

PRAKSISOPPLÆRING I LÆRERUTDANNINGENE – analyse og nye perspektiver

PER IVAR JENSEN

Høgskolen i Bergen
Avdeling for lærerutdanning/PPU
Pb. 7030, 5020 Bergen
Telefon: 55587889
E-post: per.jensen@hib.no

Sammendrag

I denne artikkelen tar jeg utgangspunkt i sentrale intensjoner for praksisfeltet i lærerutdanningen. Jeg gir en beskrivelse og analyse av sentrale begreper og perspektiv i veiledningstenkningen til Handal og Lauvås (2000) (HR-modellen). Denne modellen antas å dominere den norske veiledningstradisjonen. Modellen settes inn i en historisk kontekst der sammenlikningen med T.Bues veiledningstanker er sentral. Styrken til modellen er at den bevisstgjør studentene på deres handlingsteori. Jeg setter imidlertid spørsmålsteget ved en rekke andre sider ved den veiledningstenkningen som ligger til grunn for HR-modellen.

Artikkelen presenterer også to andre veiledningsperspektiver som kan tilpasses handlingsrefleksjon. For det først gjelder dette den didaktiske relasjonsmodellen sett i et læringsperspektiv og brukt til veiledning. Dette perspektivet åpner for en utfordrende handlingsrefleksjon. Veiledningen er knyttet til studentens handlinger for å planlegge og gjennomføre læring. Refleksjonsgrunnlaget er både planleggingsteori og læringsteori. Det andre perspektivet jeg presenterer er veiledning basert på mål. Denne måten å tenke på kan tilpasses mål fra praksisplanen og legge til rette for en mer utfordrende veiledningstankegang enn det HR-modellen legger opp til. Dette perspektivet åpner opp for å arbeide med det som hindrer studenten i å nå sine mål.

Nøkkelord

Veiledning, handlingsrefleksjon, didaktisk relasjonstenkning, læring, coaching.

Innledning

Denne artikkelen setter fokus på praksisfeltet i lærerutdanningen. Dette betyr at jeg vil se nærmere på tanker om veiledning og refleksjon som er aktuelle innenfor praksisfeltet i lærerutdanningen. Eksemplene i denne artikkelen er hentet fra Praktisk pedagogisk utdanning (PPU) ved Høgskolen i Bergen. Dette er en utdanning som gir pedagogisk kompetanse til studenter som har profesjons- eller yrkesutdanning. De fleste av synspunktene som kommer fram, er likevel relevante for de andre lærerutdanningene.

På institusjonsnivå er utfordringen å utvikle det gode samspillet mellom teoriundervisning og praksisopplæring. I NOKUTSs hovedrapporten for Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge (2006) mener evalueringspanelet at «det er et dominerende mønster at utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp». (s.59) Det etterlyses planer som styrer sammenhengen og interaksjonen mellom teoriundervisning og praksisopplæring.

Formålsparagrafen for lærerutdanning kan tolkes som en rekke intensjoner. I denne sammenhengen vil jeg trekke fram tre intensjoner fra formålsparagrafen som er særlig relevante for praksisopplæringen.

- 1) Studentene skal kunne planlegge og gjennomføre læring og undervisning.
- 2) Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling.
- 3) Studentene skal utvikle evne til refleksjon.

Det toneangivende mønsteret for veiledning i praksisopplæringen er basert på bøkene fra Handal og Lauvås. Skagen (2000) hevder følgende: «I dag er Handal og Lauvås' refleksjonsorienterte teori og modell nærmest enerådende i norske profesjonsutdanninger og etterutdanning» (s.20). Selv om denne uttalen er noen år gammel, er det grunn til å tro at dette mønsteret fremdeles er toneangivende innenfor praksisopplæringen i lærerutdanningene. De første bøkene som kom fra Handal og Lauvås, handlet om veiledning innenfor lærer-

yrket. Senere ble perspektivet utvidet og utviklet til å gjelde flere profesjoner. I denne artikkelen legger jeg hovedvekten på den siste boka som kom i 2000. Det synet på veiledning som springer ut av denne boken, vil jeg omtale som handlingsrefleksjonsmodellen. (HR-modellen)

I denne artikkelen vil jeg først gi en beskrivelse og analyse av HR-modellen relatert til den norske veiledningstradisjonen. Deretter vil jeg presentere to andre perspektiver som på hver sin måte realiserer viktige intensjoner i formålsparagrafen for lærerutdanning.

En kort presentasjon av HR-modellen i lærerutdanningen

Handal og Lauvås (2000) presenterer hensikten med sin HR-modell slik:

Modellen sikter mot å utvikle kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Handlingsrefleksjon kan foregå selv om det ikke veiledes, men veiledning kan både kvalifisere for slik refleksjon og øke utbytte av den betydelig (s. 65).

Kunnskapsbegrepet som denne veiledningsmodellen bygger på, er praktisk yrkest teori (PYT). Dette fremstilles som en teoretisk konstruksjon som er grunnlaget for lærerstudentens handlinger. Handal og Lauvås (2000) definerer PYT på følgende måte:

Vi antar at det finnes en slik privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier som vi oppfatter som viktige (s.180).

Ved første øyekast kan det se ut som om denne definisjonen legger opp til at studenten kan integrere erfaringer fra praksisfeltet med teori fra utdanningsinstitusjonen med utgangspunkt i studentens subjektive verdisystem. Slik sett kan det se ut som dette dreier seg om en konstruktivisme som integrerer teori

og praksis på en vellykket måte. Men dette er bare halve sannheten. Handal og Lauvås støtter seg på Argyris og Schön (1978) som skiller mellom *theory in use* (handlingsteori) og *espoused theory* (uttrykt teori). PYT dreier seg bare om handlingsteori. Det er den kunnskapen lærere vektlegger mens de utøver yrket under en form for handlingstvang som inngår i handlingsteorien. Det er med andre ord snakk om den kunnskapsbasen som ligger til grunn for lærerens handlinger slik han eller hun utøver yrket i det daglige livet. Det samme skillet kan vi overføre til verdisiden. Men dette er ikke eksplisitt uttrykt i HR-modellen. Ut fra den samme tenkningen kan vi skille mellom verdier som tilhører handlingsteorien og verdier som er uttrykte. I tabellen nedenfor er denne sammenhengen tydeliggjort.

Tabell 1: Forholdet mellom teoretisk profesjonskunnskap og handlingsteori

Teoretisk profesjonskunnskap	Handlingsteori
Uttrykt teori	Kunnskaper som inngår i handlingsteorien i hverdagen
Uttrykte verdier	Verdier som aktivt brukes i handlingsteorien i hverdagen

Tar vi utgangspunkt i definisjonen av PYT, kan vi tenke at dette er et kunnskapsbegrep som integrerer pedagogisk teori (uttrykt teori) og etikkundervisningens verdier (uttrykte verdier) med handlinger fra praksisfeltet. Både Argyris og Schön (1978) og Handal og Lauvås (2000) understreker at slik er det ikke. Teoretisk profesjonskunnskap kan forklare og begrunne handlingsteori. Men i utviklingen av handlingsteori er det andre kategorier som er mer aktuelle. Handal og Lauvås (2000) trekker fram implisitte tolknings- og handlingsregler, forståelsesmåter, kognitive schemata, osv. som viktige praksiskategorier. Dette betyr at vi har begrenset kunnskap om hvordan modellen egner seg til å integrere pedagogisk teori og etikkteori med handlinger i praksisfeltet. Heller ikke vet vi mye om de betingelsene som må være tilstede for at det skal skje en form for integrering. Da er vi tilbake til påstanden fra evalueringspanelet som

vi nevnte innledningsvis, hvor det snakkes om utdanning og praksisopplæring som to ulike kretsløp. Hvis dette stemmer, er det helt i tråd med skillet mellom teoretisk profesjonskunnskap og handlingsteori.

PYT er basert på en type individuell kognitiv konstruktivisme der lærerstudentens erfaringer, teorier og verdier er nøstet sammen i en handlingsteori. Sagt med andre ord: Lærerstudentens handlingsteori er satt sammen av en rekke elementer hentet fra individets personlige livshistorie. Fra et analytisk ståsted kan det være klokt å skille mellom den handlingsteorien studenten hadde før utdanningen startet, og den handlingsteorien studenten utvikler i utdanningen. Nedenfor trekker jeg fram noen av de erfaringene en lærerstudent kan ha før han/hun møter en formell praksisopplæring.

For det første gjelder det den enkeltes personlige livshistorie. Goleman (1997) presenterer en omfattende forskning som viser at situasjoner som på en eller annen måte har generert sterke følelser, vil ha en tendens til å bli lagret i hukommelsen. Kritiske episoder fra lærerstudentens personlige livshistorie kan sette sitt preg på den handlingsteorien som studenten utvikler.

For det andre har en lærerstudent lang erfaring fra elevrollen som er den motsatte siden av den rollen som handlingsteorien er basert på. Dette er erfaringer som studenten har fått ved å observere og tolke ulike læreres handlingsteorier. Men det behøver ikke bety at denne erfaringen finner veien til lærerstudentens handlingsteori. For det tredje kan en lærerstudent ha vært innom et yrke med en handlingsteori som har felles elementer med læreryrket. Studenter ved PPU har ofte slike yrker som bakgrunn. Det kan dreie seg om sykepleiere, arbeidsformenn, ingeniører osv. Den fjerde dimensjonen som jeg vil peke på, er direkte erfaringer med læreryrket. Studentene ved PPU har ofte vært lærere i både ett og to år før de starter på den formelle utdanningen. Det er grunn til å tro at den organisasjonskulturen eller skolekoden som var dominerende på den første arbeidsplassen studenten hadde, vil ha en spesiell innflytelse på den handlingsteorien som er i bruk den første tiden i læreryrket.

Den dimensjonen ved PYT som byr på den største utfordringen, er knyttet til taus kunnskap. Denne dimensjonen ved kunnskapsbegrepet ble til dels omfavnet av profesjonsutdanningene da den for alvor ble en del av den aktuelle faglitteraturen på 1980-tallet. I tråd med Polanyi (1966) hevder Handal og Lauvås (2000) at artikulerbar kunnskap hviler på taus kunnskap.

Forfatterne gir en utførlig presentasjon av taus kunnskap med mange og til dels innviklede og overlappende filosofiske begreper, men det er ikke helt enkelt å få tak i hvilke implikasjoner dette har for veiledning i praksisfeltet. Det nærmeste de kommer, er å anbefale mesterlære der lærerstudentene gjennom kontakt med erfarne yrkesutøvere får overført viktig taus og personlig kunnskap.

Et annet fokusområde innenfor området taus kunnskap er den kunnskapen som er taus, men som kan gjøres artikulerbar. Slike perspektiver finner vi blant annet hos Nonaka og Takeuchi (1995) som har forsket innenfor japansk bilindustri. Selv om disse perspektivene ikke direkte er knyttet til veiledning, gir de premisser for hvordan taus kunnskap kan gjøres mer artikulerbar.

HR- modellen i en kort historisk kontekst

Nedenfor forsøker jeg å beskrive de viktigste mønstrene som har preget den norske veiledningstradisjonen. Det første mønsteret er basert på en konstruksjon av hva jeg antar var de rådende tankene om veiledning på lærerutdanningsinstitusjonene fra begynnelsen av 1900-tallet og fram mot 1970-tallet. Dette mønsteret var basert på et syn på veiledning der veilederen hadde alle svarene på hvordan læreryrket skulle utøves. Det innebar at veileders undervisning stod i sentrum som en slags modell for studenten. Innenfor undervisning i de akademiske fagene opererte lærerutdanningsinstitusjonene med generelle kriterier for hva som var god undervisning. Den akademiske kunnskapen stod i sentrum, veilederen var til en viss grad modell, og studenten ble evaluert etter bestemte kriterier med en egen tallkarakter i praksis. Dette mønsteret hadde en noe annen utforming innenfor opplæring i håndverksfagene. Her rådet mes-

terlærling-modellen der mesteren demonstrerte og viste hvordan ting skulle gjøres, lærlingen prøvde dette ut og fikk veiledning i form av korreksjon. I denne tradisjonen var det som regel en evaluering av et sluttprodukt som viste om lærlingen oppnådde den kompetansen som var fastsatt av mesteren.

På 1970-tallet ble et nytt veiledningsmønster basert på humanistisk psykologi introdusert av Torgeir Bue. Hans måte å tenke veiledning på var et drastisk brudd med det tradisjonelle synet på veiledning. Bue (1973) tok utgangspunkt i feltbegrepet. Han bygger her på arbeidene til Combs og Snygg som definerer persepsjonsfeltet slik: "By the perceptual field, we mean the entire universe, including himself, as it is experienced by the individual at the instant of action» (referert i Bue 1973 s.50). Bue kaller dette for det fenomenologiske feltet, men begreper som opplevelsesfeltet, det personlige feltet eller det atferdsbestemmende feltet sier litt om hvilke funksjoner feltbegrepet hadde. Begrepsinnholdet ble av Bue fastsatt til behov, erfaringer, impulser, tendenser, motiv, følelser, forestillinger, tanker og meninger, verdier og trosoppfatninger for å nevne noe.

Utvikling av det fenomenologiske feltet er nært knyttet til vekst og utvikling hos studenten. Veilederens primære oppgave er å legge opp til vekst gjennom den støttende samtalen. Veiledningssamtalen var særlig knyttet til Carl Rogers klientsentrerte terapi. Skagen (2000) hevder at det praktisk talt ikke er noe element i boka til Bue som er i konflikt med Rogers perspektiv. I veiledningen ble dette utformet som en støttende samtale der studentens initiativ i samtalen var det sentrale.

PYT-begrepet i HR-modellen kan minne om innholdet i det fenomenologiske feltet, men dette begrepet består bare av erfaringer, tanker og verdier. I henhold til definisjonen av PYT, vil lærerstudentens subjektive verdier fungere som et filter som bestemmer hvilke erfaringer som tillegges vekt, og dermed også de erfaringene som lærerstudenten spontant vil overse eller klassifisere som uinteressante. Dette er helt i tråd med hvordan Bue tenkte om det fenomenologiske feltet. I Bues virkelighetsforståelse styrer det fenomenologiske

feltet lærerstudentens handlinger i en opplærings situasjon. Han tenker seg at lærerstudenten engasjerer hele sitt fenomenologiske felt i praksisopplæringen. Det fenomenologiske feltet er en nøkkel til å forstå studentens handlinger og forutsetningene for disse. Det er bare studentene som kan endre dette. Dette får konsekvenser for veiledningen. Veiledningen starter og slutter med hvordan studenten opplever virkeligheten. Veilederens rolle kan karakteriseres som den forståelsesfulle personen som skal få fram vekst og utvikling hos studenten.

HR-modellen viderefører betydningen av veiledning på studentens premisser. Mens Bue begrunner sitt ståsted med utgangspunktet i det fenomenologiske feltet, bruker Handal og Lauvås et sitat fra Kierkegaard fra 1859 som enhver moderne lærerstudent sikkert har fått servert mer enn én gang. Essensen i sitatet er at en veileder først må begynne der studenten er, før en tenker på noen form for hjelpevirksomhet som for eksempel veiledning. I denne ånden advares det mot å ta utgangspunkt i yrkeskravene eller målene.

Veiledning med utgangspunkt i PYT dreier seg om et kognitivt opprydningsarbeid i studentens handlingsteori der handlingsrefleksjonen er både metode og delvis også mål. HR-modellens kognitive grunnstruktur og tankemåte gjør at det blir mulig å utforme en klar veiledningsstrategi. Den kognitive grunntenkningen innenfor en yrkesmessig ramme blir enda klarere når grensen mellom veiledning og terapi trekkes opp. Denne grensen eksisterer knapt i Bues veiledningstenkning. HR-modellen avgrenser veiledning tydelig mot terapeutisk virksomhet. Handal og Lauvås (2000) støtter seg her på Caplan som mener at veiledning nærmer seg terapi så snart veileder og student har en felles forståelse av at det er på sin plass å bringe fram personlige og private forhold. Caplan mener også at så snart veileder tenker i termer relatert til behandling av studenten, er veileder i ferd med å overskride en grense.

Det er mulig at HR-modellen kan ha løst problemet med skillet mellom terapi og veiledning rent analytisk. Men i forhold til intensjonen om personlig utvikling som er nedfelt i formålsparagrafen, er kanskje ikke dette skillet av like stor interesse. Det er vanskelig å komme utenom at lærerstudenten bruker hele

sin personlighet i møte med elevene. Hendelser i studentens private liv står i vekselvirkning med det yrkesmessige feltet. Jeg mener derfor at HR-modellens skille mellom terapi og veiledning kan bidra til en altfor rigid tolkning av hva som menes med personlig utvikling. Det er også et spørsmål om det kognitive opprydningsarbeidet bare er første fase i et prosjekt der personlig utvikling står i fokus. Det er viktig å avklare hvilke verdier som inngår i studentens handlingsteori. Men det må forventes at praksisopplæringen skal tilføre studenten verdier og holdninger som studenten skal bearbeide og vokse på. Det er i spenningsfeltet mellom egne verdier og veilederens verdier at studentens personlige utvikling kan finne sted. En slik tankegang forutsetter veiledere som er trygge på egne verdier og holdninger.

HR-modellen og refleksjon

HR-modellen bygger på *refleksjon over handling* for å skape læring. Denne måten å tenke på er en type erfaringslæring som er en direkte oversettelse av *reflection on action* fra Schön (1983). Refleksjon over utført handling skal åpne opp for innsikt i studentens handlingsteori. Refleksjon av denne typen kan resultere i at den enkelte lærerstudent styrker tanker, ferdigheter og erfaringer som studenten allerede har i egen handlingsteori. Dette kaller jeg *refleksjon type I*. Men refleksjon over handling kan også føre til at lærerstudenten må tenke nytt og revurdere deler av eksisterende handlingsteori for å utvikle en ny handlingsteori som er bedre egnet til å møte utfordrende situasjoner. Dette kaller jeg *refleksjon type II*. De to refleksjonstypene er inspirert av Dalin (1999). Den samme forskjellen finner vi i begrepene enkretslæring og tokretslæring på organisasjonsplan hos Argyris og Schön (1978).

HR-modellen tar utgangspunkt i observerte handlinger som studenten har gjennomført i en opplærings situasjon. Det er veileders oppgave å beskrive disse og presentere dem for studenten som et utgangspunkt for refleksjon. Definisjonen av PYT inviterer veileder og student til sammen å gjøre et opprydningsarbeid der fokus er studentens handlingsteori og den innbyrdes sammenhengen mel-

lom de størrelsene som inngår i denne. Grunntanken om at veiledning først og fremst skal foregå på den veilededes premisser, kan føre til at studenten holder fast i den trygge situasjonen der studenten utdyper det han/hun allerede kan og behersker. Mange av de samtaleformene som fins i HR-modellen har som forutsetning at veilederrollen er orientert mot studenten. De grunnleggende samtaleferdighetene som kreves av veileder, er oppmerksomhet, parafisering og speiling. Mer aktive ferdigheter som å stille utfordrende spørsmål er også en del av samtalene, men betydningen av denne ferdigheten er tont ned.

Samtaleformene mellom veileder og student og knapphet på tid som kjennetegner livet i skolen, er momenter som lett legger til rette for refleksjon type I. Dersom studenten skal ta opp nye momenter i handlingsteorien, må han/hun oppfatte verdigrunnlaget som de nye momentene bygger på som viktige. Det er grunn til å tro at ikke mange veiledere har utviklet en veiledningsstrategi der verdiaspektet er velutviklet. I en travel skolehverdag kan mangel på tid til viktige verdidiskusjoner føre til at veileder og student velger å ta den enkleste veien.

Styrken til HR-modellen er en bevisstgjøring av lærerstudentens subjektive handlingsteori med utgangspunkt i ulike situasjoner fra praksisfeltet. Jeg mener at denne type veiledning i møte med praksisfeltet lett kan fremme refleksjon type I og slik sett lett bli konserverende. I en utdanning der endring og utvikling er et sentralt kompetanseområde er dette en utfordring. Derfor vil jeg kort introdusere to andre perspektiv som tar utgangspunkt i mer utfordrende handlingsrefleksjon som har et annet refleksjonsgrunnlag.

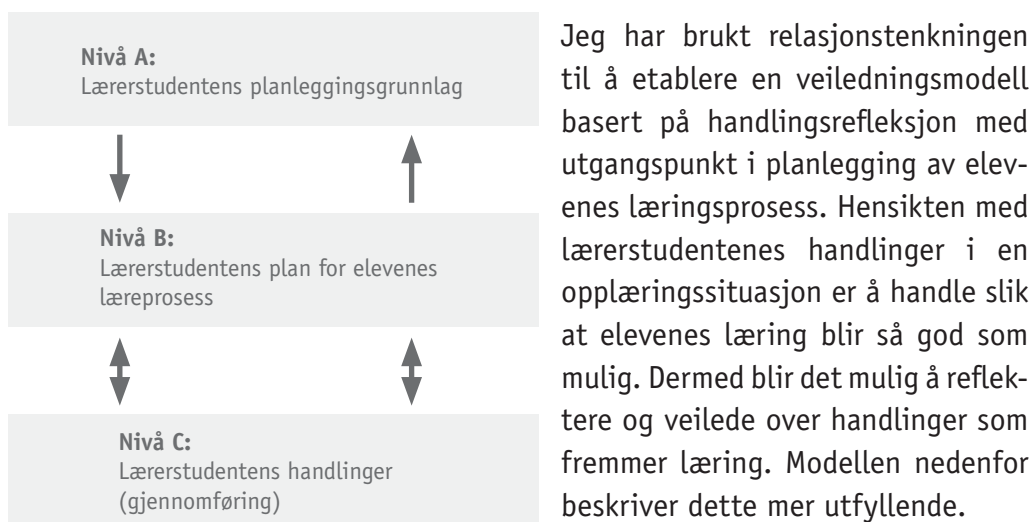
Handlingsrefleksjon med utgangspunkt i planlegging og gjennomføring av elevenes læring

Innledningsvis tok vi fram tre intensjoner fra formålsparagrafen. Under denne delen vil følgende to intensjoner stå sentralt:

- 1) Studentene skal kunne planlegge, gjennomføre og vurdere læring og undervisning.

2) Studentene skal utvikle evne til refleksjon.

Vi skal gi et eksempel på hvordan disse to intensjonene kan kombineres og direkte bygges inn i handlingsteorien. Planlegging krever en oversikt over de faktorene som påvirker læring og undervisning. Legger vi utviklingsteorien til Dreyfus & Dreyfus (1986) til grunn, vil novisen fokusere på regler som gjelder for opplærings situasjonen. Dernest vil studenten legge merke til meningsfulle sider ved situasjonen som kommer i tillegg til reglene og blir viktigere enn disse. På neste nivå (kompetansenivået) vil lærerstudenten ha behov for å få tak i noen oversiktlige faktorer som rammer inn viktige sider ved praksisfeltet. Dette betyr at lærerstudenten må lage en plan som gir en oversikt over de viktigste planleggingsfaktorene som vil påvirke en undervisningssituasjon. Den norske originalmodellen for en slik didaktisk planlegging finner vi hos Bjørndal og Lieberg (1978). Hiim og Hippe (2003) bruker begrepet *den didaktiske relasjonsmodellen* om den samme tenkningen. Felles for disse modellene er at de synliggjør en gjensidig avhengighet mellom en rekke faktorer som er relevante for undervisningsplanlegging. Disse faktorene er: mål, elevforutsetninger, ramme faktorer, innhold, læreprosess og vurdering.



Figur 1: En veiledningsmodell basert på handlingsrefleksjon knyttet til planlegging og gjennomføring av elevenes læring.

Modellen er strukturert på tre nivåer. På nivå A presenteres lærerstudentens planleggingsgrunnlag med planleggingsfaktorene mål, innhold, ramme faktorer og elevforutsetninger. Med utgangspunkt i dette nivået legger lærerstudenten en plan for elevenes læreprosesser. Dette vises på nivå B. På nivå C kommer lærerstudentens handlinger som skal fremme og legge til rette for elevenes læreprosesser ved å ta hensyn til både nivå A og B. Med utgangspunkt i nivå A og B kan studenten lage en plan for elevens læring som detaljert beskriver hvilke handlinger studenten vil gjøre på nivå C for å fremme læring.

Veiledning som forutsetter handlingsrefleksjon starter med nivå C og en beskrivelse av de handlingene lærerstudenten gjør. Nivå A og B er modellens refleksjonsgrunnlag. For veilederen blir det aktuelt å *beskrive observerte handlinger og stille spørsmål* som gjør at lærerstudenten må begrunne valg av handlinger med utgangspunkt i de aktuelle planleggingsnivåene. På nivå A blir det særlig aktuelt å sette fokus på relasjonstenkning som viser hvordan endringer i én planleggingsfaktor påvirker andre planleggingsfaktorer. På nivå B kommer handlingsteorien studenten har om læringsformer og læring til anvendelse som refleksjonsgrunnlag. Denne måten å tenke på vil føre til at lærerstudenten blir ført inn i en handlingsteori med refleksjonsgrunnlag i planleggings- og lærings-teori. I planleggingsteorien er det sammenfall mellom de teoretiske begrepene og bruk av disse begrepene i praksis. Begreper innenfor planleggingsteori som for eksempel mål og elevforutsetninger er direkte overførbare til praksisfeltet. Innenfor læringsteorien blir utfordringen å etablere praksiskategorier som tar utgangspunkt i læringsteori, men som er operative i praksissituasjonen på en slik måte at de innlemmes i studentenes handlingsteori.

Et sentralt fokusområde vil være relasjonen mellom planlagte handlinger og gjennomførte handlinger. For veilederen blir det da lett å legge til rette for refleksjon type II.

Handlingsrefleksjon med utgangspunkt i studentens mål

Hensikten med å tilføre veiledningen en måltenkning er å legge forholdene til rette for at veileder skal ta utgangspunkt i studentens handlingsteori og utvikle denne i tråd med målene i praksisplanen. Veileders mandat er å sørge for en realisering av målene i praksisplanen. Dette kan gjøres ved tilrettelegging av aktiviteter og oppgaver som er i samsvar med målene og sørge for en innebygd progresjon av veiledningen tilpasset studentens utviklingsnivå.

For å få studenten med på dette arbeidet er bevisstgjøring av målene i fagplanen en forutsetning. Men dette er ikke tilstrekkelig. Lærerstudenten må utvikle et eierskap til målene slik at han/hun kan komme i interaksjon med sin egen handlingsteori. Det er sannsynligvis flere måter å få dette til på. I et prøveprosjekt på PPU ved Høgskolen i Bergen har vi forsøkt å nærme oss dette med utgangspunkt i studentens egen handlingsteori. Studentene blir ved starten av første studieår bedt om å presentere fem momenter som de ønsker å vektlegge som lærer. Hensikten med disse momentene er at studentene skal utvikle en bevissthet om hva slags lærer de ønsker å bli. I tillegg kan disse momentene gi uttrykk for områder som de mener at de selv bør utvikle som lærer. Vi ber også studentene utvikle personlige mål som gir uttrykk for områder som studentene spesielt ønsker å arbeide med. Etter at studentene først har tenkt gjennom sin egen situasjon, ber vi om at de går gjennom målene i praksisplanene og kategoriserer målene sine i fire grupper.

A: Mål som er svært viktige for meg.

B: Mål som er middels viktige for meg.

C: Mål som er mindre viktige for meg.

D: Mål som ikke står i praksisplanen, men som er svært viktige for meg.

(Gruppe A, B, og C er mål fra praksisplanen)

Ved første møte mellom student og veileder presenterer studenten sine foreløpige mål.

Denne måten å arbeide på gir en mulighet for veileder og student til å justere målene i løpet av praksisperioden. Det må og være mulig for veileder å presentere mål som studenten ikke opplever som viktige, men som veileder mener er viktige på bakgrunn av observasjoner og samtaler.

Veiledning med utgangspunkt i studentens mål, åpner opp for en coachingpreget samtale med studenten. Gjerde (2000) sier følgende om mål og coaching: «Enhver coachingprosess bør starte med å definere mål. Vi yter mer når vi har satt oss mål. I tillegg er det enklere å ta valg når vi har mål å navigere etter» (s.15). Gjerde har tilpasset målsettingsteorien til Locke (1990) til coaching. Hun understreker at spesifikke og klare mål fremmer prestasjonen bedre enn generelle mål. Krevende mål er mer motiverende enn lette mål dersom de blir akseptert. I tillegg nevner hun at tilbakemelding om måloppnåelse fører til større ytelse. Måten vi har arbeidet med målene overfor studentene, bygger på at mål er mest motiverende når studenten selv tar aktivt del i drøftinger av mulige mål, og når de i tillegg engasjerer seg i de prosessene som fører fram til det endelige målet. Målene inviterer studenten til å strekke seg utover det nivået han/hun er på. Gapet mellom en ønsket situasjon, definert ved ett eller flere mål, og en nå – situasjon gir muligheter for en refleksjon som dreier seg om å minske gapet. Dette innebærer en framtidsrettet refleksjon der veileder og student må reflektere over handlinger som kan bidra til å fylle gapet mellom studentens nåværende handlingsteori og en framtidig handlingsteori definert ved noen mål.

Mange av de samtaleverktøyene som er knyttet til coaching, kan tilpasses en veiledning av denne typen. Gjerde (2000) presenterer en rekke virkemidler som kan legges til rette for utfordrende refleksjon. Jeg ser for meg en veilederrolle som både er *pådriver*, *tilrettelegger* og ikke minst *motivator*.

For å vise hva jeg mener med en pådriverrolle, vil jeg gi eksempel på spørsmål som kan stilles:

- Hva vil du gjøre for å nå det målet du har bestemt deg for?
- Når vil du gjøre det?
- Hvordan kan jeg som veileder vite at du har gjort det du skulle gjøre?

Denne måten å stille spørsmål på har en mengde varianter som gjør at studenten stadig kan få nye perspektiver for å nå målet.

Motivatorrollen er sannsynligvis en lite utforsket rolle i norsk veiledningstradisjon. Det er ikke mye å finne om veiledning og motivasjon i litteraturen til Handal og Lauvås (2000). Her er det store utviklingsmuligheter for veiledere i lærerutdanningene. Utvikling av evne til å oppmuntre andre er nært knyttet til veileders personlighet. Gjerde (2000) trekker fram betydningen av at veilederen finner sin personlige stil, at motivasjonen kommer fra hjertet og at den ikke blir framført som et virkemiddel. En rolle som tilrettelegger kan dreie seg om å hjelpe studenten til å holde fokus og ikke vike av fra den planen som er lagt for å nå målet, uten at det er gode grunner for dette.

Hindringer for å nå målene

Mål og hindringer hører sammen. Grovt sett kan vi skille mellom hindringer som ligger i miljøet og hindringer hos studenten. Det siste er ofte viktigst fordi det er her endringspotensialet er størst. Gjerde (2000) kaller dette for *indre sensor* som funksjonsmessig beskrives slik: «oftest står den i veien for handling. Indre sensors største ønske er status quo. Idet du beveger deg mot noe nytt, roper den høyt sine gode og rasjonelle argumenter og forteller deg at det beste ville nok være å holde deg i ro akkurat der du er» (s.158).

En måte å arbeide med hindringer på er å identifisere tankemønstre som bremser eller hindrer planene våre. Slike tanker kan ofte være mer eller mindre bevisste. Med en viss inspirasjon fra Wilhelmssen (2005) og Beck (1995) samt egen erfaring har jeg nedenfor gitt noen eksempler på typer av tankemønstre som kan hindre lærerstudenter i å møte nye og utfordrende praksissituasjoner:

- regelorienterte tanker
- selvmedlidenhetstanker
- sammenlikningstanker

- tanker basert på hyppig bruk av fordommer
- bekymringstanker
- negative årsakstanker

Listen kan gjøres lengre og mer detaljert og må forstås som eksempel på hindringer som kan være aktuelle i en veiledningssituasjon. Det blir viktig for veileder å få studenten til å innse at dette er normale tankemønstre i møte med krevende situasjoner. Likevel er de uhenksmessige tankemønstre som hindrer studenten i å nå mål som er relaterte til ny kompetanse. Identifisering av uhenksmessige tankemønstre kan være en måte å arbeide med personlig utvikling på. Tanken er her at veileder og student utvikler en måte å arbeide på der studenten snur uhenksmessige tankemønstre til nye måter å tenke på som fører til mestring. Dette kan bli en viktig del av begrepet personlig utvikling.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg gitt en analyse av sentrale tanker og begreper i veiledningsmønsteret til Handal og Lauvås (2000) som jeg har kalt HR-modellen. Modellen er på en del punkter i slekt med Bues veiledningsmønster. Men den avviker klart i synet på personlig utvikling. Styrken i HR-modellen er at studentene gjennom refleksjon kan bli bevisst sin subjektive handlingsteori. Det er imidlertid uklart om hvilke elementer i studentens handlingsteori som direkte kan relateres til en lærerutdanning. Særlig gjelder dette teoriundervisningen. HR-modellen alene kan neppe realisere sentrale intensjoner i lærerutdanningens praksisopplæring. Men en forståelse av studentens subjektive handlingsteori er et godt grunnlag for å arbeide med de to andre perspektivene.

Det første perspektivet bygger på en handlingsrefleksjon knyttet til planlegging av læreprosessen for studentens elever. Denne måten å tenke på gir muligheter for å gjennomføre en handlingsrefleksjon basert på planlegging av elevens læring. Dette er en sentral intensjon i all lærerutdanning. Det andre perspektivet tar utgangspunkt i mål. Jeg har skissert en måte å arbeide med mål på

som tar hensyn til studentens målformulerte praksisplan slik at studentene får et eierforhold til målene. Den tilhørende handlingsrefleksjonen er framtidsrettet og fokuserer på handlinger som kan realisere målene som er satt. I tillegg har jeg introdusert en måte å tenke på der identifisering av uhensiktsmessige tankemønstre kan betraktes som muligheter til utvikling. Ved å legge inn samtaleformer relatert til coaching vil dette føre til en veilednerrolle som legger til rette for en mer utfordrende veiledning enn det vi finner i HR-modellen.

Litteraturliste

- Argyris, C og Schön, D (1978): *Organizational learning: A theory of Action Perspective*. Reading: Addison – Wesley
- Beck, J. (1995): *Cognitiveve therapy. Basic and beyond*. New York: The Guilford Press
- Bjørndal, B og S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschoug.
- Bue, T. (1973): *Pedagogisk veiledning*. Oslo: NKS Forlaget
- Dalin, Å. (1999): *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Dreyfus, H og S. Dreyfus (1986): *Mind over Machine. The Power of Human intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free press.
- Gjerde, S (2003): *Coaching – hva, hvorfor og hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget
- Goleman, D (2003): *Emosjonell intelligens*. Oslo: Gyldendal
- Handal, G og P. Lauvås (2000) : *Veiledning og Praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hiim, H og E. Hippe: (2001) : *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal
- Locke, E.A. (1990): *A theory of goalsetting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Nonaka, I., H. Takeuchi (1995): *The knowledge creating company*. Oxford University press
- NOKUT: (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge – Hovedrapport*.
- Polanyi, M (2000): *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag
- Skagen, K(red.) (2000): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wilhelmsen, I (2005) : *Sjef i eget liv – en bok om kognitiv terapi*. Stavanger: Hertervig Forlag.