter seg på både feltobservasjoner og intervjuer av to musikk lærere. Krüger drøfter bl.a. hvordan vi gjennom å lære å "lese" slike ulike diskursive praksiser kan forstå mer om hvordan musikkundervisningens innhold reguleres og hvordan

elever/studenter konstrueres som "musical beings". Den går også nærmere inn på hvordan makt og kunnskap er "innskrevet" i (musikk-) lærerutdanningen, alt fra nasjonal læreplan til hvordan vi til daglig snakker om faget: Slike makt/kunnskapsforhold påvirker våre muligheter til selv å påvirke og endre lærerutdanningen, fremholder Krüger. Gjennom å reflektere over "regler vi tar for gitt" i hverdagen, kan vi få øye på hva som styrer oss. Avhandlingen presenterer også noen av de helt spesielle forskningsetiske utfordringer som ligger i slikt arbeid: Forskeren kan bli en "kikker" som så utleverer følsomme opplysninger. Diskresjon og forskning utfordrer hverandre.

Et slikt perspektiv er av spesiell betydning for vårt prosjekt: Informantene våre er samtidig våre kolleger. I analysearbeidet har vi sett at materialet vårt har utfordret forskningsetiske krav om diskresjon og anonymitet: Et materiale kan presenteres så diskret og anonymt at det blir uinteressant.

Når det gjelder lærerutdanningsforskning og studenter som informanter, er det ett arbeid som er spesielt interessant i vår sammenheng. I *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (1999) snakker Inger Anne Kvalbein om postmoderne studenter i en moderne lærerutdanning; at allmennlærerutdanningen møter dagens utfordringer med gårdsdagens løsninger.

Kvalbein ser på studentenes læring som resultat av den sosiale hverdagspraksis i utdanningen: Hver lokale lærerutdanningskultur har sine virkelighetsforståelser, normer og verdier. Det som studenter og lærere i den samme kulturen synes er riktig, normalt og naturlig, hva de oppfatter som meningsfull atferd, det er preget av nettopp slike lokale normer og verdier. I doktorgradsavhandlingen analyserer Kvalheim forholdet mellom studenter og studiekultur, og undersøker hvordan kunnskapstilegnelsen påvirkes av dette forholdet.

Kvalheim drøfter senere hvordan endringer i organiseringen av allmennlærerutdanningen *ikke* ser ut til å føre til den helhetlige, profesjonsorienterte utdanningen som statlige myndigheter har som mål i planer og forskrifter. Lærerutdanningsinstitusjonenes lokale kultur blir tilsynelatende ikke påvirket av slike endringer. Hvis man ønsker gjennomgripende endringer, må lokale oppfatninger av hva som er "naturlig, riktig og normal" lærerutdanning endres, og det krever endringer av kulturelle symboler og nye posisjoner for lærerutdannere og lærerstudenter, hevder Kvalheim.

Det er perspektivene på "lokal lærerutdanningskultur" som kan ha særlig interesse for vårt prosjekt. For oss vil spørsmålet kunne bli hvilke "tankerammer" den lokale kulturen ved avdeling for lærerutdanning setter – slik vi kan se spor av det i vårt materiale.

Et annet arbeid som kan være interessant i vår sammenheng, finner vi dokumentert i Anne-Lise H. Tarrou sin artikkel "*Improving teacher education through evaluation: an analysis of four Norwegian case studies*" fra 1999. Arbeidet fokuserer på hvordan evaluering av organisasjon, undervisning/læring, og forskning kan bidra til å fremme kvalitet på lærerutdanning ved norske universiteter og høyskoler.

Her er ingen "menige lærerutdannere" intervjuet, slik vi er ute etter. Det er heller ikke undervisning og læring som er temaet. Men faglige og administrative ledere ved to universiteter og to høyskoler i Norge er informanter (164 intervjuer gjennomført fra mars 1996 til januar 1998), og det er kvalitativ analyse av intervjuene som danner grunnlag for drøftinger. Derfor er prosjektet av en viss interesse for oss.



Hypoteser som drøftes er disse: \* Kvaliteten på lærerutdanning kan forbedres ved hjelp av evaluering. \* Lærerutdanning blir utfordret når den omorganiseres og plasseres som del av en større organisatorisk enhet. \* Lærerutdanningen utfordres av nye krav til organisering og innhold av læring, både fra samfunnet og brukere. \* Lærerutdanningen står foran internt og eksternt press for å øke forskningsinnsatsen. I sin artikkel konkluderer Tarrou blant annet med at evalueringer kan gi mulighet for å øke den enkeltes oversikt over sin egen arbeids- og studiesituasjon. Denne konklusjonen kunne med fordel drøftes i forhold til vårt prosjekt, hvor informantutsagn viser kritisk holdning til både arbeidspress, oversikt og endringer.

Peder Haug gir oss ved sin forskning om allmennlærerutdanningen del i synspunkt på og analyser av sammenhengen mellom lærerutdanneres personlige engasjement og interesse og studentenes kvalifisering til arbeid i skolen. I boken *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen* (2000) gir han en svært interessant presentasjon av data fra kvalitative intervjuer med til sammen 18 utvalgte lærerutdannere ved 3 sør-norske høgskoler. Haug har valgt kvalitativt intervju som metode fordi han som han sier er "ute etter opplysningar med forklaringskraft". Nå er det riktignok spesialpedagogikk som er Haugs anliggende i denne studien, men han er rundhåndet med å presentere mer allment interessante forhold. Den faglige autonomien er stor i lærerutdanningen, tradisjonene er sterke og mulighetene store til selv å avgjøre studiets innhold. Motstanden mot ytre regulering er stor. Det ser ut til at det personlige engasjementet hos lærerutdannerne er avgjørende for hva studentene får med seg. Haug omtaler dette som "anarkiet i lærerutdanningen", det er institusjonens tradisjon og dens kollektive forestillinger som gir slike forhold muligheter til å eksistere, sier han.

*Teachers who teach teachers – reflectiones on teacher education* (1995) har sitt hovedfokus på fremveksten av "reflective teaching" ved ulike lærerutdanningsmiljøer i USA i 1980-90-årene: Både lærerutdanningsforskning og lærerutdanneres egen praksis kritiseres for å være dominert av "the sacred practice-theory story", eller av "hvordan omsette teorien om god undervisning til praksis". Lærerutdannere så ikke ut til å anvende sin egen teori om reflektert undervisning på seg selv, deres praksis samsvarte ikke med egen teori og retorikk. Det nye spørsmålet ble nå hvordan lærere skal bli klar over sin egen *praktiske kunnskap (practical knowledge)*. Et gjennombrudd for den nye tilnærming og metodologi kunne spores ved det årlige møtet til the American Educational Research Education (AERA) i 1993. På dette møtet ble det stiftet en interessegruppe blant forskerne; *The "Self-Study of Teacher Education Practices" group*.

Boken gir noen av resultatene fra gruppens arbeid. Her møter vi erfarne forskere og lærerutdannere som er åpne om sin egen praksis og tilkjenner at verdier og følelsesmessige opplevelser er like vesentlige for deres profesjonelle utvikling og for profesjonalisering av lærerutdanningen som kognitive eller metakognitive faktorer. For eksempel diskuteres hvordan egne tros- og idealoppfatninger og møtet med personlige livshistorier påvirker dem som profesjonelle yrkesutøvere. Teori og praksis må integreres *i personen selv*, både i lærerutdanner og student, altså trenger lærerutdannere kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder menneskelig utvikling. Reflekterende praksis betinger selvransakende refleksjon: "*Knowing myself as person is very much part of knowing myself as professional*".

Boken fremholder at lærerutdanningen vil ta et stort skritt fremover dersom lærerutdannerne i sin profesjonelle virksomhet blir i stand til å studere egen praksis *in*

*a variety of ways.* Hver eneste lærerutdanner må konfronteres med spørsmålet: *"How do I help my teacher education students, and finally their students in the schools, to improve the quality of their learning?"* Her er mange forhold av interesse for vårt prosjekt, kanskje først og fremst perspektivene på forholdet mellom det profesjonelle og det personlige i utviklingen av et godt lærerstudium, en god lærerutdanning.

## KAPITTEL 3. METODE

### Filosofisk tilnærming til metode

*Den fenomenologiske tenkemåte* som filosofisk tradisjon ble grunnlagt av Husserl omkring århundreskiftet. Senere ble den videreført som eksistensfilosofi av Heidegger og gitt dialektisk form av Merleau-Ponty og Sartre (Kvale 1979). Fenomenologi ble grunnlagt som kritikk av den positivistiske tenkemåte som har en illusjon om at observasjon av verden er uavhengig av observatøren selv.

Husserls motto var *Til saken selv*. Med dette mente han blant annet at man søker å beskrive og forstå de gjenstander som blir utforsket uten forventninger, uten hypoteser og uten teorier av tradisjonell art. *Den fenomenologiske reduksjon* innebærer at man skal møte fenomenene så forutsetningsløst som mulig. Dette vil være umulig fordi vi alltid vil være påvirket av våre egne holdninger, opplevelser og fordommer. Men vi kan være bevisst at disse tingene virker inn på vår observasjonsevne. Med *Den fenomenologiske reduksjon* menes ikke *forutsetningsløshet*, men *forutsetningsbevissthet*.

I denne delen av undersøkelsen hviler den deskriptive delen på en fenomenologisk tenkemåte. De intervjuede blir bedt om å reflektere rundt temaene, fenomenene. Utskriftene av intervjuene, som taes opp på bånd, danner grunnlaget for en fortolkning av de skjulte meninger i fenomenene, *den hermeneutiske meningstolkning*.

*Hermeneutikk* er læren om fortolkning av meninger i tekster. Det er en analysemetode som setter mening framfor forklaring. Den vektlegger en forståelse av sammenhenger, mening eller intensjon i motsetning til forklaring (årsak - virkning).

Wormnes (1984) gir fire retningslinjer for fortolkningskunst.

1. Hermeneutisk metode kan sees som en prosess som drives fram av spørsmål som: "Hvordan skal dette forståes? Hvordan skal dette fortolkes? Hvilken mening er det søkt uttrykt med dette?"
2. Man må søke å bevisstgjøre seg den forutforståelse man fortolker ut fra. Man må være forutforståelsesbevisst ved fortolkning. Vi må være bevisst våre egne motiver for den fortolkning vi gir. Ved å ha denne forutforståelsesbevissthet kan vi på en måte løsnes fra det grepet vår egen forutforståelse har på oss. På denne måten øker muligheten for å tolke meningen så fritt som mulig. Innenfor denne undersøkelsens terminologi kan spørsmålet stilles: *Hva med våre behov for å få fram de data som vi ønsker? Har vi den forforståelsesbevissthet som skal til for å tolke svarene så fritt som mulig?*
3. Man må forstå det som skal tolkes som en del av den helheten det inngår i. Delen må søkes forstått i lys av helheten. Dette har vært beskrevet som en *hermeneutisk spiral*. I denne undersøkelsen vil dette si at informantenes forhold til veiledning kan fortolkes som en del. Denne delen må så sees i relasjon til de andre delene i undersøkelsen for å få den helhet undersøkelsen søker å gi.
4. Man må bringe inn i sin forståelse at en fortolkningsprosess i prinsippet er åpen og uendelig. I praksis tar prosessen slutt for eksempel når resultatet

virker tilfredsstillende. Tidsbegrensning er en annen variabel som kan stoppe en prosess. Men prinsipielt kan prosessen fortsette i det uendelige.

### **Beskrivelse av det kvalitative forskningsintervju**

Vi bruker et kvalitativt forskningsintervju, et *semistrukturert intervju*, fordi vi vil gå i dybden på fenomenet undervisning. Et spørreskjema vil ikke gi de samme dataene. Gjennom en fenomenologisk metode vil vi studere deler av respondentenes livsverden.

Med kvalitativt forskningsintervju menes: *"Et intervju hvis formål er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på kvalitativ tolkning av meningen i de beskrevne fenomener."* (Kvale 1979 s.163).

Kvale (1997) sier videre at det sentrale i det kvalitative forskningsintervju er den intervjuedes livsverden. Det er dennes livsverden som skal beskrives og forståes. Det er sentrale temaer som fokuseres. Innenfor temaet undervisning beskriver den intervjuede sin oppfatning av fenomenet. Intervjuet er ikke personorientert, men saksorientert. Det er to mennesker som snakker om et emne begge finner interessant og viktig. Dette kom tydelig fram under oppsummeringen av prøveintervjuene i vår pilotundersøkelse, idet informantene sa at intervjuet hadde vært bevisstgjørende.

Det følgende vil ta utgangspunkt i Steinar Kvales artikkel *Det kvalitative forskningsintervju - ansatser til en fenomenologisk - hermeneutisk forståelsesform*.

Det er forskjell på det terapeutiske intervju og det kvalitative forskningsintervju. Dette er det viktig å være klar over. Det kvalitative forskningsintervju skiller seg fra det terapeutiske ved at det primært ikke tar sikte på påvirkning av den intervjuede, men søker å oppnå økt viten og forståelse av fenomener i den intervjuedes livsverden.

Er det mulig å si at det kvalitative forskningsintervju er påvirkningsfritt? Vil ikke det å stille spørsmål ut fra forskernes erkjennelse av innholdet i et tema innebære en meget sterk grad av påvirkning? Det er imidlertid viktig at forskeren har en bevissthet om å redusere påvirkningen mest mulig samtidig som han har en erkjennelse av at det ligger påvirkning i det kvalitative forskningsintervju. (op.cit.).

Kvale karakteriserer forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervju idet han deler den opp i 12 punkter. Han hevder at deres innbyrdes relasjoner er uavklarte slik at noen aspekter går inn i hverandre mens andre vil stå i et motsetningsforhold.

1. *Livsverden*. Det sentrale i det kvalitative forskningsintervju er den intervjuedes livsverden. Det er dennes livsverden som skal beskrives og forståes. Det er sentrale temaer som fokuseres. Innenfor temaet lærerollen beskriver informantene sine opplevelser av rollen. Intervjuet er ikke personorientert, men saksorientert. Det er to mennesker som snakker om et emne begge finner interessant og viktig.
2. *Mening*. Intervjuet søker å beskrive og forstå meningen i det den intervjuede sier. Dette står i motsetning til et positivistisk vitenskapssyn som søker å *forklare* ut fra en kausalmodell. Det vil ikke bli trukket noen kausalforklaring fra det ene temaet til det andre. Det skal være en dialog der det er viktig at intervjueren forsikrer seg om at hun har forstått hva den intervjuede forsøker å formidle.
3. *Kvalitativt*. Hensikten med intervjuet er å få fram så nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden som mulig.

4. *Deskriptivt.* Intervjuet har som formål å innhente så mange ufortolkede beskrivelser som mulig. Den intervjuede skal beskrive nøyaktig hva hun opplever, føler og hvordan hun handler i forhold til temaene. Det vil ikke bli stilt spørsmål ved den intervjuedes opplevelse. Derfor blir intervjuet *deskriptivt*.
5. *Spesifikt.* Intervjuets formål er beskrivelse av spesifikke situasjoner og handlingsforløp i den intervjuedes livsverden. Det spørres spesifikt om bl.a. opplevelse av lærerrollen.
6. *Forutsetningsløst.* Intervjuet har som mål å samle inn rikholdige og forutsetningsløse beskrivelser av de relevante temaer. Dette innebærer at intervjueren er åpen og nysgjerrig overfor overraskende dimensjoner i beskrivelsene. (Se tidligere beskrivelse av "den fenomenologiske reduksjon")
7. *Fokusert.* Intervjuet er fokusert på bestemte tema i den intervjuedes livsverden. Det er verken fast strukturert eller åpent "ikke-dirigerende". Intervjuerens oppgave er å lede mot bestemte tema, men ikke å lede mot bestemte meninger om temaet.
8. *Flertydig.* De intervjuedes uttalelser kan ofte være flertydige. Enkelte uttalelser kan innebære flere tolkningsmuligheter og til og med stå i innbyrdes motsetningsforhold. Det blir intervjuerens oppgave å finne ut om disse motstridende uttalelser skyldes mangelfull kommunikasjon i intervju-situasjonen, eller er uttrykk for ekte motsigelser, inkonsekvenser og ambivalens hos den intervjuede.
9. *Forandring.* Det kan i løpet av et intervju inntre en forandring i de intervjuedes beskrivelser. Dette kan komme av at de gjennom intervjuet får ny innsikt og plutselig ser sammenhenger de ikke har vært klar over tidligere. Dette gjorde seg gjeldende flere ganger i løpet av intervjuene i denne undersøkelsen. Flere oppsummerte slik: *Du fikk meg til å tenke i andre baner.* Et tradisjonelt metodekrav har vært at man skal ha reproduserbare data, en observasjon skal kunne repeteres på et senere tidspunkt. *Men i et kvalitativt intervju kan det være prinsipielt umulig å oppnå intra-subjektivt reproduserbare data i denne betydning* (op.cit. s. 167).
10. *Sensitivitet.* Intervjuets innhold er i aller høyeste grad avhengig av intervjuerens sensibilitet for dybde og følsomhet i de intervjuedes utsagn.
11. *Mellommenneskelig situasjon.* Det kvalitative forskningsintervju er en interaksjon mellom to mennesker som påvirker hverandre gjensidig i positiv og negativ retning. Intervjusituasjonen kan være positiv ved at det er gjensidig respekt og en felles interesse og nysgjerrighet på emnet og hverandre. Den kan også være preget av angst og framkalle forsvarsmekanismer hos begge parter. Angst som metodeproblem kan reduseres ved at intervjueren har en erkjennelse av den personlige dynamikk i interaksjonen. Skal dette kunne skje, må intervjueren kjenne sin egen angst. Som forarbeid til vår undersøkelse intervjuet vi hverandre. På den måten kunne vi kjenne etter når angsten utkrystalliserte seg. Interaksjonen mellom den intervjuede og intervjueren er ikke en feilkilde i det kvalitative forskningsintervju (op.cit.). Betydningen av interaksjonen må ikke reduseres, men anvendes bevisst.
12. *Konstruktiv erfaring.* Et riktig gjennomført intervju kan være en berikende erfaring. Flere i vår undersøkelse framhevet betydningen av å kunne snakke om seg selv til en person som *bare* lyttet.

## **Forskning i egen kultur**

De fire medarbeiderne i dette prosjektet har i det minste en ting til felles: Samtlige kommer fra Høgskolen i Bergen og de har sitt daglige virke ved avdeling for lærerutdanning. Med andre ord innenfor en felles kultur som de kjenner godt, eller *tror* de kjenner.

Å ha egen arbeidsplass og nære kolleger og studenter som forskningsobjekt, har sine fordeler og ulemper. I følge Cato Wadel (1991) innebærer det å gjøre feltarbeid innen egen kulturkrets på mange måter at en studerer sider av sin egen virkelighet som langt på vei deles med andre. Fordelene med dette er at vi kjenner "språket" eller kodene- måten å kommunisere på samt de lover og regler som gjelder. Betegnelsen "egen kulturkrets" tilsier med andre ord at noe vil være felles eller kjent selv om det ikke alltid er like lett å si hva dette "noe" er. Dette skyldes at flere av våre grunnleggende verdier og store deler av vår kulturelle kunnskap ofte er ubevisste og uuttalte. Problemet er derfor at det kan være vanskeligere å oppdage forhold i vår egen kultur sammenlignet med en kultur vi ikke kjenner, nettopp fordi de tas for gitt. Sagt på en annen måte - det kan være vanskelig å se skogen for bare trær.

Med referanse til den engelske sosiologen Anthony Giddens, hevder Wadel at det i vår egen kultur eksisterer en såkalt gjensidig felles-kunnskap som vi baserer oss på når vi gjør feltarbeid i egen kultur. Det er derfor ikke først og fremst faglig innsikt som gjør feltarbeideren i egen kultur istand til å forstå det han observerer, men den gjensidige felles-kunnskapen som han deler med dem han studerer. Dessuten er det slik at den gjensidige felles-kunnskapen vil være større når det gjelder feltarbeid i egen kultur enn for tilsvarende fremmede kulturer. Dette innebærer at ting lettere blir tatt for gitt og dermed ikke så lett blir oppdaget og satt ord på. Spørsmål det vil være naturlig for oss å stille i kulturer vi ikke kjenner, blir ofte ikke stilt ved feltarbeid i egen kultur - rett og slett fordi de er så selvsagte. Som feltarbeidere- og forskere i et kulturellt fellesskap med fagkolleger og studenter, vil det derfor være en utfordring for oss ikke bare å finne frem til ny kunnskap eller nye veier ut av skogen, men like mye å oppdage stiforbindelsene mellom de veiene som allerede ligger der.

## **Utvalgsriterier og beskrivelse av utvalg**

Kvalitative forskningsmetoder har som formål å gå i dybden på et problem mer enn å trekke generelle slutninger. Spørsmålet om et utvalgs representativitet i forhold til populasjonen blir derfor av mindre betydning. Like fullt har spørsmål som størrelse på utvalget, om det skulle være et enkelt, tilfeldig eller stratifisert utvalg vært nøye vurdert av prosjektgruppen.

Vårt prosjekt henter sitt materiale fra lærerutdanneres utsagn om undervisning og læring i lærerutdanningen. Vi bestemte oss for et tilfeldig utvalg blant kolleger begrenset til undervisningspersonalet. Hvis vi hadde vært interessert i å sammenligne tenkemåter i forhold til variabler som for eksempel "fartstid", kjønn, utdanningstype, fagkategori eller lignende, så ville vi latt det prege utvalget. Vi ville ha tenkt antall og representativitet og ferdig formulerte spørsmål med mer entydige svarkategorier. Men vårt prosjekt har ønsket å la "stemmer" komme til orde, uansett hvor mange og hvem som ytrer seg. Og vi har villet lytte til tenkningen som disse stemmene gir oss del i, for derigjennom å forstå mer om hvordan lærerutdannere tenker.

Ved avdeling for lærerutdanning er det totalt rundt 150 ansatte i undervisnings-/forskningsstillinger. Blant disse ble det foretatt et enkelt, tilfeldig utvalg på tilsammen

16 personer ved loddtrekning. Loddtrekningen ble foretatt av to medlemmer av vår lokale administrasjon, vi hadde lagt alle navnelappene i en bolle. Våre 4 kolleger fra pilotundersøkelsen (se omtale av denne nedenfor) holdt vi utenfor. En liten analyse av utvalget viser at populasjonen er rimelig godt "representert" hva angår både aldersspredning, kjønn, "fartstid" og seksjonsvis fordeling. Av for eksempel totalt 12 fagseksjoner ved avdeling for lærerutdanning finner vi 9 representert.

### Lærerutdanneren – "hun"

Som leseren vil se av rapporten vår, omtaler vi gjennomført informantene som "hun". Dette har vi gjort av praktiske hensyn. Kjønnene er likt representert. Vi kunne like godt ha valgt "han" som benevnelse. Og vi kunne selvsagt ha holdt oss til korrekte tredjepersonsbenevnelser. De som har vært med i prosjektet og kjenner seg eller andre igjen i noen utsagn, vil kunne synes det er underlig å lese "hun" om en "han". Nå er det imidlertid utsagnet og ikke informanten som er av interesse i prosjektet. Som forskere forlot vi informantene etter at utsagnene var valgt ut. Eller vårt siktemål har i alle fall vært å glemme informanten som person og lytte etter tenkningen i våre utvalgte utsagn.

## **Gjennomføring av undersøkelsen**

### *Pilotundersøkelsen*

Vi foretok 4 prøveintervjuer av lærerutdannere. Etter avtale møtte vi hver vår kollega til en times samtale. Gjennom en slik pilotundersøkelse ønsket vi å oppnå i alle fall to ting: For det første å få tak i interessante synspunkt og interesseområder som kunne hjelpe oss til å lage en god intervjuguide. Dessuten (og ikke minst) å bli mer fortrolig med denne formen for intervju. Resultatene av våre samtaler ble nøye diskutert oss i mellom og dannet sammen med annet materiale grunnlaget for vår utvikling av en intervjuguide (se vedlegg).

Av de enklere forholdene vi fant frem til gjennom pilotundersøkelsen, var nødvendigheten av å bruke båndopptaker. En forutsetning er at det er i orden for informanten. Samtalen flyter lettere og intervjuer blir fri fra å notere. Vi erfarte hvordan vår hukommelse har beklagelige begrensninger når det gjelder å fastholde hva våre samtalepartnere sa. Vi var også overbevist om at samtalen fortrinnsvis burde foregå på "deres" område: Informantenes eget kontor. Deres kontor, deres erfaringer, deres tenkning.

Spørsmålene burde ikke være detaljert utformet, det var en tydelig erfaring vi gjorde. Likevel var det tydelig for oss at det er nødvendig å "spisse til" de områdene vi vil snakke om. I første omgang ble samtalerne våre nesten for åpne, og vi slo fast at hvis vi vet vi *vil* snakke om noe, så bør vi bringe det frem. Utfordringen vår ville etter disse erfaringene være nettopp dette: Å vite hva vi ønsket å få tak i informantens tenkning om – samtidig som vi ikke skulle bli for styrende. Vi måtte jobbe med å spørre åpent, antydende og samtidig presist: Altså slik at vi skulle ha et *hovedstikkord*, en slags *overskrift* på det området vi vil vite noe om, og så noen stikkord under. Vi støttet oss i denne saken til bl.a. Repstad (1987) som sier at betydningen av fleksibilitet i det kvalitative intervju er stor – særlig med tanke på den gode samtale og dermed gode (sanne) data. *Fleksibilitet* er i seg selv er en viktig metodisk kvalitet, sier Repstad.

Åpningsspørsmålet så ut til å være viktig. Fra å tenke oss at et godt åpningsspørsmål var "Når du føler/synes at du lykkes?" gikk vi over til åpningsspørsmål av typen "Sånn

helt i starten av denne samtalen kunne jeg tenke meg at du forteller litt om det å forberede undervisning. Hva gjør du for å forberede deg?” Og vi erfarte at allerede helt i starten av intervjuet kunne samtalen ta en annen retning enn vi hadde tenkt. Vi erkjente nødvendigheten av å snu om på rekkefølge, kutte ut, utvide, tilføye og endre spørsmål i intervjuet, og fra det ene intervjuet til det andre.

Etter disse prøveintervjuene laget vi en intervjuguide bygget på noe av det materialet vi satt med. Noen viktige områder: Forholdet til yrkene vi utdanner for, studentenes forhåndskunnskaper, forholdet mellom undervisning og veiledning, etisk ansvar, skikkethetsvurdering, følelsen av å lykkes som lærer, betydningen av kollegiale forhold, bruk av IKT i undervisningen, eksamensformer og kvalitetskontroll. Intervjuguiden (vedlegg) inneholdt en kombinasjon av hovedpunkt, spørsmål og aktuelle påstander vi kunne be informantene ta stilling til.

### *Gjennomføring av intervjuundersøkelsen*

Alle utskriftene ble skrevet ut etter følgende mal: Arket ble delt i to kolonner. Til venstre ble intervjuers utsagn skrevet og til høyre informantenes utsagn. To av oss skrev ut intervjuene selv mens de to andre leide skrivehjelp. Når vi selv skriver ut intervjuet, kan vi få et nærmere forhold til stoffet. De av oss som ikke skrev ut intervjuene selv, lyttet til båndene samtidig som vi leste utskriftene.

I det følgende skisserer vi en trinnvis modell som vi har fulgt i bearbeidelsen av innkomne data:

#### Trinn 1

Her søker vi bevisst å glemme alt det vi har lest om tematikken for å være mest mulig åpen for det informantene sier. Samtidig har det vært viktig å være bevisst den *forforståelsen* vi har med oss.

#### Trinn 2

Vi leser igjennom alle intervjuene for første gang. Hva er det som trer fram fra helheten? Vi markerer dette med gul penn, og skriver ned våre umiddelbare kommentarer til venstre i utskriften.

#### Trinn 3

Vi leser intervju 1 på nytt men nå med *nye briller*. Hvilke fenomener trer fram? Vi lager navn på disse. Skriveprosessen starter:

- Navn på fenomenet – dette kan muligens bli navn på en kategori senere
- Sitatet – hvem og side i utskriften – lettere å finne igjen
- Litteratur/ teori som umiddelbart dukker opp i den enkelte – men ikke bevisst på leting

#### Trinn 4

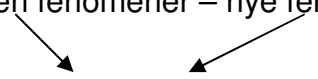
Vi leser intervju nr.2 på sammen måten som nr.1, men i tillegg har vi nå en bevissthet rundt: Er det som nå trer fram et nytt fenomen, eller kan det plasseres inn under de fenomenene vi fant i intervju nr.1. Vi fortsetter med resten av intervjuene på samme måten.



### Trinn 5

Redigering

Slår sammen fenomener – nye fenomener



Kategorier

På dette trinnet jobbet vi i prosjektgruppen.

### Trinn 6

Analyse- og drøftingsprosessen

- Sitater
- Egen refleksjoner
- Litteratur/ teori

### Trinn 7

Rapportskrivning med konklusjon og eventuell videreføring

## KAPITTEL 4. TEORIPERSPEKTIV

### Innledning

Problemstillingene til vårt prosjekt åpner for spørsmål vedrørende samspillet mellom individ- og miljørelaterte forhold, og skal synliggjøre og gi kunnskap om faktorer som påvirker undervisningspersonalets faglige og psykososiale miljø i forhold til undervisning og læring. I en teoretisk tilnærming vil det derfor være nærliggende å basere undersøkelsen på teorier som hovedsakelig har sitt fundament i et kommunikasjonsteoretisk og sosialkognitivt paradigme - det vil si teorier som legger vekt på gjensidig påvirkning mellom individet og omgivelsene. En slik tilnærming vil måtte hente kunnskaper fra både filosofisk- psykologisk og pedagogisk teori samt i skjæringspunktet mellom disse. Spørsmålet om hvordan undervisning konstitueres vil derfor stå sentralt.

### Etikk og fenomenologi

Den danske teolog og filosof Knud E. Løgstrups tenkning (1905 – 1981) gir oss verdifull teoretisk overbygging om den etiske siden ved undervisning og læring. Løgstrup er særlig kjent for å ha utviklet en etikk på fenomenologisk grunnlag. Han snakker om fenomenologien som vektlegger beskrivelse av dagliglivets erfarte fenomen. Han mener at den vitenskapelige forskning har vært for lite flink til å påakte dette. Det er gjennom den fenomenologiske analyse av den menneskelige livssituasjonen at Løgstrup legger grunnlaget for sin etiske tilnærming. Ved at vi inngår i et fellesskap med andre får livssituasjonen vår et særpreg. Løgstrup er her opptatt av hvordan kvaliteten på den sosiale interaksjonen mellom mennesker er i forskjellige sammenhenger. Vi lever i et avhengighetsforhold (interdependens) til hverandre og må ta konsekvenser av det. Løgstrup er i denne forbindelse opptatt av forholdet mellom interdependens, makt og moralsk ansvar. Interdependens betyr makt, og i den makt vi har over hverandre melder det seg en fordring om at hver enkelt skal ta vare på det liv som blir lagt i hans eller hennes hånd. Dette er den etiske fordring. Den etiske fordring springer ut av at vi i våre mange relasjoner og avhengighetsforhold faktisk har makt over hverandre, og fordringen krever at vi skal ta vare på det liv som dermed er lagt i vår hånd. Fordringen krever *at* vi skal ta vare på det liv som legges i vår hånd, men *hvordan* gjøre det sier fordringen ikke noe om. Det må vi selv finne ut av. I den forbindelse taler Løgstrup om at fordringen både er anonym og taus. Når Løgstrup snakker om taus fordring, tenker han på den usynlige etiske fordring vi stilles overfor i møte med andre mennesker. Evnen til å se fordringen er personavhengig. Det å kunne sette seg inn i andres situasjon, er her en forutsetning.

I vårt prosjekt vil vi inspirert av Løgstrup også fokusere på de etiske sidene ved undervisning. Det er viktig å utvikle undervisnings- og læringsmiljøer som har moralsk legitimitet, der makten en har over hverandre kan utøves på en moralsk forsvarlig måte og der partenes autonomi blir ivaretatt. Dette kan blant annet handle om å motstå fristelsen til å opptre autoritært, manipulerende og påståelig i undervisning.

Videre er Løgstrup kjent for å ha preget forestillingen om de suverene (spontane) livsytringene. Disse er i sitt vesen etiske og de hører med til livets grunnvilkår. De mest kjente livsytringene Løgstrup har analysert er fenomenet tillit, fenomenet talens åpenhet, fenomenet barmhjertighet, fenomenet medfølelse og fenomenet håp. Disse fenomenene hører med til livets grunnvilkår, de er uunnværlighetsfenomener i

menneskers liv hvis livet skal kunne oppleves verd å leve. Uten tillit, barmhjertighet, sannferdighet etc. går livet i stykker for oss. Det er ikke verd å leve. Disse livsytringene er ikke menneskers verk. De er suverene. Men mennesker kan stille seg til rådighet for livsytringene eller hindre at de kommer til utfoldelse. Når tilliten viker og mistilliten inntreffer, legges det et lokk over livsytringen og den tvungne, kretsende tankefølelsen mistillit overtar.

Løgstrups poeng er at etikkens grobunn ikke er normer, men livsytringer som i seg selv er etiske, og det på et så elementært vis at vi ikke engang tenker på at de er etiske. Livsytringene er altså mer grunnleggende enn normene.

Når Løgstrup legger så stor vekt på tilliten, er det ikke bare fordi den er et grunnfenomen. Det er også fordi den viser at vi alltid lever vårt liv i avhengighet av andre mennesker. I tilliten utleverer vi oss selv, legger noe av vårt eget liv i den annens hånd og forventer at han eller hun tar vare på det.

### **G.H. Meads speilingsteori**

Løgstrup var opptatt av at det å kunne sette seg inn i en annens situasjon var en forutsetning for samhandling. Også andre forskere har vært opptatt av dette fenomenet. Vi presenterer kort G.H. Meads (1934) tenkning. Han utformet begrepet "taking the role of the others". Mead kan tolkes dit hen at han ser utviklingen av rolletaking som en kontinuerlig og gradvis prosess som starter i småbarnsalderen og varer livet ut. Det er uttrykk for en kognitiv prosess som går fra det enkle til det mer komplekse (Lamer 1997). Mead knyttet rolletakingsbegrepet til utviklingen av en kommunikasjonsteori som er kalt *speilingsteorien*. Vi speiler oss i andres øyne for å få bekreftelse på oss selv som individ. På den måten formes vår selvoppfatning. På samme måte speiler andre seg i våre øyne. Det er her rolletakingsbegrepet kommer inn. Dersom vi ikke har evne til å ta den andres perspektiv, vil vi speile tilbake det som er vårt eget, det vi ønsker å se hos den andre. Lærerutdannerens evne til samhandling vil være avhengig av hennes evne til utsortering. Med utsortering menes den prosessen der vi skiller mellom våre egne tanker og følelser og ikke tillegger den andre personen disse. I denne undersøkelsen der vi setter søkelyset på undervisning og læring, vil rolletaking og utsortering være aktuelle fenomener. Vår evne til å ta studentens perspektiv og vår evne til utsortering vil påvirke vår evne til samhandle med dem (Carson 2000). Vil denne samhandlingskompetansen tre fram som fenomen som konstituerer god undervisning og læring? Hvordan bekrefter de to aktørene i lærerutdanningen hverandre?

### **Generell systemteori**

Generell systemteori bygger på ideen om at alt henger sammen. Aktørene i et system er gjensidig avhengig av hverandre. Når en aktør forandrer atferd vil dette få konsekvenser for de andre aktørene.

Et system kan defineres slik:

"Et system er en helhet av enkelte deler som hører sammen".

Et system kan i vår sammenheng beskrives som en gruppe mennesker som er gjensidig avhengig av hverandre. Egeland og Schjødt (i Jensen 1994) mener at de viktigste kriteriene for et system er:

1. Systemets deltakere samhandler på en måte som er forskjellig fra samhandlingen utenfor systemet.
2. Samhandlingen varer over tid.

Tar vi for eksempel en førskolelærerklasse ved Høgskolen i Bergen, samhandler studenter seg i mellom og med lærerne på en helt annen måte enn de gjør med venner og familie, og denne samhandlingen foregår over tid.

Systemteori skiller mellom *åpne* og *lukkede* systemer. Et lukket system er helt isolert fra omgivelsene. Her skjer det ingen utveksling av informasjon med omgivelsene. (Vi finner slike lukkede systemer bare innen for enkelte kjemiske prosesser. ) I et åpent system er det en kontinuerlig utveksling av informasjon. Generell systemteori bygger på ideen om at alle levende systemer er åpne. Eksempler på åpne systemer kan være: en barnehage, en klasse på Høgskolen i Bergen, en familie, en kollegagruppe osv.

En viktig side ved systemteori er homeostase- eller likevektsprinsippet. Det klassiske eksemplet fra familierapi er barnet som i psykisk ubalanse med sitt atferdsmønster trekker oppmerksomheten bort fra foreldrekonflikten. Dermed er det oppnådd en likevekt innenfor familien i og med at barnet bidrar til å holde familien sammen (Johannessen mfl. 2001).

Et annet eksempel som er hentet fra lærerutdanningen kan være: En studentgruppe har store samarbeidsproblemer. En student reagerer med å bli syk. Da kan oppmerksomheten trekkes bort fra konflikten i gruppen ved at den aktuelle studenten får all oppmerksomhet. Dette medfører at likevekten i gruppen opprettholdes i og med at studenten er med på å holde gruppen sammen.

### **Batesons kommunikasjonsteori**

En annen måte å forstå samhandling mellom lærerutdanner og student har vi hentet fra Batesons *kommunikasjonsteori* (Bateson 1972). Teorien gir oss en forståelse av hva som foregår mellom aktørene i klasserommet. Bateson utviklet en kommunikasjonsteori som tok utgangspunkt i terapeutiske prosesser. Vi argumenterer for at denne teorien kan gi oss en forståelse av hva som foregår i læringsprosessene da disse prosessene involverer lærerutdannere og studentene og relasjonene mellom disse. Bateson la vekt på en relasjonell og sirkulær forståelse av kommunikasjon. Han plasserte det verbale (digitale) budskapet på innholdsplanet og det nonverbale (analoge) budskapet på relasjonsplanet. Et analogt budskap kan oppfattes som en forsterkning eller tillegg i til det digitale.

Innholdsplanet refererer til innholdet i budskapet, til den faktiske informasjon. Relasjonsplanet refererer til hvordan budskapet oppfattes. Dette sier noe om forholdet mellom aktørene som kommuniserer.

Bateson (1972, 1979) hevdet at metakommunikasjon, dvs. kommunikasjon om kommunikasjon kan hjelpe oss til rydde opp i eventuelle misforhold mellom innholdsplanet og relasjonsplanet.

Batesons teori kan sees som en systemteori blant flere. Den er ikke utviklet spesielt med tanke på kommunikasjon i avgrensede sammenhenger. Teorien representerer et forsøk på å forstå hvordan mennesker tenker og skaffer seg kunnskaper om

verden rundt seg. Bateson hadde faglig bakgrunn fra biologi og antropologi. Han arbeidet både med dyr og mennesker (Johannessen mfl. 2001).

I følge Bateson er alt kommunikasjon. Vi sier noe om oss selv gjennom hvordan vi uttrykker oss. Gester, kroppsspråk, tonefall og stemmestyrke er kommunikasjon som uløselig er forbundet med ordene. I samhandling med andre mennesker vil det vi ikke sa, den informasjonen vi ikke ga, brevet vi ikke sendte, være kommunikasjon og dermed påvirke vårt forhold til omgivelsene.

Når vi lytter til andre mennesker kan vi få mye informasjon gjennom å lytte til ordene og måten de blir sagt på. Hvilken tenkning ligger bak det som blir sagt? Da tolker vi ordene vi hører og våre observasjoner ut fra vår forforståelse. Blir ordene sagt med et smil eller med rasende blikk. Alt vi gjør kan forstås i et kommunikasjonsperspektiv. Måten en lærer på Høgskolen i Bergen organiserer og underviser studentene på sier noe om hennes syn på studentene. En lærer som bruker mye forelesning, mener at studenten lærer best gjennom denne undervisningsformen. Måten en lærer oppfører seg overfor studenten sier noe om lærerens syn på studenten og på seg selv. En lærer som er lyttende og imøtekommende, sier ikke bare noe om synet på studenten, men også om synet på seg selv: *Jeg er en person det er verd å lytte til.*

Et sentralt begrep i Batesons kommunikasjonteori er *kontekst*. Det står for den kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammen vi oppfatter innenfor og som hjelper oss å tolke det vi forstår innenfor denne rammen. Når barn sier: Dette er lek, defineres alt innenfor denne rammen som lek. Barn markerer dette ofte med å snakke en annen dialekt enn den de har. Når de går ut av leken, snakker de sin egen dialekt. Barn som ikke forstår rammen: "Dette er lek", vil ofte få problemer i samhandlingen med andre barn.

Bateson sier at den konteksten vi forstår en atferd ut fra, vil gi oss mening til det vi observerer. En som pusser tennene på badet, vil gi oss andre assosiasjoner enn en som pusser tennene på en trafikkert gate. Vi kan forstå det ene som en rimelig oppførsel og den andre som galskap (Jensen 1994). Et aktuelt eksempel i vår sammenheng: Dersom det er vanlig akseptert å spise matpakke/ kantine mat i timene, så vil det kunne signalisere: "Dette er pause og avslapping".

Kontekst og informasjon er knyttet sammen. Hvordan vi forstår konteksten, vil avgjøre hva som trer fram som informasjon for oss.

### **Systemisk veiledning**

Vi var interessert i lærerutdanneres oppfatning av veiledning i utdanningen. Systemisk veiledning bygger på generell systemteori og kommunikasjonsteori som bl.a. Mead og Bateson har utviklet. Veiledningsferdighetene, sirkulære spørsmål, brukes for å få frem informasjon, og veileder utfordrer veisøker til å tenke på en ny måte for utvikle veisøkers forståelse. Systemisk veiledning bygger videre på erkjennelsen av at alt; atferd og hendelser må forstås i den konteksten de eksisterer i.

De sirkulære spørsmålene er delt i 4 hovedgrupper:

- Spørsmål som utforsker forskjeller

- Effekt-spørsmål
- Triadiske spørsmål
- Hypotetiske spørsmål

For videre lesning vises til Gjems 1996. Vil denne veiledningsmodellen trer fram i lærerutdannerens veiledningstenkning, og eller vil vi finne andre veiledningsmodeller.

### **Mikhail Bakhtins dialogbegrep sett i et læringsperspektiv**

Vi tar i dette avsnittet for oss hvordan Olga Dysthe (1996) bruker dialogbegrepet til den russiske litteraturforskeren og språkfilosofen Mikhail Bakhtin. Hun setter dette begrepet inn i et læringsperspektiv. Vi finner Dysthes arbeid interessant for vårt prosjekt. Bakhtin analyserte Dostojevskis romaner og tok for seg en rekke monologer i hans romaner. Han utførte en interessant analyse av en monolog til en romanskikkelse som var i en eksistensiell krise. I monologen, romanskikkelsens indre tale, dukker det opp ord og uttrykk som leseren kan huske fra tidligere samtaler med moren. Det kan se ut som om han ønsker å legitimere avgjørelsen om å ta sitt eget liv overfor moren. I det han søker etter ord om sin egen tilstand som er forståelig for moren, finner han ny kunnskap om seg selv. Bakhtin gikk igjennom en rekke eksempler på dette og redegjør i sine skrifter for dialogisiteten i tanken generelt (Rommetveit i Dysthe 1996). Livet er dialogisk i sin natur. Å leve er å engasjere seg i dialog.

"Å vere betyr å kommunisere... Å vere betyr å vere for den andre, gjennom den andre, for seg sjølv.... Eg kan ikkje greie meg utan den andre; eg kan ikkje bli meg sjølv utan den andre." (Bakhtin i Dysthe 1996:111). Dette kan sammenlignes med det Løgstrup kaller den etiske fordringen; vi er hverandres skjebne.

Bakhtin snakker om dialogen i utvidet betydning. Dysthe (1996) bruker dialogbegrepet slik:

1. Dialog mellom personer – gjennom samtale og eventuelt skrivning. Eksempel her kan være lærer – student. Dette er den direkte dialogen som foregår ansikt til ansikt.
2. Dialog mellom personer og tekster. Det kan være skriftlig (f.eks. læreboktekst – student eller muntlig tekst (for eksempel forelesning – student). I begge eksemplene blir den indre dialogen med stoffet viktigere enn dialogen med personen (op.cit.).

Begge disse dialogformene er interessante for vårt prosjekt.

### **Attribusjon**

Attribusjonsteori eller fortolkningsteori, tar utgangspunkt i at vi alle tolker det vi opplever og erfarer på forskjellige måter (Weiner 1971). Denne fortolkningen er som regel basert på vår evne til å se årsaker til det som hender. Derfor blir attribusjon ofte forstått som årsaksattribusjon som har med tilskrivning eller tillegging av årsaker å gjøre (Rand 1991).

I en større sammenheng kan vi si at attribusjon handler om hvordan vanlige mennesker forstår og skaper mening i sosiale situasjoner. Begrepet likestilles ofte med "sosial persepsjon" som da blir en forlengelse av persepsjonsbegrepet (Furuli, Hansen, Hegdal 1992). Attribusjonsteoretikeren er derfor interessert i å undersøke personers "naive" persepsjoner vedrørende årsaken til en handling eller personens

vurdering av selve handlingsresultatet. I forhold til undervisning vil dette eksempelvis være nyttig i forhold til planlegging og en hensiktsmessig tilrettelegging av undervisnings-situasjonen (Haugen 1993). Attribusjonsteori er relatert til et videre felt kalt "psychological epistemology", en vitenskap som prøver å analysere de prosesser gjennom hvilke mennesket prøver å forstå verden omkring seg (Jones E.E. et al. 1987). Det er her interessant å se flere klare paralleller til den fenomenologiske tenkemåte (se s. 5 - 6).

Sett ut fra et lærerutdannerperspektiv vil vi kunne tenke oss en situasjon der læreren føler at hun lykkes i sin undervisning og forklarer årsaken til dette med at hun hadde forberedt seg godt til timen, at hun hadde fått god hjelp og støtte av sine kolleger eller at studentene hadde samarbeidet godt i grupper på forhånd. Motsatt vil hun kunne forklare årsaken til at hun ikke lyktes med at studentene er slappe og umotiverte, at hun var dårlig forberedt eller at hun får liten faglig støtte fra sine kolleger.

Når vi snakker om å oppfatte hvorfor et resultat fremkommer eller ikke fremkommer, dreier dette seg om en subjektiv oppfattelse av årsak. Årsaksforklaringen er derfor ikke nødvendigvis en forklaring som er objektiv. Måten vi handler eller attribuerer på er et utslag av vår personlighet. Og når vi snakker om handlingsmønstre, kan dette blant annet handle om en disposisjon for å handle på en bestemt måte i visse situasjoner. Denne disposisjonen for å handle kalles gjerne for en attityde. Opplevd årsakssammenheng kan ofte være våre egne konstruksjoner (Skogen 1995). Personlige egenskaper vil derfor være bestemmende for vår tendens til å forklare årsaker som henholdsvis eksternal, utenfor oss selv (ytre miljøkrefter) eller som del av oss selv, internal (indre personkrefter) (Rand 1991).

Det er dessuten viktig å være klar over at årsakstilskrivingen kan ha betydning for senere motivasjon. Eksempelvis vil det psykososiale miljøet kunne oppleves som så dårlig eller belastende at dette vil kunne få betydning for den enkeltes innsats i undervisningssammenheng. Attribusjoner eller årsaksforklaringer knyttet til miljøkreftene vil derfor være konstituerende for undervisning og læring

Attribusjonsteoriens opprinnelse er først og fremst basert på bidrag fra fire hovedforfattere: Fritz Heider (1958) med *The Psychology of Interpersonal Relations*, Edward Jones og medarbeiderne hans (Jones and Davis 1965; Jones and Nisbett 1972) og Julian Rotter (1966) (Weiner 1995). Likevel er det bred enighet om at grunnlaget for eller pionerarbeidet innenfor attribusjonsteori først og fremst er utført av Fritz Heider (Haugen 1993).

Heider kalte sin analyse av menneskelig atferd for "folkelig psykologi". Denne folkelige oppfatning av psykologien kalte han for "naive discreption og behavior" (Heider 1958). Den norske betegnelsen for fenomenet er vanligvis "naiv psykologi" (Rand 1991, Haugen 1993). Med denne betegnelsen markerer han at han er opptatt av hva vanlige mennesker foretar seg, deres dagligdagse og enkle forklaringer på sine handlinger, og på denne bakgrunn,- hvordan folk flest oppfatter og beskriver seg selv og verden omkring seg. Således mener han at mennesket er grunnleggende opptatt av å forutse hva som kommer til å skje. Dette er en tendens eller et behov som ligger nedlagt i oss og som er av fundamental betydning i forhold til vår mulighet til å kunne innrette oss etter forholdene, påvirke dem eller kontrollere dem. For å

kunne klare oss i livet, er det viktig for oss å kunne forutse hendelser i både det fysiske og sosiale miljø samt virkninger av hendelser og av egne og andres handlinger i forhold til omgivelsene og til seg selv.

Bernhard Weiner fortsatte arbeidene til Heider og er i følge Rand (51-52) den forskeren som har betydd mest for nyere attribusjonsforskning. Imidlertid er Weiner inspirert av arbeidene også til andre forskere, ikke minst deler av arbeidene til Julian B. Rotter (Skogen 1995). Weiner utviklet en attribusjonsmodell der årsaksforklaringene ut fra henholdsvis internale og eksterne faktorer spiller en vesentlig rolle i situasjoner hvor mennesker forventer å oppnå noe. I senere år har Weiner ikke minst vært opptatt av hvordan følelser utgjør en viktig determinant for resultatet av en handling (Nicholls 1989). I følge Weiner er det en nær sammenheng mellom følelser og årsakstilskrivelse (Weiner 1992). Videre blir Weiners tenkning ofte knyttet til opplevelser preget av suksess eller nederlag. Hvorvidt personen opplever en situasjon preget av enten suksess eller nederlag, vil kunne ha betydning for de attribusjoner som blir gjort (Furuli m.fl. 1992).

### *Målorientert prestasjonsmotivering*

En stor del av vår virksomhet som lærere og veiledere vil være gjenstand for kontinuerlig vurdering både fra studenter og fagkolleger. Selv om nyere undervisningsformer etter hvert fører til en endring av lærerrollen med mindre direkte fokus på læreren som kunnskapsformidler, vil kravene og forventningene til oss ikke bli mindre. Hvordan føler vi at vi mestrer eller lykkes med vår oppgave som lærerutdannere? Hva er viktigst, å være populær blant studentene og få anerkjennende klapp på skulderen fra våre kolleger og overordnede, eller er det følelsen av å lykkes i seg selv, mestringsopplevelsen som er viktigst? Er vi prestasjonsorientert eller mestringsorientert i det vi gjør? Hvilken betydning har vår følelse av å lykkes eller mislykkes i forhold til motivasjon og ikke minst, hvordan konstituerer dette god undervisning og læring?

I en slik sammenheng vil teorien om målorientert prestasjonsmotivering (Nicholls 1992) være interessant. Teorien er en videreutvikling av prestasjonsmotivasjonsteorien til McClelland og Atkinson samt deler av attribusjonsteorien. Vår vurdering av suksess eller nederlag tar her utgangspunkt i hvilken *målorientering* vi har ved at vi enten er *prestasjonsorientert* eller *mestringsorientert*.

En prestasjonsorientert person vil i stor grad sammenligne sine prestasjoner med andres, mens en som er mestringsorientert i større grad vil fokusere på egen utvikling og fremgang. Som lærerutdanner eller lærerstudent vil en orientering mot det å mestre en oppgave i de fleste tilfeller være å foretrekke. Hvilke årsaksattribusjoner vi legger til grunn for vår følelse av suksess eller nederlag, spiller altså en viktig rolle. I forhold til det å skape gode læringssituasjoner som forutsetning for optimal læring, er som tidligere nevnt det psykososiale miljøet av vesentlig betydning.

### *Mestringsteori*

Den amerikanske psykologen Albert Bandura (1977) har utviklet en sosialkognitiv teori, den såkalte "Self-efficacy theory" eller "Tro på egen mestringsevne". Teorien går i korthet ut på at vår egen tro på hva vi kan klare; vår egen selvtillit, vil være avgjørende for hva vi velger å gjøre og hvor mye arbeid vi vil nedlegge i en oppgave. Den enkeltes tro på seg selv vil være situasjonsspesifikk i den forstand at troen på



egen mestring vil være avhengig av den situasjonen personen befinner seg i til enhver tid. I forhold til undervisning vil dette ikke minst innebære at undervisningen må legges opp på en slik måte at studentene, men også lærerne opplever mestring i flest mulige og ulike sammenhenger.

## **DEL 3: ANALYSE- OG DRØFTINGSKAPITLET**

## KAPITTEL 5. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERNE OM UNDERVISNING OG LÆRING I LÆRERUTDANNINGEN?

### Om å forberede seg til undervisning

At lærere i lærerutdanningen ofte møter studentene med gulnede forelesningsnotater der de har "snudd bunken" fra det ene studieåret til det andre, er mer en myte enn en realitet. I alle fall synes det å være tilfelle når det gjelder informantene i vårt materiale. Eksempelvis hevder en informant med lang erfaring som lærerutdanner at lang erfaring i seg selv ikke betyr at forberedelsene blir mindre. Store faglige forandringer gjør at en må forberede seg like godt i dag som for 20 - 30 år siden og forberedelsene er ikke blitt lettere. Dessuten vises det til at det er mer faglig krevende å undervise på høyere nivå som for eksempel hovedfag enn lavere nivåer i lærerutdanningen.

De ulike rammebetingelsene knyttet til undervisningen som fagplan, semesterplan og ikke minst ressurser og tid til disposisjon, innebærer både muligheter og begrensninger. Imidlertid er dette noe alle lærerutdannere må forholde seg til, men mulighetene og begrensningene oppleves forskjellig. De forskjellige fagene i lærerutdanningen består av ulike typer emner og tema. Selv om mulighetene innenfor de gitte rammer vurderes forskjellig, synes våre informanter når det gjelder forberedelse til egen undervisning å være opptatt av å skape oversikt i et emne, se sammenhenger, forståelse og finne frem til stoff med direkte relasjon til praksisfeltet.

### *Forberedelsen gjenspeiler læringssynet*

På samme måte som synet på læring varierer, vil måten lærerne forbereder seg til undervisningen være forskjellig, samtidig som forskjellige faktorer vektlegges ulikt. Grundige forberedelser er vanligvis en vesentlig forutsetning for god undervisning. Hvordan lærerutdannerne tenker om undervisning og læring - hvilket læringssyn de legger til grunn, vil ikke minst influere på måten de forbereder seg til undervisningen. Derfor kan forberedelse til undervisning vanligvis betraktes som *en del av* undervisningen og ikke som to atskilte prosesser. Lærerens syn på læring har derfor betydning både for *forberedelsesfasen* og selve *gjennomføringsfasen* av undervisningen, med andre ord; to sider av samme sak.

*Når jeg forbereder undervisningen, samarbeider jeg mye med andre, men også alene. Og når jeg da tenker undervisning, så har vi rammeplan og fagplan å forholde oss til, og utfra det så tenker vi tema som vi skal konsentrere oss om i en periode. Så setter vi opp mål for hva vi ønsker at studentene skal erverve seg av kunnskaper og ferdigheter i perioden, vi setter innhold og organisering og arbeidsmåter som vi tenker at de skal jobbe med i denne emneperioden, vi setter opp en del kjernepensum, men også selvvalgt pensum. Og alt dette diskuterer vi - og vi har vel i grunnen et felles grunnsyn og felles læringssyn.*

Forberedelse til undervisning kan betraktes som en prosess som man enten er i alene eller sammen med andre om,- vanligvis nære kolleger, men også til dels studenter. Planlegging og forberedelse til undervisning kan gå på mange ulike aspekt, som for eksempel spørsmålet om en skal bruke tavle eller overhead, organisering og arbeidsmåter og mer eller mindre bevisste tanker og overveielser om hvordan læring finner sted og hvilke konsekvenser dette har for gjennomføringsfasen av undervisningen.

*Dette er en prosess, et stikkord her er kollegabasert veiledning,- det vi driver er et resultat av det. ....Vi har vel et læringssyn som ligger i bunn der studentene skal utfordres og utvikles til å ta ansvar for egen læring. Det er vel et læringssyn som stammer litt fra Dewey, det handler om learning by doing, det at studentene skal oppdage og lære på egenhånd.*

### **Studentene har ansvar for egen læring**

I tillegg til formelle rammer som fagplan, semesterplan, tid til disposisjon m.v., er mange av informantene opptatt av at de i planleggingsfasen prøver å ta hensyn til at studentene skal ta ansvar for egen læring. Allerede i planleggingen av undervisningen tilkjenner dermed lærerutdanneren et læringssyn som har konsekvenser for hvordan hun tenker seg at læring finner sted.

At så mange av informantene i vårt materiale er av den oppfatning at studentene selv må ta ansvar for egen læring, står i kontrast til Kvalbein (1999) som i sin rapport konkluderer med at lærerutdannere som regel oppfatter seg som ansvarlig for studentenes læring. Kvalbein henter sine data fra Høgskolen i Oslo der lærerintervjuene ble foretatt på forsommeren 1992, altså for mer enn 8 år siden. Lærerutdannerne var her i stor grad opptatt av å legge forholdene til rette for både studentenes faglige og personlige utvikling. Samtidig så de seg selv som forvaltere av kunnskaper og holdninger som studentene først og fremst skulle tilegne seg ved å delta i deres undervisningsopplegg. Studentsentrering var med andre ord en sentral verdi i disse lærerutdanneres virksomhet.

I vårt materiale finner vi lite av denne holdningen. Dersom vi erkjenner at læring foregår i den enkelte student, vil vi også måtte erkjenne at studenten har ansvar for sin egen læring. Dette innebærer at studentene må yte noe, ikke bare være til stede i timene.

*For meg så opplever jeg at synet på læring har endra seg mye de siste åra og særlig i forhold til L-97 at - læring er noe som skjer i eleven og at det er ikkje læraren som skal være den belærande lenger - at min rolle er veldig endra...*

*Jeg ser på læring som en aktiv prosess hos studenten, og det å greie å skape den prosessen og få den i gang som vesentlig. Min undervisning må best mulig legge til rette for at det skal skje noe hos studenten.*

At studentene har ansvar for egen læring, innebærer også at studentene må være aktive og at det i planleggingen av undervisningen legges opp til studentaktive læringsformer.

*Jeg vil gjerne forberede meg slik at studentene tenker at jeg har noe å gi, at de får noe av meg som de synes de ikke har fått før. Det er det ene jeg tenker. Og det andre jeg tenker, som er sidestilt med det første, det er at jeg vil forberede meg slik at studentene kan komme frem med sitt i forhold til dette felles tema som de skal ha. Så det er den der gjensidigheten som jeg tenker i hele veien i forberedelsene. Ja. Kunne stille spørsmål, kunne diskutere, komme med kommentarer - og det har jo også noe med de arbeidsformene jeg vil legge opp til. Men det har også noe med det innholdet som jeg lager, altså hvis jeg har*

*forelesning, at jeg ikke er bastant og avsluttende i det jeg sier...at det som jeg legger frem ikke er en endelig sannhet, men en foreløpig sannhet.*

### *Spontanitet i undervisningen*

Det er blitt sagt at en av lærerens viktigste egenskaper er evnen til å kunne improvisere, kunne ta ting "på sparket" og ikke være absolutt bundet av egne planer og forberedelser. Noen vil hevde at dette står i et motsetningsforhold til god planlegging og forberedelse. En slik oppfatning kommer ikke til uttrykk i vårt materiale. Tvert imot synes spontanitet og kreativitet fra lærerens side oftest, om ikke alltid, å være mest vellykket dersom planleggingen har vært god. Når et undervisningsopplegg er godt planlagt og grundig gjennomtenkt fra lærerens side, vil dette indirekte gi læreren den nødvendige trygghet til å gå utover de planlagte rammer, eventuelt gjøre helt andre ting dersom situasjonen der og da skulle tilsa det. Spontanitet, kreativitet og innlevelse utgjør derfor viktige ingredienser når det gjelder å kunne møte studentene i en åpen dialog i "her-og-nå situasjoner".

*Av og til er jeg litt forundret over at jeg får den gode tilbakemeldingen som jeg får fordi det er ikke alltid jeg føler at jeg har hatt nok tid til å forberede meg. Og så er det de gangene jeg føler at jeg har forberedt meg veldig grundig, og så får jeg ikke de samme tilbakemeldingene. Men når jeg får gode tilbakemeldinger, så er det vanligvis fordi jeg har kunnet relatere stoffet opp mot praksisfeltet, og det tror jeg er viktig, at du knytter teorien nær opp til praksisfeltet. De gangene jeg får en god dialog med studentene, føler jeg at jeg får gode tilbakemeldinger.*

Videre pekes det på at for å kunne få i stand en dialog med studentene, er det viktig at læreren tør å gi noe av seg selv, er åpen og ærlig i sin kommunikasjon og ikke minst er våken for innspill fra studentene - selv om dialogen da vil kunne ta en annen retning enn en på forhånd hadde forestilt seg eller planlagt.

*Dialog er veldig viktig. Jeg liker å provosere studentene, jeg stiller dem veldig mange spørsmål og prøver å få dem til å se ting fra mange ulike synsvinkler. Selvfølgelig gir jeg dem ikke alltid svarene, men lar dem henge.*

Det kan til tider oppleves som et dilemma for læreren i hva grad denne skal styre diskusjonen, ikke bare for å unngå at den havner på ville veier, men like mye for å unngå at dialogen i for stor grad foregår på lærerens premisser:

*...jeg kjenner veldig som lærer at dette her er noe som jeg styrer noe voldsomt, altså, fordi det er klart at hvis det kommer noe som for meg er interessant, i noe av det som studentene sier, så spiller jeg på det, men da ser jeg jo veldig utifra mitt eget...*

*Det blir nok mest at jeg har bestemt meg for hva jeg vil formidle, det blir absolutt mest det...Jeg vil si at det blir styrt av det som jeg planlegger og formidler.*

Når mange i sin planlegging av undervisningen er opptatt av å aktivisere studentene i form av samtaler og diskusjoner, må dette være en erkjennelse av at læring kan finne sted på mange ulike måter og i forskjellige sammenhenger. Det er ikke læreren som besidder sannheten alene. Som en sier det:

*En foreleser skal være en katalysator for en læreprosess, men jeg tror at studentene lærer like mye av hverandre som av en foreleser.*

*Speiler undervisningsform graden av planlegging?*

Det er lite i vårt materiale som tyder på at noen undervisningsformer innebærer mer eller mindre planlegging fra lærerens side. Grundige forberedelser blir fremhevet som viktig uansett om en skal foreberede seg til en forelesning med teoretisk innhold eller en praktisk time med stor studentaktivitet. For mange er det viktig å ha tenkt igjennom på forhånd hvordan en skal klare å sette teoristoffet i sammenheng med praktiske timer og omvendt og ikke minst hvordan en skal klare å relatere fagstoff til praksisfeltet. I det hele tatt synes mange å være opptatt av hvordan få til et undervisningsopplegg som engasjerer, og engasjement fra studentenes side er ofte avhengig av i hvilken grad læreren klarer å knytte bånd til konkrete situasjoner med eksempler fra "det virkelige livet".

Å være faglig oppdatert er og en viktig side ved det å forberede seg til undervisning: At en er rimelig ajour innen utviklingen i et bestemt område, at en holder seg løpende orientert og at en i forhold til studentene, hvis mulig, prøver å la en hovedtanke eller et tema gå som en rød tråd over en viss tid.

Avhengig av tema og fag og hva som ønskes formidlet, er også selve formidlingsformen gjenstand for vurdering og planlegging. Imidlertid synes de færreste å være opptatt av en tradisjonell og ren forelesningsform der foreleser forholder seg til et på forhånd utarbeidet manus. De som fremdeles gjør det, har gjerne erfaring fra institusjoner der storforelesninger med et stort antall studenter har vært vanlig. På den annen side fremheves av enkelte *monologen*, der underviser er i besiddelse av solide kunnskaper, som en god formidlingsform. Dette går klart i retning av lærerens rolle som bærer av kunnskap eller som (lære)mester.

*Vi og studentene forandrer oss - konsekvenser for undervisningen og lærerutdanningen*

Som undervisere må vi forholde oss til mange ulike "virkeligheter" og vi blir påvirket av den konteksten og det miljøet vi befinner oss i til enhver tid, på godt og vondt. Samtidig er både vi og studentene i en endringsprosess i takt med det samfunnet vi alle er en del av. Dette har konsekvenser for og setter krav til vår undervisning.

Disse temaene berøres av våre informanter og beskrevet i en artikkel av Inger Anne Kvalbein (1998). Det pekes blant annet på at lærere og studenter forholder seg ulikt til sentrale aspekter ved kulturen i "utdanningens daglige praksis". Som et eksempel kan nevnes at når læreren er opptatt av at studentene skal ha mest mulig faglig ballast med seg inn i læreryrket, vil studentene på sin side være mest opptatt av å få gode karakterer. Sagt på en annen måte: Mens utdanneren har et mer idealistisk syn på både utdanningen og egen undervisning, vil studentene i større grad ofte ha et mer instrumentelt forhold til sin egen utdanning. Dette innebærer blant annet at de kunnskaper, holdninger og atferd som studenten erverver seg i løpet av lærerutdanningen, mer er et utslag av å tilfredsstillende de krav som lærerne i lærerutdanningen forventer av dem. De samme holdningene blir ikke nødvendigvis tatt med ut i dagliglivet for øvrig. Det kan pekes på flere årsaker til dette. Blant de viktigste er at en identitet som lærerstudent i dag for mange kun innebærer en av flere ulike, konkurrerende identiteter der til og med det å være lærerstudent for

mange heller ikke utgjør den viktigste. Dette ikke minst fordi dagens moderne lærerstudent må forholde seg til og opptre på mange ulike arenaer: De har familie og barn, de har arbeid ved siden av studiene, fritidsaktiviteter o.s.v. Det er derfor langt fra sikkert at lærerstudenten vil bruke lærerutdanningens perspektiver som grunnlag for sin egen forståelse av virkeligheten. En av våre informanter sier det slik::

*Jeg tror det er veldig, veldig viktig å følge med hva som foregår i samfunnet. Det er veldig lett for å bli litt institusjonalisert her....en kan lett bli spist opp av institusjonens egenart, hva det nå må være, på godt og vondt. Det er så veldig mange virkeligheter rundt omkring, og ikke minst kommer. Vi jobber stadig vekk med mennesker i 20-årene mens jeg stadig vekk blir eldre, sant? Og det er ting som jeg merker i kommunikasjonen mellom....*

Lærerutdanneren og lærerutdanningen står her overfor store utfordringer som også noen av informantene i vårt materiale, i likhet med Kvalbein peker på. Nemlig at lærerutdannerne sammen med sine studenter utvikler en bevissthet om den kulturen de befinner seg i og at de sammen, i en kontinuerlig prosess systematisk reflekterer over den undervisningspraksis de deltar i og ikke minst,- hvorfor.

### **Skape et trygt læringsmiljø**

Flere utsagn viser oss at mange er i sin planlegging av undervisningen opptatt av å skape et trygt læringsmiljø. Med dette menes at studentene føler seg trygge i situasjonen, at de våger å prøve i et miljø preget av åpen og ærlig kommunikasjon lærer og studentene imellom og der de ulike aktørene hjelper og oppmuntrer hverandre. Det pekes blant annet på at studentene "skal ha det kjekt" når de lærer, at lærings situasjonen skal være positiv og trivelig og at de får en positiv opplevelse av lærestoffet. Å få studentene til å få en god følelse for et fag er viktig når de skal ut i skolen og undervise i faget.

*...det er lettere å godta noe som er vanskelig hvis man også får noe som er lett og hyggelig å gjøre..."*

*"...uansett fag, har de lært med en god følelse, får de et helt annet overskudd til å formidle det enn om det bare er tørre, kjedelige fakta..."*

Det pekes videre på at det er viktig at studentene får en følelse av å lykkes med det de gjør og at de opplever mestring i forhold til de ulike situasjoner de må forholde seg til. Albert Bandura (1977) viser til i sin sosialkognitive teori om tro på egen mestringsevne eller "self-efficacy theory" at vår egen tro på hva vi kan klare vil være avgjørende for hva vi velger å gjøre og hvor mye arbeid vi vil nedlegge i en oppgave. Den enkeltes tro på seg selv vil være situasjonsspesifikk i den forstand at troen på egen mestring vil være avhengig av den situasjonen personen befinner seg i til enhver tid. I forhold til undervisning vil dette ikke minst innebære at undervisningen må legges opp på en slik måte at studentene, men også lærerne opplever mestring i flest mulige undervisningssituasjoner.

Selv om trygghet er viktig, hevder noen at studentene også må prøve seg på det som er utrygt. Dette er viktig, som for eksempelvis det å kunne takle en skolehverdag med mange uforutsette hendelser og stadige utfordringer.

*...det er for mange som er opptatt av at det skal være hyggelig og koselig og de skal være så snille og greie...*

Iflg. Bandura vil imidlertid personer som opplever flest situasjoner der de lykkes ha mer å gå på når de også mislykkes sammenlignet med personer som stadig opplever nederlag.

#### *Det fysiske- og interpersonlige læringsmiljøet*

Et godt læringsmiljø initierer læring. Våre informanter peker på faktorer som motivasjon, trygghet og trivsel, åpen kommunikasjon, interaksjon og samarbeid som viktige kjennetegn på et levende læringsmiljø. Vi kan derfor snakke om det *fysiske læringsmiljøet* og det *interpersonlige*, - det som oppstår mellom eller omgir to eller flere personer. Et helhetlig læringsmiljø inkluderer begge perspektivene.

Flere av informantene i vårt materiale er opptatt av å skape gode undervisnings- og læringsmiljøer. Det pekes på at det er viktig å ha mye generell kunnskap omkring det å skape gode læringsmiljø som igjen har betydning for den eksplisitte læringssituasjonen.

Et godt læringsmiljø er ikke bare avhengig av den enkelte lærer og dennes måte å opptre på. I stor grad er dette også et spørsmål om hvordan vi skal lage gode, fysiske og visuelle miljø som ikke bare skaper trivsel og motivasjon i seg selv, men også interesse og nysgjerrighet for et emne. Det kan og dreie seg om at studentene skal få "en rik sanseopplevelse". Samtidig skal læreren være en person som har evne til å engasjere og få studentene med gjennom å vise entusiasme for faget, være forbilde samtidig som hun har tro på studentene. En lærerrolle i endring betyr dessuten at læreren må legge til rette for studentenes skapende prosesser, prøve å få kontakt med studentene og ikke minst,- etablere en to-veis kommunikasjon mellom lærer og student og studentene imellom. Dette er på mange måter en erkjennelse av at læring ikke er et individuelt-kognitivt anliggende alene. Tvert imot kommer det tydelig til uttrykk i vårt materiale at læring i stor grad finner sted i en sosial kontekst der studenter og lærere utveksler kunnskaper og ferdigheter med hverandre som forutsetning og grunnlag for at ny læring skal finne sted.

#### *Fagkunnskap og fagdidaktikk - et motsetningsforhold?*

I den pedagogiske debatten er dette et ofte tilbakevendende tema. Hva er viktigst - faget eller didaktikken? Dreier dette seg om to atskilte fenomen eller er det to sider av samme sak? Dersom man er opptatt av faget og det faglige innholdet og samtidig ønsker at studentene skal lære noe, er det da mulig å se bort fra fagdidaktiske overveielser som fagdidaktikerne ofte ensidig blir beskyldt for å være opptatt av? Og motsatt, er det mulig å lage et godt undervisningsopplegg i et fag uten å kunne faget?

Når lærerutdannerne i vårt materiale planlegger sin undervisning, er det flere som er opptatt av dette temaet. Det er imidlertid interessant å merke seg at synet på dette spørsmålet varierer, og ikke minst i forhold til faglig tilknytning. Disse spørsmålene synes derfor å være mer fokusert på blant lærerutdannerne med tilknytning til praktiske og estetiske fag enn tilsvarende andre fag, og da klart i retning av at dette dreier seg om to sider av samme sak.



*Det høyeste nivået av kunnskap, det er når jeg har lært det så godt at jeg kan forklare det til andre.*

Utsagnet vitner om at faglig innsikt hos læreren er en vesentlig forutsetning for at læreren skal kunne lære noe videre til sine studenter. I forberedelsesfasen er det derfor viktig å "gå inn i" faget og på den måten være godt faglig forberedt, men samtidig ha reflektert, overveid og besluttet blant annet hvilke undervisningsmetoder og arbeidsmåter en skal benytte seg av for at læring skal finne sted. Dette innebærer altså at læreren føler at han er trygg på og dus med fagstoffet for i neste omgang å kunne vise engasjement og innlevelse overfor studentene.

### *Teori og praksis*

Flere av våre informanter er inne på forholdet mellom teori og praksis. Det er her interessant å merke seg at skillet mellom de såkalte "teorifagene-/kunnskapsfagene og de "praktiske" fag eller "ferdighetsfag" er i ferd med å viskes ut. I et fag som tradisjonelt blir oppfattet som et praktisk fag og et ferdighetsfag, nemlig kroppsøving/idrett, er man i de senere årene blitt stadig mer opptatt av at de praktiske ferdighetene skal settes inn i et helhetlig og teoretisk perspektiv. I fag som vanligvis blir oppfattet som mer teoretisk, for eksempel engelsk, er man i økende grad opptatt av den praktiske, utøvende delen av faget. Studentene skal her tilegne seg ferdigheter til å kunne snakke og skrive engelsk. Den samme tendensen ser en stadig tydeligere innenfor de fleste fag i lærerutdanningen.

*...det er jo unikt at vi her har et praktisk fag som vi kan knytte direkte til et teoretisk fag.*

Undervisningen må derfor både ha form og innhold og det er viktig å veksle mellom teori og praksis: Studentene skal lære seg til å anvende teori i konkrete, praktiske situasjoner, samtidig som konkrete eksempler og "her- og-nå" situasjoner skal kunne analyseres og forklares ved hjelp av teori, faglig innsikt og forståelse.

I forberedelse og planlegging av undervisningen er valget mellom en praktisk- eller teoretisk tilnærming derfor langt fra likegyldig. Ikke minst i forhold til spørsmålet om læreres yrkeskunnskap er det mye som tyder på at denne henger sammen med hvordan man ser på forholdet mellom teori og praksis. Uansett hvilket syn en har på læreryrket, så er undervisning en praktisk virksomhet. Lærerutdanningen må derfor ha innslag av praktisk undervisningstrening slik at lærerstudenten får egne erfaringer med hva det vil si å være lærer. I en slik ferdighetstrening som en vordende lærer trenger å oppøve, er det viktig å ha et helhetlig perspektiv på tenkning og handling i motsetning til en mer rendyrket tankeaktivitet som rasjonalitet og intellektuelle prosesser (Skagen, 2000).

### **Lærerutdannerens følelse av å lykkes i undervisningen**

Lærerutdannerne i vårt materiale ble stilt følgende spørsmål:

*"Når du føler at du har lykkes med en undervisningstime, hvilke tanker gjør du deg omkring dette,- hva er grunnen til at du noen ganger føler at det gikk bra og andre ganger mindre bra?"*

Hvorvidt lærerutdannerne føler at de lykkes eller ikke lykkes med undervisningen, spenner ifra utsagn som:

*Jeg føler meg sjelden fornøyd til jeg synes at jeg lykkes ofte.*

og

*Dersom en hele tiden hadde en god følelse, er vi ikke skikket til å være lærer.*

Attribusjonsteori eller fortolkningsteori tar utgangspunkt i at vi alle tolker det vi opplever og erfarer på forskjellige måter (Weiner 1971). Denne fortolkningen er som regel basert på vår evne til å se årsaken til det som hender. I forhold til undervisning vil dette være nyttig i forhold til planlegging og en hensiktsmessig tilrettelegging av undervisningssituasjonen (Haugen 1993).

Måten lærene attribuerer eller årsaksforklarer når de lykkes eller mislykkes med undervisningen, er forskjellig. For eksempel kan vi tenke oss læreren som føler at hun lykkes med sin undervisning forklarer årsaken til dette med at hun hadde forberedt seg godt til timen, at hun hadde fått god hjelp og støtte av sine kolleger eller at studentene hadde samarbeidet godt i grupper på forhånd. Motsatt vil hun kunne forklare årsaken til at hun ikke lyktes med at studentene var umotiverte, at hun var dårlig forberedt eller at hun får liten støtte av sine kolleger.

Når vi snakker om å oppfatte hvorfor et resultat fremkommer eller ikke fremkommer, dreier dette seg om en subjektiv oppfattelse av årsak. Årsaksforklaringen er derfor ikke nødvendigvis en forklaring som er objektiv. Måten vi handler eller attribuerer på er utslag av vår personlighet. Personlige egenskaper vil derfor være bestemmende for vår tendens til å forklare årsaker som *eksternal*, utenfor oss selv (ytre miljøkrefter) eller som del av oss selv, *internal* (indre personkrefter) (Rand 1991).

Med utgangspunkt i attribusjonsteori, kan altså grovt sett forklaringene våre informanter legger til grunn i forhold til å lykkes/mislykkes i undervisningen deles i to:

- Årsaken til at jeg føler å ha lykkes/mislykkes ligger hos meg selv (indre årsak)
- Årsaken er å finne i miljøet omkring meg (ytre årsak)

*Jeg synes at jeg lykkes ofte, jeg. Det høres veldig flott ut å si det, men det er helt sant. Det jeg føler er viktig for meg, altså når jeg bruker som målestokk på hvordan den undervisningsøkten har vært, det er jo den responsen jeg får.*

*Og det som ofte i mitt fag er vellykket eller at man føler seg vellykket, er når man føler at man får med seg studentene i en aktivitet der de gjør tingene på en riktig måte...det vi ofte kaller med ett ord: Mesterlæring...at en går til en som er bedre enn en selv for å lære...*

*Når studentene signaliserer at de har hatt en god time, så synes jeg at det er veldig kjekt fordi da har jeg nådd de målene jeg skulle, studentene har fått noe igjen for det. Og av og til er jeg litt forundret over at jeg får den gode tilbakemeldingen som jeg får fordi det er ikke alltid at jeg føler at jeg har hatt nok tid til å forberede meg. Og så er det de gangene jeg føler at jeg har forberedt meg veldig grundig og så får jeg ikke de samme tilbakemeldingene.*

Kjennetegn på at en undervisningstime har vært god og at læreutdannerne føler at de har lykkes med det de gjør, er flere. Mange fremhever som viktig at studentene virker motiverte og viser interesse for temaet det undervises i -at de har forstått budskapet og skjønt poenget, at de er engasjerte og aktive.

Den gode dialogen, at studentene engasjerer seg og deltar i diskusjoner sammen med læreren, fremheves også som et viktig kriterium for en vellykket og god undervisningsøkt, - "læreren vet ikke alt".

Videre synes noen å mene at når de klarer å provosere studentene, er dette et tegn på at timen har vært vellykket. Det er viktig ikke alltid å gi svarene, men "la dem henge". Å kunne stoppe opp og la studentene få komme med tilbakemeldinger.

Flere legger vekt på at den tilbakemeldingen de som lærer får fra studentene er viktig. Selv om studentene ikke alltid er like flinke til å gi tilbakemeldinger, er det alltid kjekt å få gode tilbakemeldinger, hevdes det. Når en lykkes, "flyter en oppå" og en har det godt med seg selv.

Når studentene jobber på egenhånd, er likeledes et tegn på at undervisningsopplegget har vært vellykket. For eksempel når studentene jobber med oppgaver etter eller i forbindelse med en forelesning, og når en får ting til å henge sammen. Dessuten er det viktig at læreren klarer å inspirere studentene

Videre hevdes at dersom læringen skal være vellykket, er det viktig at både studenter og lærere trives. Tilbakemeldinger fra studentene som uttrykker glede og spontanitet er derfor et kjennetegn på at undervisningen har vært vellykket.

Sett utifra et motivasjonelt synspunkt er det selvsagt positivt at suksess forklares med en indre, stabil årsak (jeg er dyktig) og nederlag/mislykkethet med en ytre, varierende årsak (studentene var dårlig forberedt).

Totalt sett viser vårt materiale at de fleste har en tendens til å se seg selv som årsak (indre årsak) både når de føler at de lykkes og når de mislykkes. Stort sett synes likevel de fleste av lærerne i vårt materiale å være rimelig godt fornøyd med sin egen undervisningsinnsats. Kun unntaksvis legges skylden på studentene dersom læreren sitter igjen med en dårlig følelse etter en undervisningstime.

Om kriteriene for at lærerutdannerne skal føle at de lykkes i undervisningen er de samme som når det gjelder spørsmålet om hva som er god undervisning og hva som ikke er det, er imidlertid langt vanskeligere å svare på. Spørsmålet reiser i det minste en rekke problemstillinger. Kanskje er en av våre informanter i nærheten av svaret ved å hevde at

*God undervisning er det først når læring skjer.*

God undervisning knyttes her sammen med læringsbegrepet der læring er målet og undervisning midlet. Hvordan vi kan vite at læring har funnet sted, er et grunnleggende spørsmål i all undervisning

*Den mestringsorienterte lærerutdanneren*

At de fleste synes det er hyggelig å få positive tilbakemeldinger fra studentene, er derimot ikke nødvendigvis et tegn på at lærerne først og fremst er på jakt etter "heder

og verdighet” og sosial anerkjennelse. Tvert imot synes lærerne i vårt materiale å ha en høy faglig integritet med stor tro på det gjør i undervisningssammenheng. De er med andre ord først og fremst *mestrings-/oppgave* orienterte og i mindre grad *prestasjonsorientert*. Dette innebærer at de primært er opptatt av å mestre undervisningen som sådan og i mindre grad bryr seg med en ytre form for belønning i form av ulike former for anerkjennelse fra studenter og kolleger. I den grad dette har noen betydning, synes det viktigere å få positiv respons fra studentene enn fra kolleger.

I en slik sammenheng er teorien om målorientert prestasjonsmotivering (Nicholls 1992) interessant. Teorien er en videreutvikling av prestasjonsmotivasjons-teorien til McClelland og Atkinson samt deler av attribusjonsteorien. Vår vurdering av suksess eller nederlag tar her utgangspunkt i hvilken målorientering vi har ved at vi enten er *prestasjonsorientert* eller *mestringsorientert*.

Som lærerutdanner vil en orientering mot det å mestre en oppgave i de fleste tilfeller være å foretrekke. Hvilke årsaksattribusjoner vi legger til grunn for vår følelse av suksess eller nederlag, spiller altså en viktig rolle.

Et eksempel på mestringsorientering finner vi i følgende utsagn fra en av våre informanter:

*Jo sikrere du føler deg rent faglig med masse erfaring og sånn, jo mindre avhengig er du av å få respons på det du gjør. Jeg synes det er viktigere at jeg etter en time kan si til meg selv at nå har jeg hatt en god time.*

Med utgangspunkt i Banduras teori om ”tro på egen mestringsevne” (Bandura 1977) der den enkeltes tro på seg selv vil være situasjonsspesifikk, ville det derfor være rimelig å forvente at lærerutdannerne i vårt materiale holdt seg til noen få, utvalgte undervisningsformer- og metoder som de følte at de behersket og følte seg trygge med. I vårt materiale er det lite som tyder på dette. Tvert imot synes mangfold både i læringssyn, måten å tilrettelegge og gjennomføre undervisningen, ulike undervisningsmetoder etc., mer å være hovedregelen enn unntaket. En påstand om lærerutdannere som konservative og lite nytenkende, er med utgangspunkt i vårt materiale derfor ikke riktig. Dessuten, deres tilsynelatende evne og vilje til å prøve nye ting samtidig som de gjennomgående har en følelse av å lykkes med det de gjør, øker troen på egen mestringsevne. Lærerutdannere som er faglig trygge og tror på seg selv, er derfor av vesentlig betydning for lærings-/undervisningssituasjonen totalt sett.

### **Det psyko-sosiale miljøets betydning for læringen**

Som lærere og veiledere vil en stor del av vår virksomhet være gjenstand for kontinuerlig vurdering både fra studenter og fagkolleger. Selv om nye undervisningsformer over tid vil føre til en endring av lærerrollen med mindre direkte fokus på læreren som kunnskapsformidler, vil kravene og forventningene til lærerne ikke bli mindre. Som kontekst for studentenes læring blir dessuten det sosiale miljøet fremhevet som viktig både av lærerutdannerne i vårt materiale og i en undersøkelse av Kvalbein (1999). En sentral verdi for lærerne i lærerutdanningen er at studentene skal oppleve trygghet og at de skal trives i læringsmiljøet. Når studentene trives og har det bra har dette videre betydning for lærerutdannerens arbeidssituasjon. Å ha et godt forhold til studentene er derfor viktig for den enkeltes følelse av å lykkes i lærings-situasjonen.

I forhold til å skape gode undervisnings- og lærings situasjoner som forutsetning for optimal læring, er derfor det psykososiale miljøet av vesentlig betydning. Eksempelvis vil det psyko-sosiale miljøet kunne oppleves som så dårlig eller belastende at dette vil kunne få betydning for den enkeltes innsats i undervisningssammenheng. Attribusjoner eller årsaksforklaringer knyttet til miljøkreftene vil derfor være konstituerende for undervisning og læring.

Miljødimensjoner av konstituell betydning for undervisningen, kan sees i lys av en teori av Fishbein (Fishbein 1987). Teorien tar utgangspunkt i to vesentlige dimensjoner i miljøet. Den ene dimensjonen beveger seg på skalaen fra tillatende/aksepterende til restriktiv, mens den andre dimensjonen går fra ikke stimulerende til stimulerende.

I et restriktivt miljø vil individets grad av frihet og muligheter til interaksjon være begrenset. Miljøet er her preget av overvåking og kontroll der individets potensielle utviklingsmuligheter begrenses. I et tillatende og aksepterende miljø derimot vil individets potensiale og forutsetninger få optimalt spillerom.

Den andre dimensjonen berører den grad av stimulering individet får, eller opplever å få, fra sine omgivelser. Denne foregår uavhengig av den første dimensjonen, tillatende/aksepterende - restriktivt miljø.

Sett i forhold til undervisningssituasjonen vil dette innebære at i et tillatende/aksepterende og stimulerende miljø vil lærerne i større grad ta nye utfordringer og utvise større kreativitet enn i et restriktivt, lite stimulerende miljø.

I vår undersøkelse ønsket vi å ha et særlig fokus på den delen av det psyko-sosiale miljøet som gikk på forholdet til kolleger. Informantene i vårt materiale ble derfor bedt om å ta stilling til følgende påstand:

*"Min følelse av å lykkes/mislykkes i undervisningssituasjonen er avhengig av et godt samarbeid med kolleger. Hvordan tenker du om denne påstanden?"*

Trolig vil det for en del være vanskelig å forholde seg til spørsmål som har med kollegiale forhold å gjøre da dette går på sosiale relasjoner og følelser som en ikke uten videre deler med andre. Et tegn på dette var at en del av informantene først lot dette komme til uttrykk etter at det "offisielle" intervjuet var avsluttet.

Sett under ett, gir våre informanter uttrykk for at det psyko-sosiale miljøet ikke har direkte betydning for deres følelse av å lykkes eller mislykkes i undervisningssituasjonen,- i alle fall ikke hva angår forholdet til nære kolleger. Å ha et godt forhold til studentene hevdes derimot, som allerede nevnt å bety mye. Samtidig blir det gitt uttrykk for at dette får mindre betydning etter hvert som en blir eldre, får mer erfaring, blir tryggere og i større grad kan begrunne egne, faglige valg. Det hevdes at det psyko-sosiale miljøet får mest betydning når en opplever konflikter og problemer med kolleger. Trolig en av de viktigste årsakene til at det er slik, er at lærerutdannerne i vårt materiale fremstår som gjennomgående faglig trygge og med relativt god tro på seg selv og sin egen innsats i undervisningssituasjonen. Som tidligere pekt på er de opptatt av å mestre undervisningssituasjonen i seg selv mer enn å få sosial anerkjennelse,- først og fremst fra kollegene.

*Jeg føler meg ganske suveren. Og det som for meg er viktig: Hva skjer i møtet med studentene? (...)Jeg må jo si at i starten så var jeg, jeg vil ikke si livredd, men var veldig usikker på om det jeg tenkte og gjorde var holdbart (...), men jeg føler at jeg har en egen trygghet i det jeg gjør og jeg kan begrunne det jeg gjør og jeg kan stå for det jeg gjør og jeg tror på det jeg gjør. Ja, jeg er ikke så suveren som det høres ut som. Men det er jo det som jeg ønsker da.*

*Dersom jeg mislykkes så har dette ingenting med mine kolleger å gjøre. Hvis en da ikke kommer etter en kollega som en nærmest kan sammenligne med det å komme etter Wirkola (tidligere god skihopper), akkurat det er jo litt spesielt da.*

På den annen side blir betydningen av å tilhøre en del av et faglig fellesskap med kolleger trukket frem som viktig og positivt for undervisningen totalt sett.

*Jeg har en ny respekt for mine kolleger. For jeg vet at de står for en kunnskap som jeg ikke har. Og det er noe jeg føler er veldig flott. Å være omgitt av mennesker som sitter og har en innsikt (...). Men samtidig så føler jeg, o. k., jeg har mitt lille felt. Og der kan jeg litt mer enn andre. Og de har sine felt. Og så blir det gjensidigheten der, i respekten, som jeg synes er veldig verdifull i et kollegium.*

Selv om våre informanter sett under ett ikke synes å være spesielt opptatt av samarbeid med andre kollegers betydning for å kunne lykkes i egen undervisning, er det likevel noen som mener at dette er viktig: Gjennom samarbeid og interaksjon med kolleger får de ny inspirasjon og nytt påfyll samtidig som gamle problemstillinger lettere sees i et nytt lys.

*...du blir tom hvis du skal gå hele veien i din egen verden, og sitte i din egen glassboble og ikke tørre å åpne opp...*

For at et kurs skal bli vellykket, pekes det også på viktigheten av at studentene ser at lærerne samarbeider. Mangel på kollegialt samarbeid vil lett bli oppfattet av studentene som negativt. Med flere lærere som samarbeider vil det dessuten bli lettere å ta opp problemstillinger som kan belyses fra ulike synsvinkler, samtidig som faglig trygghet og et godt forhold til kollegene i sin allminnelighet anses som viktig i forhold til egen undervisning. Dette betyr imidlertid ikke at faglig enighet er en betingelse for et godt kollegialt samarbeid. Tvert imot blir faglig uenighet av flere fremhevet som positivt. Fagkollegers gjensidige respekt for den enkeltes faglige autonomi og integritet er imidlertid viktig. Faglig autonomi må derfor i forholdsvis stor grad være til stede for at lærere skal oppfatte sitt arbeid som meningsfullt og engasjerende (Kvalbein 1999). Selv om en del ikke synes å vektlegge betydningen av kollegialt samarbeid i særlig grad i forhold til en eventuell positiv effekt på egen undervisning, peker de likevel på at de kunne tenke seg mer av dette. I tillegg blir det sagt at et positivt, trygt og aksepterende psyko-sosialt miljø indirekte vil ha betydning for den enkeltes undervisning i form av større trygghet og trivsel.

*Det er fryktelig vanskelig å tenke seg denne jobben her uten at en er i det kollegiale miljøet, det tror jeg altså. Men selvfølgelig, det er jo avhengig av at*

*en trives i miljøet og at en føler at en kan bidra med noe og at en får noe tilbake...*

*...dette med trygghet igjen, at du kan stole på dine kolleger og være åpne i forhold til.. ha en åpen dialog og god omgang sånn sosialt - det tror jeg er en god forutsetning for å kunne få til det andre...*

*Og jeg må jo si, her er vi omgitt av fantastiske kolleger...og jeg vet at jeg når som helst kan gå til hvem som helst og spørre om råd...*

Noen mener at det å undervise på mange måter er en ensom ting. Av den grunn ville det vært fint med mer kollegialt samarbeid og teamarbeid. Det er fint å kunne stå sammen, både faglig sett og personlig. Men det viktigste er å kunne stå for noe på egen hånd.

*Det psyko-sosiale miljøet - et ledelsesproblem?*

En del kommer inn på forholdet til både faglig og administrativ ledelse ved avdeling for lærerutdanning. Det gis her uttrykk for ulike oppfatninger, både positive og negative. Positivt blir det pekt på at dersom en reiser spørsmål som dreier seg om det psyko-sosiale miljøet ved avdelingen overfor ledelsen, har en følelse av å bli tatt på alvor.

*...jeg informerte ledelsen på forhånd at dersom jeg skulle samarbeide med en bestemt kollega, så ville det være gode muligheter for at dette kunne skjære seg. Men jeg følte helt klart at jeg ble tatt på alvor fra ledelsen sin side.*

Andre derimot har den motsatte følelsen og gir til dels sterkt uttrykk for dette. De er av den oppfatning at ledelsen ikke godt nok makter å følge opp og treffe nødvendige tiltak på en god nok måte når det oppstår samarbeidsproblemer og konflikter mellom kolleger eller lærere og studenter. Det blir pekt på at det "ikke er noen kultur" for å ta opp vanskelige saker knyttet til det psyko-sosiale miljøet. Ting får bare "dure og gå" og ledelsen er lite profesjonell til å håndtere personalsaker som går på person.

*Jeg synes det er en mangel at dette bare får fortsette og at ingen gjør noe med det. Men jeg opplever altså at det ikke er noen kultur for det her, man tenker som så at dersom dette er personrettet, så er man såpass snill at man ikke skal si noe...Men slike ting som dette er ekstremt viktig. Nå har det vært sagt mye og skrevet mye om eksempelvis studiekvalitet, men det får jo ingen konsekvenser, absolutt ingen konsekvenser! ...Man skal ikke glatte over alt heller. Men det er klart at dette er et ledelsesproblem, og det er definitivt klart ledelsen som svikter når ikke disse tingene er blitt gjort. Det er ledelsen som må signalisere at dette mener vi noe med og vi ønsker rett og slett å ta ansvar. Dette gjøres det alt for lite av her.*

Det blir også gitt uttrykk for at når det til tider oppstår konfliktfylte forhold mellom studenter og lærere, kan lærerne føle seg overkjørte ved at vedtak fattes over hodene på dem eller ved at de ikke er blitt rådspurt.

*Men til tross for press fra faglærer om at vedkommende (student) eksempelvis ikke hadde fulgt opp med hensyn til tilstedeværelse o.s.v.,hjalp ikke dette. Det*

*er jo her det er viktig at ledelsen kommer inn og følger opp i slike saker". (...) men det var komplett umulig å få noe til,...de gikk over hodet på oss og gav studenten bestått der faglæreren sa nei.*

## **Lærerutdannernes læringssyn**

### *Læring i et sosiokulturelt og multidimensjonalt perspektiv*

Læringssyn kan kort sies å være tanker og oppfatninger om hvordan læring skjer. Læringssynet vil ha konsekvenser for fagdidaktiske betraktninger knyttet til fagets mål, innhold og metoder.

I vårt materiale finner vi at lærerutdannernes bevissthetsgrad om eget læringssyn er forskjellig, men uansett har læringssynet konsekvenser for både den enkeltes atferd i læringssituasjonen og de tiltak som iverksettes. I tillegg til rammefaktorer som studie- og fagplaner og ikke minst de muligheter og begrensninger som har med ressurser og økonomi å gjøre, vil den enkeltes syn på læring være preget av utdanningsinstitusjonens felles kultur som både studenter og lærere er en del av.

Selv om fagene er ulike både når det gjelder innhold og metodevalg, vil studieopplegg og undervisning sett under ett oppfattes som uttrykk for utdanningsinstitusjonens kultur som ikke bare studentene, men også lærerne sosialiseres inn i og i. Selv om kulturen i en institusjon som oftest blir tatt for gitt, er det likevel viktig å kjenne kulturen for å forstå den læring som finner sted. Selv om tilegnelsen av kulturen skjer mer eller mindre ubevisst og kulturen kan komme til uttrykk på ulike måter, vil både studenter og lærere ut fra sine forutsetninger både kunne påvirke den og sette seg utover den. Når utvikling av kunnskap forstås som et sosio- kulturelt fenomen, blir institusjonens kultur viktig (Kvalbein 1999).

Med bakgrunn i at informantene i vårt materiale tilhører den samme felles kulturen, skulle en kunne forvente at synet på hvordan læring finner sted var forholdsvis likt. Det er ikke tilfelle.

Både læringssyn, måten å tilrettelegge og gjennomføre undervisningen, ulike undervisningsmetoder etc., synes mer å være et uttrykk for mangfold og variasjon enn konformitet og ensartethet. "Takhøyden" synes å være høy der den enkelte lærer i stor grad står forholdsvis fritt til både å planlegge og gjennomføre egen undervisning og er trygg nok til å gjøre det i et overveiende tillatende/aksepterende og stimulerende miljø (Fishbein 1987).

Mangfoldet går på tvers av fag- og fagseksjoner. Samlet sett kan vi derfor si at våre informanter har et *multidimensjonalt* perspektiv på læring der det enkelte læringssyn kun utgjør et av flere element i en mer helhetlig forståelse av hvordan læring skjer. De fleste av våre informanter erkjenner derfor at læring kan foregå på mange forskjellige måter, i ulike sammenhenger, på forskjellige arenaer og i ulike kontekster. Vektleggingen av de ulike synene vil derimot variere. Dette indikerer ikke nødvendigvis at man her har foretatt et ensidig valg der det forutsettes at et læringssyn er å foretrekke fremfor et annet. Vi vil således ikke dele Dysthe's syn om at fordi det er stor uenighet om både læringssyn og ulike læringsteorier, innebærer dette at både lærere og elever av tidsmessige årsaker må foreta et valg,- noe som igjen får praktiske konsekvenser (Dysthe 1996). Etter vår oppfatning vil det være like mye et valg av læringssyn dersom en erkjenner at læring skjer på mange forskjellige



måter. Følgelig vil da alle læringssyn i større eller mindre grad komme til praktisk anvendelse i gitte situasjoner avhengig av om det er formålstjenlig eller ikke. Dette betyr at istedenfor å ha et snevert og ensidig syn på læring, aksepterer en at noen lærer ved å se og lese, andre ved å diskutere, gjøre noe eller oppleve, mens andre lærer gjennom og ved bruk av egen kropp.

#### *Læring i et individual-kognitivt perspektiv*

I vårt materiale finner vi flere som har den oppfatningen at læring er et individuelt anliggende og at læring først og fremst er noe som skjer i hodet på studentene. Læring er også en prosess der studentene aktivt arbeider med stoffet og der lærerens rolle primært er å inspirere og motivere. Det er ikke nok at studentene er til stede i timene, de må yte noe selv ved å stille seg kritiske til det de ser, hører og leser. Mange mener også at studentene har et ansvar for egen læring. Dersom vi erkjenner at læring er noe som finner sted i den enkelte student, må vi også erkjenne at studenten har ansvar for sin egen læring.

*Jeg ser på læring som en aktiv prosess hos studentene. Læring skjer inni hodene på studentene.*

*Læring skjer i studentenes eget arbeid, på sitt eget lønnekammer, når han studerer sitt fag.*

*Læring skjer i studenten og min oppgave er å tilrettelegge for at læring skal skje.*

*Vår oppgave som lærere må jo være at vi fører dem inn i den prosessen at de setter det inn i sitt eget hode og tilegner seg stoffet gjennom eget arbeid. Og de kan lære mye på gruppearbeid, de kan lære mye på prosjektarbeid, men det er et individuelt arbeid det å lære.*

Helstrup peker på at et kognitivt syn på læring innebærer at ingen læring vil kunne finne sted før den nødvendige innsikt foreligger. Først når studenten har skjønnet poenget,- forstått meningen med det som læreren prøver å formidle eller det som studenten leser i en bok, har læring funnet sted. Læreren kan tilrettelegge og hjelpe studenten på vei, men han kan ikke lære eller forstå noe for ham. Læring kan ikke betraktes som en eller flere frittstående prosesser, men mer som et resultat av studentenes interaksjon med lærestoffet (Helstrup 1977). "Interaksjon" fremstår dermed som et nøkkelbegrep for kognitivistene, men da sett ut fra et individperspektiv. Det sosiale rommet er viktig, men først og fremst som et rom rundt den enkelte som fremmede eller hemmende for individets evne til å lære (Dysthe 1966).

#### *Læring i et dialogisk og sosiointeraktivt perspektiv*

At studenten må være aktiv og stille seg kritisk til det de leser, kan knyttes til Bakhtin som var opptatt av dialogen mellom personer og tekster og dialog mellom ulike tekster. Med dette menes at studenten har en indre samtale eller dialog mellom seg selv og for eksempel teksten i en bok der studenten gjennom tanker og forestillinger danner sine egne forestillinger og oppfatninger som fører til ny kunnskap. For å etablere en indre dialog som forutsetning for læring, må studentene være forberedt til undervisningen og de må arbeide med stoffet i etterkant. Jo mer vi kan om et emne

desto bedre er i vi i stand til å kunne stille kritiske spørsmål og trekke egne slutninger, m.a.o. gå inn i en indre samtale om det som blir presentert i undervisningen (Dysthe 1966). Et slikt synspunkt finner vi igjen blant våre informanter når de er opptatt av at studentene engasjerer seg både forut for og i etterkant av en undervisningsøkt.

*Jeg føler det blir vellykket når vi (jeg og studentene) sitter og arbeider med oppgaver, vi har gjerne noen timer til oppfølging etter en fellesforelesning...når en får ting til å henge sammen.*

*Eg er ikkje sikker på kva som er viktigast, men at det må vere med både den biten der eg formidlar og der dei jobbar med stoffet,...det er i alle fall ikkje tilstrekkelig å berre halde forelesninga og legge stoffet fram.*

Våre informanter er også opptatt av at i tillegg til at studentene arbeider på egenhånd, skjer mye av læringen sammen med andre. Det er derfor viktig at studentene ikke bare er til stede i undervisningen, men deltar aktivt i gruppearbeid og diskusjoner og på den måten blir en del av de sosiale prosesser som finner sted i det sosiale rommet den enkelte student er en del av. Dette er også selve kjernen ved dialogismen blant annet forklart av Rommetveit og slik denne kommer til uttrykk i tenkningen til både Vygotsky og Bakhtin (Rommetveit 1974), (Bråten 1996).

I vårt materiale er flere opptatt av dialogen både studentene imellom, men også mellom lærer og student. Læreren er ikke bærer av kunnskap alene, men er noe som tilhører gruppen og fellesskapet. Ny kunnskap oppstår i relasjonen mellom individet og gruppen der læringen kan betraktes som både en intrapersonlig og interpersonlig prosess. Det pekes i den forbindelse på at gruppesammensetningen er viktig for læringen. Gruppene må blandes og settes sammen på ulike måter der studentene i stor grad skal være aktive og skapende og der "læreren prøver å sette seg på studentenes nivå".

*Eg opplever at det er eg som setter læringen i gang og då trur eg det er viktig å tenka kva er det som jobber bra sammen - kva er det som utfordrer hverandre...ofte ser eg i (...)timene venninner som henger veldig sammen og det er kanskje ikkje dei som jobber best i sammen..., derfor trur eg det er viktig å veksle på samarbeidet.*

Det blir og pekt på at læreren ofte er en tilrettelegger og veileder der studentene på egenhånd eller sammen søker å løse faglige problemstillinger. Den to-veis kommunikasjonen og samspillet mellom lærer og studentene blir fremhevet som viktig. Det gjøres og et poeng av at størrelsen på gruppene ikke må bli for stor,- klasseromsundervisning foretrekkes fremfor storforelesninger.

*Hvilken kunnskap er viktig?*

Hva er kunnskap? Spørsmålet reiser flere viktige spørsmål i forhold til undervisning og læring. Noen av lærerutdannerne er opptatt av å skille mellom en kunnskap som alle har og en kunnskap som kun er din egen. Målet med et fagstudium blir å tilegne seg denne kunnskapen gjennom en kritisk og reflekterende holdning til faglige spørsmål. Studenten må komme seg over "synsestadiet" og det allmenne og gjøre kunnskapen til sin egen. En av våre informanter sier:

*at det liksom blir dagligdagse selvfølgheter,...dette som vi ser i eksamensoppgaver. Av og til kan studenter komme med sånn som er alles kunnskap og tro at de på en måte har besvart en eksamensoppgave. Jeg føler at når de skal ha en eksamensoppgave, så skal de synliggjøre at de har studert faget.*

Noen stiller også spørsmålet om hva som er viktigst, faget eller det å utdanne for læreryrket. De fleste mener at både faglige og didaktiske kunnskaper er viktige forutsetninger for å kunne bli en god lærer. Utdanning i faget og utdanning for læreryrket utgjør dermed to sider av samme sak.

#### *Lærerutdanneren som læremester*

Læreren som allviter og orakel er ikke noe nytt fenomen i skolen. Fra gammelt av har læreren vært en person med høy grad av autoritet, en som nøt stor respekt (eller frykt) blant elever og foreldre og med høy aktelse i samfunnet i sin allminnelighet.

På samme måte som synet på læring har endret seg over tid, skulle en tro at synet på lærerrollen hadde endret seg tilsvarende. De fleste vil være enige i at det har den,- læreren nyter ikke den samme respekt som før, på godt og vondt.

Hva så med lærerutdanningen, hvordan ser lærerutdannerne på seg selv og sin egen rolle? Ser vi fremdeles på oss selv som den gamle læremesteren hvor studentene kommer for å se og lytte og der vi generøst øser av vår visdom og erfaring og gjør dem delaktige i våre kunnskaper og ferdigheter? En av våre informanter sier det slik:

*Mesterlæring. Det er jo et uttrykk som blir brukt i mange sammenhenger, men i mitt fag så er det brukt om det at en går til en mester, en som er bedre enn en selv for å lære...Det er en relativt formidlende prosess, altså. Gjør sånn og gjør sånn...En annen måte er selvfølgelig å gi en oppgave hvor studentene selv får jobbe...Betingelsene er at de er nødt til å kunne en del av håndverket på forhånd...Vi kan ikke gjøre noe som helst i (...)faget hvis de ikke kan håndverket. Det er helt umulig.*

*Eg har tru på dette meister-svenn prinsippet, at du jobber i lag med en som kan det du vil lære godt, og så ser du på han eller henne og høyre på vedkommende og du tar etter. Og i motorisk læring er dette veldig sentralt, i forming er det vel det samme, vil eg tru...*

Mesterlæring er for de fleste en måte å undervise studenter som befinner seg på lavere nivåer i utdanningen eller i begynnelsen av en læringsprosess. Etter som studentenes kunnskaper og ferdigheter øker, vil behovet for å gå til en mester for å få hjelp avta. Det gis uttrykk for at mesterlæring er mer aktuelt innen grunnutdanningen enn på hovedfagsnivå. Og selv om læring kan skje i ulike sammenhenger og ikke bare som et møte mellom student og lærer, setter mesterlæring nettopp møtet mellom lærer og student i fokus.

*Håndverket, det tror jeg skjer mellom lærer og student, bortsett fra de studentene som kan det fra før.*

*Enda er det veldig mye i (...) som er styrt. Det er læreren som kan og vet og bestemmer. Men tendensen er at det blir mer studentdeltaking og mer studentpåvirkning.*

Er mesterlære mer utbredt i noen fag enn i andre? Ut fra fagenes egenart kan det synes som om mesterlære er en aktuell måte å lære på ikke minst innen de praktisk-estetiske fagene. En viktig årsak til dette er at det innenfor disse fagene er en rekke teknikker som må læres og beherskes for å kunne være i stand til for eksempel det å spille piano.

På den annen side så er det dermed ikke sagt at eksempelvis den problemløsende metode eller problembasert læring ikke er aktuell i de praktiske fagene. Snarere tvert imot. Vi finner mange eksempler i vårt materiale på nettopp det. Det er imidlertid ikke mulig å lære å svømme bare ved å lese en bok eller å ta svømmekurs pr. korrespondanse. En historie går ut på at det var en mann som prøvde nettopp det, - beklageligvis druknet han i tredje brev.

Om ikke mesterlære som begrep alltid blir brukt til å forklare hvordan undervisningen mellom lærer og student kan foregå, finner vi i de praktiske fagene flere andre begrep og uttrykksmåter som innholdsmessig kan sies å være knyttet til samme tema. Tradisjonelt har de praktiske fagene ofte blitt kalt for "instruksjonsfagene" der man tenker seg en instruktør (lærer eller mester) som viser og forklarer det eleven skal gjøre. I skiundervisningen kan dette eksempelvis foregå ved at instruktøren (mesteren) viser et øvingsbilde eller en bestemt måte (teknikk) som eleven eller studenten prøver gjøre etter så godt som mulig. Som metode betraktet er det her snakk om en deduktiv metode, innen faget gjerne kalt for "instruksjonsmetoden". I andre sammenhenger vil mesteren eller instruktøren være mindre synlig som i forbindelse med en mer induktiv eller problembasert metode. Det er imidlertid verd å merke seg at de ulike metodene brukes om en annen avhengig av hva som skal læres og hva som er målet med undervisningen. Det er nok en gang ikke snakk om bare et bestemt læringssyn, men flere.

Til tross for at mesterlære er en anerkjent og mye benyttet måte å organisere læring på og i dag brukes i en rekke sammenhenger, er den bare i liten grad viet oppmerksomhet i moderne pedagogikk. Det finns flere årsaker til dette, ikke minst at pedagogisk forskning i stor grad har vært knyttet til det etablerte utdanningssystemet og til de lærereformene som er rådende innenfor dette systemet. De kontekstuelle rammene har der vært knyttet til at læring er noe som skjer i klasserommet, til undervisning, til lærerplaner og til eksamen (Nielsen/Kvale 1999). I tillegg kan forklaringen være at rådende læringsteorier i lang tid har vært knyttet til et individual-kognitivt paradigme og først i senere år til et mer sosio-interaktivt og sosio-kulturelt perspektiv på læring.

### **Et helhetlig syn på mennesket - et helhetlig perspektiv på læring**

Mennesket er ikke bare et hode, men også en kropp. Rådende læringsteorier synes imidlertid bare i liten grad å ta hensyn til dette. Selv om eksempelvis både Bakhtin og Vygotsky fremhever samhandling i et dialogisk og sosiointeraktivt perspektiv på læring, er læringsredskapet og måten å kommunisere på hovedsaklig knyttet til språket.

I lærerutdanningskulturen med sitt mangfold og alle sine ulike fag, blir dette ofte en for snever eller i det minste uhensiktsmessig måte å betrakte læring på. Kroppen

som redskap for læring er derfor ofte vel så viktig i gitte sammenhenger der språket er det i andre. Måten å lære på må derfor sees på bakgrunn av hva som skal læres, hvem som skal lære samt en vurdering av den eller de metoder som best fører til målet. Selv om tale- og skriftspråket alene blir for snevert, ikke minst i forhold til det å lære bevegelser (motor learning), vil kognitive prosesser, den indre dialogen og samhandling med andre være viktige "hjelpmidler" i forbindelse med læring av motoriske ferdigheter.

I en lærerutdanning vil dessuten praktisk virksomhet, selvsagt ikke utelukkende knyttet til bevegelseslæring, være en viktig arena for læring i form av praksis i barnehage og skole. I det *praksisbaserte læringssynet* er Gulbrandsen opptatt av at rådende læringssyn i for liten grad har et helhetlig perspektiv på mennesket og at praksis gir større muligheter for situert læring (Gulbrandsen i Dysthe 1966).

Et læringssyn som i større grad har et helhetlig syn på mennesket (monoistisk menneskesyn), kommer til uttrykk på ulike måter blant våre informanter. En av dem sier det slik:

*Kroppen og stemmen er hovedinstrumentene,...jeg tror de lærer mest gjennom å jobbe praktisk gjennom å hive dem utpå - være i det.*

## KAPITTEL 6. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM LÆRERROLLEN I LÆRERUTDANNINGEN

### Den nye lærerutdannerrollen: Et paradigmeskifte eller nye begrep på gammel kunnskap?

Vi ønsket bl.a. å finne ut om lærerutdanneres oppfatninger av endringer i lærerrollen i utdanningen. Med rolle mener vi de forventningene som er rettet mot en person i en bestemt posisjon. Det finnes ulike typer rolleforventninger: (1) De forventninger individet har til seg selv, (2) de forventningene som andre personer eller systemet har til individet, (3) den oppfatning individet har av andres forventninger, og (4) de forventninger individet har til andre (Underlid, 1997). L-97 fremhever den nye lærerrollen i skolen med mer elevaktive undervisningsformer. Eleven skal arbeide med prosjekter med læreren som veileder. Har det skjedd lignende forandringer i lærerutdanningen? Hvordan tenker lærerutdannere omkring dette fenomenet? Føler de at andre (systemet) har forventninger til en bestemt rolleatferd, eller ønsker de å endre seg ut fra egne ønsker? Videre ønsket vi å vite hvordan lærerutdannere tenker om forholdet mellom undervisning og veiledning og hvilke tanker de har om forholdet mellom veiledning og læring?

I vårt materiale forbinder informantene den nye lærerutdannerrollen med at læreren skal veilede mer enn før. Et utsagn her kan være:

*Lærerutdannerrollen.....jeg går ut fra at det som menes er at man forlater den ensidige formidlende rollen og at læreren blir mer veileder.*

Dette er også i tråd med St. meld.nr. 27 under avsnittet nye undervisningsmetoder:

"Innenfor flere fagtradisjoner brukes et begrenset spekter av undervisningsmetoder. Ofte er det kun en kombinasjon av enveis forelesninger og studentenes selvstudier, kanskje med et begrenset omfang av seminargrupper".

Her fremheves det at undervisningsmetodene i høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold, bl.a. nevnes forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning og problembasert læring.

Vi ønsket å vite om dette er nye tanker blant våre kolleger. En sier det slik:

*Vi er jo inne i et paradigmeskifte når det gjelder dette med lærerrollen. Veldig mange tror jeg er på leting etter en ny lærerrolle.*

Hvilken tenkning ligger bak et slikt utsagn? Bryter tenkningen omkring lærerrollen helt med det vi har tenkt før? Er det en ny vitenskapsfilosofisk måte å tenke på? Begrepet paradigme ble første gang presentert i vitenskapsfilosofien av Kuhn (1970) i hans verk *The Structure of Scientific Revolutions* (Gulbrandsen i Dysthe 1996). Kuhn brukte begrepet på to forskjellige nivåer:

1. Paradigme brukes om totaliteten av begreper, definisjoner, standarder, tolkningsskjemaer og som deles av de som arbeider innenfor vedkommende disiplin.
2. Paradigme står for forbilledlige og mønstergyldige løsninger av vitenskapelige problemer innen disiplinen.

Nivå 2 er overordnet nivå 1.

Gulbrandsen (1996) anvender paradigme i betydningen grunnleggende mønstre for forståelse og praksis. Et paradigmeskifte er en endring av det grunnleggende mønster for forståelse og praksis innefor gjeldende disiplin (op.cit). Hvordan oppfatter vedkommende informant fenomenet paradigmeskifte? Hun sier:

*Første året jeg jobbet her ,..... jeg tror jeg foreleste hele tiden. Jeg tror jeg tok kvelertak på studentene.*

Ut fra en slik undervisningspraksis er det forståelig at informanten mener at de tankene som ligger i mer studentaktive undervisningsformer kan oppleves som et paradigmeskifte. Vi skal senere se på et annet paradigmeskifte i forbindelse med innføringen av universitets- og høgskoleloven.

Et annet utsagn om lærerrollen kan være:

*For meg så opplever jeg at synet på læring har endret seg mye de siste årene og særlig i forhold til L-97 at læring er noe som skjer i eleven og at det er ikke læreren som skal være belærende lenger – at min rolle er veldig endret. Du må heile veien oppdatere deg, følge med.*

Ut fra disse utsagnene er tenkningen omkring lærerrollen nye tanker. Vil vi finne samme tendens i resten av materialet?

Følgende to utsagn tyder ikke på det:

*Nå er det nye ord som settes på gammel kunnskap....*

*Ja, altså 70-årene var et veldig progressivt tiår..... Jeg tror vi var inne på viktige ting da som vi har lagt bak oss igjen på grunn av innstramninger av ressurser og samordning med universitetet og vi skal være så like. Vi skulle kanskje ha prøvd å holde litt mer på den egenarten som vi var i ferd med å utvikle, nettopp i form av mye rikere prosjektundervisning ja og en hadde veldig sterke synspunkter på dette med evaluering og gruppearbeid og eksamener som en jobbet med over tid, og ikke bare som en kontrolleksamen som kommer inn til slutt. Så jeg tror at vi har mistet noe som vi må prøve å grave frem igjen.*

Dette utsagnet setter tenkningen rundt den lærerutdannerrollen inn i et historisk perspektiv. Dersom det er slik at lærerutdannere arbeidet med mer studentaktive undervisningsformer før og ikke gjør det nå, hva har da skjedd med tenkningen rundt undervisning og læring? Er det slik at vi i vår prestisjekamp med universitetet har glemt vår egenart? Dette kan sees i sammenheng med *Lov om universitet og høgskole* som trådte i kraft i 1995. Loven stilte nye krav til undervisning og forskning. Har høgskolene vært inne i identitetskrise og mistet noe av sin egenart? Vi finner noen av disse tankene i det ovenstående utsagnet: *Så jeg tror at vi har mistet noe som vi må prøve å grave frem igjen.* Vi finner den samme tenkningen i et annet utsagn:

*Da kan vi bare gå tilbake til Dewey. Vi kan gå tilbake til vår idéhistorie. Og dette med prosjektarbeid er jo noe som var på moten i 70-årene og, sant?*

Vi ser her to tenkemåter:

1. Det er en ny lærerutdannerrolle som har utviklet seg i løpet av de siste årene.
2. Tenkningen rundt lærerutdannerrollen er ikke ny, men en tenkning de hadde før som er blitt glemt og som må hentes frem igjen.

Vi har satt dette i sammenheng med innføring av *Lov om universitet og høyskole*. Kan det være at de som mener at det er et paradigmeskifte startet sin karriere etter innføringen av *Lov om universitet og høyskole*, da kravene til likhet med universitetene ble forsterket? Det er ingen informasjon i vårt materiale som underbygger dette. En annen forståelse kan være at alle nye lærerutdannere foreleser mye ut fra en tenkning om at de må gi studentene noe. Følgende utsagn kan tyde på det:

*Første året jeg jobbet her ,..... jeg tror jeg foreleste hele tiden. Jeg tror jeg tok kvelertak på studentene.*

Vi har sett at i vårt materiale er det uenighet om det er nye tanker rundt lærerrollen. Nå skal vi se hvordan våre informanter forholder seg til sin lærerrolle enten de mener den er ny eller ikke. Føler de et forventningspress? Finner vi noe i vårt materiale som sier noe om endret undervisningspraksis? Et utsagn her kan være:

*Hvis ingen hadde fortalt meg at det var en ny lærerrolle på gang, ville jeg da ha vært misfornøyd? Jeg tror ikke jeg ville vært det. Men det er fordi jeg vet at det er på trappene det vi nå har diskutert, det skal inn, så jeg føler at ok da må jeg finne ut av det.*

Det kan se ut som om hun føler forventningspress utenfra til en ny lærerrolle og ikke fordi hun selv mener at hun ønsker en nye lærerrolle for sin egen del. Det er andre utenfra som sier at noe nytt er på gang. En annen informant sier: *Jeg tror svært mange er på jakt etter en ny lærerrolle*. Eller er det andre som definerer at lærerutdannere nå trenger en ny lærerrolle? Vi kan si at signalene i L-97 skaper et forventningspress om en ny lærerrolle i skolen. Kan vi si at dette presset på makronivå har forplantet seg til lærerutdanningen slik at vi har fått endringer i undervisningsmåter? Følgende utsagn kan her trekkes frem:

*Vi jobber med PBL. Det er en modell som er veldig sterkt sentrert omkring studentaktiv jobbing. Det er jo denne modellen med røtter helt tilbake til Dewey, det er en slik generell problemløsningsmodell som man bruker i veldig mange sammenhenger. ... i denne sammenheng er vi 100% veiledere. Det er ingen forelesninger.*

Et annet utsagn om samme modell lyder slik:

*.....studentene skal utfordres og utvikles til å ta ansvar for egen læring. Dette handler om studentaktive læringsformer der lærer er veileder.*

Her fremheves PBL, *Prosjekt- og problemløsningsmodell*, som en modell som stimulerer til studentaktivitet. Disse utsagnene kan tolkes dit hen at den beste læringen skjer gjennom veiledning fordi dette krever at studentene er aktive. Vi finner dette læringssynet i gestaltveiledning; *Å lære er å oppdage* (Grendstad, 1980). Virkelig læring skjer bar når personen selv oppdager hvordan noe forholder seg.



Ovenfor ser vi at forelesningen som undervisningsform er sterkt nedprioritert: *Det er ingen forelesning.* I vårt materiale finner vi uenighet om læringseffekten i forelesningsformen. Følgende fire utsagn utdyper dette:

*..... dette her med problembasert læring. Jeg kjenner ikke akkurat sånn veldig nysgjerrighet på akkurat den, ikke å dra det så langt, men å kunne bruke noe av det, det vil jeg gjerne være med på. ...sånn at det å øke veiledningsbiten, den vil jeg gjerne være med på, altså det å legge til rette og organisere for det.*

*Altså jeg tror det er viktig at studenten møter folk som er bevisste på at dette er en kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom tungt strev, og så ønsker jeg på en måte å formidle faget mitt nesten som et budskap.*

*Jeg tror faktisk det fins noe verdifullt i en alminnelig forelesning ..... det å rydde og engasjere.*

*For endelig får vi slippe til, og så får vi formidle det som vi har sittet og jobbet med lenge, og det er mange som hører på oss, det er gøy sant.*

Disse utsagnene kan forstås som en opplevelse av at de må forsvare forelesningen som undervisningsform .....*Jeg tror faktisk det fins noe verdifullt i en alminnelig forelesning.*

Er forelesningen en undervisningsform som ikke kan sies å være studentaktiv fordi studenten er passive mottakere, og at dette hindrer læring? Eller kan vi si at studenten lærer gjennom å gå aktivt inn i dialog med stoffet? Vi vil belyse dette med den russiske språkforskerens M. Bakhtins tenkning om dialogen. Fokus her er forelesningen som studentaktiv læringsform.

Mening og forståelse i Bakhtins tenkning er ikke noe som kan overføres fra en person til en annen. Mening oppstår i selve kommunikasjonsprosessen, i samspillet mellom dem som deltar, og mottakeren er *medprodusent* i språklig formidlet mening. Og Bakhtin sier videre: Det er i spenningen mellom de ulike stemmene at ny innsikt og forståelse oppstår (Dysthe 1996).

I teorikapitlet gjør vi rede for de ulike formene for dialog i Bakhtins tenkning. Vi skal her ta for oss dialog mellom tekst og person fordi denne dialogformen er interessant i vår sammenheng. Det kan være skriftlig (f. eks. læreboktekst – student eller muntlig tekst ( for eksempel forelesning – student).

I begge eksemplene blir den indre dialogen med stoffet viktigere enn dialogen med personen (op.cit.).

Vi kan si at det skapes mening og forståelse i spenningsfeltet mellom teksten (forelesningen) og studenten. Vi kan stille spørsmålet om dette fører til læring for studenten. Dysthe (1996) diskuterer dette i det hun stiller spørsmål ved om forelesningen er dialogisk. Hun hevder at det dialogiske læringspotensialet ligger i å etablere en indre dialog. Det er to forutsetninger som må være til stede for at læring skal finne sted. Studenten må forberede seg til forelesningen og utføre etterarbeid. Jo mer studenten forbereder seg og bearbeider stoffet i ettertid, desto mer blir hun i stand til å stille spørsmål, vurdere påstander, assosiere med det hun kan fra før,

sammenligne, dra selvstendige slutninger, kort sagt gå inn i en dialog med stoffet vi hører (op.cit.).

I følge denne tenkningen vil forelesningen kunne defineres som en studentaktiv læringsform. Vi har sett at forelesningen er nedprioritert som læringsform. Dette kan ha sammenheng med pedagogiske strømninger. Eidsvåg (2001) sier det slik:

”Det ser ut til å være en lov at pedagogiske strømninger bølger frem og tilbake. Det som en periode betraktes som det eneste saliggjørende, blir i neste epoke forkjetret. *Kateterundervisning* har i lang tid vært et skjellsord. Læring forutsetter at barna selv er aktive. Undervisning i betydning av at læreren presenterer et stoff hun kjenner og er glad i – er kuende og passiviserende, blir det sagt. Lærerens undervisning står i veien for barnets læring”.

Trenden i dagens høgskole er at det må benyttes studentaktive læringsformer uten at det problematiseres hva som legges i dette begrepet. Vi skal se hva departementet sier om læringsformer. De bruker begrepet undervisningsmetoder:

”Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring” (St.meld. nr. 27 2000 – 2001, s. 30).

Her ligger en erkjennelse av at læring finner sted gjennom et mangfold av undervisningsformer og at alle undervisningsformene kan sies å være studentaktive. Det er variasjonen som blir det viktige.

I vårt materiale finnes et utsagn som stiller kritiske spørsmål til problemorientert læring. Vi lar dette utsagnet avslutte denne delen.

*.... Hver gang jeg hører det begrepet (problemorientert undervisning) føler jeg at hvordan skal mennesket finne spørsmålene hvis ikke noen har gjort dem levende, engasjert og ført dem inn i det gjennom praksis, engasjement og aktivitet. Jeg kan ikke helt forstå at vi bare kan overlate hele undervisningen på høgskolen til problemorientert undervisning. For da satser en bare på intellektet, da forstår en ikke at mennesket blir engasjert gjennom helt andre sanser.*

### **Fou-arbeid og undervisning: Det er ikke mulig å være like aktiv på begge områdene til en hver tid.**

Vi har drøftet lærerutdannerrollen i forhold til undervisning, veiledning og forelesning. Lærerutdanneren er ved siden av undervisning og veiledning pålagt å utføre forskning- og utviklingsarbeid (FoU). Hernes-utvalgets innstilling (1988), *Med viten og vilje*, fremhever at forskningen ved universitetene og høgskolene må prioriteres i langt sterkere grad enn tidligere. Ved inngangen til det 21. århundre er kravet til forskning stadig økende.

Det er av avgjørende betydning at man klarer å sikre at universitets- og høyskolesektoren leverer forskning av høy kvalitet. Forskning av høy kvalitet forutsetter dessuten at de som forsker, tar del i det internasjonale samarbeidet på området, at de holder seg orientert om det som skjer internasjonalt, og at de aller helst bestreber seg på å ligge i forkant av utviklingen.

Hernes-utvalget sier videre at det er glidende overganger mellom grunnforskning, anvendt forskning og utviklingsarbeid. Utvalget vil gå inn for en nyansert tilnærming til begrepet «forskningsbasert undervisning»:

«Forskningsbasert undervisning er undervisning som blir gitt av personer som har erfaring fra forskning og utviklingsarbeid, som kjenner den vitenskapelige metode og tenkemåte, som holder seg oppdatert på eget fagfelt, og som har kontakt med miljøer som driver med forskning og utviklingsarbeid.»

Hva sier den tidligere loven om lærerutdanning om forsknings- og utviklingsarbeid?

”Dei pedagogiske høgskolene skal drive pedagogisk utviklingsarbeid med sikte på å styrke lærerutdanninga og fremje den pedagogiske og faglege utviklinga i dei skoleslag dei utdannar lærarar for” (Lov om lærerutdanning 1973).

Finner vi noe i materialet vårt som setter fokus på forskningsdelen i lærerutdanningen. En sier det slik:

*Det er noe med at veldig mye av mitt engasjement og min oppmerksomhet går til FOU-arbeidet mitt og til etterutdanning, at jeg ikke er så kreativ altså på undervisning med studentene, som jeg synes mine kollegaer er, det synes jeg.... Altså tenker jeg; guri, er jeg en god lærer?.*

Hvilken tenkning ligger bak et slikt utsagn? Er det motsetningsforhold her? Tar forskningsdelen en så stor plass at undervisningsdelen prioriteres ned? Er det slik at lærerutdannere får dårlig samvittighet overfor studentene fordi de arbeider med forskning? Kan dette være periodevis? Vi kan si at forskningen kommer undervisningen til gode i det vi får forskningsbasert undervisning. Vi vil si at det er dialektisk forhold mellom forskning og undervisning, de forutsetter hverandre.

Når det gjelder kravet på makronivå til stadig økende forskning, kan vi si at dette representerer et paradigmeskifte i synet på lærerutdannerrollen.

## KAPITTEL 7. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM VEILEDNING I LÆRERUTDANNINGEN

Vi var interessert i lærerutdanneres oppfatning av veiledningen i utdanningen. I vårt materiale finner vi at veiledningsbegrepet er mangfoldig. Det er stor enighet om at våre informanter har veiledning som arbeidsfelt, men som vi skal se er tenkingen omkring veiledning svært forskjellig. I dette kapitlet henter vi også data fra en database opprettet i 1999 av Nina Carson. Databasen inneholder data fra 3. klasse studenter i førskolelærerutdanningen<sup>1</sup>. De er framkommet gjennom en undervisningsmetode *Pedagogisk sol*; en metode hentet fra gestaltveiledning (Tvedten 2002). Studentene tegner en sol med stråler. Inni solen skriver de *veiledning for meg er.....* og fyller ut i strålene sine oppfatninger av veiledning. Databasen inneholder også refleksjonsnotater som studentene skriver på bakgrunn av sine veiledningserfaringer. Dette er en annen undervisningsmetode innen samme veiledningstradisjon. På denne måten får vi frem deres oppfatninger av veiledning og deres erfaringer med veiledning. Vi tar med dataene i den grad de har interesse for dette prosjektet.

### Undervisning og veiledning, det går over i hverandre hele tiden

*Undervisning er det som foregår i klassen og veiledning er det som skjer i smågrupper.*

Våre informanter gir uttrykk for at undervisning er det som foregår i klassen og veiledning er det som foregår i smågrupper. Vi finner intet annet uttrykk for forskjeller mellom undervisning og veiledning. Våre informanter fremhever at de to prosessene går over i hverandre. Kan dette tolkes slik at veiledningen kun oppfattes som en organiseringsform og ikke er kvalitativt forskjellig fra undervisningen i klassen? Johannessen m.fl. (2001) hevder at veiledningen er en profesjonell samtale som er kvalitativt forskjellig fra undervisningen i klasserommet. Med utgangspunkt i veiledningslitteratur (Gjems, 1995, Carson 1997, Johannessen m.fl. 2001, Skagen 2001) formuleres følgende kvaliteter som må være tilstede for at en samtale kan kalles veiledningssamtale. "Veiledning for meg er.....:

1. avtalt
2. forberedt
3. tidsavgrenset
4. målformulert
5. foregå uforstyrret
6. prosessorientert
7. utforskende
8. støttende
9. utfordrende
10. ivaretaende
11. problemløsende
12. veileder må ha et minimum av veiledningsferdigheter
13. veileder har taushetsplikt

<sup>1</sup> Siste studieår i førskolelærerutdanningen ble høsten 1999 omorganisert slik at alle 2. klassene ble oppløst og organisert i nye 3. klasser ut fra valg av fordypningsenhet. Databasen inneholder derfor data fra studenter fra de tidligere 2. klassene.

#### 14. oppsummering med refleksjoner rundt innholdet i samtalen for å stimulere studentens metakunnskap om sin egen veiledning

##### **God veiledning forutsetter solid fagkunnskap hos veilederen**

Informantene våre forteller om sine idealer, sin lærerpraksis og sin praksisteori. Det kan se ut til at en felles tenkemåte er denne: Solid fagkunnskap hos veilederen er en helt nødvendig forutsetning for studentenes utbytte av veiledningen. Oppfatningene ser ut til å være relativt entydige slik vi ser det i vårt materiale. Samtidig finner vi tenkning som viser at veiledning til dels oppfattes å stå i et motsetningsfylt forhold til lærerens fagautoritet. En sier det slik:

*Så lenge som det er jeg som sitter som fagmenneske, så lenge det er jeg som har innsikten, så lenge det er jeg som har oversikten, så vil enhver kontakt med studentene på en måte kreve at det er jeg som er lærer, det er jeg som er autoriteten. Og selv under en veiledersituasjon, så sitter jeg der, og da er det jeg som er nødt til å ha oversikten og innsikten i stoffet. For å kunne veilede. Og det er da på mange måter det en føler som en konflikt, rett og slett, det er jo det at den veilederrollen er kommet slik i fokus at det kan se ut som om at det ikke er faget det skal undervises i, nå skal vi på mange måter bli profesjonelle veiledere. Men det vi da vet er jo at for å kunne være veileder så må du nå mer enn noen gang ha oversikt over faget.*

I dette utsagnet kan vi ane flere tenkemåter. "Så lenge som" kan være en slags varsel-tenkning: Dette er ikke et evig forhold. I en slik tenkning kan forholdet endres, det er kanskje truet, men inntil videre er det altså et ønsket sammenfall mellom lærer, fagmenneske, innsikt, oversikt og autoritet. Og denne enheten mellom kvaliteter i lærerrollen vil "så lenge" kreves i "enhver kontakt med studentene". I denne tenkningen ser det ut til at veiledning og "faget det skal undervises i" står i et konfliktfylt forhold. Kanskje tenkes det her på konflikt mellom oppmerksomhetsområder, at faget må vike for veiledningen, *fagkompetansen* for *veiledningskompetansen*. Altså slik at veilederkompetanse må bygges opp på bekostning av fagkompetanse? Her presenteres en tankekonstruksjon som tillegges andre: Noen (andre) mener at vi (nå) skal være profesjonelle veiledere. Opp mot denne tankekonstruksjonen settes det "vi" tenker: For å kunne være veileder nå så må vi (nå) mer enn noen gang (før) ha fagoversikt. Og denne motsetningen blir understreket i et annet utsagn:

*... vi lar en ny rolle komme i fokus som på en måte skal frikjøpe lærerne litte grann for de faglige kravene som faktisk stilles.*

I de to utsagnene ovenfor kan vi finne minst fire mulige tenkemåter:

1. Det solide fagmenneske kan vanskelig samtidig være solid veileder; disse to kompetanseområdene er konkurrenter.
2. Den solide veileder vil i tendens være en diletantisk fagperson (variasjon av 1).
3. Den usikre fagperson vil skjule seg bak veilederrollen.
4. Noen vil kunne la seg friste til å kjøpe seg fri fra faglige krav, til å gå på akkord med faglige krav (variasjon av 3).

Vi finner i vårt materiale liten uenighet om at fagkompetanse er en nødvendig kvalitet for lærerutdannere. Men betydningen av denne kompetansen vektlegges ulikt. Noen utsagn fremhever fagkompetanse som det helt overordnede kravet til en god lærerutdanner. I andre utsagn presenteres vi for fagkompetanse nærmest som et punktum eller en parentes i en opplisting av alt som er vesentlig for undervisning, læring, praktisk handling osv.:

*Hvordan kan de lære seg faget på en spennende måte, hvordan kan jeg legge opp til det ved å tilrettelegge for det, hvordan kunne jeg være veileder i denne prosessen, arbeidsleder, det at jeg må kunne metoden, jeg må kunne legge det opp på en spennende måte, og jeg må kunne møte dem der de er. Og selvsagt at jeg må kunne faget mitt.*

Her omtales det "å kunne faget" som en helt selvsagt forutsetning hos den gode lærerutdanner. Det å kunne faget sitt er i denne tenkningen så selvsagt at det nærmest henges på alt "det andre". Og "det andre" er tanker om hva som skal til for at studentene skal lære seg noe, nemlig lærerens didaktiske, metodiske og pedagogiske kompetanse, lærerens evne til å møte "den andre" – studenten.

### **Veiledning kan oppleves som oppgivelse av egen fagautoritet**

Kan det være slik at ved veiledning må lærer oppgi noe av kontrollen som opplevelse av egen fagautoritet gir? Og at det kan være dette som kan ligge i utsagn som at veiledning er krevende. Et utsagn her kan være:

*... for her kan det dukke opp problemstillinger osv. som du ikke kan forberede. Du har ikke samme kontrollen, du må forholde deg til dette etter hvert som det dukker opp.*

Essensen i en del veiledningstradisjoner er at veileder må oppgi noe av seg selv – hun må forvente det uventede. Sagt på en annen måte: Veileder må oppgi noe av kontrollen. En utfordring i veiledningen er å holde seg tilbake i forhold til egen kompetanse og tåle presset fra studentene som ofte vil ha et svar i form av hva de skal gjøre. Det kan se ut som om noen av våre informanter har en annen forståelse av bruk av egen fagkunnskap. De ønsker å bruke sin fagkompetanse på følgende måte:

*Ja kanskje det er mer krevende å være veileder og i hele prosessen i det å hjelpe studenten til å finne fagstoff og lignende, det forutsetter at du har en kolossal oversikt, du må kunne begrepene, du må vite når de skal bruke IKT, du må vite hva de leter etter.*

Krever fagautoriteten av en at man skal vite hva studenten leter etter – før de selv vet det? Er det mulig for den enkelte lærer å ha "kolossal" oversikt?

Vi ser eksempler på to forskjellige syn på veiledning. Den første veiledningstenkningen kan sammenlignes med eksistensialistisk perspektiv på veiledning. Eksistensialistisk perspektiv bygger på den danske filosofen Søren Kierkegaards tese om hjelpekunst: "Et hvert menneske utformer sin egen skjebne, og et menneskes essens, ens innerste vesen, er produktet av ens handlinger"

(Johannessen m.fl. 2001). Mennesket er i stand til å treffe valg ut fra sine forutsetninger. Veileders oppgave vil være å møte veisøker der hun er og gå videre på det. Veileder har ikke funnet sannheten. Overført i forhold til studenten skal veileder hjelpe studenten til selv å oppdage hvilken informasjon hun trenger. , du må forholde deg til dette etter hvert som det dukker opp.. Å lære er å oppdage (Grendstad 1986). Den andre tenkningen representerer mesterlæring. Det er mesteren som vet. Studenten skal gjøre det mesteren sier og gjør. Lærer blir et forbilde. Lærlingen må øve seg under mesterens korreksjon og instruksjon (Johannessen m.fl. 2001). Innenfor denne veiledningstenkningen (mester - svenn tradisjonen) er fagautoriteten i fokus.

### **Nå skal vi på mange måter bli profesjonelle veiledere**

Vi skal i det videre se på et fenomen som vi finner i vårt materiale: *profesjonelle veiledere - profesjonell i det å utøve veiledning..* Vi skal gjengi to utsagn som begge fokuserer på begrepet og har forskjellig holdning til det:

*... det er jo det at veilederrollen er kommet veldig i fokus at det kan se ut om det ikke er faget det skal undervises i, nå skal vi på mange måter bli profesjonelle veiledere.*

En annens sier det slik:

*Skal du være veileder, så bør du i alle fall som et minimum være litt profesjonell i det å utøve veiledning. Og det er heller ikke medfødt.*

Hvilken veiledningstenkning ligger til grunn her? I det siste utsagnet ligger det en erkjennelse av at skal lærerutdanneren være veileder, må hun ha kompetanse: *være profesjonell i å drive veiledning.* Dette forsterkes gjennom: *Og det er heller ikke medfødt.* Lærerutdanneren skal være veileder og for å utføre denne jobben trenger hun kompetanse. Dette står i motsetning til den første som sier at faget er kommet i bakgrunnen. Videre sier hun og at det ser ut som vi skal være profesjonelle veiledere; noe hun uttrykker indirekte skepsis til. Vi stiller oss undrende til om det er mulig å være både veileder med veiledningskompetanse og samtidig ha en høy faglig kompetanse som vi også bruker i møtet med studentene? Vil det samtidig innebære at vi må skille ut fagets autoritet fra personlig autoritet uten at det skal true oss, og la studentens læring og utvikling komme i fokus.

Hva med behovet for mer veiledningskompetanse – mer utdanning i veiledning? Sier våre informanter noe om dette? Utsagnet: *Skal du være veileder, så bør du i alle fall som et minimum være litt profesjonell i det å utøve veiledning. Og: det er heller ikke medfødt* kan tolkes dit hen at lærerutdanneren som veileder må ha et minimum av veiledningskompetanse. Dersom en har det læringssynet at det å være veileder krever en spesiell kompetanse, vil vi anta at mange lærerutdannere trenger dette. I motsatt fall vil et læringssyn som sier at det er tilstrekkelig med spesifikk fagkunnskap, ikke mene at lærerutdannere trenger å øke sin veiledningskompetanse. En annen informant forteller dette om sin veiledningskompetanse:

*Det feltet (veiledning) har vært et veldig fokus for meg det siste året på en måte, for der føler jeg på en måte at veien blir til mens jeg går, samtidig som*

*på en måte ... jeg har jo lest en del om veiledning, og bruker en del tid, kollegabasert veiledning på det.*

Her kan det ligge en erkjennelse av at hun trenger mer kompetanse på veiledning. I vårt materiale er det ingen som stiller spørsmål ved om de har kompetanse til å drive veiledning. Det ligger implisitt i det å være lærerutdanner. Veiledning er en virksomhet alle lærerutdannere er pålagt å gi uansett om de har formell eller reell veiledningskompetanse. Høgskolen i Bergen har arrangert flere kurs i kollegaveiledning for sine ansatte (Bergsvik, Hove 1995) I arrangementet ligger en erkjennelse av at lærerutdanneren og andre høgskoleansatte trenger mer kompetanse i veiledning.

### **Veiledningens dilemma: Jeg har ikke lyst til å gå i den fellen å være nøytral ordstyrer**

Informantene gir på forskjellige måter uttrykk for noen av veiledningens dilemmaer. De er klare på at de som veiledere har et ansvar når studentene er på *ville veier* som en uttrykker det:

*...og studenten skulle lage problemstilling for sine forprøver, og en problemstilling skal jo være noe som de kjenner seg nysgjerrig på..... og da tenker jeg at hvis man skal dvele for mye inne i den (problemstillingen) og på en måte svare og spørre for mye om deres erfaringer på akkurat dette, uten å konfrontere dem med undersøkelser som jeg vet om, så blir det der for fattig, altså da kjenner jeg at jeg gjør ikke jobben min. Så hadde vi en sånn liten veiledning på det i går, og da tok jeg fatt i problemstillingen hans .... Og så var vi inne på det strevet da, med å finne ord og lage problemstillinger .... Men det er klart at jeg ikke kunne la ham gå ut av denne døren her med en problemstilling som var hinsides den fagligheten som jeg gjerne vil innvie de folkene i.*

En annen sier det slik om veiledning i forhold til lærerrollen:

*Dette krever fornuftig veiledning, det krever at vi skal finne redskaper til bruk. Jeg har ikke lyst il å gå i den fellen å være nøytral ordstyrer, en lærer som skal være helt tilbaketrasket og ikke kunne formidle faget og ikke kunne formidle verdier og holdninger på fagets og yrkets vegne. Dette handler om balansen mellom å styre og det å slippe studentene fri, balansen mellom å stå for noe selv som er viktig å formidle til studentene samtidig som de skal finne sin vei. Dette spenningsfeltet er vanskelig.*

Informantene gir uttrykk for et dilemma i veiledningspraksis innenfor profesjonsutdanningen generelt og lærerutdanningen spesielt. Teslo (2001) drøfter dette i det hun stiller spørsmålene: "Er veilederen bare en person som skal forløse den kunnskapen veiledningskandidatene allerede besitter? Hvor kritisk kan veilederen stille seg til det faglige arbeidet som blir presentert og reflektert over i veiledningen?" Følgende utsagn forholder seg til disse spørsmålene:



*Men det er klart at jeg ikke kunne la ham gå ut av denne døren her med en problemstilling som var hinsides den fagligheten som jeg gjerne vil innvie de folkene i.*

Dette kan tolkes som en stadfesting av lærers ansvar overfor utdanningen; det er hennes "faglighet" hun vil innvie studenten i. Vi finner noe av det samme i neste utsagn:

*.. ..... Altså du skal ta utgangspunkt i studentenes forutsetninger, altså veiledning skal foregå på deres betingelser, men og til en hvis grad på mine vilkår.*

Den samme informant sier likevel om det å gi råd:

*Jo, det er jeg usikker på, sant.... og hva er god veiledning?...svaret på det vet jeg ikke ennå.*

Dette utsagnet gir uttrykk for en usikkerhet rundt tema: Skal læreren gi råd eller ei? I rammeplanene for lærerutdanningene er det påpekt at veiledning skal bidra til både den personlige og den faglige kompetanseutviklingen. Er det mulig å styrke begge disse kompetanseområdene gjennom kun å være en tilbaketrukket veileder? Veiledningen i lærerutdanningen kommer i en klemme mellom veiledning og formidling. Det kan være fruktbart å differensiere mellom disse to begrepene. Begrepet veiledning beskriver den prosessen som stimulerer til å forløse studentens kunnskaper, og formidling vil tilsvarende beskrive formidling av lærerutdannerens fagkunnskap. I vårt materiale finner vi også utsagn som konkretiserer formidlingsbegrepet.

*..... læringen skjer veldig mye gjennom fortellingen i den forstand at jeg forteller om meg selv, jeg forteller om hendelser, jeg konkretiserer, jeg spiller, jeg går i fiksjon når jeg har forelesning også, lager bilde for dem i hodet.*

Vi skal gå videre og se på forholdet mellom formidling og veiledning. Det vil være et dialektisk forhold mellom disse to begrepene; de forutsetter hverandre. En informant sier det slik:

*Min rolle blir da en veilederrolle og formidlerrolle..... det blir denne veiledermåten å undervise på.*

Vi skal nå se på to andre utsagn om veiledning:

*På grunnutdanningen føler jeg at da blir veiledning som jeg sa, ganske mye mesterlæring. Samtidig skal jeg støtte dem med at jeg av og til kan gi dem råd.*

Mesterlæring og rådgivning er to begrep som fokuseres i disse to utsagnene. Vi skal nå sette fokus på mesterlæring og se hva den kan tilføre veiledningen i lærerutdanningen. Begrepet mesterlæring har sitt utspring i Håndverkstradisjonen. Lærlingen må øve seg under mesterens korreksjon og instruksjon (Johannessen m.fl. 2001). Et utsagn underbygger dette:

*I grunnutdanningen føler jeg at da blir veiledning som jeg sa, ganske mye mesterlæring. Da må man si: Gjør sånn! Altså man kan ikke si hva synes du om det. For det har de ikke forutsetning til å svare på.*

Mesteren har mye makt i denne prosessen ved at det kun er en riktig måte å utføre arbeidet på. Håndverkstradisjonen er blitt kritisert for ikke å ta opp hvordan veiledningen skal foregå. Mesterlæring kan imidlertid være et fruktbart bidrag i lærerutdanningen dersom veiledningsmodellen kombineres med veiledning, formidling og rådgivning.

Før vi går videre, skal vi stoppe opp og se hva studentene sier om veiledning. Jfr. beskrivelse av tidligere nevnte database. Et utsagn her kan være:

*Vi hadde en lærer som hele tiden på en måte kastet ballen tilbake til oss, det var kjempefrustrerende... veiledning er det sa hun. Men en ting sier jeg hva med råd da .....nei vi skulle oppdage alt selv.*

Et annet utsagn har et annet perspektiv:

*Nei det kan ikke være veiledning, vi fikk bare beskjed på å gjøre sånn og sånn.*

Disse to utsagnene utfyller hverandre etter vår oppfatning. Et utsagn i vårt materiale understreker denne dialektikken:

*Ja altså, jeg oppfatter veiledning at en veileder er noe mer tilbaketrukket, men at jeg underveis i prosessen kan komme med innspill og peke på ting for eksempel som jeg mener bør være annerledes. Jeg prøver å sette dem på rett spor, diskutere med dem og sånn.*

Med bakgrunn i det ovenstående er veiledning i lærerutdanningen ikke bare veiledning i den forstand at studentene skal oppdage alt selv. På den andre siden er det heller ikke slik at studentene bare skal få beskjed om hva de skal gjøre, uten at de får mulighet til å oppdage noe selv. Dette ser vi samsvarer med våre funn, selv om vi også finner utsagn i tråd med mesterlæringstenkingen (*Da må man si: gjør sånn*) som vi finner i det ovenstående utsagnet.

## **Introduksjon av begrepet Undervisningsveiledning <sup>2</sup>**

Vi har sett at begrepet veiledning blir brukt om en rekke ulike pedagogiske prosesser: Veiledning, formidling, rådgivning og mesterlæring. Er det mulig å finne et fellesbegrep som dekker alle disse? Finnes det utsagn i materialet vårt som gir indikasjoner på dette? Følgende utsagn utdyper dette:

*Veiledning som en utvidet side av undervisningsbegrepet har fått mye større plass.*

---

<sup>2</sup> Gjennom litteratursøk finner vi at begrepet undervisningsveiledning brukes også om veiledning i måter å undervise på. Det er en annen forståelse av begrepet enn den vi har utviklet i vår undersøkelse.

*Det er den veiledermåten å undervise på.*

Begge utsagnene tar opp forholdet mellom veiledning og undervisning. Med utgangspunkt i ovenstående funn introduserer vi begrepet *undervisningsveiledning* som bl. a. består av følgende pedagogiske prosesser:

- *Veiledning* der veileder benytter seg av ulike modeller og veiledningsferdigheter for å bidra til studentenes læring i et helhetlig perspektiv. Se nedenfor eksempel på ulike veiledningsmodeller.
- *Formidling* der lærer formidler, deler sine erfaringer med studenten.
- *Rådgivning* der lærer gir studenten råd i en konkret problemstilling.
- *Mesterlæring* der lærer viser hvordan en bestemt pedagogisk ferdighet skal utføres.

Disse prosessene står i et dialektisk forhold til hverandre. De utfyller hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Hvordan skal vi så forholde oss til disse prosessene? Carson (1997) drøfter dette fenomenet. Hun refererer til forholdet øvingslærer – student. Vi kan overføre dette til også å gjelde forholdet lærerutdanner – student. Rent pedagogisk går lærer ut av veilederrollen og blir formidler, rådgiver eller mester. For at studenten skal få et personlig forhold til det lærer formidler, må lærer tilbake til veilederrollen. I denne prosessen griper lærer fatt i studentens opplevelse her og nå. Hvordan tenker studenten om de råd og lignende hun har fått? Dersom denne prosessen utelates, kan vi få studenter som ikke har et reflektert forhold til sin egen praksisteori (op.cit.).

Innenfor feltet veiledning finnes en rekke tenkemodeller. Finner vi noe i vårt materiale som sier noe om dette? Et utsagn her kan være:

*Det blir mest Handal-Lauvås.*

I Norge har Handal-Lauvås` strategi for veiledning vært enerådende i mange år. Den er utviklet spesielt for lærere, men brukes også av andre yrkesgrupper (Johannessen m. fl. 2001). Strategien er opptatt av forholdet mellom teori og praksis, og at veisøker skal bli bevisst sin yrkest teori. Et annet utsagn kan være:

*Så er jeg preget av confluent education helt sikkert, av at det hele menneske må engasjeres.*

”Det sentrale i konfluent pedagogikk er troen på at hvert enkelt menneske har ressurser i seg til selv å oppdage og ta ansvar for det som oppdages og at hvert menneske har ressurser i seg til å komme videre” (Tveiten 2002). Konfluens betyr å flyte sammen og konfluent pedagogikk bygger på holistisk tenkning. Grendstad (1981) skiller mellom ”god” og ”dårlig” konfluens. Med ”god” konfluens mener han at individet har klare genser og samtidig er i stand til å involvere seg i andre mennesker. Med ”dårlig” konfluens mener han at grensene mellom oss selv og andre ikke er klare og bevisste. Vi kan si at denne formen for konfluens kan gjøre det vanskelig å ta styringen over eget liv. Ved å separere egne følelser tanker og handlinger, kan vi bli mer bevisste våre egne reaksjoner og disses virkning på andre mennesker (op.cit.). Vi må sortere ut det som er vårt eget og det som tilhører den andre. Vi kan da i større

grad bli i stand til å velge og ta ansvar for vårt eget liv og på den måten: *være helstøpte mennesker*. Lærerstudenten skal arbeide med små barn og andre voksne. Det innebærer at studenten viser forståelse spesielt for barnet. Å forstå et barn innebærer avgrensning og utsortering fra den voksnes side. En student som ikke er avgrenset, vil speile sin uavgrensede selvfortolkning tilbake til barnet. Et barn samhandler ut fra sine forutsetninger. Barn som har lært at deres opplevelse ikke er blitt møtt med anerkjennelse, vil også forvente samme reaksjon fra den studenten de møter i barnehagen. Når den voksne ikke forstår, blir hun utrygg. Studenten vil søke balanse og stabilitet, og vil definere bort barnets subjektive opplevelse (Carson 2000). Bae (1992) kaller dette fenomenet *misbruk av definisjonsmakt*. Denne makten forekommer i alle relasjoner med et hierarkisk forhold, slik som mellom barn og pedagog. Studenten har hovedansvar for å skape grunnlag for gjensidig anerkjennelse. Det er individets opplevelse som er utgangspunkt for handling og kommunikasjon (Schibbye 2002). Derfor er det barnets egen opplevelse som danner grunnlag for dets handling. Barnet samhandler ut fra sine forutsetninger og slik det fortolker den voksnes handlinger.

Informanten mener videre at det er viktig at studenten blir sett. Det å bli sett er en forutsetning for menneskets eksistens. Flere forskere har vært opptatt av dette. Mead (1934) utviklet sin speilingsteori idet han sier vi speiler oss i andres øyner for å få bekreftelse på oss selv som individ. På den måten formes vår selvoppfatning, og på samme måte speiler andre seg i våre øyner.

Konfluent pedagogikk har et helhetssyn på mennesket. Dette synet innebærer utvikling av følelser, holdninger og verdier. Følgende utsagn underbygger dette:

*Læring er en helhetlig sak og må engasjere både følelser og intellekt for å gi erkjennelse, en erkjennelse betyr en kobling mellom opplevelse og innsikt, mellom følelser og forståelse, og skal jeg få det til må jeg bruke meg selv veldig sterkt.*

Konfluent pedagogikk bygger på teorien om at å lære er å oppdage (Grendstad 1986). Denne teorien bygger igjen på gestaltteori. Som veiledningsmodell går den under navnet gestaltveiledning. For å fremme veisøkers læring benytter veileder seg av følgende spørsmål, såkalte gestaltspørsmål:

1. Hva føler du nå?
2. Hva tenker du nå?
3. Hvordan er det å være deg akkurat nå?
4. Hvordan er kroppen din akkurat nå?
5. Hva ønsker du nå? Hva forventer du nå?
6. Hva unngår du nå?
7. Hva hindrer deg?

Ut fra det ovennevnte kan vi presentere to måter å forstå veiledning, slik det er brukt i det ovenstående som en måte å forløse studentenes kunnskap. Disse kan til sammen bidra til utvikling av studentenes faglige og personlige kompetanse:

1. Handal-Lauvås modell *Refleksjon over handling*. Denne modellen kan brukes når veileder skal få tak i studentene begrunnelse for praksis og hjelpe studentene å utvikle deres praksisteori. (Lauvås/Handal, 2000).
2. *Gestaltveiledning*, (Perls1992, Tveiten 1998) når lærer skal arbeide med studentenes følelser. Perls refererer til generell bruk av gestaltveiledning. Vi viderefører til arbeid med studenter.

Vi har i det ovenstående argumentert for at undervisningsveiledning inneholder 4 prosesser; veiledning, formidling, rådgivning og mesterlæring. Vi finner alle disse prosessene i vårt materiale. Hvordan tenker våre informanter videre om veiledning? Et interessant utsagn kan være:

*Og hva er god veiledning...svaret på det har jeg ikke ennå. På den ene siden skal jeg støtte og utfordre dem (studentene) for at de skal finne frem til kunnskapen selv. På den andre siden skal jeg utfordre dem, sant, til å finne svaret selv.*

Vi skal se på de to begrepene støtte og utfordring. Dette er essensen i all profesjonsveiledning (Johannessen m.fl 2001). Det er et dialektisk forhold, de forutsetter hverandre og utfyller hverandre. Vi skal se hvordan studentene tenker om støtte og utfordring. (Jfr. tidligere omtalte database). Et utsagn her kan være:

*Veiledning er å stille utfordrende spørsmål.*

En annen student sier det slik:

*La meg ta støtte først. Lærer her fra skolen var på besøk i praksis. Jeg hadde konflikt med øvingslærer. Følte hun ikke forsto meg. Nei hun forsto meg virkelig ikke. Å nei. Vi var så forskjellige. Da sa lærer at jeg hadde rett til å ha min opplevelse – det var en god støtte. Hun spurte meg om jeg kunne finne noe likhet mellom meg og øvingslærer. Nei, nei det kunne jeg ikke.– vi var jo så forskjellige. Hun ble pågående sånn du vet som disse kan være. Men det fikk meg faktisk til å tenke. Vanskelig – utfordrende - var det ikke det du spurte om.*

Her kan vi anta at studenten har følt seg overkjørt av øvingslærer og hatt behov for anerkjennelse for at hun har lov til å ha sin opplevelse av øvingslærer. Det kan se ut som hun opplevde det som støtte at veileder ga henne rett til å ha denne opplevelsen. *Anerkjennende kommunikasjon* er utviklet av Anne-Lise Schibbye gjennom sin teori *Dialektisk relasjonsteori* og defineres slik: Jeg gir deg retten til å ha dine opplevelse (Schibbye 2002). I veiledning med studenter kan dette være en god åpning for relasjonsoppbygging mellom student og veileder. Studenten føler seg verdsatt. Dette kan igjen føre til at hun kan ta utfordringer videre i veiledningsprosessen. Vi ser i dette utsagnet at veileder buker sirkulære spørsmål for å få frem studentens opplevelse av relasjonen til øvingslærer: *Hun spurte meg om jeg kunne finne noe likhet mellom meg og øvingslærer*. Sirkulære spørsmål er hentet fra veiledningsmodellen *Systemisk veiledning* som bygger på tenkningen til Bateson og Watzlawick<sup>3</sup> (Watzlawick 1980 og Gjems 1996). For videre lesning, henvises til

---

<sup>3</sup> Watzlawick og Bateson er forskere ved Palo Alto-instituttet ved Stanford universitet i USA, California.

teorikapitlet. Bruk av denne type spørsmål krever at studenten er trygg og at relasjonen til veileder er god. Dersom veileder ikke har brukt nok tid på relasjonsoppbyggingen kan slike spørsmål oppleves som direkte truende. Dette kan igjen føre til at studentens forsvar aktiveres og hun låser seg. Dette utsagnet viser at studenten opplevde trygghet og derfor kunne ta utfordringen videre i veiledningen.

Et annet utsagn fra studentene kan være:

*Støtte – utfordring ja da vil jeg fortelle om en samtale med en lærer. Jeg hadde enorme samarbeidsproblemer med en annen student.... skar seg liksom i alle møtene. Jeg sa at jeg nektet å være på gruppe med henne lenger. ....hun (lærer) forsto jo at det var vanskelig... men så ja så sa hun: Hva tror du den andre studenten oppnår ved å være slik mot deg. Nei, nei det hadde jeg ikke tenkt på. Det kaller jeg å være utfordrende - ja det hjalp meg i min prosess. Vi snakket om det etterpå da vi skulle snakke om den samtalen - at det faktisk var det som skjedde. Det var støtte det!!! Senere har jeg forstått at det er en måte å spørre på - systemisk liksom. Ja da fikk jeg aha - det var snodig - å få teori på mine egne erfaringer.*

I dette utsagnet ser vi at studenten har en dialektisk tilnærming til støtte/ utfordring. Det som er en utfordring blir en støtte. Hun oppdager dette fordi hun og veileder metakommuniserer om samtalen i ettertid. Vi kan anta at hun senere har fått undervisning i systemisk veiledning; eller kanskje hun har lest på en egen hånd. Utsagnet sier ikke noe om dette. Imidlertid gir hun uttrykk for at hun har fått begrep for sine erfaringer: *å få teori på mine egne erfaringer*. Studenten har fått metakunnskap om veiledning. Bateson (1979) kaller dette *medlæring – læringen om læringen*. Som en annen student sier: *Jeg lærer om veiledning når jeg får veiledning* (Birkeland, Carson, 2002) Hun mener at hun lærer hva veiledning er når hun blir utsatt for veiledning. Studenten metakommuniserte dette i veiledningssamtalen etterpå.

Finner vi noe utsagn som omhandler metakommunikasjon i vårt materiale? Hvordan kan dette eventuelt brukes i den videre utviklingen av begrepet undervisningsveiledning. Informantene sier dette:

*.... Om dette her med å kunne meta-snakke om det vi gjør.....*

*..... jeg vet at noen lærere er flinke til å kunne metakommunisere på det, det har jeg mer problemer med....*

*Men jeg er veldig redd at det skal bli bare oppstykket, metodiske ferdigheter, så jeg er veldig opptatt av den praten vi har etterpå, at den må binde ting sammen, sette det i sammenheng, sette det i system for dem og det aller mest viktige er de kan være lekende mennesker.*

Hvilken tenkning ligger bak disse utsagnene? Det kan ligge en erkjennelse av at studenten lærer å lære gjennom praten, samtalen etterpå eller som Bateson sier: Gjennom å metakommunisere.

Bateson (1972, 1979) benytter begrepet metakommunikasjon dvs. kommunikasjonen om kommunikasjonen. Vi kan støtte oss til Bateson og si at vi kan lære om læringen

gjennom å snakke om hvordan vi har lært; *praten etterpå, meta-snakke om det vi gjør.*

Vi argumenter for at metakommunikasjon kan brukes på to nivå i denne sammenheng:

Nivå 1. En kan løfte det som skjer i møte med studentene opp på et metaplan, dvs. vi fryser situasjonen her og nå. Vi spør: Hva er det som skjer?... *Vet dere nå er jeg søren meg lita lei at dere er så passive.* Vi ser her at læreren tar utgangspunkt i seg selv og er personlig i forhold til studentene, underforstått: *Når dere sier, gjør slik, reagerer jeg slik* Dette kan bidra til å øke studentenes kompetanse på egne kommunikasjonsferdigheter og på den måten bidra til personlig utvikling. Bruk av metakommunikasjon på denne måten kan sammenlignes med metoden *timeout* i veiledningsmodellen *Refleksjon over handling* (Handal & Lauvås, 2000).

Vi skal imidlertid være klar over at for hyppig bruk av metakommunikasjon kan føre til at vi mister flyten i kommunikasjonen. Det kan lett bli en stressfaktor. Dette er også dokumentert i studentevalueringer (Studentevalueringer, avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen, 1999-2000).

Gjennom metakommunikasjon kan imidlertid studenten få et språk for de pedagogiske prosessene som de deltar i. Dette kan bidra til at studentene blir tydelige voksne og på den måten tryggere i sin lærerrolle.

Nivå 2. På dette nivået er vi ikke bare opptatt av å sette ord på det som skjer. Her knytter vi pedagogiske begreper til det som skjer. Studentene får på denne måten ord for de ulike prosessene i undervisningsveiledningen; noe som igjen kan bidra til større erkjennelse rundt deres egen undervisningspraksis. De lærer om sin egen veiledningslæring og får metakunnskap om sin egen veiledningspraksis.

*Undervisningsveiledning*<sup>4</sup> står da endelig for følgende pedagogiske prosesser:

- Støtte og utfordring.
- Veiledning der lærer benytter seg av ulike modeller og veiledningsferdigheter for bidra til studentenes læring:
  - Handal-Lauvaas sin modell *Refleksjon over handling*. Denne modellen kan brukes når veileder skal få tak i studentene begrunnelse for praksis, dvs. hjelpe studenten til å utvikle sin egen praksisteori.
  - *Systemisk veiledning* som kan nyttes når veileder vil ha tak i studentens relasjonsforståelse og studentens erkjennelse av selv å være en del av problemet (Gjems, 1996, Watzlawick m.fl. 1980).
  - *Gestaltveiledning* som kan benyttes når lærer skal arbeide med studentenes følelser
- Formidling der lærer formidler sine erfaringer til studenten. Her kommer også teoretiske perspektiv formidlet av lærer.

---

<sup>4</sup> Vi tar med systemisk veiledning da denne framkom i tidligere omtalte database selv om den veiledningsmodellen ikke ble tydeliggjort i vårt materiale.

- Rådgivning der lærer gir studenten råd i en konkret problemstilling.
- Mesterlæring der mesteren viser hvordan en bestemt pedagogisk ferdighet skal utføres, f. eks. en veiledningsferdighet.
- Metakommunikasjon som står i forhold til hverandre på følgende måte: Det er et dialektisk forhold mellom veiledning, formidling, rådgivning og mesterlæring med metakommunikasjon som en nødvendig forutsetning.

Prosjektgruppen har satt støtte og utfordring som et overordnet perspektiv på veiledning i lærerutdanningen i det vi mener at det er det viktigste i all veiledning. Det er det all veiledning må bygge på. Vi kan si at det er det eksistensielle i all veiledning. Vi vil begrunne dette med utgangspunkt i eksistensiell veiledning. Ifølge eksistensiell veiledning skal veileder oppmuntre veisøker til å bli klar over sine verdier, mål, sine savn, sine drømmer (Johannessen 2001). Veileder må utfordre veisøker til å bli klar over dette. Videre skal veisøker bli møtt med støtte og akseptering (op.cit.). Vi mener at dette gjelder for all veiledning uavhengig av hvilke veiledningsmodeller vi bruker. På denne bakgrunn kan vi si at støtte og utfordring er det eksistensielle i all veiledning.

For å kunne gi studentene støtte og utfordring, må vi gi dem veiledning som kan bidra til å forløse studentenes kunnskaper. Her kan vi bl.a benytte modeller som Handal/Lauvås *refleksjon over handling* og *gestaltveiledning*. Lærerutdanneren må også formidle kunnskap, gi råd og være modell. Alle disse pedagogiske prosessene bindes sammen gjennom metakommunikasjon: *Den lille samtalen etterpå*.

Vi har drøftet begrepet undervisningsveiledning som består av en rekke pedagogiske prosesser og deres dialektiske forhold til hverandre. Vi skal videre se på et par fenomener som også kan bidra til å utvikle undervisningsveiledning.

### **Forventninger til veileder/ lærer**

Hvilke forventninger har lærerutdannere til seg selv og sin egen lærerrolle? Følgende utsagn sier noe om dette:

*For det første så er jeg veldig opptatt av at læreren er et forbilde, og et forbilde gjennom måten, altså gjennom å vise engasjement og entusiasme for sitt eget fag og for sin jobb ....og hvis at eg ikkje brenner for det, så tror eg ikkje at eg klarer å vise et brennende engasjement for studentene.*

*Jeg må være til stede for studentene – være her og nu.*

Vi finner også utsagn som handler om improvisasjon:

*..... men eg tror og at du som lærer, det er viktig at du tørr å være spontan, og det er noe som me jobber mye med i vårt fag altså det å tore å improvisere.*

Vi ser utsagn som engasjement, her og nå-perspektivet og improvisere. De samme kvaliteten finner vi hos Yalum (2000). En kvinne, Irene, som har gått igjennom 4 år med sorgterapi, etter ha mistet ektemann, bror, far og gudsønn, ble spurt om hvilke



kvaliteter hos terapeuten som hadde betydd mest for henne. Vi lar hennes stemme komme til orde:

”Engasjement – du var alltid til stede..... jeg hadde en følelse av at du overhodet ikke hadde noe manus å gå etter, ingen regler, ingen planlagt framgangsmåte. Det følte som om du improviserte her og nå. Da du fortalte meg om andre enker eller om forskningsfunnene dine, visste jeg at du forsøkte å berolige meg, og av og til hjalp det å vite at jeg befant meg midt i en prosess, og at jeg måtte igjennom visse sinnstilstander som andre kvinner i min situasjon. Men som oftest fikk den type kommentarer meg til å føle meg mindre. Det var akkurat som om du forsøkte å gjøre meg ordinær, på en måte. Jeg følte meg aldri ordinær mens vi improviserte. Da var jeg spesiell, unik” (Yalum 2000: 135-137).

Vi finner kvaliteter som engasjement, evne til å være her og nå og evne til improvisasjon. Utsagnet refererer til en terapeutisk prosess. De samme kvalitetene er viktige i alle profesjonelle sammenhenger der en jobber med mennesker. For å kunne improvisere i veiledningssammenheng er kunnskap om veilednings- og kommunikasjonsferdigheter en forutsetning. Men det er ikke nok med teoretisk kunnskap. Det er vel så viktig å ha erfaring fra veiledning, både som veisøker og veileder. Å motta veiledning kan ofte være forbundet med smerte. En veileder som utsetter seg selv for denne smerten, kan lettere identifisere seg med den som veiledes. Refleksjon og undring over det som skjer i veiledningen både med oss selv og den vi veileder hører også med til denne prosessen. ”Min erfaring med veiledning er at ydmykhet og undring ofte har trange kår” (Ulland, 1996).

Irene i fortellingen over trekker frem en annen kvalitet; her og nå perspektivet. Her og nå perspektivet er grunnlaget for all veiledning (Grendstad 1986). Dette perspektivet kan gjøres til gjenstand for refleksjon og undring og settes i sammenheng med tidligere erfaringer. Her- og nå situasjoner kan også være grunnlag for fremtidige situasjoner ved at kunnskap generaliseres. Erkjennelse av det som skjer her og nå er et eksistensielt utgangspunkt for videre refleksjon og bearbeiding. (Tveiten, 1998). Ved å ha her- og nå perspektivet forhindrer vi at veiledningen *kun* blir en fordypning i fortiden. Fortiden er kun interessant i den grad den konstituerer her og nå (Perl, 1992).

Vi har med bakgrunn i vårt materiale argumentert for at engasjement, evne til å være her og nå og evne til improvisasjon er nødvendige forutsetninger hos lærer/veileder. Marianne Kristiansen introduserer et begrep, som kan være nyttig i denne sammenheng; *det profesjonelle nærvær*:

1. Innlevelse (evne til å lytte)
2. Distanse (evne til å ha overblikk)
3. Engasjement (evne til å ha med seg selv og hjerte). (Halland i Raaheim m.fl. (red) 2000).

Vi skal nå se hvordan lærerutdannere tenker om egen utvikling av lærerrollen.

### **Å være tydelig voksen: Evne til utsortering i det pedagogiske landskap**

Hvordan tenker lærerutdannere om faglig og personlig utvikling i forhold til lærer- og veilederrollen? Informantene gir uttrykk for at de må holde seg oppdaterte faglig, dvs.

få kunnskap om faget. Vi skal se på utsagn som sier noe om utvikling på det personlige plan:

*Det er en kjempestor organisasjon, for meg er det viktig å finne noen tuer, det er helt vesentlig å kunne samarbeide med andre synes jeg, der jeg kan ha et tillitsforhold til noen utvalgte kolleger, helt klart, der du kan ta opp og snakke om din egen undervisning og din måte å jobbe på å få råd og veiledning.....Dette er en prosess ; et stikkord her er kollegabasert veiledning.*

*Jeg tenker da at læreren må være tydelig voksen , som person.*

*Sånn at på samme måte som jeg er opptatt av å være bevisst min egen lærerrolle, så er jeg også opptatt av å gi studenten mulighet til å forberede sin lærerrolle....hvem er jeg? Hvordan skal jeg være i møte med elevene, i møte med foreldrene og kolleger?*

Vedkommende informant viss stemme vi hører i det tredje utsagnet refererer til Bergem (1994):

”Noen lærere må få hjelp til å få avklart det ansvaret som er knyttet til lærerrollen og hjelp i sin personlige vekst og utvikling – slik at de kan stå frem for elevene som oppdragere, som er bevisst hva de selv står for og med mot til å hevde sine meninger.”

Hun viderefører denne tenkningen til lærerutdanneren i det hun sier at hun forbereder studentene til deres lærerrolle ved å arbeide bevisst med sin egen rolle. Hvilken tenkning ligger bak disse utsagnene? Lærerutdanneren må være tydelig voksen. Stille spørsmål: *Hvem er jeg oppi dette?* Det å være tydelig voksen handler om å være differensiert og avgrenset (Schibbye, 2002). For å kunne stå frem som en avgrenset person, kreves evne til utsortering. Med utsortering i vår sammenheng menes den prosessen der lærerutdanneren skiller ut sine egne tanker og følelser fra studentens. Dette krever at hun kan tydeliggjøre forskjeller ved å bekrefte studenten på det som er studentens opplevelser og følelser; og ikke definere sine egne opplevelser og følelser over på studenten. Bare da kan lærerutdanneren stå frem som tydelig voksen og finne ut av *Hvem er jeg oppi dette?* Irvin Yalum (2000) påpeker viktigheten av at terapeuten arbeider med sin egen prosess. Dette arbeidet er like viktig som lærer/veileder i lærerutdanningen. Den største gaven vi kan gi et annet menneske er å arbeide med vår evne til utsortering (Carson 2002). Dersom dette arbeidet ikke taes på alvor, kan vi risikere at vi misbruker definisjonsmakten som vi har i kraft av det hierarkiske forholdet mellom student og lærer. Hvordan tenker våre informanter om dette fenomenet. Vi kommer tilbake til en mer utfyllende drøfting i kapittel 9. En informant sier det slik:

*Vi har jo makt – definisjonsmakt – vi skal være bevisst på den.....Det er at klart, at nå er det ikke sånt jeg går rundt og tenker på hele tiden, men det er klart at som lærer har makt, jeg er i en maktposisjon overfor studentene.*

Vi ser her at erkjennelsen av makt og bevissthet rundt fenomenet er viktig.

Lærerutdannere kan arbeide med sin egen utvikling på flere plan. Det kan være faglig oppdatering gjennom litteratur og diskusjoner med kolleger og andre fagfolk. Vi

argumenterer for at dersom vi skal bli dyktige veiledere innenfor lærerutdanningen krever dette at vi får erfaring på to plan:

1. Erfaring som veileder
2. Erfaring med det å ta imot veiledning og arbeide profesjonelt med vår egen faglige og personlige prosess.

### **Læreren som det lekende menneske – dialektikken mellom didaktisk planlegging og det å være her og nå**

*Men jeg er veldig redd at det skal bli bare oppstykket, metodiske ferdigheter, så jeg er veldig opptatt av den praten vi har etterpå, at den må binde ting sammen, sette det i sammenheng, sette det i system for dem, og det aller mest viktige er at de kan være lekende mennesker .... Jeg er veldig redd for at jeg skal lære studentene opp til å planlegge ting i hjel, kontrollere ting i hjel, styre ting i hjel....sånn at det viktigste er at de kan se verdien av å være lekende mennesker.*

Informanten fremhever videre verdien av å være her og nå. Vi finner de samme tankene i *Rammeplan for barnehagen*. Vi må kunne møte det uforutsette. En annen informant går et skritt videre idet hun sier at det kan være et dilemma mellom å følge sin egen plan for undervisningen og det å følge det som studentene tar opp:

*.. den der motsetningen der, den synes jeg at jeg lever veldig i.*

Dette er en utfordring for alle lærerutdannere. Hvor mye skal vi være her og nå, og hvor mye skal vi ta studentene på alvor og følge deres vei? Det kreves, slik vi ser det, en sikkerhet i rollen som lærerutdanner til å kunne følge studentenes prosess. Men det kreves også sikkerhet og mot til å kunne avbryte deres prosess. En måte å forholde seg til dette på er å metakommunisere dette til studentene. Vi kan legge det inn som en premiss for undervisningen.

## KAPITTEL 8. HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM EKSAMEN?

I vår undersøkelse ser vi at lærerutdannere er opptatt av sammenhenger mellom yrke, læring, studium og eksamen. Vi ønsker derfor å se nærmere på hvordan eksamen konstitueres i deres tenkning ved å se nøyer på utsagnene. Kanskje får vi øye på noen spor av felles tenkemåter. Eksamen kan ses på som en form for kvalitetssikring av en utdanning (Stensaker 1998). Spørsmålet er hva slags kvaliteter man tenker seg at eksamen skal sikre, og hvilke kvaliteter eksamen i seg selv skal ha. Stensaker er blant annet interessert i prosedyrene for eksamen i høyere utdanning. Han støtter seg til Harvey og Green (1993) som identifiserer fem måter å tenke kvalitet på: som det unike (god vin), som bestemte standarder (kvantifisering), som relevans (nytte), som økonomi (effektivitet, gjennomstrømning) og som endring og utvikling (tilpasningsdyktighet).

Vi interesserer oss altså for hvordan lærerutdannere tenker om eksamen. La oss starte med en tilsynelatende nøktern definisjon: *Eksamen er en kunnskaps- eller ferdighetsprøve*. Allerede i et så enkelt utsagn finner vi muligheter for ulik tenkning om for eksempel *hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal prøves og hvilket nivå som skal til for å bli godkjent*. Bør *studenter og sensorer* være enige om hvilke kvaliteter som er de sentrale? Kan vi klare å prøve det som er viktig å sette på prøve? I all tenkning rundt eksamen ligger mer eller mindre åpne former for kritikk og analyse, ansvar og avstand.

### Å referere til noe som har vært

Eksamen har i lærerutdanningen gjennom årene hatt mange former og varierende hensikter. Ulike fag, nivåer og typer av lærerutdanning har utviklet sine skiftende eksamensformer. I vårt materiale ser vi at tankene om det som er, settes opp mot tankene på det som var: Lærerutdannernes oppfatninger preges av deres historie.

*Jeg tror at vi var inne på viktige ting da (70-årene, vår komm.) som vi har lagt bak oss igjen på grunn av innstramminger av ressurser og samordning med universitetet, og vi skal være like... Vi skulle kanskje ha prøvd å holde litt mer på den egenarten som vi var i ferd med å utvikle da, (...) en hadde veldig sterke synspunkter på dette med evaluering og gruppearbeid og eksamener som en jobbet med over tid, ikke bare som en kontrolleksamen som en kom inn til slutt. (...) Så jeg tror at vi har mistet noe som vi må prøve å grave fram igjen. Det tror jeg.*

Utsagnet forteller om et "vi" som var i ferd med å utvikle noe - som de så mistet. Det som er mistet, kan man "grave fram" fra der det ligger, det kan gjenfinnes mer eller mindre slik det en gang var. Denne tenkemåten kan enten være uttrykk for at fortiden så å si kan gjentas, med andre ord uttrykk for en slags historieløshet hvor man ikke tar i betraktning forutsetningene for det som var. Utsagnet kan også leses som en lengsel mot en god fortid. Men tenkemåten kan like gjerne leses som en referanse til verdier som vi må arbeide for å gjenskape i dagens situasjon, eller kanskje heller på tross av dagens situasjon. I denne fortolkningen av utsagnet kan vi finne optimisme og vilje til å gå løs på realitetene. En lignende referanse finner vi i følgende utsagn:

*Før det nye eksamenssystemet kom, var det på mange måter bedre. Det var flere komponenter som inngikk i vurderingsgrunnlaget mens i dag er det kun eksamen som teller. Jeg vil gjerne over på et annet system, der en for eksempel med mappevurdering har en løpende vurdering.*

"Det nye eksamenssystemet" dreier seg bl.a. om forholdet mellom ekstern og intern sensur. Bruk av "standpunkt karakter" og "årsprøve" var det vanlige i svært mange fag før høgskole- og universitetsreformen på midten av 90-tallet. Etter dette skulle bare eksamens karakter komme på vitnemålet, og ingen karakter skulle gis uten ekstern sensor. Ekstern sensors "avgjørende ord" førte til livlig diskusjon i fagmiljøene etter hvert som det ble gjort gjeldende for fag som til da hadde hatt full intern styring både med standpunkt karakterer, årsprøver og endelig karakter. Tenkningen i utsagnet kan sies å være slik: Det var bedre før, og noe av det gode kan vi få til i dag – i ny form. Mappevurdering er ellers et område som vies økende interesse som både kontroll- og læringsform i utdanning av lærere (McLaughlin/Vogt 1996). Et annet interessant utsagn i denne sammenheng:

*Vi har merket de siste par årene at det er dårligere fremmøte til undervisningen. (...) det er også medvirkende til at jeg kjenner studentene dårligere i dag enn før. Og når studentene ikke møter til undervisningen så må vi ha sterkere kontroll til eksamen.*

Her finner vi en tenkning hvor forholdet til studentene direkte forbindes med kontroll og eksamen: Skal man bli kjent, må man være sammen. Når læreren kjenner studenten, vet hun hvor hun har studenten. Og den man vet hvor man har, trenger man ikke kontrollere på samme måte. Denne tenkningen har endringspotensiale i seg: Vi kan arbeide for å gjenvinne flere muligheter til å bli kjent med studentene. Raaheim og Raaheim (1996) gir oss et interessant bidrag til denne tenkningen: Ved å gi utvetydige signaler om at "jeg bryr meg om at du kommer", ved kontrakter om fremmøte og ved å arrangere en eller flere "prøveeksamener" under veis, kan lærere hjelpe studentene til å mestre både studium og eksamen. Raaheims forskning viser at fremmøteprosenten stiger og strykprosenten går ned med slike endringer. Et annet utsagn som gir referanser til det som har vært:

*Jeg tror ikke det foregår mye læring på en eksamen. (...) og jeg tenker tilbake på mine egne eksamensopplevelser, det var ikke på eksamen jeg lærte noe.*

Her er det en lærerutdannings egne opplevelser som eksamenskandidat som preger tenkningen om eksamen: Slik var det – så slik er det bare. Nye løsninger eller i alle fall ny erkjennelse hindres stundom av egne mer eller mindre bearbejdede erfaringer.

### **Skepsis – et fremtredende trekk ved tenkningen**

Som vi allerede har sett ovenfor: Eksamensskepsisen ytrer seg på mange måter i våre informanters utsagn, først og fremst eksplisitt ved vendinger som "jeg er ikke for at" eller "jeg tror ikke at". Et eksempel:

*Jeg har jo alltid vært en motstander av de skriftlige eksamenene. Det er en kunstig situasjon. At en 4 eller 6 eller 8 timers eksamen skal være avgjørende*

*der og da. Jeg sier til studentene at den forteller deg ingenting annet enn dagsformen din der og da.*

Her er det skriftlig éndags-eksamen det knyttes direkte skepsis til. Skepsis til skriftlig uttrykk som måling av lærerkvalitet ytrer seg også slik:

*(...) ellers får de jo vist sin refleksjon når de skriver – skrijving er ganske avslørende, det er ganske interessant å lese. Men vi kan jo oppleve det at studenter som er ganske sterke rent teoretisk kommer til kort når det gjelder det å behandle barn. Den siden av saken er kanskje vanskeligere å få vurdert.*

I denne tenkemåten kan skriftlig arbeid vise refleksjonsnivået hos studenten, men garanterer ikke for den pedagogiske kvaliteten, hvordan studenten er i møte med barn. Skriftlig arbeid knyttet til studentens egne praksiserfaringer og vurdert av den nærmeste lærerutdanneren; øvingslæreren, nevnes ikke i vårt materiale (bringes heller ikke frem av intervjuerne). I andre utsagn finner vi mer indirekte skepsis, til dels forsterket av ulike meta-budskap:

*Du har jo eksamen, da, som burde være og skal jo telle som den kontrollen, men jeg er jo ikke overbevist om at den er like god – bestandig, i alle fall.*

Dette utsagnet kan kanskje leses som et møte mellom det offisielle "slik må vi, det er viktig å" og et mumlende "men du vet" slik Stieg Mellin-Olsen (1996) med både Bateson (1972) og Foucault (1985, 1986) sier det. I utsagnet refereres til det antatt alminnelig godkjente i vår institusjon. Samtidig modifiseres utsagnet gjennom bruk av tre "jo" slik at vi nesten kan tro at det motsatte er ment; at eksamen ikke er god nok kontroll. Skepsisen kommer til syne gjennom en tvetydig form. Vi finner også entydig eksamensskepsis med økende styrke:

*(...) vet du hva: Vi må forenkle, men vi må gjøre det alle sammen, alle fagene, det er det jeg tenker, færre vurderinger, kutte ut, jeg synes bare det er sånn mas med de derre ...*

Utsagnet forteller at eksisterende eksamensordning er komplisert, den må forenkles, alle må delta i forenklingen, og enda sterkere: ordningen i dag er rett og slett et mas. Intervjuer hadde her stilt et oppfølgingsspørsmål om forenkling ville svekke kvaliteten på utdanningen, kvaliteten på hva studenten lærer. Kravet om forenkling tenkes her som et felles ansvar.

Et hovedområde for eksamensskepsis ser ut til å være dette: Kan eksamen måle om studentene blir gode lærere? I den tenkingen vi finner i utsagnene, har eksamen plass som en slags nødløsning: De eksisterende eksamensformer måler ikke *lærerdyktighet*, som omtales som det sentrale i yrket. Vi finner det samtidig nøkternt fastslått at vi dermed får holde oss til det vi kan klare å måle, nemlig tilstrekkelig kunnskap i et fagfelt:

*For, hva er det vi vurderer? Hva er det vi egentlig gjør når vi lager eksamensoppgaver? Og jeg har kommet til det jeg, at det jeg måler med eksamen det er om studenten har innsikt i et fag, i et tema, som gjør at de kan gå ut og formidle dette tema med barn. Vi har ingen mulighet til å vurdere om*

*studentene vil bli gode lærere. Om de vil gjøre dette på en fornuftig måte. Om de vil gjøre det på en riktig måte. Det har jeg ikke sjansen til. Så jeg er ganske nøktern i at den evalueringen som skjer via en eksamen, slik som vi har hatt det her, det er da å måle om du har tilstrekkelig kunnskap i et fagfelt, en innsikt i et fagfelt, og det har en sammenheng, en forståelse for sammenhenger og de har et begrepsapparat som de kan bruke og så måles det. Noen har tilfredsstillende kunnskap. Andre har det ikke, de må rett og slett gå om igjen for å tilegne seg den fagkunnskapen. Men at vi, gjennom denne formen her skal kunne på en måte si at: Du blir en god lærer, dette vil gå veldig bra. Det har jeg ikke tro på.*

Utsagnet viser en erkjent nøkternhet, grensende til resignasjon: Eksamen kan bare måle et slags minstemål, det som er tilstrekkelig: Faginnsikt og begrepsapparat. Det nødvendige, derimot; å være en god lærer, det kan ikke måles ved en eksamen. Utsagnet fortsetter slik:

*(...) Og jeg må jo si det at, dette å være en god lærer det er noe mye mer enn det å ha fagkunnskap. Så jeg har ikke muligheten for å finne ut om de på en måte blir det, for det er et personlighetsanliggende. Og det er dette her som man ikke kan måle. Jeg tror ikke at det går an å måle det. Dette: Har du lyst å undervise? Synes du det er morsomt? Har du et budskap? Har de noe som de vil med det?*

Her presiseres kvalitetene ved den gode lærer: Den som har et budskap, den som har lyst til å formidle, til å undervise. Tilstrekkelig fagkunnskap er før nevnt som en selvsagt forutsetning hos "den gode lærer". Forholdet mellom yrkeskompetanse og eksamensoppgaver finner vi også i dette utsagnet:

*(...) så har vi jo konstant det dilemmaet der hvordan vi skal klare å vurdere det fagdidaktiske i studiet, - og der har vi jo alt fra den typen at vi skal behandle et faglig tema og så har vi så et tilleggsspørsmål hvordan skal du så lage et undervisnings-opplegg i dette her, hvordan skal du undervise osv. Det blir liksom litt påklistra.*

Her tenkes vurderingsarbeidet som et dilemma: Skal det faglige vurderes godt og grundig nok, vil det fagdidaktiske bli "litt påklistra". I et annet utsagn holdes lignende spørsmål opp mot arbeidsmåtene i studiet:

*Jeg ønsker jo på en måte og at eksamensformene skal være litt i tråd med den måten de ellers jobber på. (...) en sånn tradisjonell eksamen, avspeiler det hvor gode yrkesutøvere vi blir? Det gjør det ikke alltid. (...) Jeg ser at det ikke alltid er samsvar mellom et godt eksamensresultat og eventuelt hvor gode førskolelærere de blir. Og det er et tankekors.*

Her tenkes arbeidsmåtene gjennom studieåret som mer "yrkesnære" enn "tradisjonell eksamen". Tenkningen viser oss gjennom formuleringer som "tradisjonell", "ikke alltid" og "tankekors" en forsiktig antydning av at noen eksamenstradisjoner med fordel kan endres.

## Studere for yrket og for eksamen

Hvorfor studerer studentene våre? Vi vil helst tro at det er fordi de vil bli lærere i barnehage eller skole. Vi ønsker at studentene skal glede seg til yrket, studere med tanke på det. Men samtidig har vi våre mistanker om at det er eksamen som er "driven" til arbeidet:

*Og ønsket er jo det at vi skal ha studenter som rett og slett synes at det er moro å undervise. Ja, for hvis det ikke er moro å undervise, hvis det ikke er moro å få sagt det en har på hjertet, så hva er vitsen da? Og jeg tror det at det måles ikke. Det får vi ikke noe mål for. (...) Jeg føler det at det er jo først ved eksamen at studenten leser mer. De har tunge fagbøker. Og så begynner de å jobbe. Og så sier de: Det er så mye, å så mye og så klager de. Og så tror jeg at den prosessen egentlig er veldig givende for studentene. De må gjennom den. Og hvis vi tar vekk eksamen, så er jeg redd for det at den driven, til å sette seg ned og konsentrere seg, til å være pukka nødt til å lære noe, det kan bli borte.*

I utsagnet finner vi igjen det motsetningsfulle forholdet mellom idealer og realiteter: Det går an å tenke på hva man ønsker seg (ivrige, bevisste, yrkesorienterte studenter) samtidig som man tilpasser seg det man oppfatter å være den beklagelige realitet (travle, dovne, uengasjerte studenter). Utsagnet viser oss en tenkning som sier at det viktigste ikke kan måles. Og at eksamen nærmest må betraktes som en pisk. Utsagnets bruk av "jo" kan leses som invitasjon til generalisering av eller tilslutning til det forholdet som beskrives. Anton Havnes (1996:43) redegjør for studenters (exphil) læringsstrategier frem mot eksamen:

"Etter hvert som eksamen nærmer seg, blir selve eksamenen i stigende grad også målet for virksomheten. Eksamen blir sentrerpunktet for læringspraksisen og dermed den grunnleggende faktoren som konstituerer praksisen. (...) Den faglige undringen og funderingen avtar, og en ensidig eksamensforberedende praksis tiltar. Noen sier at de må slutte å lære for å forstå, og begynne å pugge for eksamen. (...) De er heller ikke tjent med å tilegne seg et ferdig definert pensum som de kan gjøre rede for til eksamen, men derimot med at de må sørge for at det de lærer, er meningsfullt i deres nåtid og framtid."

Havnes understreker at han selv ikke kan fortelle studentene hvordan de skal gjøre dette, men han vil bidra til "tankeredskap" som studenter kan bruke til å ta grep om sin egen læring. I våre profesjonsutdanninger skal studentene studere med tanke på et yrke. Både studieinnhold og studieorganisering tar sikte på dette. Men i blant tenker vi at de studerer mest for eksamen:

*Så har vi jo disse studentene som har en kjemperazzia foran eksamen, er de flinke eller heldige, så gjør de det bra.*

Mer konkret blir slik tenkning uttrykt i dette utsagnet:

*(...) de øver som tusen foran eksamen og så (...) de solgte gitarene sine, de selger den til høsten til de som begynner på nytt, (...) de har solgt bøkene sine. (...) de kvier seg til eksamen, ho, nå er vi ferdig med det, nå kan vi slippe det, nå kan vi endelig jobbe.*



Disse lett synlige handlingene: øve og selge, gir næring til tenkning om at studenter ser deler av studiet sitt som uaktuelt for yrket. De studerer for å klare eksamen. En lignende tenkemåte er knyttet til studentenes manglende fremmøte:

*Det er så lenge til eksamen. Det er ikke så nødvendig å møte opp av den grunn. De skal ta det senere. Da skal de lese fagstoffet. Det fagstoffet som vi da gjennomgikk etter påske i fjor, ikke sant?*

At studentene ikke møter frem til undervisningen, blir her tatt som et tegn på at studentene ikke er klar over at de bør jobbe jevnt frem mot eksamen. Utsagnet representerer en tenkning hvor eksamen anses som studenters begrunnelse for å møte frem: Fremmøte gir gjennomgang av stoff. Gjennomgått stoff sitter bedre. Stoff som sitter, kan presenteres til eksamen.

### **Eksamen som kontroll**

Utsagnene viser ulik tenkning når det gjelder forholdet mellom læring og eksamen. Kan vi til eksamen for eksempel kontrollere om studentene har lært? Her råder en viss skepsis – samtidig som man mener at eksamen er nødvendig:

*Du har jo eksamen, da, som burde være og skal jo telle som den kontrollen, men jeg er jo ikke overbevist om at den er like god – bestandig, i alle fall. (...) Det høyeste nivået av kunnskap, det er når jeg har lært det så godt at jeg kan forklare til andre det stoffet, og det er jo det eksamen skal vise da.*

Her tenkes eksamen som en egen type læringskontroll; ikke bare kunnskapskontroll i smalere forstand, men kontroll av evne til å forklare stoffet til andre. Evnen anses i denne tenkningen for "det høyeste nivået av kunnskap".

I vårt materiale finner vi utsagn hvor eksamen tenkes som måling av en viss standard og dermed sikring av kvalitet. Men kan eksamen i seg selv føre til læring? Nei, det er lite av læring på en eksamen – i følge dette utsagnet:

*Altså jeg vet ikke hvor mye de lærer gjennom en eksamen. (...) betrakter jeg egentlig eksamen som noe vi er pålagt, altså, for å måle en viss standard. Jeg tror ikke det foregår mye læring på en eksamen. (...) læringen der tror jeg foregår først og fremst når man kan sette refleksjon i forbindelse med sitt yrke, altså etter eksamen.*

Her hører vi en flerdobbel eksamensskepsis: Ikke lærer man noe av eksamen, ikke kan eksamen vise noe særlig om yrkesrefleksjon, eksamen er ikke særlig viktig, bare pålagt oss. Er eksamen i denne tenkemåten uten mening – mer en form for pliktøvelse? I Lov om universiteter og høyskoler (1995) §50.1 om eksamen og sensur ser vi en tosidig intensjon: Eksamen skal være en prøving av studentenes kunnskaper/ferdigheter og samtidig en sikring av det faglige nivået i studiet. Nå er som vi vet intensjon og erfaring ikke uten videre sammenfallende. Det er vanskelig å tenke seg at eksamen kan oppfattes som sikring av faglig nivå (intensjon) dersom den oppleves (erfares) som meningsløs pliktøvelse. Vi vil ikke trekke for mye ut av et slikt utsagn som det ovenfor siterte, men vi finner tanken interessant: At virkelig "yrkes-læring" kanskje ikke finner sted før etter eksamen.

Eksamen i lærerutdanningene er altså inntil videre en lovfestet kontroll, sier Bernt (1995) i sine kommentarer til loven. Utdanningen skal gjennom eksamen vurdere studentenes nivå og får derigjennom også vurdert egne kvaliteter som utdanning. En yrkesutdanning har et særlig ansvar for å si "ja, du er god nok":

*Dette er en profesjonsutdanning og alle vi som jobber her har et sertifiseringsansvar. Det betyr at vi på en eller annen måte også må operere med vurdering som kontroll. Den tradisjonelle, avsluttende eksamen har kun hatt et formål, og det er kontroll og har bare minimal læringseffekt. I og med at vi driver en profesjonsutdanning må vi ha denne delen, men den bør ikke gjøres større enn høyst nødvendig.*

Utsagnet viser oss en tenkning hvor "den tradisjonelle, avsluttende eksamen" bare har verdi gjennom at den skal sikre det nødvendigste: At uteksaminerte lærere er gode nok. I mange utsagn ser vi en tydelig skepsis til en eksamens muligheter for å være god nok kontroll:

*(...) når jeg ser på eksamensbesvarelser, så tenker jeg, er det forsvarlig at jeg sender denne studenten ut i virkeligheten? (...) kan det godt hende at studenten vil få bestått karakter når en summerer de ulike komponentene i besvarelsen. Men dersom studenten gjennom oppgaven avslører holdninger som ikke er forenlig med at vedkommende skal ut i skolen eller barnehagen og ha med barn å gjøre, så kan jeg godt finne på å stryke kandidaten. Det kan jeg... Selvfølgelig så kan du ikke unngå at eksamen blir en form for kontrollinstans, men jeg sier til studentene at jeg ikke er ute etter å ta dem til eksamen ved å finne de aller vanskeligste spørsmålene... Men jeg vil gjerne vite at studenten har et kunnskapsnivå som er forsvarlig, men hvordan jeg gjør det, er vanskelig.*

Tenkningen går her i mange retninger og viser igjen at eksamen blir oppfattet som motsetningsfylt: Vi skal ikke bare kontrollere studentenes kunnskapsnivå, men også deres holdninger. Og vi skal både være på deres side og være deres dommere.

Forholdet mellom kontroll og tillit er interessant i denne sammenhengen. Når vi ikke skal "ta" studentene, men likevel går inn for eksamen som en kontroll, så tenker vi oss muligheter for at studentene skal kunne vise seg fra sin beste side, eksamen bør altså være slik at den viser hva studenten er god til.

*(...) har vi kommet frem til en veldig all right vurderingsform som viser hva studenten er god til, ikke bare liksom i egenferdighet, men når det gjelder å formidle noe også, og det er viktig at studenten kan formidle noe, ikke sant, det er jo det de skal kunne, de skal ikke bare vise at de kan lire av seg en sang, eller om de kan spille et stykke musikk, eller de vet alle dataene om Beethoven eller barokken eller hva som helst, de skal vise at de kan stå foran en klasse og de kan formidle noe som de har på hjertet.*

I dette utsagnet finner vi forbindelser til tenkning om undervisning og læring: Studentene skal kunne noe, de skal kunne formidle, de må ha noe på hjertet. I en slik tenkemåte vil vi trolig finne idealer om at studiet, nærmere bestemt undervisningen,

skal preges av de samme kvalitetene: "Hjertelig" formidling. At eksamen bør være i pakt med arbeidet gjennom året, ser vi i noen tenkemåter:

*Hvis jeg skulle valgt noen nye vurderingsformer i forhold til mitt fag, så går det på å legge mer til rette for praktiske eksamener, altså 3,3 vekttall har vi bare en skriftlig eksamen og det synes jeg hører ikke hjemme i det hele tatt når du jobber praktisk hele året.*

### **Ingen eksamensform er perfekt**

Ingen eksamensform blir omtalt som perfekt i vårt materiale. Men det finnes bedre og verre former, og kvalitet koster, forteller materialet vårt på så mange måter:

*Hvordan i alle dager skal du kunne klare å få mer kvalitet inn i undervisningen når du samtidig skrur igjen på pengesekken?*

Her forbindes kvalitet med økonomi: Det koster noe å gi god undervisning. Skal kvaliteten bedres, må i alle fall ikke økonomien bli dårligere. Det samme gjelder eksamen:

*Nei, det som er helt klart er jo at den evalueringsformen vi har er ikke alltid den beste rent pedagogisk. Den er ofte mer bestemt ut i fra økonomiske hensyn, at det nærmest er et krav om at eksamen skal avvikles på den mest økonomiske måten det er mulig å få det til på. Da hjelper det ikke om en kommer med forslag og ideer til måter å gjøre det på som egentlig er bedre rent pedagogisk.*

Økonomi ser ut til å ha en klar plass i eksamenstenkningen også i neste utsagn:

*(...) vi har jo i grunnen veldig liten mulighet til å gjøre noe annet. For eksempel dersom vi mener at her bør vi ha en muntlig eksamen fordi vi mener det er utilfredsstillende bare med en skriftlig eksamen, ikke minst der en gjennom en samtale med studenten får utprøvet og utdypet andre ting enn tilfellet er med en ren skriftlig eksamen, så får vi høre at, nei det har vi ikke råd til. Det er det helt umulig å få til.*

Vi ser to tenkemåter i dette utsagnet: For det første at økonomi er en sterkt begrensende faktor i eksamensordningen. For det andre at det er lite vi kan gjøre, for eksempel med å kutte ut det som er minst nødvendig. Eksamen er et slags "nødvendig onde":

*(...) men altså de har mange eksamener, og jeg har spurt meg selv: er det nødvendig med alle disse eksamener, sant, det er kanskje det for de fleste studentene, de tar seg sammen før en eksamen og leser seg opp og kan pensum (...)*

Forenkling ser ikke ut til å ha noen plass i denne tenkningen. Det har den derimot i følgende utsagn:

*Vi må forenkle, men vi må gjøre det alle sammen, alle fagene, det er det jeg tenker, færre vurderinger, kutte ut (...)*

Gir større eksamensomfang høyere kvalitet? Vil forenkling av eksamen svekke utdanningens kvalitet, vil studentene lære mindre? I utsagnet ovenfor berøres indirekte spørsmålet om eksamen som maktfaktor fagene i mellom: Eksamen får oppmerksomhet, mer jo større og flere. Det fag som forenkler eksamen uten at de fagene som ligger samme året også gjør det, det faget "taper" trolig noe i kamp om studentenes innsats. Her har vi et klart dilemma: Ønsket om sikring av kvalitet står i et visst motsetningsforhold til ønsket om forenkling, mindre omfang på eksamen. Et gjennomgående trekk ved tenkningen er ønske om forenkling og sikring av eget fag i form av god nok og omfattende nok kontroll. Vi finner samtidig tilløp til tenkning om alternative eksamensformer:

*Men den daglige vurderingen, som sagt, den vil jeg gjerne prøve, det med logg eller mappevurdering pluss en praktisk vurdering tror jeg hadde vært viktig.*

I dette utsagnet får vi del i tenkning om vurdering som et daglig, vedvarende arbeid. Andre utsagn viser at det finnes tenkning om mer radikale endringer, f.eks. en felles avsluttende "lærerprøve":

*(...) kanskje man til og med kan tenke seg at når man kommer på slutten av sin studietid, at man da kan sette inn den endelige lærerprøven, hvis du skjønner hva jeg mener, og altså at man ikke har sensorbelagte deleksamener hele løpet underveis, men å ha det som forprøver med en intern sensor og så ha den store prøven til slutt hvor studentene får virkelig vise alt man har samlet opp fra alle årene (...)*

"Den store prøven" vil både idemessig og økonomisk (tid/penger) kunne stå i et visst motsetningsforhold til vurdering under veis. I det følgende utsagnet presenteres vi for en tenkning om hvordan dette henger sammen, hvordan det "er en utfordring":

*(...) noen når de snakker om vurdering, så snakker de på samme måte når det gjelder vurdering i grunnskolen og her, - da mener jeg vi er på ville veier. (...) All den andre vurderingen bør være av formativ karakter, altså ha veiledning, læring og utvikling som sitt formål. Da må vi tenke litt mer utradisjonelt og ikke bare de vanlige oppgavene og eksamenene. Vi må legge opp til mer fleksible vurderingsopplegg underveis i studiet og ikke samle alt til slutt. Dette med evaluering mot slutten er jo noe som henger igjen fra den gamle modellen der kontroll er tingen. Dette er en utfordring fordi dette med vurdering tar ekstremt mye tid.*

### **Lærerutdanneres eksamenstenkning**

Vi har sett etter felles tenkemåter omkring eksamen hos lærerutdannere. I materialet vårt finner vi at idealer om økt eksamenskvalitet er knyttet til tanker om faglig sikring og nærmere yrkestilknytting. Noen betingelser for slik bedring av eksamenskvaliteten ser ut til å være forenkling, varighet, bedre tid og økonomi.

Med referanser til Harvey og Green (1993) som vi nevnte innledningsvis i dette kapitlet, kan vi se nærmere på tanker om *eksamen som en sikring av sentrale kvaliteter*. Harvey og Green identifiserer altså fem måter å tenke kvalitet på. Når det gjelder den første tenkemåten: Kvalitet som "det unike", eller utdanningen som "god

vin”, gjenkjenner vi i vårt materiale kanskje mest tanker om individuell og personlig utvikling og formidlingsglede, kvaliteter som må sikres best mulig.

Når det gjelder ”kvantifisering”, altså utvikling og kontroll av bestemte standarder, så finner vi faglige ambisjoner og tanker om minstemål som må kreves og prøves.

Når vi ser etter kvalitet tenkt som ”relevans”, finner vi tanker om yrkets krav og hvilken nytte studentene som ferdige lærere vil ha av det de bruker tid på – og som vi derfor kontrollerer med en eksamen.

Den fjerde måten å tenke kvalitet på har med økonomi å gjøre: Harvey og Green gir stikkordene gjennomstrømning og effektivitet. Vi finner få tydelige spor etter slik tenkning i vårt materiale. Når vi finner tanker om økonomi, er det i sammenheng med faglig veiledning, sikring av kvaliteten på oppfølging av studentene: ”Kvalitet koster”, som en uttrykker det.

Den femte måten å tenke kvalitet på i følge Harvey og Green, har med endring og utvikling å gjøre, eller tilpasningsdyktighet, som de sier. Vi kan anta at det ”oversatt” til eksamenstenkning vil kunne ha med evne til å være fleksibel og kommuniserende, ha ”pedagogisk takt” slik van Manen (.....) uttrykker det. En slik evne ser ikke ut til å kunne la seg sikre med kjente eksamensordninger slik våre informanter tenker seg det. Samtidig finner vi tenkning om ”den fleksible eksamen”, en eksamen som av fagfolkene selv er spesielt tilpasset de kvaliteter den skal sikre og måle.

### **Eksamenstenkning – et blikk på oss selv som intervjuere**

Som vi redegjør for i metodekapitlet er vi oppmerksomme på at vi som forskere er i en maktposisjon. Som intervjuere har vi en viss påvirkning på informantene. Vi er derfor oppmerksomme på vår egen språkkode og hvordan informanten påvirkes av den. Våre egne tenkemåter og holdninger vil på ulike vis bli synlige i måten vi snakker om saken på, og vil kunne invitere våre informanter til å snakke ”på vår måte”. Når vi for eksempel spør om ”tradisjonelle og alternative” eksamensformer, ”nyere undervisnings- og evalueringsformer”, så ligger det trolig allerede her en invitasjon til skeptiske betraktninger. ”Alternativ” kan klinge bedre enn ”tradisjonell” og ”nyere” kan i noen sammenhenger lyde bedre enn ”gammel”. Og hvem har lyst til å bli tatt for å være tradisjonell og gammeldags?

## KAPITTEL 9: HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM ETISKE OG MORALSKE SPØRSMÅL I FORBINDELSE MED UNDERVISNING OG LÆRING

Samtlige av våre informanter ble i noen grad spurt om hvordan de tenker om etikk og moral i forbindelse med undervisning. Men de ble spurt på forskjellig måte og med forskjellig vektlegging av temaet. Grunnene til det er nok mange. Men det er nærliggende å peke på forhold hos intervjuerne selv; at vi er forskjellige med hver våre interesser, preferanser og kunnskapsfelt, og at vi dermed har forskjellig oppfatning av når bestemte spørsmål er tilfredsstillende besvart. I den forbindelse er det også grunn til å vise til dynamikken i selve intervjusituasjonen; der det i noen tilfeller la seg mer til rette for å snakke om slike spørsmål i tillegg til at det var klar forskjell å spore hos våre informanter mht interesse og forståelse for temaet. Dessuten skal det nevnes at vi i vårt forespørselsbrev til informantene ikke skrev noe eksplisitt om at vi ønsket å ta opp slike spørsmål. Det kan være en del av forklaringen på hvorfor noen av informantene syntes å være relativt uforberedt på å bli spurt om etikk og moral i forbindelse med hvordan de tenker om undervisning og læring.

Nesten alle intervjuene inneholdt en sekvens av varierende lengde som direkte tok opp etiske spørsmål av typen ” Dette med etikk – moralske sider ved undervisningen, - hvilke tanker har du om det?” eller ”Hvordan tenker du om moralske eller etiske sider ved undervisning?” På denne måten ble informantene eksplisitt invitert til å tenke høyt om disse spørsmålene. Mer indirekte ble også etiske og moralske spørsmål berørt implisitt i forbindelse med andre spørsmål som for eksempel når lærerrollen, skikkethetsspørsmålet og forholdet til kolleger ble tematisert.

Hver intervjusituasjon og hver informant gir sitt eget bilde. Det er saklig og metodisk feil å generalisere ut fra disse bildene. Men det må likevel være både tillatt og interessant å peke på noen forskjeller mellom informantene i måten å forholde seg på til spørsmål av typen ”hvordan tenker du om moralske eller etiske sider ved undervisning?”. Samtidig er det interessant å observere noen fellestrekk eller typiske trekk i måten å forholde seg på til spørsmålet. I tillegg kommer at det selvsagt mest av alt er viktig å lytte så nøye som mulig til hva hver enkelt informant prøver å fortelle. I det følgende vil vi legge vekt på å fremstille noen forskjellige og noen typiske posisjoner og samtidig inkludere noen av de individuelle røster som vi spesielt har festet oss ved.

### De overrumplete

Noen virket overrasket over å bli spurt om etikk. De var helt klart ikke forberedt på den slags spørsmål. En typisk første reaksjon på spørsmålet var gjerne: *Nei, det har jeg ikke tenkt på.* eller *Det greier jeg ikke å knytte noe spesielt til.* Men det var forskjell å spore hos dem som røpet at de ble overrumplet. I noen tilfeller ble det etter hvert tydelig at informantene likevel hadde tenkt en del på dette (når de fikk tenkt seg om). Eller de tenkte høyt der og da. I samtalen kunne for eksempel en uttrykke at læreren må være bevisst sin egen rolle som et forbilde. En annen viste seg å være veldig opptatt av ikke å henge ut elever/studenter i klassen. Denne informanten kom med flere velkvalifiserte utsagn om å være varsom med urettmessig form for maktbruk i klassen så som ironisering og å avvise innvendinger fra

elevene/studentene. Informanten pekte på betydningen av oppmuntring og å gi respektfulle svar til alle, uansett hvor flink eller ikke-flink elevene er. En annen som ble overrumplet var ikke fullt så villig til å følge med på intervjuerens premisser. Følgende sekvens viser det:

.. Tenker du noe på undervisning og de etiske og moralske sidene ved det? La meg sitere Trygve Bergem og boken Tjener, aldri herre, der han flere steder uttrykker at undervisning er et etisk anliggende. Er du enig i det?

*-- For å være helt ærlig (!) så har jeg ikke tenkt så mye igjennom det. Jeg vet ikke om jeg er verken enig...., altså det høres rimelig ut for meg å si det sånn. Men det med undervisning i forhold til etikk, det må jeg ærlig tilstå at jeg har tenkt veldig lite på, eneste ... altså, jeg er litt opptatt av den gammeldagse holdningen at utdanning og undervisning skal gjøre folk til gagns mennesker.*

.. Og så at man har tenkt oppdragelse og undervisning atskilt fra hverandre?

*-- Nei, oppdragelse og undervisning skal ikke være separat. Undervisningen skal jo være oppdragende.*

.. Ja, men da er du der.

*-- Ja, det kan så godt hende. Men dette har jeg tenkt lite på. Jeg har på en måte ikke følt det så presserende heller...*

I norsk pedagogisk forskning er særlig Trygve Bergem kjent for å ha preget forestillingen om at undervisning er et etisk anliggende (jf. Bergem 1993 s. 91-116) Vår informant nøler hele veien med å gi sin fulle og hele tilslutning til at undervisning er et etisk anliggende. Hun ble overrumplet av problemstillingen, avviser den ikke helt, tror til og med at det er noe i den, men begrunner sin holdning med at hun ikke har tenkt så mye på den. Hun har ikke selv kjent dette som noe problem og dermed heller ikke vært så opptatt av det. Denne informanten leverte ellers i intervjuet mange poengterte og klart gjennomtenkte svar, og hun ga uttrykk for at hun er motstander av det lettvinne. Hun vil at folk skal tenke – og tenke kritisk.

## **De bekreftende**

Denne kategorien informanter røper ulike typer svar og tenkemåter. Faktisk kunne også noen av dem vi har plassert blant de overrumpelte ha blitt plassert her om vi vil se bort fra det klareste kriteriet for å havne i denne gruppen; nemlig at man nokså umiddelbart grep intensjonen med å spørre om etikk og moral i forbindelse med undervisning og bekreftet spørsmålsstillingen.

En av disse informantene kom intervjueren i forkant ved selv å bringe temaet på banen. På spørsmål om forholdet mellom undervisning og læring uttalte hun følgende:

*Læring er jo målet, og undervisning er jo middelet. Altså en bruker ulike midler. I det er læreren sentral selvfølgelig. Men studentene er minst like sentral på sin måte. Det er bare to i og for seg forskjellige roller i dette. Men*

*miljøet må en for all del ikke glemme. Og jeg har jo forferdelig lyst til å peke både på den estetiske **og den etiske** (vår utheving) dimensjon i dette her altså. Og i den estetiske dimensjonen så går det på det fysiske miljøet på mange måter, og i den etiske dimensjonen så går det på det mellommenneskelige, ikke sant. Og begge deler er jo helt sentralt, altså.*

På spørsmål om informantene kunne utdype dette med den etiske dimensjonen knyttet til undervisning og læring, kom hun inn på flere forhold. Svært viktig for henne var det å understreke at undervisning foregår i et miljø – læringsmiljøet – og det miljøet er lærere og studenter/elever sammen om å lage. I tillegg ble det kollegiale forholdet, inklusive ledelsens forhold til undervisningspersonalet, fremhevet som svært sentralt i dette miljøet. I miljøet handler det om å gi og å få, faglig og menneskelig. Dette handler om kommunikasjon. Livet dreier seg om kommunikasjon, og læring dreier seg om kommunikasjon. Informantene var tydelig opptatt av den menneskelige kommunikasjon, kommunikasjon på det menneskelige plan. For til syvende og sist handler undervisning og læring om kommunikasjon med barn, om å utveksle og konstruere kunnskap i et forhold. Og i denne mellommenneskelige kommunikasjonen, der ligger det etiske! På spørsmål om hun kunne utdype dette, svarte hun

*-- Jeg tenker jo kultur, jeg. Jeg tenker en undervisningskultur, og jeg tenker en standard på den kulturen. Jeg tenker livsstandard, jeg tenker etisk standard og estetisk standard.*

*.. Respekt for studentene ? –*

*-- Ja, selvfølgelig. Altså den, den ... respekten for. Når vi snakker om det kollegiale, så ligger jo... respekt, det er jo det som er grunnlaget for det, ikke sant. At en har respekt for hverandre og er nysgjerrig på hverandre, og respekt for studentene, og ser på dem som viktige medspillere, ..... Studentevaluering og lærerevaluering – vi skal evalueres hvor gode vi er på begge kanter, sant. Men til sammen så skal en jo lage et miljø, og det er jo det som skal være et etisk miljø, og det er jo det miljøet vi burde evaluere. Altså hvordan er vi i stand til å lage et godt læringsmiljø?*

Uttrykket et etisk miljø er litt spesielt. Ut fra en kontekstuell lesning synes det å skulle beskrive et miljø som er opptatt av etiske og moralske spørsmål, både i teori og praksis. For øvrig slo det oss at denne informantene ga uttrykk for et forholdsvist reflektert syn på den etiske siden ved undervisning og læring. Ikke minst ved at hun faktisk på eget initiativ lanserte problemstillingen.

En annen informant som var snar med å bekrefte at hun tenker mye på moralske og etiske utfordringer i forbindelse med undervisning, la vekt på å sette fagkompetansen inn i en større sammenheng. Dette kalte hun en etisk ramme, et grunnsyn. Hun ga uttrykk for at hun ikke trodde på en læring som er nøytral:

*Vi driver jo hele tiden å på en måte prøve å få frem: Hva er vesentlig? Hva er vesentlig i mitt fag? Hva skjer her? Og jeg kan jo si så mye at mitt fag, for eksempel, det er veldig sterkt på en måte preget av en ramme, en etisk*



*refleksjon. Og den etiske refleksjonen må bli synlig, også for studentene. Vi kan ikke tro at vi kan stå overfor studentene og late som om vi er nøytrale ...*

Informanten pekte på etiske utfordringer knyttet til flere av sine egne, konkret angitte fagområder, utfordringer som hun ønsker å signalisere til studentene. Hun la vekt på å være tydelig i sin utfordring. Studentene må vite hvor de har oss. Dette var for øvrig flere av de andre informantene også inne på; betydningen av å være tydelig overfor studentene i moralske spørsmål. *Jeg kan si fra hva jeg står for og mener.” De skal vite hvor de har meg...* Denne informanten la særlig vekt på å bli synlig for studentene, både som fagmenneske og person. Hun la vekt på at undervisnings-situasjonen må bli et personlig møte mellom lærer og student. I den forbindelse kom hun også inn på at hun er skeptisk til en lærerrolle som er med på å minimalisere og usynliggjøre lærerens betydning i læringsarbeidet.

### **De skeptiske**

En av informantene ble spurt om etikk og moralske utfordringer i forhold til det faget hun underviser i. Hun stilte seg uforstående til problemstillingen og mente at etikk-diskusjonen er lite relevant i forhold til fagundervisningen og det faglige arbeidet gitt at undervisningen foregår innenfor ”en vanlig etisk standard”, som hun uttrykte det. Det denne informanten var opptatt av når det gjaldt etikk i det faglige arbeidet var at man skal operere med skikkelige referanser og god kildehenvisning:

*Dette (kildehenvisning) legger jeg veldig stor vekt på i forhold til studentene. Men som sagt ellers at du er snill og grei..... Nei, jeg har ikke den helt store sansen for denne etikk-diskusjonen.*

Det var karakteristisk for denne informanten at hun klart skilte mellom faglighet og profesjonsinnretning. I profesjonssammenheng mente hun at lærerne har et moralsk ansvar og at det vil være naturlig å stille en del etiske krav, særlig med tanke på skikkethet som lærer. I rent faglig sammenheng synes det ikke særlig relevant å stille slike krav. Tenkemåten synes å være at det faglige arbeidet og profesjonsutdanningen er to separate virksomheter under samme tak.

Denne informanten var ikke den eneste som stilte seg lunken og skeptisk til å fremheve betydningen av de etiske sidene ved undervisnings- og læringsarbeidet, men hun var kanskje den mest artikulerte.

### **De andre**

Vi har i det foregående trukket frem noen typiske, men også forskjellige måter å tenke på. Men vi har ikke gitt et tilstrekkelig fyllestgjørende bilde. Noen av informantene var for eksempel i utgangspunktet åpne for at undervisning er et etisk anliggende. Men de ga samtidig uttrykk for at de ikke hadde vært synderlig opptatt av dette anliggendet, og at de nok ikke hadde tenkt særlig mye på det. Noen av informantene fikk nesten ikke sjanse til å uttale seg. Det skyldtes selve intervjuforløpet og måten vi intervjuere styrte samtalen på. Men det var og noen som fikk sagt en hel del implisitt om moral og etikk i forbindelse med andre spørsmål. En av informantene fikk sagt mye om dette mens hun snakket om lærerrollen. Hun fremhevet betydningen av at studentene får hjelp i sin personlige vekst og utvikling

slik at de kan stå frem for elevene som oppdragerer som er bevisste på hva de selv står for og med mot til å hevde sine meninger. Hun var opptatt av at læreren er et forbilde gjennom sin måte å være på og pekte i den forbindelse på hvor viktig det er for en lærer å vise engasjement og entusiasme for jobben sin. Videre sa hun:

*Jeg er opptatt av at læreren skal være glad i barn. Selv om de jobber (som lærere) på en lærerutdanning, så er det like viktig for meg at de er glad i barn... De viktigste av alle pedagogiske oppgaver er gjennom sin holdning til elevene, og vise at man har tro på at alle barn, unge og voksne har muligheter, og at de stadig er i utvikling.*

I den forbindelse trakk informanten inn den generelle delen av L97 der det står om lærerrollen og lærerpersonligheten, at lærerens viktigste læremiddel er de selv og at lærerens væremåte får avgjørende betydning for ungenes modning og læring. Hun fremhevet betydningen av empati i det pedagogiske arbeidet og at en lærer ikke må bli for dominerende. Denne informanten gjorde seg bemerket med et poengtert moralsk engasjement særlig fordi det ikke først og fremst ble stilt direkte spørsmål til henne om moral og etikk. Og hennes betoning av den moralske følelsen empati i undervisnings- og læringsarbeidet må sies å være et interessant og relevant bidrag i vår sammenheng.

### **Hvilke etiske anliggender ble fremhevet**

Det er noen begreper som særlig går igjen i utsagnene. Et av de mest fremtredende er begrepet makt som noen uoppfordret, andre direkte oppfordret berørte. Sist nevnte informant sa noe om at en lærer må passe seg for å bli for dominerende. Som påpekt i teorikapitlet, er Løgstrup særlig opptatt av fenomenet makt, ikke minst i pedagogiske forhold. I boken *Den etiske fordring*, heter det:

”At vort liv med og mod hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder, at vore indbyrdes forhold altid er et magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt” (Løgstrup, 1975, s. 65f. Se også Bergem, 1993, s. 101ff). Den enkeltes livsutfoldelse vil dermed også alltid være en utfoldelse av makt over andre. I dette ligger det en opplagt fare for maktmisbruk. Men makt er ikke i seg selv noe negativt. Den må bare temmes, sier Løgstrup. Den må utøves på en legal og legitim måte. Den makt som er knyttet til de oppgaver som springer ut av det ansvar vi har fått for andres liv, skal imidlertid benyttes til frigjøring og ikke til undertrykkelse – ”frihed er delaktighed i magtudøvelsen” (Løgstrup, 1969, s. 5).

Løgstrup er opptatt av elevens frihet i forhold til sin lærer og at læringsmiljøet må være preget av åpenhet, frihet og tillit. Tvang og manipulering i det pedagogiske arbeidet skal være bannlyst.

I noen tilfeller kan vi i ettertid se at samtalen om makt i det pedagogiske forholdet fungerte avsporende og til dels innsnevrende i forhold til det å holde fokus på de moralske spørsmålene. Men mange fikk også frem de moralske utfordringene. Flere erkjente at de sitter i en maktposisjon i forhold til studentene. Vi har tidligere referert til en informants utsagn som fremhever at hun prøver å vokte seg for ironisering og avvising av innspill fra studentene. Samme informant trakk frem at det er viktig å kunne vedkjenne seg sin egen feilbarlighet og gi tilkjenne et realistisk og sannferdig

bilde av seg selv. Begge disse utsagnene tolker vi som en oppmerksomhet om sin egen væremåte i lærerrollen der det er viktig ikke å utnytte urettmessig den fremskutte posisjonen en faktisk har som lærer.

To av informantene var på hver sin måte avvisende til å bruke begrepet makt i denne sammenheng. En fordi hun syntes det var uinteressant å tenke hierarkisk, at jeg har makt og andre ikke. Det er ikke særlig fruktbart å beskrive et pedagogisk forhold som et maktforhold, mente hun. Derimot trakk hun frem ansvarsbegrepet og pekte særlig på lærerens ansvar i det pedagogiske forholdet uten at det nærmere gikk frem hvordan hun oppfattet ansvarsbegrepet. En annen avviste maktbegrepet slik:

*-- Makt er jo et litt ladet uttrykk, og det er jo ikke alltid et sympatisk..., men hvis en tenker autoritet, så synes jeg at det er noe annet enn makt, altså jeg...*

*.. For deg er det et mer positivt uttrykk?*

*-- Ja. Fordi jeg tror at en er autoriteter på ulike måter. Barn er jo autoriteter i kraft av sin barndom, i kraft av sin personlighet og i kraft av sin åpenhet og alt dette. Mens den voksne er autoritet i kraft av sin erfaring og sine kunnskaper, og det er jo å slå disse autoritetene sammen slik at det blir en gjensidig respekt for de ulike autoritetene..... Barn i 1.klasse som kommer til skolen med sin autoritet, det er jo en fantastisk øvelse.*

Makt eller autoritet – til tross for denne problematiseringen syntes det å være en utbredt tenkning blant mange av informantene at en lærer har makt og må være seg bevisst sin maktutøvelse. Makten kan misbrukes. Men også brukes på en moralsk legitim og god måte etter vår oppfatning. En slik tankegang er godt i tråd med Løgstrups syn om et pedagogisk forhold som et makt- og avhengighetsforhold der både lærere og studenter (elever) har makt og der den etiske fordring lyder: Ta vare på det liv som er lagt i din hånd!

Flere av informantene trakk frem ansvarsbegrepet. Det ble pekt på både lærerens ansvar og studentenes ansvar. Noen fremhevet også betydningen av å møte studenter og barn på en respektfull måte. Mange kom inn på moralske spørsmål i forbindelse med lærerrollen. Noen pekte på betydningen av å øve opp gode holdninger. Andre fremhevet eksempelets makt. Noen la vekt på ytre atferd så som å kle seg sømmelig, sømmelig språkbruk, kutte ut tyggegummi og kjærlighet på pinne i timene og lignende, mens andre var mer opptatt av en væremåte og atferd som la vekt på å bekrefte studenter/barn. Stikkord her var respekt, empati og engasjement. Mange mente at læreren er et forbilde. Av disse vektla noen lærerens atferd, andre pekte på betydningen av bestemte karaktertrekk og kvaliteter ved læreren som person.

Noen av informantene la vekt på å se de moralske spørsmålene i en større og mer helhetlig sammenheng. En brukte i den forbindelse uttrykk som grunnsyn og etisk ramme, mens en annen pekte på kristne og humanistiske verdier.

Til sist skal det nevnes at flere av informantene trakk frem at det etiske og moralske spesielt kan spores i de menneskelige relasjonene, i kvaliteten på folks forhold til hverandre, og dermed i kvaliteten på selve læringsmiljøet. Dermed knyttes og

forbindelsen til Løgstrup og andre nærhetsetikere som særlig er opptatt av at moralen og de moralske utfordringene ligger mellom oss, *i relasjonene, i forholdene* og den gjensidige avhengighet og utleverthet som skapes i disse.

### **Avsluttende kommentar**

Hvordan tenker fagpersonalet om etikk og moral i forbindelse med undervisning og læring. Ja, si det? De tenker åpenbart veldig forskjellig. Det er det ene. Men intervjuene våre avdekker også store forskjeller mellom dem som har tenkt over at undervisning er et etisk anliggende og dem som ikke har gjort det i særlig grad. Vi hørte ulike røster, noen temmelig uforberedte og ureflekterte i forhold til en slik problemstilling. Mens andre ga både engasjerte, tankevekkende og reflekterte svar tilbake. Men som tidligere nevnt; noen fikk nok ikke helt vist hva de er gode for i forhold til denne spesielle problemstillingen. Det må tilskrives måten vi intervjuere ledet samtalen på og intervjuforløpet for øvrig.

## KAPITTEL 10. OPPSUMMERING

I dette forskningsarbeidet har vi funnet interessante trekk ved lærerutdanneres tenkning innenfor noen tematiske hovedområder. I vår innledende lesing og leting i intervjumaterialet avtegnet mange slike tema seg ganske tidlig. Noen har vi gått nærmere inn på, det er disse vi presenterer i rapporten vår. Andre tema har vi latt ligge.

Nedenfor følger en punktvis oversikt over de viktigste resultatene i undersøkelsen:

- Om å forberede seg til undervisning: Store faglige forandringer gjør at en må forberede seg like godt i dag som for 20 – 30 år siden.
- Ulike rammebetingelser utgjør både muligheter og begrensninger
- Forberedelsen gjenspeiler læringsssynet
- Forberedelse kan betraktes som en prosess som man enten er alene om eller sammen med andre
- Studentene har ansvar for egen læring og det må legges opp til studentaktive læringsformer
- Spontanitet i undervisningen er viktig, men er mest vellykket dersom undervisningen er godt planlagt
- Undervisningen må være preget av dialog, åpenhet, ærlighet og kreativitet
- En lærer kan være en katalysator for en læreprosess, men studentene kan lære like mye av hverandre og på andre måter
- Læring kan skje på mange arenaer; hjemme, på skolen, i fritiden, i arbeidssituasjon
- Det er ikke sikkert at lærerstudenten vil bruke lærerutdanningens perspektiver som grunnlag for egen forståelse av virkeligheten
- Både lærerutdannerne og studentene forandrer seg, dette har konsekvenser for lærerutdanningen
- Studenter og lærere må føle seg trygge i læringsssituasjonen
- Studenter og lærere må ha muligheter til å oppleve mestring
- Et helhetlig læringsmiljø inkluderer både et fysisk og et interpersonlig aspekt
- Fagkunnskap og fagdidaktikk, teori og praksis: To sider av samme sak
- Om å lykkes i undervisningen: Studentene må være aktive/gi tilbakemeldinger, vise at de er interesserte og har forstått budskapet.
- Undervisningen er vellykket når det er en god dialog mellom studenter og lærer
- God undervisning er det først når læring skjer
- Lærerutdannerne er mestrings- oppgaveorienterte og i mindre grad prestasjonsorienterte
- Det psyko-sosiale miljøet har liten betydning for lærerutdannerens følelse av å lykkes eller mislykkes i undervisningen
- Gode kolleger er viktig, men ikke avgjørende for hvorvidt man føler å lykkes eller ikke
- Lærerutdannerne fremstår som faglig trygge og har god tro på seg selv og sin egen innsats
- Fellesskap med kolleger er viktig for undervisningen totalt sett
- Det psyko-sosiale miljøet- et ledelsesproblem?: Administrativ og faglig ledelse får både ros og ro

- Lærerutdannernes læringssyn – mangfold og variasjon i motsetning til konformitet og ensartethet: Læring i et sosio-kulturelt perspektiv, læring i et individual-kognitivt perspektiv, læring i et dialogisk og sosiointeraktivt perspektiv
- Lærerutdannerene totalt sett gir uttrykk for et multidimensjonalt og helhetlig perspektiv på læring
- Hva er viktigst, faget eller didaktikken? Det gis uttrykk for at begge deler er viktige forutsetninger for å kunne bli en god lærer
- Utdanning i faget og utdanning for læreryrket er to sider av samme sak
- En ny lærerrolle: Et paradigmeskifte eller nye begrep på gammel kunnskap? Informantene uttrykker forskjellige meninger om dette.
- Forsvar for forelesningen som undervisningsform og studentaktiv læringsform.
- Det økende kravet om FOU-arbeid innebærer et paradigmeskifte i lærerutdanningen.
- Lærerutdanneren slites mellom forskning og undervisning. Det kan være vanskelig å være like engasjert i begge oppgavene til enhver tid.
- Lærerutdanneren tar i bruk et vidt spekter av undervisningsmetoder.
- Informantene fremhever at undervisning og veiledning går over i hverandre. Dette kan tolkes slik at veiledningen kun oppfattes som en organiseringsform og ikke er kvalitativ forskjellig fra undervisningen en i klassen.
- God veiledning forutsetter solid fagkunnskap.
- Veiledning kan oppleves som oppgivelse av egen fagautoritet – det å miste kontrollen.
- Veilederrollen krever økt kompetanse i veiledning.
- Veiledning i lærerutdanningen kommer i en klemme mellom veiledning og formidling.
- Introduksjon av begrepet *Undervisningsveiledning*.
- Kvalifikasjoner for lærerutdanneren: Evne til engasjement, være tilstede her og nå, tørre å improvisere og å være tydelig voksen dvs. evne til utsortering i det pedagogiske landskap.
- Læreren som det lekende menneske – dialektikken mellom didaktisk planlegging og det å være her og nå.
- Idealer om økt eksamenskvalitet er knyttet til tanker om faglig sikring og nærmere yrkestilknytting. Noen betingelser for slik bedring av eksamenskvaliteten ser i vårt materiale ut til å være forenkling, varighet, bedre tid og økonomi.
- Kvalitet koster
- Å referere til fortiden
- Skepsis er et fremtredende trekk ved tenkningen.
- Å studere for yrket og for eksamen
- Eksamen som kontroll og som noe mer
- Ingen eksamensform er perfekt
- Eksamen må sikre sentrale kvaliteter i utdanningen ut over minstemål
- De fleste informantene gir uttrykk for at undervisning er et etisk anliggende. Kvalitet i forbindelse med undervisning og læringsmiljø, må implisere at sentrale etiske og moralske spørsmål tas på alvor (åpenhet, tillit, respekt, empati, god kommunikasjon)
- Flere understreker betydningen av å skape gode menneskelige relasjoner i læringsarbeidet. Dette er helt sentralt i det å skape et godt læringsmiljø.

- Noen legger vekt på å se de moralske spørsmålene i en større og mer helhetlig sammenheng. En bruker i den forbindelse uttrykk som grunnsyn og etisk ramme. En annen peker på kristne og humanistiske verdier.
- Noen ble overrasket over å bli spurt om etikk og moral i forbindelse med undervisning. De har helt klart ikke tenkt særlig mye på den siden av saken.
- Noen gir uttrykk for skepsis mot å knytte undervisning og læring til etikk og moral (Spar oss for maset om etikk i denne sammenhengen!)
- Noen av informantene er i prinsippet enig i at god undervisning og et godt læringsmiljø må innebære at sentrale etiske anliggender blir integrert i undervisnings- og læringsarbeidet. Men man røper at man i praksis ikke er synderlig opptatt av dette anliggendet.
- Mange uttaler seg om maktperspektivet i et pedagogisk forhold. Det advares mot maktmisbruk av ulike slag. Eksempler her er for dominerende lærere, lærere som ironiserer, og lærere som overser og overkjører elever eller studenter.

## LITTERATURLISTE

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk Forum. Oslo.
- Bakke, K. (1995): Den myndige øvingslærer. I *Skikkethet. Om vurdering av førskolelærerstudenters yrkeskompetanse. Noen bidrag til etablering av felles kunnskap*. (red.: Bakke, K.) Bergen lærerhøgskole. s.4-15.
- Bakke, K, Bergsvik, E og Hjortland, R (1989): *Oppfølging av nyutdannede førskolelærere. Et veiledningsprosjekt 1988-89*. Rapport til Forbruker- og administrasjonsdepartementet. Bergen.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. Stanford University. W.H. Freeman and Company. New York.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. I *Psychological Review* 84. New York. S. 191-215.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books. New York.
- Bateson, G. (1979): *Mind and nature*. Wildwood House Ltd. London
- Bergem, T. (1993): *Tjener - aldri herre*. Bergen: NLA-Forlaget (91 -116).
- Bergem, T. (1994): Finnes det veier mot en bedre lærerutdanning? i *Prismet nr.5 / 1994 s.207-216*
- Bernt, J F: *Lov om universiteter og høyskoler, Lov nr. 22 1995 Med kommentarer*, 2.utg. Alma Mater Forlag. Oslo.
- Birkeland, Å. (2000): *Dialog om oppdragelsesspørsmål i førskolelærerutdanningen. Undervisningssamtalens muligheter i lys av Bakhtins dialog forståelse*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. NLA. Bergen.
- Bjørke, G. (2000): *Problembasert læring : ei innføring for profesjonsutdanningane*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Bråten, I. (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Carson, N. (1997): *Relasjonen øvingslærer-student - nærhet og avstand*. FOU-notat, nr. 5. Høgskolen i Bergen – skriftserien. Bergen.
- Carson N. og Nagel R. (1999): *En menneskerett å bli lærer?* Kronikk i BT og Norsk Skoleblad nr. 25/99 med studieleder.
- Carson, N. (1999 1) Skikkethet som selverkjennelse - et møte mellom barn og student i *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk nr. 3*, Oslo.



- Carson, N. (2000): *Relasjoner, samspill og skikkethet - belyst gjennom fortellinger. Høgskolen i Bergen – skriftserien*. Bergen.
- Carson, N. (2002): *Eksistensielt perspektiv på veiledning*. Foredrag holdt på Høgskolen i Bergen, avdeling lærerutdanning.
- Christoffersen, S. Aa (1999): *Etikk, eksistens og modernitet - innføring i Løgstrups tenkning*. Tano. Oslo.
- Christoffersen, S.Aa og Selvik, T. (1999): *Engasjement og livsyttring – innføring i etikk for pedagoger*. Tano. Oslo.
- Dysthe, O. (red) (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Eidsvåg, I. (2001): Den pedagogiske pendel. *Dagbladet*. Oslo.
- Ellingsen, Jan Emil (1990): *Hva er best - hva er verst ved Bergen lærerhøgskole?* Bergen lærerhøgskole.
- Ellingsen, Jan Emil (1987): *Markedstilpasning av idrettsfaglig utdanning. En spørreskjemaundersøkelse blant tidligere studenter (Del I)*. Bergen lærerhøgskole
- Emsheimer, P. (2000): *Lärarstudenten som subjekt och objekt : kritisk tänkande och disciplinering i lärutbildning*. HSL förlag. Stockholms universitet.
- Fischbein, S. (1987): *Individförutsättningar och miljöpåverkan i individers utveckling*. I: Familj - Barn - Idrott. Rapport fra forskningskonferansen den 23-25 oktober i Halmstad. Sveriges Riksidrottsförbund- Idrottens Forskningsråd- Socialdepartementet (Idrottsguppen)-Hogskolan i Halmstad.
- Foucault, M. (1972): *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books. New York
- Foucault, M. (1985): *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock Publications. London.
- Foucault, M. (1986): *Power/Knowledge*. The Harvester Press. Brighton.
- Furuli, J., Hansen, M., Hegdal, M. (1992): *Selv attribusjon. Betydningen av organisasjonsmiljø og ulike personvariabler for selvattribusjon*. UiB.
- Gjems, L. (1996): *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Goodson, I.F. og Thorbjørnsen, K.M. (2000): *Livshistorier : kilde til forståelse av utdanning*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Grendstad, N.M. (1986): *Å lære er å oppdage*. Didakta Norsk Forlag. Oslo.

- Gulbrandsen, A (1996): Utgangspunkt er praksis – hva ellers? I Dysthe, O. (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Harvey, L. og Green, D. (1993): Defining Quality. I *Assessment and Evaluation in Higher Education* nr.18 s.9-34. Carfax Publishing Company. London.
- Haug, P. (2000): *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskolen*. Forskningsrapport nr. 39, Høgskolen i Volda og Møreforskning. Volda.
- Haugen, R. (1993): *Person, situasjon og attribusjon*. Bislett Høgskolesenter. Oslo. (62 - 63).
- Havnes, A. (1996): Læring som sosial praksis. I *Dysthe, Olga (red): Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk Forlag. s.157.
- Hernes, G.: (1988): *Med viten og vilje*, NOU 1988:28.
- Illeris, K (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.
- Illeris, K. (2000): *Læring. Aktuell læringsteori*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Innstilling om kollegaveiledning. Rapport 1995. Høgskolen i Bergen.
- Jensen, P. (1994): *Ansikt til ansikt. System – og familieperspektiv som grunnlag for klinisk sykepleie*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Johannessen, E. m. fl. (2001): *Rådgivning*. Gyldendal. Oslo.
- Jones, E. (et al.) (1987): *Attribution. Perceiving the causes of behavior*. Hillsdale, N.J. London (x - xxi)
- Juhl Clausen, B. Og Lauritzen, J. (2000): *Livshistorier i pædagogisk arbejde*. Semi-forlaget. Brøndby.
- Karlsen, G. og Zakariassen, G. (1999): *Fortelling og evaluering : "Alt henger sammen. Kanskje vil det gå godt til slutt" : fortelling som evalueringsredskap i høgskolepedagogikken*. Høgskolen i Finnmark. Avdeling for barnehage- og skolefag.
- Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (eds): *Attribution: perceveing the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press. (pp. 95-120).
- Korthagen, F. og Russell, T., red. (1995): *Teachers who teach teachers – reflections on teacher education*, Falmer Press
- Krüger, T: (1998): *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge. Two case studies of teachers at work*, Bergen University College (Report no.1/2000).
- KUF (2000-2001): St.meld. nr. 27 *Gjør din plikt - Krev din rett*. Kvalitetsreform av høyere utdanning.

Kvalbein, Inger Anne (1998): Allmennlærerutdanning som møter mellom "moderne" Lærere og "postmoderne" studenter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4 – 5/98.

Kvalbein, I.A. (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Høgskolen i Oslo, Rapport nr.15/1999.

Kvalbein, I.A.: 2001, *Nordisk Pedagogik* nr.4/2001, red. Björn Hasselgren, Universitetsforlaget, Oslo

Kvale, S. (1997): *Interview : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzel. København.

Kvale, S. (1979): Det kvalitative forskningsinterview ansatser til en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesform, i Broch, T. mfl.: *Kvalitative metoder i dansk samfunns forskning*. JJ trykkekunne A/S. København.

Lave, J. (1987): *Cognition in Practice*. Cambridge University Press. Cambridge.

Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse*. Universitetsforlaget. Oslo.

Løgstrup, K. E. (1972): *Norm og Spontanitet*. Gyldendal. København.

Løgstrup, K. E. (1999): *Den etiske fordring*. Cappelen forlag a/s. Oslo. (29 -42).

Mead, G.H. (1934): *Mind, Self and Society*, Chicago University Press, Chicago

Mellin-Olsen, S. (1991): *Hvordan tenker lærere om matematikkundervisning*. Bergen lærerhøgskole.

Mellin-Olsen, S. og Lindén, N. (1996): *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag

Nicholls, J.G. (1992): *The general and the specific in the development and expression of achievement motivation*. In G.C. Roberts (ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

Nicholls, J.G. (1989): *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press. London. (143 - 145).

Nielsen, K./Kvale, S. (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal. 1. Oppl. Oslo.

Perls, F. (1992): *Gestalt Therapi Verbetim*. Michael Vincent Miller. New York.

Phillips, D.C. og Soltis, J.F. (2000): *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt forlag. Oslo.

Raaheim, A. og Raaheim, K.: Universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, i Dysthe, O. (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Cappelen Akademisk Forlag. (s.77-78).

Raaheim, A og Raaheim, K (red.) (2000): *Læring hos voksne*. Sigma. Bergen.

Rand, Per (1991): *Mestringsmotivasjon. En teoristudie*. Pedagogisk Forskningsinstitutt - UiO (s.47-48, 50).

Rommetveit, R. (1974): *On Message Structure*. London/New York: Wiley.

Schibbye, A. L. (2001): *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*, Universitetsforlaget. Oslo.

Selvik, T. og Christoffersen, S.Aa. (1999): Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger. Tano Aschehoug. Oslo.

Skagen, K. (red.) (2000): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget. Bergen.

Skogen, E. (1995): *Selvforståelse og attribusjon*. UiO 1995. (s.61-62, 70-73).

Stensaker, B. (1998): *Evaluering av studie- og læringsmiljø. En veiledning for faglig og administrativt personale ved universiteter og høyskoler*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.

Taube, K. (1998): *Mappevurdering : undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Tano Aschehoug. Oslo.

Tarrou, Anne-Lise H. (1999): *Improving teacher education through evaluation: an analysis of four Norwegian case studies*, European Journal of Teacher Education vol.2/3 1999.

Teslo, Anne-Lise (red.) (2000): *Mangfold i faglig veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo.

Tveiten, S. (2000): *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget. Oslo.

Uljens, M. (1989) : *Fenomenografi. Forskning um oppfatningar*. Studentlitteratur. Lund.

Ulland, D. (1996): Veiledning og etikk - Noen etiske perspektiv på veiledningsrelasjonen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift 1/96*.

Underlid, K. (1997): *Gruppepsykologi*. Fagbokforlaget. Oslo.

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S. Flekkefjord. (18-20)

Watzlawick, P. m.fl. (1974): *Forandring*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., Rosenbaum, R.M. (1971): *Perceiving the causes of success and failure*. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H.

Weiner, B. (1995): *Attribution theory in organizational behavior: A relationship of mutual benefit*. I Martinko, M.J. (edit.): *Attribution Theory. An Organizational Perspective*. Florida State University. St. Lucie Press.

Weiner, B. (1992): *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Sage Publications Inc. Newbury Park. California.

Wisløff, E.M.S (1998): *Det handler om å lære. Om ansvar, kreativitet, frigjøring og reflekterende fortellinger*. Tano Aschehoug. Oslo.

Yalum, I. (2000): *Mamma og meningen med livet*. Pax Forlag. Oslo.

## **VEDLEGG**

1. Forespørsel til våre informanter
2. Intervjuguide

## Vedlegg 1

Forespørsel til våre informanter

Landås 31.10.00

### HVORDAN TENKER LÆRERUTDANNERE OM GOD UNDERVISNING OG LÆRING?

Et forskningsprosjekt

Her i avdeling for lærerutdanning tenker vi ulikt om undervisning og læring. Og vi handler ulikt i vår undervisning. Men vi vet lite om hverandre. Hva gjør vi og hvordan tenker vi?

I vårt forskningsprosjekt vil vi gjennom samtaler med kolleger få kunnskaper om dette feltet.

Noen av hovedområdene vi ønsker å få vite mer om er disse:

- Hvordan tenker lærerutdannere om undervisning, læring, formidling?
- Hvordan tenker lærerutdannere om sitt arbeid som lærer? Som veileder?
- Hvordan tenker vi om betydningen av kollegiale forhold for egen undervisning?
- Hvordan tenker vi om etablerte og nye læringsformer? Og vurderingsformer?

Vi har trukket ut 16 informanter fra det faglige personalet ved avdelingen. Du er en av disse. Vi håper å kunne få en samtale med deg – i form av et åpent intervju på rundt 60 minutter.

Hver av oss fire prosjektmedarbeidere skal snakke med fire informanter.

Nå håper vi at du sier JA til en slik samtale. Vi avtaler nærmere tid og sted.

Med vennlig hilsen

Nina Carson  
Pedagogikk

Kari Bakke  
Forming

Jan Emil Ellingsen  
Idrett

Torstein Selvik  
Studieleder ALU

## Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE

Noen hovedtema med antydde spørsmål - og påstander til mulig prøving:

- **Undervisning – læring**
  - (Hvordan tenker informantene...)
  - Vi driver profesjonsutdanning. Hvordan tenker du om det du gjør i undervisningen i forhold til det yrket studentene skal ut i?
  - Studentene er ikke tomme kar. Hvordan tenker du om deres livserfaringer og din undervisning?
  - ”Noe med teori / praksis”
  - Hvordan tenker du om din undervisning og annet studentene gjør – og LÆRING?
  - Påstand: ”Læring skjer i møtet mellom student og lærer”. Hvordan tenker du om denne påstanden? (studentens læring, stoffet/litteraturen/erfaringene, bygge kunnskap, lærerens rolle i studentenes studering)
  
- **Lærerrollen / veilederrollen**
  - ... nye undervisningsformer, veiledning – undervisning – læring – hvordan opplever du din rolle som lærer .....
  - ”Noe med lærerrollen / skikkethet /
  - ”Noe med etiske / moralske sider ved undervisningen”: For eksempel slik: Hvordan tenker du om undervisningen og etiske / moralske utfordringer?
  - Når du for eksempel ser at noe ikke er godt nok (studenten / rammer) hvordan tenker du om ditt ansvar for å handle tydelig og til beste for utdanningen, yrket, studenten?
  
- **Det psykososiale miljøets betydning**
  - Påstand: ”Min følelse av å lykkes/mislykkes i undervisningssituasjonen er avhengig av et godt samarbeid med kolleger.” Hvordan tenker du om denne påstanden?
  - Påstand: ”Det psykososiale miljøet (studenter og kolleger) har stor betydning for min følelse av å lykkes / mislykkes ...” Hvordan ...?
  
- **Bruk av IKT**
  - Hvordan tenker de om informasjons- og kommunikasjonsteknologi i forhold til egen undervisning?
  
- **Vurdering**
  - hvordan tenker de om studentenes læring og nåværende og alternative vurderingsformer?