

Eldrid Digernes

Deltaking i yrkesfelleskapet eller ”på egne vilkår”?

Ei undersøking av praksislærarar sin modellbruk
i yrkesfagleg rettleiing

Forfattar	Eldrid Digernes
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISBN	82-7661-226-1 (elektronisk utgåve) 82-7661-225-3 (papirutgåve)
ISSN	0805-6609
Sats	Bente Lien
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Eldrid Digernes er tilsett som førstelektor ved Høgskulen i Volda, Avdeling for lærarutdanning.

Arbeidsrapportserien er for faglege og vitskaplege arbeid som ikkje fullt ut stettar krava til forskingsrapportar. Det kan vere delrapportar innanfor større prosjekt, eller læremateriell knytt til undervisningsføremål.

Arbeidsrapportane skal vere godkjende av anten dekanus, gruppeleiar, prosjektleiar (for IAAI: instituttleiar) eller ein annan fagperson dei har utpeika og forskingskoordinator ved HVO. Kvalitetssikringa skal utførast av ein annan enn forfattar.

Ord til lesaren

Rettleidd lærarpraksis i grunnskulen er ein viktig del av profesjonsretta grunnutdanning for lærarar. Rammeplanen for allmennlærerutdanning legg avgjerande vekt på praksisfeltet som læringsarena. Studiet er yrkesretta og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærarens arbeidsfelt. Vi les også at rettleidd praksisopplæring er ein viktig del av yrkesrettinga (UFD 2003). Kva betyr det at rettleiinga skal vere yrkesretta? Ein diskusjon om rettleiingsmodellar høyrer med når ein søker svar på spørsmålet om yrkesretting. Studentens møte med praksisopplæringa kan vere bestemmande for korleis han tenkjer om sin eigen yrkespraksis og korleis han integrerer teori og praksis i utdanninga. Derfor er diskusjonen viktig.

Meisterlæra og handling og refleksjonsmodellen er i fokus i dette arbeidet. Eg drøftar modellane på bakgrunn av den omtalen dei får i rammeplanane for allmennlærerutdanning siste ti åra, og på bakgrunn av ein kassustudie eg har gjort i praksisfeltet ved allmennlærerutdanninga ved Høgskulen i Volda. I kassustudien er eg opptatt av å undersøke korleis praksislærarar oppfattar og brukar modellane og korleis dei handlar i konkrete rettleiingssituasjonar.

Eg takkar informantane mine som delte tankar og erfaringar med meg og som let meg få vere til stades i samtaletimar i praksisopplæringa. Eg takkar også Rune Kvalsund og Gunnar Stave for gode råd i arbeidet med rapporten. Ansvar for innhaldet i rapporten er fullt og heilt mitt eige.

HVO, ALU desember 2004.

Eldrid Digernes

Innhald

Ord til lesaren.....	3
Innhald	4
I Aktualisering og relevans	5
II Forskingsforankring.....	7
III Problemstilling.....	8
IV Teoretisk grunnlag for to rettleiingsmodellar.....	9
V Data – metode og materiale	10
Kasusstudie.....	10
Skriftlege notat frå praksislærarkollegiet	11
Observasjon av samtaletimar i praksisopplæringa	11
Intervju med praksislærarar – halvstrukturert og refleksivt	11
Nokre kjeldekritiske kommentarar	11
VI Presentasjon av funn	13
Skriftlege notat frå praksislærarkollegiet	13
Observasjon av samtaletimar i praksisopplæringa	15
Intervju med praksislærarar.....	17
VII Oppsummering og refleksjon	21
Litteratur.....	24
Vedlegg	24

I Aktualisering og relevans

Mitt første møte med yrkesfagleg rettleiing hadde eg då eg utdanna meg til lærar på slutten av 1960-talet. Eg hugsar spesielt tre praksislærarar, to menn og ei kvinne som, når eg tenkjer tilbake, var meistarar i yrket sitt. Eg hadde stor respekt for dei, eg opplevde dei som autoritetar og eg lærte mykje av dei. Spesielt var den kvinnelege praksislæraren ein viktig modell for meg. Identifikasjonen med henne gjekk på to plan; ho var dyktig i faget sitt og ho var kvinne som meg sjølv. Samtalane var ikkje prega av symmetriske relasjonar, det var avstand mellom lærar og student, men dei tre vart modellar, ideal for utforminga av mi eiga yrkesrolle.

På 1980- og 90-talet var eg sjølv praksislærar. Med 1970-talet som erfaringsbakgrunn, med frigjerung frå autoritetar på ulike område, vart eg fengsla av den nye måten å tenke yrkesfagleg rettleiing på. No skulle studenten, med sin refleksjon og praksisteori, vere i sentrum. Eg hadde også dette som ideal, men eg veit no i ettertid at meisteren stadig var ”frampå” med råd, krav og forventningar; eg var ikkje villig til å gi frå meg kontrollen i klasseromet likevel. I dag ser eg tydelegare spriket mellom ideal og realitetar i praksisrettleiinga mi. Dei siste ti åra har eg sett yrkesfagleg rettleiing frå perspektivet til pedagogikk-læraren i allmennlærerutdanninga. Eg deltar i høgskulen si praksisopplæring, eg rettleier studentar i deira praksis og eg underviser i yrkesfagleg rettleiing i ulike samanhengar.

To rettleiingsmodellar har spela ei sentral rolle i rettleiingsdebatten i norsk lærarutdanninga; meisterlæra og handling og refleksjonsmodellen. I dette arbeidet vil eg klargjere og drøfte modellane sin plass og relevans i praksisopplæringa. Det er sjølv sagt ei forenkling å drøfte eit komplekst felt som yrkesfagleg rettleiing avgrensa til to modellar. Eg vel likevel å gjere det fordi det er innarbeidde termar i allmennlærerutdanninga og fordi kompleksiteten i seg sjølv krev ei avgrensing.

Rettleidd lærarpraksis i grunnskulen er ein viktig del av profesjonsretta grunnutdanning for lærarar. Rammeplanen for allmennlærerutdanning legg avgjerande vekt på praksisfeltet som læringsarena. Studiet er yrkesretta og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærarens arbeidsfelt. Vi les også at rettleidd praksisopplæring er ein viktig del av yrkesrettinga (UFD 2003). Kva betyr det at rettleiinga skal vere yrkesretta? Ein diskusjon om rettleiingsmodellar høyrer med når ein søker svar på spørsmålet om yrkesretting. Studentens møte med praksisopplæringa kan vere bestemmende for korleis han tenkjer om sin eigen yrkespraksis og korleis han integrerer teori og praksis i utdanninga. Derfor er diskusjonen viktig.

Praksislærars modellbruk er utgangspunkt for dette arbeidet. Mi eiga historie vil vere den referanseramma eg tenkjer og arbeider ut frå. Så ser eg interessante endringar i omtalen av rettleiing i dei tre siste rammeplanane. I tillegg kjem interessa for fagfeltet rettleiingspedagogikk, der ein diskusjon om rettleiingsmodellar høyrer naturleg med. I arbeidet med rammeplanane og med fagfeltet har det vakse fram ei interesse for å skaffe min eigen empiri om modellane sin plass og relevans i praksisopplæringa. Eg har derfor gått ut i praksisfeltet for å undersøke korleis praksislærarar oppfattar og brukar dei to modellane og korleis dei handlar i konkrete rettleiingssituasjonar.

Vi ser markante skilnader i omtalen av rettleiing og rettleiingsmodellar i dei tre siste rammeplanane for allmennlærerutdanning. I *Rammeplan for 4-årig allmennlæreutdanning* (KUF 1994) blir det på ulike måtar framheva at rettleiing tar sikte på å utvikle studentane sine

kvalifikasjonar for fagleg og pedagogisk tenking. Den skal styrke grunnlaget for didaktisk refleksjon og handling og stimulere evna til kritisk analyse. Arbeid med slike spørsmål vil kunne hjelpe studentane til å utvikle ein sjølvstendig praksisteori. Målet for utdanninga er å utvikle engasjerte, kritisk reflekterte og kunnskapsrike lærarar. Teori og praksis, refleksjon og handling, skal spele saman i alle delar av studiet. Sentrale omgrep i denne planen er refleksjon og kritisk analyse. Teori er sterkt framheva gjennom vektlegginga av den praktiske yrkesteorien til studenten, utan grunngeving og refleksjon har yrkeshandlingane mindre verdi. Analyse og kritisk vurdering er ein føresetnad for utvikling. Planen brukar uttrykk som ”systematisk erfaringslæring” men mot ein tydeleg bakgrunn av eigen refleksjon, vurdering, fagleg og pedagogisk tenking. Dette gir inntrykk av studentens eigne, sjølvstendige refleksjonar som sentrale for yrkessosialiseringa. Planen er, vil eg hevde, prega av handling og refleksjonsmodellen for yrkesfagleg rettleiing.

Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning (KUF 1999) opnar for ulike tilnærmingar til rettleiingsfeltet, og drøftar ulike måtar å gjennomføre praksisopplæringa på. Planen seier at praksisopplæringa i lærarutdanninga har endra seg over tid. Tidlegare var det ikkje uvanleg at praksislærarar heldt demonstrasjonsundervisning og at slik undervisning skulle fungere som førebilete og modell for lærarstudentane. Det er no meir vanleg å basere praksisopplæringa på ein handlings- og refleksjonsmodell. Her er instruksjon og imitasjon tona ned. Planen viser til meisterlære som eksempel på yrkesutdanning der rettleidd deltaking i eit arbeidsfellesskap dannar kjernen i utdanninga, og det er tydeleg uttrykt at denne tradisjonen har ein viktig funksjon i praksisopplæringa ved sida av handling og refleksjonsmodellen. Omgrepet taus kunnskap er framheva. Like eins omgrepet aktiv deltaking i yrkesfellesskapet:

All praksisopplæring, også praksisopplæring innen lærerutdanning, har et vesentlig element av formidling av såkalt ”taus” eller ”innforstått” kunnskap. Dette er fellesbetegnelse på erfaringsbasert kunnskap som ikke er verbalisert og hvor deler av denne tause kunnskapen muligens heller ikke er verbaliserbar: Slik kunnskap vokser fram som resultat av lang erfaring, og den kan etter sin natur bare formidles i praktisk-konkrete sammenhenger. Taus eller innforstått kunnskap kommer til uttrykk i handling, og læres gjennom handling. Kunnskapen eksisterer og utveksles bare i et sosialt fellesskap og følger derfor yrkesgruppen eller profesjonen. Læring av slik kunnskap krever aktiv deltaking i et yrkesfellesskap med rom for samspill og vekselvirkning mellom erfarne yrkesutøvere og de som skal lære yrket.
(Rammeplan 99:47-48)

Denne planen vidarefører handling og refleksjonsmodellen som *ein* aktuell rettleiingsmodell i praksisopplæringa. Men vi ser at planen i tillegg brukar mykje plass på andre tilnærmingar. Den legg stor vekt på den aktive deltakinga i yrkesfellesskapet. Hovudargumentet er at yrkeskunnskapen følgjer yrkesgruppa og veks fram som resultat av lang erfaring. Erfaring i pedagogisk praksis er berre delvis mulig å gjere eksplisitt og verbal, derfor må modell-læring, dialog og samspel utfylle kvarandre i praksisopplæringa. Det syns ikkje urimeleg å hevde at Planen er sterkt prega av situerte læringsmodellar (Lave og Wenger 2003). Vektlegginga av studentens sjølvstendige praksisteori, eit omgrep som er heilt sentralt i handling og refleksjonsmodellen, er tona ned til fordel for ei erkjenning av læring som sosial praksis. Dette er ei utfordring til den individsentrerte, kognitive forståinga vi finn sterke spor av i handling og refleksjonsmodellen. Yrkesfellesskapet blir i staden framheva som berar av kompetanse, ein kompetanse som det er viktig å vidareføre til nye lærarar.

I *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* (UFD 3.04.2003) har praksisopplæringa fått ein overordna plass i forhold til planar for fag og fagområde. Det er interessant at den samtidig gir få retningslinjer for rettleiinga i opplæringa. Under formål og eigenart for allmennlærerutdanninga les vi at ”studiet er yrkesrettet og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærerens arbeidsfelt, prinsippene i opplæringslova og gjeldende læreplaner for grunnskolen” (KUF 2003: kap.2.1). Allmennlærerutdanninga har som mål å hjelpe studentane til å fylle eit vidt spekter av yrkesfunksjonar. Derfor skal fagstudiet, praksisopplæringa og studentane sine refleksjonar danne ein heilskap og rettast mot dei oppgåvene studentane vil møte i sitt daglege arbeid som lærarar.

”I praksisopplæringa skal studentane møte de kravene og forventningane som blir stilt til læreren”. Erfaringar og problemstillingar frå praksisfeltet er eit sentralt utgangspunkt også for fagstudia (UFD 2003: kap.2.3). Det er interessant å legge merke til den sterke vektlegginga av rettleidd praksis, samtidig som planen gir få retningslinjer for rettleiinga utover det at ein lærer dei konkrete yrkeshandlingane gjennom erfaringar i praksisfeltet. Utfordringa til den enkelte utdanningsinstitusjon blir, som ein konsekvens, å drøfte kva det betyr at rettleiinga skal vere yrkesretta og å ta stilling til korleis rettleiing i praksisopplæringa skal gjennomførast etter denne siste planen.

II Forskingsforankring

Av nyare forskning på rettleiing i praksisopplæringa i lærarutdanninga, er det særleg to studiar som er interessante for arbeidet mitt, doktoravhandlingane til Liv Sundli (2001) og Kåre Skagen (1998). Hos Sundli er empirien basert på ein longitudinell studie av rettleiing som deltaking og samtale, der ho følgjer to studentar i deira praksis i lærarutdanninga gjennom tre år, i tre ulike praksisgrupper og med tre praksislærarar, på tre ulike praksisskular. Skagen studerer i si avhandling korleis rettleiingssamtalen fungerer i tysk lærarutdanning. Empirien er basert på observasjon av fem informantar, to studentar og tre rettleiarar, i ulike rettleiingssituasjonar.

Sundli sin studie viser at det er eit trekk ved praksisopplæringa at den føregår i spenninga mellom refleksjon og kontroll. Idealet er studentens sjølvstendige refleksjon og praksisteori, realiteten er annleis. Liv Sundli beskriv kampen mellom lærarutdanninga sin diskurs og praksisfeltet sin diskurs. På utdanningsinstitusjonen er praksislærarane i lærarutdanningsdiskursen. Her deltek dei i refleksjon over sin eigne og andre praksislærarar sin praksis i grunnskulen. Når dei rettleier studentar i praksisskulen, er diskursen ein annan. Her framstår lærarutdanningsdiskursen som lite gyldig. Retorikken om refleksjon på eigne vilkår kolliderer med opplevd praksisdiskurs. Praksisdiskursen skil seg frå lærarutdanninga sin diskurs om refleksjon. Idealet i lærarutdanninga er diskursen slik omgrepet blir brukt av Habermas, den maktfrie søkinga etter det betre argument. Dette idealet er å finne i planar og måldokument for rettleiing av lærarstudentar i praksis. Rettleiingsstrategien handling og refleksjon fremmer dette idealet. Men i Sundli sin studie, finn ho ikkje at dette idealet er operasjonalisert i konkret rettleiing. Derimot ser ho ei praktisk tilrettelegging på handlingsnivå, etter eksisterande og udiskuterte mønster. Sundli hevdar at bruken av rettleiingsstrategien fremmer høg grad av kontroll, spesielt er rettleiingsgrunnlaget, med detaljplanar for undervisningssekvensen, godt eigna til å kontrollere studentane sine handlingar (Sundli 2001).

Skagen har eit anna perspektiv enn Sundli. Der Sundli brukar uttrykk som for eksempel kontroll, brukar Skagen omgrep som autoritet og direkte rettleiing. I hans studie ser vi at

autoritet og direkte rettleiing kan bidra fruktbart til lærarstudentens læring. Ein av Skagens informantar peika på at rettleiar tvang henne til å gjere mykje førebuing til undervisningstimane sine, og dette lærte ho mykje av. For henne var krava og tvangen fruktbare for læring. Likeeins opplevde ein annan informant at rettleiars autoritet var fruktbar for hennar utvikling som lærar. Skagen hevdar at lærarstudentar opplever rettleiing som positivt sjølv om rettleiar snakkar mest og styrer samtalen. Det avgjerande er om studenten opplever rettleiar som ein fagleg autoritet som kan bistå med råd og dåd når det gjeld. Der eit fruktbart, profesjonelt forhold er etablert, kan ein også utøve autoritet (Skagen 1998).

I den gode dialogen blir forskjellar i kompetanse, erfaring og personlegdom produktive i forhold til læringa. Over tid brukar student og rettleiar kvarandre på ein komplementær måte i rettleiinga. I Skagens materiale er der eksempel på at profesjonell autoritet og dialog kan kombinerast på ein fruktbar måte; det er altså slik at ekte dialog lar seg kombinere med autoritet og at flukta frå ein grunnleggjande fagleg autoritet er ein trussel mot god rettleiing. Det beste omgrepet for å uttrykke eit dialogisk, godt rettleiingsforhold er *komplementaritet*. Dette omgrepet uttrykker kompleksitet og variasjon betre enn symmetri.

I et komplementært forhold har veileder og kandidat forskjellige utgangspunkter og ambisjoner, men de må søke komplementaritet i prosessen mot målet. I denne prosessen vil det være sekvenser av assymetri der direkte veiledning blir brukt og kandidaten må være den som mottar og lærer. (Skagen 2001: 213)

Sundli sin studie har fokus på spenninga mellom refleksjon og kontroll. I Skagen sin studie ser eg ei spenning mellom indirekte og direkte rettleiing. Dei to omgrepa, kontroll hos Sundli og direkte rettleiing hos Skagen, ser eg som aspekt ved meisterlæra, dette at praksislæraren gir direkte råd, stiller krav og uttrykker klare forventningar til studenten. Men omgrepa gir ulike assosiasjonar. Skagens omgrep direkte rettleiing er positivt lada, medan kontroll som er Sundli sitt omgrep, lett gir lesaren negative assosiasjonar. Eg spør meg om det ikkje er det same fenomenet dei drøftar. Eg gir også uttrykk for ei spenning når eg stiller spørsmålet om praksisopplæring skal forståast som deltaking i yrkesfelleskapet eller om den skal skje på studentens egne vilkår. Den er ikkje ulik spenninga i studiane til Sundli og Skagen, men mitt arbeid fokuserer meir direkte på to modellar.

III Problemstilling

Korleis brukar og oppfattar våre praksislærarar modellane og korleis handlar dei i konkrete rettleiingssituasjonar? For å søke svar på spørsmålet, har eg gjort ei undersøking av korleis rettleiing fungerer ved allmennlærerutdanninga i Volda. Eg vil undersøke om handling og refleksjonsmodellen og meisterlære representerer konkurrerende eller utfyllande perspektiv på yrkesfagleg rettleiing? Ein kan også tenke seg at desse to modellane ikkje rommar alle aspekt ved rettleiinga, at den konkrete rettleiinga ikkje lar seg fange berre av to alternative modellar. For å søke svar på spørsmåla har eg gjort ein argumentativ og erfaringsbasert samanliknande analyse av dei to modellane. Konteksten er praksisopplæringa ved vår allmennlærerutdanning. Ei situering og drøfting av rettleiinga i forhold til ulike årssteg i allmennlærerutdanninga, undervisningsfag og ulike elevgrupper i grunnskulen vil vere ei interessant vidareføring av problemstillinga.

Læring som deltaking i yrkesfelleskapet er eit sentralt uttrykk i meisterlæretradisjonen (Nielsen og Kvale 1999). Eit uttrykk som er nært knytt til handling og refleksjonsmodellen er at studenten skal utvikle seg ”på egne vilkår” (Handal og Lauvås 1983). For å spegle

motsetninga mellom modellane har eg formulert følgjande problemstilling for arbeidet: *Deltaking i yrkesfellesskapet eller på egne vilkår? Ei undersøking av praksislærarar sin modellbruk i yrkesfagleg rettleiing.*

IV Teoretisk grunnlag for to rettleiingsmodellar

I dette avsnittet gir eg ei kort skisse av det teoretiske grunnlaget for dei to modellane. Vi vil sjå at det er tydelege skilnader i tenkemåtene i modellane. Eg startar med meisterlæra. Klaus Nielsen og Steinar Kvale gir denne definisjonen av meisterlære:

Læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap med gensidige forpligtelser for mester og lærling i en specifik social struktur over en lengere tidsperiode.

(Nielsen og Kvale 1999:290)

Meisteren er ein person som meistrar faget sitt, han representerer fagets tradisjon og lekamleggjer fagets autoritative viten og verdiar. Deltaking refererer til det grunnleggjande trekket, at mennesket lever som eitt av mange i den samfunnsmessige praksis og samfunnets forskjellige handlingskontekstar. Denne deltakinga pregar den enkeltes praksis og psykiske prosessar.

”Drivkraften” i mesterlæren var og er (superviseret) ”handlen”, aktiv praksis-deltagelse, personlig erfaring, observation og imitation etc. og ikke skoleundervisning.

(Nielsen og Kvale 1999:219)

Nielsen og Kvale (1999) poengterer at det er viktig å unngå ei polarisering mellom læring sentrert om ein meister og læring desentrert i eit praksisfellesskap. Dette er også mitt utgangspunkt. Meisteren er også del av eit yrkesfellesskap og har sin identitet knytt til dette fellesskapet, derfor er meisterlære og deltaking i eit yrkesfellesskap to uttrykk for den same modellen, slik eg ser det. Ramma rundt læringa i meisterlære er derfor meisterens ekspertise og deltaking i yrkesfellesskapet. Denne ekspertisen og deltakinga representerer faget og tradisjonen sine krav (Nielsen og Kvale 1999:25). I meisterlæra er meisterens faglege autoritet og den tradisjonen meisteren representerer, er avgjerande. Å bli fullgyldig medlem av eit praksisfellesskap føreset tilgang til eit breitt spekter av fellesskapets aktivitetar, fellesskapets medlemmer, reiskap, viten og ressursar (Lave og Wenger 2003:229).

På vegen fram til fullt medlemskap, deltar ein person i fleire handlingskontekstar eller baner (trajectories) som personen set saman til sitt eige løp. Omgrepet deltakingsbaner blir brukt både som uttrykk for ein persons praksis i ein bestemt periode og som uttrykk for den samansette praksis i ein persons livsløp. (Lave og Wenger 2003: 229). Men det handlar ikkje om mekanisk og usjølvtendig gjentaking av andre si åtferd; den personlege og faglege læreprosessen i meisterlæra føregår i spenningsfeltet mellom lærlingens spegling og idealisering av meisteren og egne faglege og personlege verdiar. Derfor er det eit trekk ved meisterlæra at læring inneber så vel reproduserande som transformerande element av den kulturen som læringa går føre seg i (Nielsen og Kvale 1999:30).

Handal og Lauvås (1983) introduserte ei ny retning i yrkesfagleg rettleiing på 1980-talet. Hovudtesen deira er at rettleiing med lærarar må foregå på læraren sine egne vilkår og ta utgangspunkt i lærarens eigen ”praksisteori”.

Handal og Lauvås definerer rettleiing slik:

For oss er veiledning en prosess der veileders oppgave er å bidra til at den som blir veiledet utvikler seg til å ivareta sine utdannings- og undervisningsoppgaver på en kvalifisert og selvstendig måte. (Handal og Lauvås 1983:7).

I handling og refleksjonsmodellen for yrkesfagleg rettleiing er "lærerens praksisteori både utgangspunkt for veiledning og den enhet som må bearbeides og utvikles vidare, for deretter å føre til en forandring av praksis" (Handal og Lauvås 1999:49). Siktemålet med yrkesfagleg rettleiing er utvikling av praksisteorien: "Fra vår synsvinkel dreier veiledning seg mest om å utvikle teorien bak den ytre handlingen. Veiledningen fokuserer ikke primært på endring av den "synlige" lærerferden" (Handal og Lauvås 1999:28). Handal og Lauvås brukar uttrykket "veiledning med lærere" Det betyr, seier dei,

at veiledning er en prosess der mennesker møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike former for undervisning, for å utvide sin beredskap for å handle klokere i undervisningssituasjoner. (Handal og Lauvås 1999:49).

Eit kjenneteikn ved prosessen er at lærarar gjer dette *saman* med ein rettleiar for å berike prosessen. Rettleiar skal ikkje *styre* denne utviklinga eller forandringa i ei bestemt retning som er bestemt på førehand. Rettleiar føreskriv heller ikkje spesielle metodar som læraren skal nytte og som blir trena inn under rettleiars supervisjon. Derfor handlar ikkje deira modell om innøving av den rette måten å undervise på. Handling og refleksjonsmodellen for rettleiing handlar om å hjelpe lærarar til å utvikle *sin* måte å undervise på og å utvikle ein godt underbygd og bevisst basis for det dei gjer (Handal og Lauvås 1999: 49.50). Slik har handling og refleksjonsmodellen eit sterkare fokus på den enkelte student si individuelle utvikling basert på eiga tenking. Den legg sterk vekt på refleksjon og er skeptisk til kontroll og vurdering av praktiske yrkeshandlingar (Lauvås og Handal 2000).

V Data – metode og materiale

Kasusstudie

Undersøkinga er lagt opp som ein kasusstudie. Ein kasusstudie er ei empirisk undersøking som ved hjelp av ei avgrensa mengde datakjelder, studerer eit samtidig fenomen der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare. Kasusstudiar er nyttige når ein vil utforske eit problemområde for å kome på sporet av viktige spørsmål. Generalisering er ikkje noko eksplisitt siktemål med kasusstudiar (Myklebust 2002). Analyseininga i arbeidet mitt er praksislæraren, og det eg søker å utforske er praksislærarar sin bruk av rettleiingsmodellar. Rammeplanen frå 1999 som var styrande for rettleiinga til informantane mine, presenterer begge modellane som aktuelle for praksisopplæringa.

Eg baserer arbeidet på tre typar data. I ei innleiande fase i arbeidet innhenta eg skriftlege notat frå heile kollegiet på femtifem praksislærarar. I neste fase var eg til stades i samtaletimar hos eit utval på fire av dei femtifem praksislærarane. Den tredje typen data er innhenta gjennom intervju av dei same fire praksislærarane. Eg styrte sjølv utveljinga, og vende meg til praksislærarar som hadde lang rettleiingserfaring. Utvalet er derfor spesielt på den måten at informantane har mykje kunnskap på rettleiingsfeltet, både teoretisk og erfaringsmessig. Tanken min er at informantar med ein slik bakgrunn kan bidra til den argumentative og erfaringsbaserte analysen på eit sjølvstendig grunnlag, i eit jambyrdig forhold mellom

informant og forskar. Praksislærarane arbeidde på fire ulike skular i to kommunar. To arbeidde på ungdomssteget, ein på mellomsteget og ein på småskulesteget.

Skriftlege notat frå praksislærarkollegiet

Som faglærer møter eg praksislærarane i ulike samanhengar. Eg har brukt eitt av desse møta i arbeidet, ein fagdag for praksislærarane i allmennlærerutdanninga 9.11.2000. På det tidspunktet arbeidde vi med implementering av rammeplanen frå 1999. Rammeplanen signaliserte, som vi har sett, ei endring i rettleiarrolla, ved å setje fokus både på meisterlæra og handling og refleksjon som aktuelle modellar for rettleidd praksisopplæring. Både i forelesingar og i gruppedrøftingar drøfta vi konsekvensar for rettleiarrolla i praksisopplæringa. I gruppedrøftingane var utfordringa å reflektere over fordelar og ulemper ved modellane og drøftingane resulterte i eit skriftleg notat frå kvar av dei ti gruppene. Femtifem praksislærarar deltok i drøftingane.

Notatet frå fagdagen er innhenta i ei innleiande fase der eg ville orientere meg i rettleiingsfeltet for å finne fram til problemstillingar det kunne vere interessant å studere nærare. Notatet gav kollektive data, slik gav det inntak til diskursen i praksisfeltet. Notatet sette meg på sporet av fenomen eg ville undersøke nærare. Det vil gi ei viss indikasjon på korleis praksislærargruppa tenkjer om rettleiing. Det er refleksjonsnivået meir enn handlingsnivået som kjem til uttrykk i slike tekster. Dei kan derfor vere eit uttrykk for korleis praksislærarane ønskjer å tenke, eit uttrykk for den ideelle rettleiinga, men eg vurderer dei likevel som eit interessant første steg inn i problemstillinga.

Observasjon av samtaleimar i praksisopplæringa

I neste fase var eg til stades i samtaleimar hos fire praksislærarar. Motivet var å finne ut meir om handlingsnivået i praksisopplæringa. Korleis handlar praksislærarar ved vår utdanning i konkrete rettleiingssituasjonar. Eg gjekk derfor vidare for å få individuelle data om konkrete rettleiingshandlingar. Eg valde observasjon som metode og var tilstades i til saman tjue samtaleimar hos fire praksislærarar. Observasjonane er fordelte over fire semester, frå haustsemesteret 2002 til vårsemesteret 2004. To av praksispartia var andreårsstudentar, to var tredjeårsstudentar.

Intervju med praksislærarar – halvstrukturert og refleksivt

I etterkant av kvar observasjonsperiode gjennomførte eg eit intervju med den same praksislæraren som eg hadde observert. Motivet var å få individuelle data på refleksjonsnivået. Intervju er veileigna metode når ein søker svar på korleis personar opplever og forstår seg sjølv og omgjevnadene sine (Thagaard 2003).

Intervjua hadde meir til felles med samtalar enn med spørjeundersøkingar, og kan derfor definerast som etnografiske intervju. Dei var strukturerte i forhold til fire spørsmål, men det var rom for fri samtale i tillegg til dei planlagde spørsmåla. Dette gir meg grunn til å definere intervjua som halvstrukturerte og refleksive (Hammersley og Atkinson 1996). Kwart intervju varte frå førtifem til seksti minutt, dei vart tatt opp på kassett og seinare transkriberte.

Nokre kjeldekritiske kommentarar

Fordelen med kasusstudiar er at ein kan studere eit fenomen ved hjelp av eit avgrensa datamateriale. Kasusstudier gjer det er mogleg å gå i djupna og få fram mykje kunnskap om enkeltpersonar og slik bidra til å rekonstruere sosialt liv i ein partikulær kontekst på ein truverdig måte. Ulempen er at ein ikkje kan seie noko sikkert om representativitet. Eit anna forhold verkar også inn på spørsmålet om representativitet. Ein må rekne med at informantane

mine kan ha meir kunnskap om rettleiing enn gjennomsnittet blant praksislærarane. Resultata i mitt arbeid kan, som ein konsekvens også av dette forholdet, ikkje generaliserast til praksislærarar generelt.

Eg har brukt tre datasett i studien. Dei er henta inn i ulike situasjonar, i ulike kontekstar og til ulike tider. Ein må derfor vere merksam på at dei ikkje fangar heilt identiske fenomen. Derfor lar heller ikkje funna frå dei tre datasetta seg utan vidare samanlikne. Fordelen er at dei ulike tilnærmingane kan gi varierte perspektiv på fenomenet eg undersøker.

I ein kasustudie studerer ein eit samtidig fenomen der grensene mellom fenomen og kontekst er uklare. Som ein konsekvens av denne eigenskapen ved kasusstudiar, er det grunn til å seie noko om korleis eg vurderer min eigen ståstad som forskar i dette arbeidet. Når vi studerer sosialt liv studerer vi også oss sjølve (Smith 1998). Eg er derfor både subjekt og objekt i min eigen forskingsprosess. Desse problema blir enno meir akutte når vi studerer ein institusjon vi er ein del av og har eit nært forhold til. Mitt utgangspunkt er denne erkjenninga av å vere situert i ein sosial og historisk kontekst i ein bestemt institusjon. I denne institusjonen har eg arbeidd både som praksisrettleiar og som pedagogikk lærar.

Observasjonane eg gjer av rettleiing i praksisopplæringa spring ut av noko som interesserer meg. Dette inneber at observasjonane mine er selektive og utvelgande. Karl Popper har uttrykt dette på ein interessant måte, når han seier at "vi lever i sentrum av ein forventningshorisont" (Popper 1981). Vi er sosialt lokaliserte og dette påverkar kva vi ser og kva vi legg merke til. Forventningshorisonten fungerer som ei referanseramme som bestemmer kva vi rettar merksemda og interessa mot. Hypotesane eller teoriane våre, enten dei er av vitskapleg eller førvitskapleg art, er førar og guide i observasjonsprosessen. Forventningshorisonten blir prega av dei kunnskapsformene vi tek del i gjennom våre personlege erfaringar i konkrete kulturar og institusjonar. Meiningsfulle fenomen er berre forståelege i den konteksten dei framstår i, konteksten gir derfor dei nøklane ein må ha for å forstå dei.

Eit viktig trekk ved ein forventningshorisont er at det fins noko meir bortanfor den. Nye erfaringar og nye perspektiv kan endre forventningshorisonten. Eg har opplevd dette i arbeidet med prosjektet, at forventningar og perspektiv har endra seg. Dette skjer gjennom møte med praksislærarar, gjennom observasjon og intervju, gjennom teoretiske studiar og eiga skrivning. Å vere i forskarrolla i eit kjent sosialt landskap gir meg andre erfaringar og perspektiv enn den tidlegare rolla som praksislærar og den noverande rolla som pedagogikk lærar. Rollene formar både erfaringane våre og dei tolkingane vi gjer av erfaringane. Dei ulike rollene gir ulike perspektiv på det sosiale landskapet. Grensene mellom erfaring og tolking er etter denne erkjenninga på ingen måte fastlagde og klare. Dei to fasane går over i kvarandre, samtidig som eg samlar data er eg i gang med tolkingsarbeidet. Eg kan ikkje sette eit klart skilje mellom den samanheng der eg samlar inn data til prosjektet og den samanheng der eg bearbeider, tolkar og skriv ned mine refleksjonar og vurderingar av det eg har observert.

Gilje og Grimen viser til Anthony Giddens som seier at ein i samfunnsforskninga byggjer på ein *dobbel hermeneutikk*. På den eine sida må ein forhalde seg til ei verd som allereie er fortolka av dei sosiale aktørane sjølv:

Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. (Gilje og Grimen 1995:145).

I tillegg må samfunnsforskaren gå ut over dei sosiale aktørane sine sjølvopfatningar. Forsking som berre gjengir dei sosiale aktørane sine oppfatningar har lite å bidra med til utviklinga på det aktuelle feltet ein forskar på (Gilje og Grimen 1995). Utfordringa i analysen er å gå ut over informantane sine sjølvopfatningar for å bidra med noko meir enn informantane sine enkeltstående historier. I denne analyseprosessen blir eg som person utfordra, med mine haldningar og mine verdiar, med mitt pedagogiske grunnsyn om ein vil. Eg står i spenninga mellom teori, metode og meg sjølv som person i forskingsprosessen. Mi evne til å sjå nyansane og kompleksiteten i datamaterialet blir derfor avgjerande for mitt bidrag til kunnskapen om rettleiing i praksisopplæringa.

VI Presentasjon av funn

Skriftlege notat frå praksislærarkollegiet

På fagdagen drøfta praksislærarane meisterlæra og handling og refleksjonsmodellen i grupper. Dei vart utfordra til å notere ned hovudpunkt i drøftingane og la kurshaldar få tilgang til notata.

Det første spørsmålet fokuserer på fordelar ved meisterlæra:

Kva argument har de for å bruke meisterlæra som modell i rettleiinga?

Praksislærarane gir i notata klare uttrykk for at studentane treng hjelp til å finne gode metodar og arbeidsmåtar i si undervisning. Studentane ønskjer haldepunkt og hjelp, og meisterlæra kan skape tryggleik for studentane den første tida. Dette blir eit fundament eller knaggar for eiga tenking, som ein startmotor. Studenten har lite erfaringsgrunnlag for eigen refleksjon i starten. Den litt tilbaketrekte praksislæraren gir ikkje av det ho veit og har erfart. Praksislærar må gi studentane eit grunnlag for eiga tenking.

Meisterlæra legg vekt på observasjon av praksislærars undervisning, noko som vil gi studentane viktig informasjon om klassemiljø og fagleg nivå.

- *”Når studenten observerer praksislærar, kan dei lettare sjå samspelet mellom lærar og elev. Dei kan sjå kva nivå klassen er på – praksislærar kjenner nivået.*

Det er eit viktig poeng for praksislærarane at studentane kjem til ein kvardag med rutinar som dei må tilpasse seg. Omsynet til elevane kjem først, dei er avhengige av struktur og felles rutinar. Studentane må overta desse rutinane for å ta vare på den viktige kontinuiteten i læreprosessane til elevane. Skulen har ein utviklingsplan som skal følgjast, og læreplanar er forpliktande også for studentane.

- *Vi må ta omsyn til dei elevane vi har ansvar for, kan ikkje gjere alt annleis når studentane kjem*
- *Det er gode grunnar til å føre gode tradisjonar vidare.*

Det andre spørsmålet fokuserer på ulemper ved meisterlæra:

Kva ulemper kan meisterlæra ha?

I praksislærarane sine skildringar av ulemper ved meisterlæretradisjonen finn eg at dei fokuserer på at refleksjonen blir mangelfull, noko som kan føre til mangelfull internalisering av yrkeskompetansen. Meisterlæra gir ikkje rom for kreativitet og mangfald, det kan hindre studenten i å bruke dei sterke sidene sine og å finne seg sjølv. I didaktikken er der få eintydige

vegar til målet, og meisterlæra er lite utviklande i forhold til å finne *eigne* vegar. Det er eit problem at studentane kopierer ukritisk, trur at berre slik praksislærar underviser, er rett. Studentane blir redde for å prøve ut eigne idear.

Det tredje spørsmålet fokuserer på fordelar ved handling og refleksjonsmodellen:
Kva argument har de for å bruke handling og refleksjonsmodellen i rettleiinga ?

I argumentasjonen til fordel for handling og refleksjonsmodellen, legg eg merke til at det praksislærarane opplever som svake punkt i meisterlæra, er styrken i handling og refleksjonsmodellen. Handling og refleksjonsmodellen oppfordrar til utprøving og mangfald, derfor gir den fleire muligheiter for bevisstgjerung av eiga yrkesrolle. Handling og refleksjonsmodellen gir større valfridom og den fremmer bevisstgjerung av eiga yrkesrolle i større grad enn meisterlæra.

Handling og refleksjonsmodellen skaper aktive og engasjerte studentar som vert "tvinga" til å reflektere over eigen og andre sin praksis. Handlingsfridomen er større, modellen fremmer derfor eigenutvikling i større grad enn meisterlæra.

- *Vekselverknad mellom handling og refleksjon fører studentane oppover i læringsspiralen, utvidar handlingsromet og aukar refleksjonen.*

Praksislærarane framhevar at handling og refleksjonsmodellen er bevisstgjerande, den får fram det studenten har i seg, og dermed tvingar modellen studenten til å skape sin eigen praksisteori.

- *Det er enklare å bli lik praksislæra enn å utvikle seg sjølv og sin eigen praksisteori*
- *Med førrettleiing kan du lære studentane å reflektere over kva som kan skje i praksisen, og på den måten vere tryggare i sin eigen praksis*

Det fjerde spørsmålet fokuserer på ulemper ved handling og refleksjonsmodellen:
Kva ulemper kan handling og refleksjonsmodellen ha?

I praksislærarane sine svar er der eit klart fokus på at den er veldig tidkrevjande, medan meisterlæra er effektiv og tidsparande. I handling og refleksjonsmodellen får grunnleggjane for stor plass i forhold til tida ein har til disposisjon. Handlingane blir sekundære, medan refleksjon og tenking blir prioritert. Handlingsnivået er avgjerande for god yrkespraksis, og kan ikkje nedprioriterast. Det er derfor eit viktig poeng i tekstane at tida set grenser for kor mykje ein kan bruke handling og refleksjonsmodellen:

Praksisperiodane må vare i "år" for at ein skal kunne gjennomføre handling og refleksjonsmodellen i reindyrka form

Oppsummerande vil eg kunne hevde at notata gir uttrykk for at meisterlæra har ein sterk plass i praksisopplæringa. Praksislærarane gir uttrykk for at dei grunnleggande ferdigheitene i læreryrket må prioriterast som ei førstehjelp inn i praksis. Det er også mange faktorar ved opplæringssituasjonen som styrer studentar og praksislærar. Overfor desse utfordringane er det svært relevant å bruke meisterlæra som modell. Handling og refleksjonsmodellen har eit interessant potensiale for fordjuping og bevisstgjerung, men fordi den er tidkrevjande, kjem den meir som eit supplement til meisterlæra enn som hovudmodell for rettleiinga.

Observasjon av samtaleimar i praksisopplæringa

Neste steg var å søke svar på korleis praksislærarar ved vår utdanning handlar i konkrete rettleiingssituasjonar? Eg var interessert i data frå konkret og reell rettleiing, frå handlingsnivået i rettleidd praksisopplæring. Eg tok derfor kontakt med fire praksislærarar og gjorde avtalar om å vere til stades i rettleiingsamtalar i praksisopplæringa deira. I denne delen av arbeidet har eg fokus på relasjonen mellom praksislærar og student i konkret rettleiing. Dei to modellane har ulik tenking om korleis relasjonen mellom lærar og student ideelt sett skal vere. I handling og refleksjonsmodellen skal rettleiar vere tilbakehalden med å gi råd til studenten, rettleiar skal heller vere ein kommunikasjonspartner i ein symmetrisk relasjon. Meisterlæra er tydelegare i forhold til å gi råd, vise og demonstrere i ein relasjon prega av komplementaritet.

Den følgjande sekvensen kan vere eit typisk eksempel på korleis praksislærar gav råd gjennom å stille spørsmål og dele av egne erfaringar:

PL: Du har laga eit veldig oversikteleg rettleiingsgrunnlag. --- Ein kommentar til starten på timen. Kva er viktig å tenke på når vi startar ein time. Vi startar ofte på ein kjedeleg måte ---. Alternative måtar å starte på: lese eit dikt, setje på ein kassett, lese ei forteljing, begynne med hovudrekning. Tenk over kva de vil med starten. For det ligg mykje motivasjon i måten vi startar på. Spesielt på småskulesteget. Ein god start gir konsentrasjon om det vi skal lære.

I det neste eksempelet frå datamaterialet ser vi at praksislærar styrer samtalen, men dette blir gjort ved å framheve positive sider ved studenten si undervisning samtidig som praksislærar ikkje er tilbakehalden med å gi råd.

PL: Kva vil du seie om rettleiingsgrunnlaget?

S: Det var veldig knapt. Burde vore meir utfyllande.

PL: Trur du elevane hadde ei positiv oppleving med å bruke instrument

S: Ja, det opplevde eg at dei hadde.

PL: Du er blid og bestemt, det er viktig når ein skal motivere elevane til å arbeide.

PL: Fint at du sa at du tek vekk instrumenta dersom dei bråkar. Måtte du gjere det nokon gang

S: Nei det var nok med eit bestemt blikk. Viktig å setje rammene med ein gang - vere klar på reglane frå starten.

PL: Kva med toneleiet. Litt lysare for at det skal stemme med elevane sitt toneleie. Det var tungt for dei å synge.

PL: Føler du at du nådde målet ditt

S: Ja, følte at dei hadde lyst, at dei opplevde musikkglede.

PL: Fint at du justerte undervegs. Slik var elevane med og skapte musikktilven og musikken

I den følgjande sekvensen gir praksislærar råd om å forbetre rettleiingsgrunnlaget og vi ser ein praksislærar som gir råd på ein svært direkte og tydeleg måte. Dette gjer ho mellom anna ved å knyte arbeidet i den aktuelle praksisperioden til studentens framtidige yrkeskompetanse:

PL: Elevføresetnader: Utdjup dette. Kva kan de trekkje inn her. Har de ei homogen elevgruppe? Vi har akkurat snakka om differensiering - korleis kan det hjelpe dykk no

Læringsmål: her må de vere meir presise og konsise.

Læreprosessen: Meir grunngjeving for vala de har gjort.

Rettleiing: Ver tydelegare på kva de ønskjer rettleiing i. Til betre de førebur dykk til undervisninga, til betre blir de som lærarar.

Neste sekvens viser ein praksislærer som er autoritet, gir råd, er rollemodell og inviterer til dialog med studenten. Meisteren er ein tydeleg formidlar av faget og tradisjonen sine krav. Samtalen fann stad etter observasjon av musikktime hos annan lærar:

PL: Korleis opplevde de musikktime?

S: Opplevde at det var veldig struktur. Veldig bra. Streng, men positiv disiplin. Så underviste ho om Ibsen og Peer Gynt. Introduserte Dovregubbens hall. Elevane følgde med. Så drog ho inn Edvard Grieg. Fortalde om bakgrunnen til Per Gynt suiten – Dovregubbens hall

PL: Kan du seie noko om korleis ho skapte struktur?

S: Ja. Ho var veldig direkte til den som ikkje følgde med: veldig konkret og direkte. Men ho gjorde noko i første time som var interessant. I staden for hysjehysj let ho dei uttrykke det dei var opptatt av – det dei såg. Så sette ho ei grense. Krystallklar på ein positiv måte. Dei var heilt med. Ein flott musikktime.

PL: Ja ho fortalde med heile kroppen. Luka bort uro til å begynne med. Fekk fullt fokus frå starten. Veldig gøy å sjå på. Det var ein veldig god modell for mi undervisning

PL: Vaksenrolla di. Autoriteten. Du er tett på elevane som rettleiar. Du er tidleg ute og gir hjelp. Eg ser at du er bevisst rolla di som rettleiar for den enkelte elev. Men du skal også leie heile elevgruppa. Ikkje ver redd for å vise tydelegare at du er leiar, autoriteten. Stemmebruken din: ver meir kontant, tydelegare poengtering av forventningane du har til elevane. Ver tydeleg på kva du ønskjer av dei.

Ser vi rettleinga i lys av handling og refleksjonsmodellen, opplevde eg at den direkte rettleinga prega av rådgjeving enkelte gangar kunne gå over i ein dialog der alle deltok og der ein vart utfordra til å reflektere over praksiserfaringar. Eg vil kalle det ein glidande overgang mellom dei to modellane; når det var tid og rom kunne ein forlate handlingsplanet og ta eit metaperspektiv på det som skjedde. Denne metarefleksjonen handla svært ofte om tilpassa opplæring. Den kunne også fokusere på ulike sider ved lærarrolla, på læraren som rettleiar og læraren som leiar, til dømes.

Det neste utdraget viser at rådgjeving og refleksjon med fokus på praksisteorien til studenten er kombinert i ein og same rettleingssamtale.

PL: I førrettleinga såg du noko som gjorde at du endra undervisningsopplegget. Korleis fungerte den reviderte planen syns du no i ettertid?

S: Eg var fornøgd med den reviderte planen. Elevane var aktive. Ingen gav opp fordi det var for vanskeleg.

PL: Ja, snuoperasjonen din var fornuftig. Den sikra at alle elevane hadde arbeid. Dette syns eg illustrerer noko viktig i lærarrolla. Vi kan velje fleire vegar, men vi må gjere ein jobb med å reflektere over kva veg vi vil velje. Vi må kunne grunngi vala våre.

Oppsummerande viser materialet frå samtaleimane ein klar tendens til komplementaritet i relasjonen mellom praksislærer og student. Praksislærer sin yrkesfagleg kompetanse var synleg i samtalane og ho uttrykte på ulike måtar at det er viktig å vidareføre denne kompetansen til nye lærarar. Dette skjedde gjennom autoritet og direkte rettleing, og det var avgjerande for studenten at praksislærer verkeleg kunne gi konkrete råd og støtte i ein for dei hektisk situasjon. Dei opplevde det som gjerne blir kalla for handlingstvangen, neste undervisningstime var ikkje langt unna og planar måtte vere på plass. I den situasjonen var

praksislærars konkrete problemløysande støtte avgjerande for å få ei positiv oppleving av praksis.

Rammeplanen frå 1999 har eit fokus på den innforståtte kunnskapen i yrkesfellesskapet, ein kunnskap som veks fram som resultat av lang erfaring. Rammeplanen seier vidare at denne typen kunnskap berre kan formidlast i praktisk-konkrete samanhengar. Eg vil hevde at mykje tid vart brukt til formidling av slik kunnskap. Praksislærar gav studentane tilgang til yrkesfaglege aktivitetar, reiskap, viten og ressursar og utøvde stor grad av styring i praksisopplæringa. I tillegg gav praksislærar rom for refleksjon når det var tid til det etter at den konkrete undervisningsplanlegginga var avslutta. Reint tidsmessig var det meisterlæra som tok det meste av tida ein hadde til disposisjon.

Intervju med praksislærarar

Eg valde intervjuet som den tredje situasjonen i datainnsamlinga. Målet var å få individuelle refleksjonsdata med tanke på å utfylle og utdjupe data frå dei to første situasjonane. Etter kvar av dei fire observasjonsperiodane intervjuar eg derfor den same praksislæraren som eg hadde observert.

Første spørsmålet fokuserer på meisterlæra:

Har du vore i ein situasjon der du var meister, dvs. der du på vegne av yrkesfellesskapet hadde kompetanse som studenten måtte få kjennskap til?

Dei følgjande svara viser at praksislærar er veldig bevisst på si eiga rolle som modell for studentane, og står fram med sin kompetanse på ein tydeleg måte i rettleiingssituasjonen. Ein del av praksisopplæringa kan karakteriserast som observasjon og imitasjon av praksislærar, noko som er eitt av kjenneteikna ved meisterlæra. Ramma rundt læringa blir meisterens ekspertise og deltaking i yrkesfellesskapet.

- *Eg har blitt mindre redd etter kvart for å vise at vi har kompetanse. Sjølv sagt skal studentane utvikle sin praksisteori, men vi har trass alt lang erfaring og vi har ulike studiar bak oss. Så eg viser kva eg meiner timar skal innehalde når det gjeld for eksempel samanheng og variasjon, elevstyrte og lærarstyrte aktivitetar.*
- *Eg meiner det er både rett og rimeleg å vise studentane det eg trur på sjølv og som eg har sett har hatt positiv verknad på elevane. Samtidig som eg poengterer at dette er min eller vår måte å gjere det på. Så må eg sjølv sagt både i forkant og etterkant forklare og grunngi kvifor vi gjer det slik.*
- *Ja, i starten følgjer dei mi undervisning. Den første tida må dei bli kjende med klassen først og fremst, men også orientere seg på skulen. Då gir eg dei gjerne rettleiingsgrunnlag for mi undervisning, dei følgjer med korleis eg gjer det og så drøftar vi det som skjedde Dei ser kva eg gjer og så får dei undervisningsoppgåver av meg. Slik er det eg som bestemmer første tida.*

Omsynet til elevane og til kollegaene kjem også fort til uttrykk når eg spør om meisterlæra som modell for rettleiinga. Planar, rutinar, strukturar og forpliktelsar som pregar skulekvardagen, vil også prege praksisopplæringa.

- *Det kan vere enkeltelevar som eg av erfaring veit treng jamn oppfølging. Opplegget kan ikkje skiplast for då blir eleven skipla i si læring. Dette er studentane nøydde til å kjenne til og også følgje opp det elevane er vande til.*
- *Det kan vere rutinar som klassen har. Klassen min krev utruleg mykje struktur. Det er bagatellar og kvardagsting men det er ofte det som driv dagen. Gir framdrift.*
- *Nokre gangar må ein vere i forkant og kvalitetssikre eller kva ein skal seie. Slik at ein ikkje gjer noko ein ser kan bli veldig vanskeleg for studentane og ikkje minst for elevane. Då er det klart at ein grip inn og blir meister. Ja, eg har vore i situasjonar der eg har gått inn og styrt studentar ganske klart fordi dei sjølve ikkje såg kva ein kunne kome oppi i forhold til elevane.*
- *Vi har visse forpliktelsar overfor kvarandre. Til dømes skal vi å informere kvarandre. Enkle ting som å rydde, kva vi snakkar om og kva vi ikkje snakkar om på eit fellesrom. Når vi brukar hjelpemiddel. At vi set dei på plass igjen. Det er mange slike ting dei opp dagar vil øydelegge undervisninga dersom dei ikkje har sikra det*
- *Ja, det meiner eg. Det kan være noko så heilt enkelt som rutinar – felleskoder som vi har på skulen, vi reiser oss opp når vi helsar, vi har ein startseanse på dagen – ei fast rutine. Så har vi rutinar i forhold til arbeidet. Vi har også ein felles plattform som vi ønskjer å formidle. Då blir eg jo meister, ikkje sant..*

I notata frå fagdagen vart meisterlæra vurdert som effektiv og tidssparande, har vi sett. Meisterlæra har fokus på handlingsplanet og orienterer seg derfor først og fremst mot å finne fram til aktuelle handlingsalternativ, i følgje praksislærarane. Eg ser at same oppfatningane kjem til uttrykk i intervjuet. Tidsklemma set grenser for kor mykje tid ein har til refleksjon og verbalisering av praksisteorien.

- *Eg syns at - i tidsklemma – vi har av og til fryktelig dårlig tid – då kjenner eg at meisteren kjem snikande og – det pressar seg på ein måte fram at du hjelper til og blir meister og peikar på alternativ og gir råd.*
- *Eg tenkjer på det ofte – eg legg opp til at det skal være refleksjon, ikkje sant. Så ser du at det er kort tid til vi skal til time og vi får ikkje fullført refleksjonen slik vi hadde tenkt. Og når du er sliten og det er intenst – når du er sliten kan du av og til miste tråden..*

Andre spørsmålet fokuserer på handling og refleksjonsmodellen:

Har du vore i ein situasjon der du overlet til studentane å utvikle og prøve ut eigne idear og løysingar i undervisningssituasjonen?

Svara viser at praksislærar er opptatt av å gi studentane fridom til å velje og at denne fridomen verkar bevisstgjerande på studentens yrkesrolle. Notata frå fagdagen indikerer det same; praksislærarane meinte også der at handling og refleksjonsmodellen prioriterer studentane sin valfridom og at valfridomen i neste omgang fremmer studentens tenking om eiga yrkesrolle.

Ønsket om å gi studentane valfridom kjem raskt til uttrykk, men så er det interessant å legge merke til at atterhalda også kjem fram, nesten like raskt. Også når handling og refleksjon er

modell for rettleiinga, er praksisrettleiar den som i stor grad styrer prosessen. ”Eg er der som eit bakteppe heile tida”, som ein praksislærer uttrykker det.

- *Ja, seinast no i dag. Det er no det eg prøver at dei skal få høve til. Det er veldig viktig viss dei har idear og tankar og det er innanfor rammene, innanfor vår Plan. Planen får dei på førehand så dei veit kva vi skal ha og så snevvar vi inn i fellesskap kva dei ønskjer å satse på. For eg prøver alltid å gi rom for ein viss valfridom for nettopp å treffe dei på det du spør om. No sist var det at dei hadde hatt skriveprosjekt i norsk og hadde lyst å prøve ut det og det passa kjempefint fordi vi hadde temaet eventyr. Då utvikla vi eit opplegg der eg var meir sånn igangsetjar, samla tankane deira og styrte det litt. Men det var deira tankar som kom fram i fellesskap.*
- *Ja. Eg seier ja, men med eit atterhald. Det er klart at eg ønskjer det. Eg prøver å invitere til det når eg ser at situasjonen er ”klar for det”. Litt sånn i gåsauge. For det syns eg varierer veldig frå periode til periode, frå studentgruppe til studentgruppe. Men eg ønskjer at – og eg meiner vel sjølv - at eg prøver å signalisere til dei at det er viktig å finne ut av kvar dei sjølve står og då må dei våge å prøve ut ulike alternativ – altså reflektere over ulike måtar, metodar. Kvar er du er i pedagogikken, elevsyn, lærarrolle. Prøve å få dei til å stå fritt – sjølv om dei ikkje er det... dei er ikkje fri – du merker at som praksislærer så er du der som eit bakteppe heile tida. Og nokre gangar syns eg at vi kjem eit godt stykke vidare. Andre gangar slit vi med det – fordi repertoaret ikkje er så stort. Då skin meisteren ganske kjapt gjennom.*

I det tredje spørsmålet er intensjonen å få fram eit metaperspektiv på rettleiingsmodellane. Eg er interessert i å finne ut om modellane konkurrerer eller utfyller kvarandre i praksislærarane si tenking.

Har du vore i ein situasjon der du ikkje heilt visste kva rettleiingsmodell du brukte?

Svara får karakter av ein refleksjon over forholdet mellom dei to modellane, og det kjem raskt fram at det er naturleg for praksislærer å kombinere dei.

- *Eg trur ikkje det er noko vanskeleg å kombinere rettleiingsmodellar. For det er sjølvstendig viktig at studentane utviklar sin eigen praksisteori og sine eigne idear. Men dei må ha noko å gå ut frå også, dei må ha eit grunnlag. Etter kurs i handling og refleksjonsmodellen med Handal & Lauvås, så var eg litt forsiktig med å kome fram med mitt eige. Eg skulle heile tida ha fram dei, kva dei meinte. Var litt forsiktig med å påpeike kva som var bra og kva som var mindre bra. Eg trur at eg har blitt meir direkte etter kvart. Og det syns eg studentane gir gode tilbakemeldingar på. Og dei vil ha det. Dei vil høyre kva som kunne vore endra på.*
- *Eg er litt sånn Ole Brumsk eg veit du. Det er dette med å skilje mellom å seie korleis det skal gjerast og å reflektere. Men eg syns ikkje det er problematisk. Viss ein klargjer kva som er kva. No er det eg som bestemmer eller gir råd –i motsetning til å setje seg ned og prøve å la studenten sjølv finne ut ved dei spørsmåla eg stiller eller dei tankane vi gjer oss i lag. Det kjem an på kva time det gjeld og kva situasjonar det gjeld.*

I samtaleimane observerte eg ein glidande overgang i bruken av modellane, eg observerte også overgangen gav seg sjølv ganske naturleg når situasjonen ”var der”. Eg ser det same i intervjuet, det er ikkje vanskeleg å vere ”litt sånn Ole Brumsk” og seie ”ja takk, begge deler”.

Val av metode avheng av korleis situasjonen blir opplevd og tolka. Det gir meg grunn til å argumentere for at praksislærarane i materialet mitt brukar modellane på ein situasjonsbestemt måte, alt etter kva utfordringa er.

Det fjerde spørsmålet fokuserer på praksislærars oppfatning av den gode rettleiingssituasjonen. Intensjonen er å utfordre praksislærar til å gi uttrykk for den ideelle rettleiingssituasjonen, rettleiing når den fungerer på sitt beste. Kanskje kan svara seie noko om modellane sin relevans i praksisopplæringa.

Kva er den gode rettleiingssituasjonen etter di meining?

- *Eg syns eg har nokre sånne gode bilete inne i hovudet mitt og det er gjerne i ei slutfase kanskje når du ser at studentane er trygge på situasjonen, på meg og har blitt kjent med elevane og du ser at ting begynner å leve. Dei kan gi meir av seg sjølv og dei kan kome med alternativ som både går på metode, dei er opptatt av elevane og i det heile tatt – diskusjonen kan gå fritt og eg kan gå inn og endre litt på perspektiv slik at vi kan famne om ulike situasjonar som eg syns det er viktig at vi snakkar om i forhold til det som skal foregå i klasseromet. Ja, eg har hatt nokre sånne augneblinkar som eg syns det er viktig å ta vare på. Når du ser at studenten meistrar situasjonen. Når det lyser av studenten at han at kjenner på det. Når du ser at dei trivs og er tett på og jobbar. Augneblinkar i lag med studentar og elevar der du ser at her fungerer det. Nokre sånne augneblinkar har ein sjølv sagt.*
- *Eg tar utgangspunkt i etterrettleiingssituasjonen. Eg trur den beste forma er at alle har vore tilstades i gjennomføringa av undervisninga og at alle er samla rundt rettleiingsprosessen og at alle deltar. Eg trur det gir studentane mykje, når vi reflekterer saman. I rettleiingssituasjonen legg eg vekt på kommunikasjonen og gruppeprosessen. Derfor er det så fint at studentane har praksis i gruppe og ikkje aleine. Når eg får tilbakemelding på at dei har begynt å reflektere, så føler eg at eg har oppnådd noko viktig. Refleksjon i gruppe som deretter kan føre til eigenrefleksjon. Eg ser nok at studentane kan oppleve meg som meister, men det er ikkje heilt min stil. Sjølv sagt har eg erfaring – men det er mange flinke studentar også. Men du er sjølv sagt meister i heile praksisperioden, fordi dei observerer deg heile tida. Ikkje berre i undervisningssituasjonen, men i alt du gjer som lærar.*
- *Det er når eg føler vi kjem litt djupare enn akkurat handlingsnivået. Når vi kjem inn på verdiar og studentane verkeleg reflekterer. Og gjerne at resten av studentgruppa også er med på refleksjonen. Då føler eg at då er det kjekt. Og når vi kan ha ein god latter og få litt gnist. Det er det som gjer det artig å vere praksislærar. At vi kan ha dette fellesskapet med unge studentar som ser ting på ein litt annan måte, for dei er ofte svært observante Og når ein føler at ein kan bidra med noko. Det er det som gjer at eg er praksislærar.*

Når studentane meistrar situasjonen, når dei er trygge, kan dei gi meir av seg sjølve og våge å foreslå og prøve ut eigne idear. Men føresetnaden for denne utprøvinga er at dei har ei kjensle av å vere herre over situasjonen. Både i tekstane frå fagdagen og i samtaleimane kjem det same til uttrykk; praksislærar si konkrete problemløysande støtte er avgjerande for å få ei positiv oppleving av praksis. Studentane ønskjer haldepunkt og hjelp, og i følge praksislærarane kan meisterlæra vere med og skape den tryggleiken som vi ser er ein føresetnad for deira eigne utprøvingar og refleksjonar.

VII Oppsummering og refleksjon

Sjølv om datamaterialet frå dei tre ulike kontekstane ikkje utan vidare lar seg samanlikne, vil eg kunne hevde at nokre dimensjonar ved materialet samla sett kan bidra til å seie noko om korleis praksislærarane oppfattar og brukar modellane og korleis dei handlar i konkrete rettleiingssituasjonar.

Den første dimensjonen kallar eg *behovet for rådgjeving*. Medan formidling av metodiske råd har ein sentral plass i meisterlæra, skal rettleiar vere tilbakehalden med å gi råd i følgje handling og refleksjonsmodellen. I denne modellen skal ikkje rettleiar styre studenten i ei bestemt retning som er bestemt på førehand. Rettleiar føreskriv ikkje spesielle metodar som den lærande skal nytte og som blir trena inn.

Kva rolle spelar så rådgjeving i tenking og handling hos informantane mine? I materialet blir det uttrykt på ulike måtar at studentane må få hjelp til dei vanskelege metodevala. Studentane ønskjer ein praksislærer som fungerer som rådgjevar. Praksislærer er bevisst på si eiga rolle som modell for studentane og står fram med sin kompetanse på ein tydeleg måte. Praksislærer brukar tid på å formidle kunnskap om pedagogiske metodar og fungerer derfor som stillas i studentens utvikling av eiga yrkesrolle. Gjennom modellering og stillasbygging gir praksislærer av sin metodiske kompetanse. Direkte rettleiing blir brukt, studenten er den som mottar og lærer. Materialet viser at behovet for rådgjeving er ein viktig dimensjon ved praksislærarane si tenking og sine handlingar.

Den andre dimensjonen ved praksislærarane si tenking og handling er *omsynet til praksisskulen*. I praksisopplæringa opplever praksislærer ofte ei spenning mellom omsynet til elevane sitt behov for faste rutinar og kontinuitet og omsynet til at studentane skal kunne prøve ut og utvikle eigne idear og eigne løysingar i undervisninga. Likeeins spelar omsynet til yrkesfellesskapet inn på kor stor grad av fridom studentane kan få til utprøving medan dei arbeider ved praksisskulen. Studentane møter eit fellesskap med sine rutinar og tradisjonar. Det er eit viktig poeng for informantane at studentane kjem til ein kvardag dei må tilpasse seg. Elevane i grunnskulen er avhengige av struktur og progresjon i sine læreprosessar. Derfor må praksislærer utøve stor grad av styring. Planar, rutinar og forpliktingar som pregar skulekvardagen, vil også prege praksisopplæringa. Omsynet til praksisskulen må kunne sjåast som ein rammefaktor som har avgjerande innverknad på rettleiinga. Praksisopplæringa er situert i ein kontekst som legg rammene for kva som er mulig å realisere av ideelle målsetjingar.

Den tredje dimensjonen som er tydeleg i materialet er *tidsklemma*. Både praksislærer og studentar opplever at kvardagen i praksisfeltet er hektisk og at tida er knapp. Denne tidsklemma verkar også inn på rettleiinga. I tidsklemma opplever praksislærer at meisterlæra er effektiv og tidssparande. Som ein praksislærer uttrykkjer det, når du har dårleg tid, kjem meisteren snikande, det pressar seg fram at du hjelper til og blir meister og peikar på alternativ og gir råd. Meisterlæra har fokus på handlingsplanet og orienterer seg mot å finne aktuelle handlingsalternativ. Tidsklemma blir ein rammefaktor på linje med omsynet til praksisskulen, begge set grense for måloppnåing i forhold til den ideelle læreplan.

Den fjerde dimensjonen som utmerker seg er *komplementaritet i relasjonen mellom praksislærer og student*. Dei to modellane har ulik tenking om relasjonen, noko som kjem fram gjennom omgrepa symmetri og komplementaritet, slik eg har vist tidlegare. Det var særleg i samtaleimane eg kunne observere relasjonen mellom praksislærer og student.

Informantane mine utøvar stor grad av styring i samtaleimane og brukar mykje tid på å gi råd. Dei er tydelege formidlarar av faget og tradisjonen sine krav. Rettleiinga er prega av at dei to partane har ulike utgangspunkt og ulike målsetjingar. Relasjonen er kompleks og variert, avhengig av situasjonen og konteksten. Der er sekvensar av symmetri, men komplementaritet i relasjonen mellom praksislærar og student trer fram som ein tydeleg dimensjon i praksislærar si tenking og sine handlingar.

Den femte dimensjonen tematiserer praksislærar sitt *ideal om studentens valfridom* i praksissituasjonen. Handling og refleksjonsmodellen legg vekt på å hjelpe lærarar til å utvikle *sin* måte å undervise på. I meisterlæra har vi sett at meisterens faglege autoritet og den tradisjonen som meisteren representerer, er avgjerande. Materialet mitt viser at det ein føresetnad for utprøving og eksperimentering at studenten kjenner seg trygg på praksislærar og elevlar. Når denne tryggleiken er på plass, kan dei gi meir av seg sjølve og prøve ut alternative løysingar. Kreativitet og personleg utfolding får større rom. Organiseringa av praksisopplæringa, med korte praksisperiodar og skiftande praksislærarar gir ikkje nok rom å utvikle den kjennskapen til praksisskolen som er nødvendig for gi valfridom i noko særleg grad.

Den sjette dimensjonen tematiserer praksislæra sitt *ideal om bevisstgjerjing av studentens praksisteori*. I handling og refleksjonsmodellen handlar rettleiing mest om å utvikle teorien bak den ytre handlinga. På den måten kan ein ta vare på refleksjonen over praksis med tanke på endring og utvikling. Ein slik måte å rettleie på skal ta vare både på eigenutvikling og organisasjonsutvikling i skulen. I meisterlæra har vi sett at drivkrafta er handling, aktiv praksisdeltaking, personleg erfaring, observasjon og imitasjon. Gjennom deltaking i yrkesfellesskapet blir lærarkompetanse utvikla. Kva skjer med tanke på bevisstgjerjing av praksisteorien i den rettleiinga eg har fått innblikk i? Mi vurdering er at bevisstgjerjing skjer i nært samspel med dei konkrete yrkeshandlingane hos informantane mine, der direkte rettleiing og rådgjeving er utgangspunktet for refleksjonen over praksis. Så kan den direkte rettleiinga enkelte gangar gå over i ein dialog der ein set fokus på implisitt kunnskap, bevisstgjerjing av val og av grunngevingane for desse vala.. Når det er tid og rom, kunne ein forlate handlingsplanet og ta eit metaperspektiv på praksis. Rettleiar ønskjer slike situasjonar der ein kjem djupare enn handlingsnivået. Det er idealet, men rammene for rettleiinga set grenser for kor mykje tid ein har til fordjuping og bevisstgjerjing av praksisteorien.

Sett under eitt og i forhold til desse seks dimensjonane, viser materialet klare tendensar til ei rettleiing prega av autoritet, komplementaritet og styring, dimensjonar som er meir framtrêdande i meisterlæra enn i handling og refleksjonsmodellen. Men det er ikkje ei meisterlære i snever forstand, som innøving av eit handverk på ein mekanisk måte, som imitasjon av ein modell. Det ligg mange utfordringar til ettertanke og vurdering i den rettleiinga eg har fått innblikk i, men refleksjonen skjer svært nær den situerte praksisen. Derfor er det ikkje ein refleksjon der fokus er på grunngevingane og praksisteorien, slik idealet er i handling og refleksjonsmodellen. Refleksjonane og vurderingane skjer heller i dialogen og samspelet med fokus i størst grad på handlingsplanet. Praksisrettleiar gir av sin kompetanse og går aktivt inn og hjelper studentane til å meistre utfordringane på handlingsplanet. Ein og annan gang er det tid til å gå bak handlingsnivået og ta fatt i praksisteorien til studentane.

Informantane mine gir på ulike måtar uttrykk for at dei lever i ei spenning mellom modellane, Spenninga gir seg uttrykk både på handlingsnivået og på refleksjonsnivået; både i konkrete rettleiingshandlingar og i refleksjonen over eiga rettleiing. Idealet er handling og

refleksjonsmodellen, i kvardagen får meisterlæra ein dominerande plass. Materialet viser at meisterlæra blir vurdert som svært relevant for praksisopplæringa.

Sundli gir uttrykk for at det eksisterer to diskursar om rettleiing i praksisopplæringa, ein høgskulediskurs og ein praksisdiskurs. Materialet mitt gir også meg grunn til å argumentere for at praksislærar lever i spenninga mellom dei to diskursane. Ein del av spenninga kan forklarast som ei spenning mellom dei to modellane. Deltaking i eit yrkesfellesskap eller på egne vilkår? Det er mitt inntrykk at praksislærarane har behov for meir enn ein modell for å møte dei ulike utfordringane i rettleiingsfeltet, og vidare er det slik at didaktisk og etisk skjønn spelar ei vesentleg rolle for korleis rettleiingsmodellane blir brukte. For meg kastar også materialet eit ettertankens lys tilbake på opplevinga av sprik mellom ideal og realitetar den perioden eg var praksislærar i allmennlærarutdanninga.

Eg knytte innleiingsvis debatten om modellar til spørsmålet om yrkesretting av rettleiinga, slik rammeplanen frå 2003 understrekar. Noko av svaret på korleis yrkesrette rettleiinga kan knytast til ei drøfting av rettleiingsmodellar. Det er mi vurdering at begge modellane høyrer heime både i høgskule- og i praksisdiskursen. Konsekvensen for høgskulediskursen er at den i større grad må inkludere og synleggjere meisterlæra som rettleiingsmodell. Sjølve kjernen i meisterlæra er at den lærande aktivt deltar i yrkesfellesskapet med rom for samspel og veksilverknad mellom erfarne yrkesutøvarar og dei som skal lære yrket. Eg opplever denne forståinga av meisterlæra som eit interessant utgangspunkt for ei drøfting av yrkesretta rettleiing i den nye allmennlærarutdanninga.

Litteratur

- Handal, G. og Lauvås, P. (1983): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1996): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam.
- Gilje, N. Og Grimen, H. (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (juni 1994): *Rammeplan for 4-årig Allmennlæreutdanning*.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1.7.1999): *Rammeplan og forskrift. Allmennlæreutdanning*.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Myklebust, J.O. (2002): Utveljing og generalisering i kassstudiar. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 423-438.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999): *Mesterlære*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Popper, K. (1981): Bøtten og søkelyset: to kunnskapsteorier. I: *Fornuft og rimelighet som tenkemåte*. Oslo: Dreyer.
- Skagen, K. (1998): *A Mind Free From Distraction: A Micro-Sociological Study of Supervision Conferences in Teacher Training*. Doktoravhandling, Institutt for pedagogikk. Universitetet I Tromsø.
- Smith, M.J. (1998): *Social science in question*. London: The Open University. Sage.
- Sundli, L. (2001): *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. HiO-rapport nr. 15. Avhandling (PhD). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (03.04. 2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.

Vedlegg

1. Rettleiing i praksis i allmennlærerutdanninga: Spørsmål til drøfting i grupper
2. Intervjuguide

Eldrid Digernes, Høgskulen i Volda.

Fagdag for praksislærarar i allmennlærerutdanninga ved HVO 09.11.1999

Vedlegg 1: Rettleiing i praksis i allmennlærerutdanninga Spørsmål til drøfting i grupper.

Mål: Refleksjon over praksisopplæring i allmennlærerutdanninga.

Tidsbruk: 10.30 – 11.30 i gruppe

11.30- 12.00 i plenum

Deltakarar: 6 deltakarar i kvar gruppe. På tvers av skular.

Skrivar: noterer essensen i det som blir drøfta til bruk i plenum.

MEISTERLÆRA

Kva argument har de for å bruke meisterlæra som modell i rettleiinga?

Kva ulemper kan meisterlæra ha?

HANDLING OG REFLEKSJONMODELLEN

Kva argument har de for å bruke handling og refleksjonsmodellen i rettleiinga?

Kva ulemper kan handling og refleksjonsmodellen ha?

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Deltaking i yrkesfellesskapet- meisterlære

Har du vore i ein situasjon der du var meister, dvs. der du på vegne av yrkesfellesskapet hadde kompetanse som studenten måtte kjenne.

Fleire situasjonar?

2. Handling og refleksjonsmodellen

Har du vore i ein situasjon der du overlet til studentane å utvikle og prøve ut eigne idear og eigne løysingar i undervisningssituasjonen

Fleire situasjonar?

3. Alternative modellar – kombinasjonar

Har du vore i ein situasjon der du ikkje heilt visste kva rettleiingsmodell du brukte?

Kva gjorde du då?

Laga din eigen modell?

Beskriv det mønsteret du opplever at du brukar

Eit mønster der du kombinerer modellar, personleg stil, intuisjon, erfaring, dagsform, tida du har til disposisjon?

Situasjonsbestemt? Tilfeldig? Det blir som det blir. I tidsklemma er gode råd dyre!!

4. Oppsummering

Kva er den gode rettleiingssituasjon etter di mening?