

Veilederrollen i L97

*En teoretisk analyse av lærerens veilederrolle i L97 i lys av
refleksjonsteori og sosiokulturell teori*

Hilde Karin Fjellet



Hovedfagsoppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2005

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

VEILEDERROLLEN I L97

En teoretisk analyse av lærerens veilederrolle i L97, i lys av refleksjonsteori og sosiokulturell teori

AV:

FJELLET, Hilde Karin

EKSAMEN:

Hovedfagsoppgave i pedagogikk,
Pedagogikk hovedfag
Cand.polit

SEMESTER:

Høst 2005

STIKKORD:

Veiledningspedagogikk, pedagogisk psykologi og undervisnings- og oppdragelsesteori.

SAMMENDRAG

Problemområde og problemstilling

Med denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på lærerens veilederrolle overfor elever ut fra L97. Utgangspunktet for temavalg i oppgaven er relatert til erfaringer jeg har som veileder fra egen lærerpraksis i ungdomsskolen og voksenopplæring, samt til videreutdanning i pedagogisk veiledning og hovedfagstudiet i pedagogikk. Jeg har lenge vært nysgjerrig på lærernes kompetanse i veiledningspedagogikk overfor elever, og ikke minst hva veiledning av elever ut fra L97 handler om.

Jeg har erfart at veiledning av elever krever en annen type veiledning enn voksne gjør, blant annet med sterkere innslag av konkrete anvisninger, råd og oppdragelse. Lærere i grunnskolen har både lengre livserfaring og gjerne større faglig kompetanse enn elevene. Relasjonen som veileder blir ofte mer assymetrisk enn det en ideelt sett ønsker å ha overfor voksne ut fra H/r-modellen til Handal og Lauvås – det rådende paradigme i norsk veiledertradisjon (Skagen 2004). Vygotskys teori om ” Den nærmeste utviklingssonen” kan således illustrere et alternativt veiledersyn, der læreren framstår mer som pådriver enn støttespiller. Med disse begrunnelsene for valg av tema, ønsker jeg å fokusere på læreres veiledningsoppgave av elever i lys av L97, ut fra følgende hovedproblemstilling:

Lærerens veilederrolle overfor elever – mest støttespiller eller pådriver slik den framstilles i L97?

Teorier

Det teoretiske grunnlaget for arbeidet med problemstillingen, ligger i en gjennomgang av to veiledningstradisjoner som framstiller veilederrollen noe ulikt; teorien til Handal og Lauvås og deres Handlings- og refleksjonsmodell, samt Lev Vygotskys teori om hvordan kognitiv utvikling skjer. Begge teoriene kan knyttes til et konstruktivistisk læringssyn. Refleksjonstradisjonens helling mot en *individualistisk* form for konstruktivisme, og den sosiokulturelle

tradisjonens tilknytning til den *sosiale og kollektive form* for konstruktivisme, får imidlertid konsekvenser for hva som vektlegges i veiledningen.

I redegjørelse for H/r-modellen, vektlegges særlig innholdet i modellens prinsipper og strategi. Stikkord er begreper som *praksisteori*, *reflekterende praktiker* og *refleksjon over handling*. I Vygotskys teorier har jeg valgt spesielt å se på Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for veiledning. Stikkord her er *det sosiale miljøet* og *språkets betydning for begrepsdannelse, mediering* og *internalisering*. Jeg tar også for meg sosiokulturelle teoretikere som har videreutviklet Vygotskys tanker til å gjelde samtidspedagogikk; Tharp & Gallimores modell for undervisning som *assistert utførelse* og Säljøs idèer om *appropriert kunnskap* er sentrale.

Metodisk tilnærming

I oppgaven har jeg gjennom teksttolkning, forsøkt å finne mer ut av hvordan veilederrollen i L97 framstilles. Ved å stille spørsmål, komme med foreløpige hypoteser og en forhåndsteori til materialet, har intensjonen vært å finne et mønster, men også inkonsistenser i L97s beskrivelser av lærerens veilederrolle overfor elever. Metoden jeg benytter, kan betegnes som *dialektisk-hermeneutisk litteraturstudie*.

Lærernes relasjon til veilederrollen i L97, analyseres i lys av to ulike forhold; hvordan henholdsvis H/r-modellen og Den nærmeste utviklingssonen framstiller veilederrollen, og hvordan veilederrollen framstilles i L97, i lys av refleksjonstradisjonen og den sosiokulturelle tradisjonen. Det første forholdet tar utgangspunkt i refleksjonsteori og sosiokulturell teori. Det andre forholdet belyses ut fra dokumentanalyse av L97, der analysen blir satt opp mot disse to teoretiske perspektivene – for deretter tentativt å bli satt opp mot resultater i fra følgeforskningen av Reform 97.

Kilder

Jeg skriver en teoretisk oppgave, og tar først og fremst utgangspunkt i skriftlig kildemateriale. Primærkilder er Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, samt veiledningsteorien til Handal & Lauvås, og Vygotskys opprinnelige teorier i forhold til barns kognitive læring og utvikling. Følgeforskningen fra evalueringen av Reform 97 regner jeg også som primærkilder. Her har jeg særlig benyttet arbeidene til Rønning, Alseth mfl og Klette mfl. Sekundærkilder er litteratur som tolker veiledningsteorien til Handal & Lauvås, samt tolker og viderefører Vygotskys opprinnelige lærings- og utviklingsteorier. Skagen, Bråten, Säljö, Tharp & Gallimore er her sentrale navn.

Hovedkonklusjon og resultater

Etter å ha valgt flere innfallsvinkler til problemstillinga gjennom arbeidet med ulike tekster, er hovedinntrykket mitt at veilederrollen i L97 mest handler om å være *støttespiller* overfor elevene, framfor *pådriver*.

Analysen av lærerens veilederrolle i L97, viser imidlertid både en variert og sammensatt veilederoppgave, slik den framstilles i de utvalgte beskrivelsene som ligger til grunn for analysen. En rekke ”ansikter” ved veilederrollen tegner seg gjennom beskrivelsene i læreplanen, og tilkjenner et bilde av lærerens veilederoppgave som beveger seg i spennet mellom to ulike veilederperspektiver; veilederen som *pådriver* og veilederen som *støttespiller*. Jeg stiller imidlertid spørsmål om pådriverperspektivet er noe underkommunisert i læreplanen – da jeg opplever at særlig lærerens *faglige veilederrolle* – en sentral dimensjon i dette perspektivet - synliggjøres svakt.

Hvilken forankring oppleves så disse perspektivenes å ha i forhold til de to teoretiske tradisjonene oppgaven tar utgangspunkt i? Inntrykket mitt er at H/r-modellen til Handal og Lauvås oppleves å ha noe mer preg av veileder som *støttespiller*, mens *pådriveren* gjør seg litt mer gjeldende Vygotskys modell om Den nærmeste utviklingssonen. Overraskende er det derfor ikke at lærerne fra følgeforskningen jeg har sett på, oppfatter at veilederrollen mest handler om å være *støttespiller*. Denne tradisjonen, representert ved H/r-modellen, har som nevnt hatt

betydelige innflytelse i norsk pedagogisk veiledertradisjon de siste tiårene som herskende paradigme. Av den grunn er det kanskje denne modellen norske lærere kjenner best til, og som det er naturlig å hente mest inspirasjon

Med det som utgangspunkt, er det heller ikke så overraskende at lærerne fra følgeforskningen jeg har benyttet, oppfatter veilederrollen som ganske *tilbaketrukket* – særlig når dette sees opp mot resultatene fra teoridelen. Her viser gjennomgangen at de to modellene jeg opererer med i oppgaven, har noe ulike fokusområder som får konsekvenser for hvor *tydelig* lærerens veilederrolle er: H/r-modellen prioriterer refleksjon, med et individuelt kognitiv fokus primært på eleven. Her kan veilederen tolkes til å være kommentator og samtalepartner (Skagen 2000). Den sosiokulturelle modellen tar på den andre siden utgangspunkt i at læring skjer i samhandling med andre og vektlegger den erfarnes rolle. Her er læreren/veilederen den mest kompetente og kan tolkes til å nærmest være en pådriver i elevens utvikling og progresjon. Læreren og veilederen i ”Den nærmeste utviklingssonen” får dermed en tydeligere rolle enn i H/r-modellen.

I resultatene jeg har brukt fra følgeforskningen av Reform 97, er mange lærere er både positive til veilederrollen og mestrer å utfordre elevene til problemløsende og utforskende undervisning. Allikevel hersker det usikkerhet ved egne veiledningsferdigheter hos mange lærere her. Kombinert med en oppfatning av at lærere skal ha en tilbaketrukket rolle som veileder, gjør at jeg har et inntrykk av at mange lærere fra disse forskningsprosjektene, oppfatter veilederrollen mer som *støttespiller* enn *pådriver*. Det er imidlertid vanskelig å uttale meg om hvorvidt denne oppfatningen er overførbar til å gjelde flesteparten av norske lærere – til det er ikke utvalgene store nok. Det er også mulig at mine valg av forskningsprosjekter har ført til en for ensidig framstilling av lærerens veilederpraksis, og som kan bidra til at mitt inntrykk er feil. Sånn sett burde jeg kanskje ha gjort en empirisk undersøkelse som kanskje ville gitt et annet bilde enn det jeg nå har av lærerens veilederrolle i L97.

Sees dette allikevel opp mot resultatene både fra analysen og gjennomgangen av teori, er det ikke uventet at veilederrollen av elever slik den framstilles i L97, mer kan assosieres med *støttespilleren* enn med *pådriveren*.

FORORD

Utgangspunktet for å skrive denne hovedfagsoppgaven, har vært å lære mer om hva veiledning av elever i skolen handler om, ut fra L97. Arbeidet har, gjennom Vygotskys tekster og sosiokulturell teori, åpnet en ”ny” verden for meg i forhold til synet på læring, utvikling og veiledning, og har gjort meg enda mer nysgjerrig på refleksjonstradisjonen og Handal & Lauvås` veiledningsteorier. Å få veiledning samtidig med å skrive om veiledningspedagogikk, har i tillegg nærmest gitt en ”dobbel læringseffekt” for mitt vedkommende - erfaringer jeg håper å kunne nyttiggjøre meg i min nye jobb som pedagogisk veileder.

Da jeg begynte på hovedfagstudiet i pedagogikk, ventet jeg mitt tredje barn, og jeg har bare positive erfaringer fra PFI i forhold til det å få barn ”underveis”. Denne studietida kommer jeg nok til å se tilbake på som en tid nært knyttet til mine barn, og ved å kombinere morsrollen med pedagogikkstudiet, har teori og praksis fått gå hånd i hånd. Selve hovedfagsoppgaven har levd sitt eget liv de siste årene, og har - som barna - utviklet seg, vokst og blitt mer moden – om enn på en annen måte enn de søte små!

At arbeidet med oppgaven har vært positivt, er mye takket være min veileder, professor Kirsti Klette. Hennes faglige dyktighet, konstruktive kritikk, raushet og fleksibilitet i forhold til min progresjon, har vært til god inspirasjon i mitt arbeid. I så måte har hun fungert både som ”pådriver” og ”støttespiller” - for å bruke begreper fra oppgaven - i vår veilederrelasjon. Jeg takker også stipendiat Elisabeth Bjørnstad, PFI, for tips og lån av relevant litteratur, samt førsteamanuensis Liv Sundli, HiO, for oppmuntringer og gode litteraturtips underveis i arbeidet med oppgaven.

For å fullføre dette prosjektet, har jeg måtte legge bort en del aktiviteter; særlig sosialt samvær med venner. ”Kafèjengen” har vært rause og tålmodige - det er hyggelig å vite at jeg er velkommen tilbake. På den andre siden har jeg stiftet nye bekjenskaper; medstudentene Mabel Øhlèn, Hilde Hofslundsengen og Siw Hagelin. Takk for gode kollokviégrupper, fagdiskusjoner og oppmuntrende telefonsamtaler i løpet av studiet - jeg håper vi har lagt et grunnlag for lange vennskap.

Ikke minst har støtten fra min nærmeste familie vært svært god å ha. Særlig mine foreldres faste henting i barnehagen, utallige middager og hyggelig overnatting for barna, har gjort hverdagen lettere for både meg og husfaren. Ros til dere! Selv om avstanden til svigerforeldrene mine er lang, har deres gjestfrihet, moralske og økonomisk støtte betydd mye i årene med hovedfagsstudiet. Takk!

Sist men ikke minst fortjener min kjæreste og beste venn – Morten - en stor, stor takk! Jeg tipper han er vel så glad som meg for at dette prosjektet nå snart er i havn. Men uten hans støtte og forsørgerevne (!), ville denne oppgaven hatt langt trangere vilkår!

Oslo, 18. desember 2005

Hilde K. Fjellet

INNHOLD

SAMMENDRAG

FORORD

DEL I PROBLEMOMRÅDE, TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TILNÆRMINGSMÅTE

KAPITTEL 1 INNLEDNING	s.12
1.1 HVORFOR VELGE VEILEDNING SOM TEMA?.....	s.12
1.2 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	s.14
1.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	s.14
1.4 METODEVALG OG ANALYTISK TILNÆRMING.....	s.15
1.5 AVGRENSINGER OG OPPGAVENS STRUKTUR.....	s.19

DEL II TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ VEILEDERROLLEN

INNLEDNING.....	s.21
-----------------	------

KAPITTEL 2: LÆREREN SOM VEILEDER – SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE TRADISJONER.....

2.1 VEILEDNINGSBEGREPET.....	s.22
2.1.1 Pedagogisk veiledning.....	s.23
2.1.2 Veiledning og undervisning.....	s.25
2.2 DOMINERENDE TENKING INNEN NORSK VEILEDNINGSTRADISJON.....	s.27

KAPITTEL 3: REFLEKSJONSTEORI OG SOSIOKULTURELL TEORI.....

3.1 LÆRING SOM REFLEKSJON OVER HANDLING.....	s.30
3.1.1 Handal og Lauvås: Handling og refleksjon som veiledningsstrategi.....	s.32
3.2.2 Lærerens veilederrolle i PYT-tradisjonen.....	s.38
3.2 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI.....	s.39
3.2.1 Sosialkonstruktivismen: det sosiokulturelle perspektiv og Vygotsky.....	s.39
3.2.2 Den nærmeste utviklingssonen – pedagogens redskap i barnets utvikling.....	s.41

3.2.3 Språk, begrepsutvikling og sosial aktivitet.....	s.43
3.2.4 Læreren som veileder i lys av Vygotsky.....	s.46
3.3 OPPSUMMERING.....	s.52

DEL III L97, LÆREREN OG VEILEDERROLLEN

INNLEDNING.....	s.54
-----------------	------

KAPITTEL 4: L97 SOM UTGANGSPUNKT FOR ANALYSE.....

4.1 HISTORISKE RØTTER TIL L97.....	s.56
4.2 LÆREPLANTEORETISK INNFALLSVINKEL.....	s.58
4.1.1 Læreplanbegrepet – en snever eller vid forståelse.....	s.60
4.1.2 Mitt utgangspunkt for å forstå L97.....	s.62

KAPITTEL 5: ANALYSE AV LÆRERENS VEILEDERROLLE OVERFOR

ELEVER UT FRA L97.....

5.1 LÆREREN SOM VEILEDER KNYTTET TIL ”ARBEIDSMÅTER”.....	s.63
5.1.1 Utdrag fra Generell del, P rinsipp og retningslinjer og Elevenes valg	s.63
5.1.2 Fagplaner i norsk, matematikk og samfunnsfag	s.71
5.1.3 Oppsummering ”Arbeidsmåter”.....	s.75
5.2 LÆREREN SOM VEILEDER KNYTTET TIL ”VURDERING”.....	s.76
5.2.1 Utdrag fra Generell del, P rinsipp og retningslinjer og Elevenes valg	s.77
5.2.2 Fagplaner i norsk, matematikk og samfunnsfag.....	s.82
5.3 OPPSUMMERING.....	s.85

KAPITTEL 6: LÆREREN SOM VEILEDER I L97; OPPFATTET OG

GJENNOMFØRT VEILEDERROLLE.....

6.1 DEN OPPFATTEDE VEILEDERROLLEN.....	s.90
6.2 DEN GJENNOMFØRTE VEILEDERROLLEN.....	s.93
6.2.1 Lærernes egne beskrivelser av gjennomført lærerrolle.....	s.94

6.2.2 Lærernes gjennomførte veilerolle basert på klasseromsforskning.....	s.96
6.3 OPPSUMMERING.....	s.106

DEL IV AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

INNLEDNING.....	s.109
-----------------	-------

KAPITTEL 7: L97- LÆREREN; VEILEDER SOM PÅDRIVER ELLER

<i>STØTTESPILLER?</i>	s.110
7.1 SAMMENFATNING	s.110
7.2 HOVEDKONKLUSJON.....	s.112

LITTERATURLISTE

DEL 1 PROBLEMOMRÅDE, TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TILNÆRMINGSMÅTE

KAPITTEL 1

INNLEDNING

Denne oppgaven handler om læreres veilederrolle overfor elever i grunnskolen, med L97 som rådende læreplan. Oppgaven er et resultat av min interesse for veiledningspedagogikk – et tema jeg gjennom hovedfagsstudiet i pedagogikk har fått muligheten til å fordype meg mer i. I likhet med mange andre som er opptatt av pedagogisk veiledning, opplever jeg at det er få som har forsket på relasjonen mellom lærer og elev i veiledningssammenheng. Jeg har derfor sett det som mål gjennom arbeidet med oppgaven, å få mer kjennskap til lærernes veilederrolle overfor elevene.

1.1 Hvorfor velge veiledning som tema?

Min nysgjerrighet rundt lærer-elevrelasjonen i veiledning, startet da jeg tok etterutdanning i veiledningspedagogikk samme år som Norge innførte dagens læreplan for den 10 - årige grunnskolen, L97. På studiet var vi opptatt av om lærernes kompetanse i å veilede elever ville bli et satsingsområde i kompetanseving knyttet til implementeringen av læreplanverket.

Nysgjerrigheten min har fortsatt - ikke minst undrer jeg meg om hva veiledning av elever ut fra L97 egentlig handler om. Etter hvert har jeg blitt bedre kjent med lærerplanen og har arbeidet ut i fra den, deriblant gjennomført veiledning med elever. Utdannelsen i pedagogisk veiledning og den veiledningspraksis jeg har, er ganske sterkt farget av tankegangen i Handal og Lauvås' *handlings-og refleksjonsmodell*. Deres teori er fremdeles det rådende paradigmet

innen norsk veiledningstradisjon (Skagen 2004), og personlig har jeg hatt stort utbytte av deres tanker knyttet til veiledning av voksne. Min erfaring er imidlertid at veiledning av elever er noe annet enn å veilede voksne. Det kan være vanskelig å overføre erfaringer fra voksenveiledning basert på refleksjonsperspektivet til Handal og Lauvås' teori, til å gjelde elevveiledning i grunnskolen. Mange barn og unge krever en annen type veiledning enn voksne gjør, blant annet med sterkere innslag av konkrete anvisninger, råd og oppdragelse. Dessuten har en som lærer i grunnskolen, både lengre livserfaring og som regel større faglig kompetanse enn elevene, slik at relasjonen som veileder blir ofte mer assymetrisk enn det en ideelt sett ønsker å ha overfor voksne ut fra refleksjonsperspektivet. Vygotskys teori om "Den nærmeste utviklingssonen" kan således illustrere et alternativt veiledersyn, der læreren framstår mer som pådriver enn støttespiller. "Handal og Lauvåstradisjonen" som et teoretisk perspektiv versus "Vygotskytradisjonen", kan i så måte representere to ulike syn på den voksnes rolle i veiledning av elever. I denne oppgaven ønsker jeg altså å ha fokus på relasjonen lærer-elev i veiledningssammenheng, og finne ut hvordan lærerens veilederrolle omtales i L97.

En annen grunn til at jeg ønsker å ha fokus på lærer- elevrelasjonen i veiledning, er fordi L97 som læreplanverk i større grad enn tidligere legger føringer på arbeidsmåter for lærerne som kan knyttes til veilederrollen, med obligatorisk tema- og prosjektarbeid . Dette fordrer ny kompetanse hos oss lærere på flere hold, men jeg er opptatt av den som knyttes til gjennomføring av god og konstruktiv veiledning overfor elevene. Hvor mye fokus det har vært satt på læreres veiledning overfor elevene etter innføringen av L97, ønsker jeg å finne mer ut av. Mitt inntrykk er at mye av den litteraturen som finnes i veiledningspedagogikk, fremdeles har hovedfokus på veiledning av voksne, enten i form av kollegaveiledning eller studentveiledning. I kjølvannet av reformen kommer det stadig ny og nødvendig litteratur knyttet til den utfordringen det er å veilede elever, men noe omfattende forskning på området finnes det meg bekjent lite av.

Reform 97 har allerede rukket å bli evaluert, og i mai 2003 avsluttet flere titalls forskere dette arbeidet med en stor evalueringskonferanse. Forskjellige sider ved læreplanen ble evaluert. Derfor er emnet om veiledningskompetansen hos lærere i dagens norske grunnskole ut fra L97 reaktualisert for meg. Nytt empirisk materiale er tilgjengelig og kan muligens kaste lys over lærernes syn på egen veiledningskompetanse overfor elever.

Selv om vi fra høsten 2006, sannsynligvis får på plass nye fagplaner i grunnskolen gjennom ”Kunnskapsløftet” (Stortingsmelding nr.30), vil Den generelle delen fra L97 være gjeldene. Nettopp fordi det ser ut til å bli nye fagplaner, ønsker jeg å holde debatten om veiledning av elever i skolen varm! Med lærerens framtidige oppgaver i forhold til bla tilpasset opplæring, elevsamtaler, mappevurdering, og alderblandede elevgrupper, ser jeg ingen grunn til at ikke lærerens veilederrolle fremdeles er aktuell.

1.2 Oppgavens problemstilling

Ut fra det jeg har skrevet innledningsvis om temavalg for oppgaven, ønsker jeg altså å belyse lærerens veiledningsoppgave av elever i lys av L97, ut fra ulike innfallsvinkler. Hovedproblemmstilling for oppgaven vil derfor være:

Lærerens veilederrolle overfor elever – mest støttespiller eller pådriver slik den framstilles i L97?

Temaområdet i problemstillinga er stort. For ytterligere å bygge opp under dette problemområdet, og samtidig avgrense det, ønsker jeg å ha en innfallsvinkel til teori og analysen ut fra følgende delproblemstillinger:

- I Hvordan er lærerens veilederrolle utformet i L97?
- II Hvilket læringssyn og veiledningstradisjon bygger den på?

1.3 Teoretiske perspektiver

Det er få som har forsket på veiledning her i Norge; Handal og Lauvås, Skagen, Sundli og Sødén er noen sentrale. De har lagt sin forskning til relasjonen mellom voksne; til allmennlærerutdanning eller førskolelærerutdanning. Forskning på veilederrelasjonen lærer-elev som hovedprosjekt har jeg ikke funnet noe om. Ved å benytte resultater fra ulike empiriske studier

knyttet til evalueringen av Reform 97, håper jeg imidlertid å kunne få fram et bilde av læreres forhold til å veilede elever.

I arbeidet med oppgaven har jeg valgt å diskutere veilederrollen ut fra to ulike teoretiske tradisjoner; refleksjonstradisjonen og fra den sosiokulturelle tradisjonen. Viktige analytiske verktøy i denne analysen vil være Handal og Lauvås' begrep om "reflekterende veiledning" (Veiledningstradisjonen Handal og Lauvås 1990), og Vygotskys begrep om "Den nærmeste utviklingssonen" (Sosiokulturell tradisjon, Vygotsky 1978). Disse to tradisjonene har jeg valgt, fordi de på ulikt vis framstiller den voksne i veilederrelasjonen. H/r-modellen vektlegger det relasjonelle, Vygotsky framhever den voksnes "pådytterrolle." Disse forskjellige posisjonene, kan kaste ulikt lys over lærerens veilederrolle i L97.

Lærernes relasjon til veilederrollen i L97, vil analyseres i lys av to ulike forhold;

1. Hvordan henholdsvis handlings - refleksjonsmodellen og en sosiokulturell modell framstiller veilederrollen.
2. Hvordan veilederrollen framstilles i L97, i lys av disse to tradisjonene; refleksjonstradisjonen og den sosiokulturelle tradisjonen.

Det første punktet vil bli behandlet ut fra en gjennomgang av litteratur relatert til refleksjonstradisjonen og sosiokulturell tradisjon. Det andre punktet vil bli belyst ut fra dokumentanalyse av L97, der analysen blir satt opp mot disse to teoretiske perspektivene – for deretter tentativt å bli satt opp mot resultater i fra følgeforskningen av Reform 97.

1.4 Metodevalg og analytisk tilnærming

Jeg har valgt en problemstilling som først og fremst knyttes opp mot en teoretisk analyse og diskusjon, og ikke egne empiriske undersøkelser. Jeg har imidlertid benyttet meg av andres empiriske undersøkelser – især følgeforskningen i kjølvannet av evalueringen rundt Reform 97.

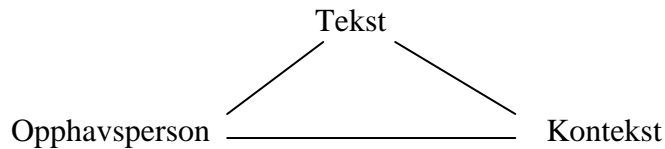
TEKSTER SOM KILDER FOR TOLKNING OG ANALYSE

I teorien og analysen tar jeg utgangspunkt i ulike tekster, med L97 som et sentralt tekstmateriale. Metoden jeg benytter, kan betegnes som *dialektisk-hermeneutisk litteraturstudie*, der sentrale trekk er tolkning av tekster, utsagn og meninger (Hellesnes 1988).

Hermeneutikkens røtter strekker seg tilbake til renessansen, der to parallelle retninger var sentrale; den protestantiske retningen var opptatt av bibelanalyse, den humanistiske beskjeftiget seg med studiet av antikke klassikere. Sentralt for begge var imidlertid *teksttolkning*. Hovedtema i hermeneutikken handler om at enkeltbestanddeler får sin mening i helheten, og må settes i sammenheng med den. Begrepet *hermeneutisk sirkel* – som er i ulike varianter – har sitt opphav fra denne vitenskapsfilosofiske retningen. Det handler om at *delen kan kun forstås ut fra helheten, og helheten kan kun forstås ut fra delene*. Felles for alle hermeneutiske sirkler er at de framstiller en prosessuell, dialektisk løsning med alternering mellom poler av en motsigelse som i utgangspunktet kan virke uløselig (Alvesson & Sköldberg 1994:115-116).

Nyhermeneutikken gjennom Heidegger, introduserte begrepet *forforståelse* (aletisk hermeneutikk), som er videreutviklet av hans elev, Gadamer. Sistnevnte mener at de ikke finnes en bestemt metode som leder oss fram til en sannhet, men at poenget er å sette seg inn i forfatterens mening om den sak han snakker om – ikke å sette seg inni vedkommendes sjelsliv (Alvesson & Sköldberg 1994).

Tolkning av en tekst, knyttes gjerne til hvordan den enkelte leser av teksten oppfatter den – og læreplanen som formelt dokument, er intet unntak. Den kan leses og tolkes på ulike måter i kraft av at den er generell og retningsgivende, og gir rom for mange tolkninger og ulike handlinger. Kjeldstadli (1999:185) opererer med tre ledd i teksttolkning; først handler det om å kartlegge den språklige mening, deretter går jakten på budskapet eller meningen med teksten, for til sist å tolke teksten i form av å gjengi meningen med egne ord. I forhold til menings-tolkningen – det midterste leddet – er et viktig utgangspunkt at en tekst alltid blir lagd av en opphavsperson i en viss sammenheng og i en viss kontekst – noe denne figuren illustrerer:



Figur 1 Tekst, opphavsperson og kontekst (Kjeldstadli 1999:185)

I min analyse er jeg opptatt av tekstens meningsinnhold, ikke av tekstens politiske bakgrunn eller opphavsmenn. Det viktigste i en tekstanalyse, er å se på selve *teksten* for å få tak i hva den handler om – slik Gadamer poengterer. Gjennom å analysere den både ut fra *innhold* og *form*, kan en på den måten tolke meningsinnholdet (Kjeldstadli 1999: 186-190). Inkonsistenser og språklig meningsinnhold i læreplanens framstilling av lærernes veilederrolle, blir dermed i fokus. Utfordringen vil være om tolkningene av de utvalgene jeg gjør fra tekstmaterialet, er holdbare i forhold til den argumentasjonen jeg fører, og i forhold til overføringsverdien av dem.

KVALITATIV TILNÆRMING OG ” DET EKSEMPLARISKE PRINSIPP ”

Teksttolkning knyttes gjerne også til en *kvalitativ tilnærming* til forskning. Det innebærer at en går mer i dybden rundt enkelte eksempler framfor en mengde spørsmål (Kjeldstadli 1999). Konsekvenser av en kvalitativ tilnærming for denne oppgaven, blir at jeg i utvalg av teori og analysefelt, velger å se på noen sentrale områder relevant for å beskrive lærerrollen slik den framstilles i L97.

I praksis innebærer det at teoridelen utgjør en gjennomgang av veilederrollen i de to veiledningstradisjoner jeg har nevnt; *refleksjonstradisjonen* og *den sosiokulturelle tradisjonen*. For analysen av L97, innebærer det at jeg velger to sentrale didaktiske områder som spesielt omtaler lærerens rolle som veileder overfor elever; *arbeidsmåter* og *vurdering*. Etter mitt syn er arbeidsmåter og vurdering områder som sier noe om lærerens veilederrolle. Valg av arbeidsmåter får konsekvenser for hvordan lærer-elevrelasjonen praktiseres; hvordan vurdering fra lærerens side gjennomføres, får også konsekvenser for relasjonen til elevene.

For å få et mer utfyllende bilde av mine tolkninger av læreplanen som formelt dokument, har jeg som sagt også valgt å bruke empiriske forskningsresultater fra følgeforskningen rundt

Reform 97 som analysemateriale. Jeg har først og fremst valgt å benytte meg av resultater som bygger på kvalitative studier, fordi det er i disse studiene jeg har funnet materialet som kan si noe om relasjonen mellom lærer og elev i veiledningssammenheng. Også her velger jeg å avgrense ut fra to områder som forhåpentligvis kan si meg noe om lærerens veilederrolle; nemlig lærerens *oppfattede* og *gjennomførte* veilederrolle.

Jeg ønsker å få fram noen tendenser i de forskningsresultatene som analyseres, og knytte disse til de analyser jeg gjør av læreplanen. Ved å benytte resultater fra flere typer studier - både intervju og ulike klasseromsobservasjoner - er intensjonen å få fram en mer nyansert fortolkning av læreplanens veilederrolle.

TEKSTTOLKING

I denne oppgaven skal jeg forsøke å finne et mønster i hvordan veilederrollen bli framstilles i L97. Kjeldstadli (2000:214) beskriver at en måte å finne mønster i kilder på, er å forsøke å skape orden ved å stille spørsmål, komme med foreløpige hypoteser og en forhåndsteori til materialet. Det er det jeg skal gjøre. Da tar jeg imidlertid høyde for at det finnes et mønster, men også inkonsistenser i L97s beskrivelser av lærerens veilederrolle overfor elever. Jeg er også klar over at jeg aktivt er med på å bestemme *hvilke* mønstre som trer fram, i forhold til de spørsmålene jeg stiller og utvalgene jeg gjør som grunnlag for analysen. Dette er forhold jeg skal forsøke å være kritisk til både underveis og når vi nærmer oss en avrundende konklusjon på oppgaven.

SKRIFTLIG KILDEmateriale

Det er først og fremst skriftlig kildemateriale jeg tar utgangspunkt i for denne oppgaven, og jeg benytter meg da av både primær- og sekundærkilder. Primærkilder er feks Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, samt Handal og Lauvås' veiledningsteori om Handlings- og refleksjonsmodellen, og Vygotskys opprinnelige teori om barns kognitiv utvikling og læring og Den nærmeste utviklingssonen.

Slik jeg bruker følgeforskningen fra evalueringen av Reform 97, regner jeg også dette som primærkilder. Her er det arbeidene til Rønning, Alseth mfl og Klette mfl jeg har særlig benyttet resultater fra. Norsk og internasjonal litteratur som tolker og viderefører teoriene til

Handal & Lauvås og Vygotsky, regner jeg som sekundærkilder. Sentrale navn her er Skagen, Bråten, Säljö, Tharp & Gallimore.

Som jeg allerede har vært inne på, velger jeg å skrive en teoretisk oppgave framfor en empirisk. Det er mulig at jeg i ettertid ønsker jeg heller hadde gjort en empirisk studie, blant annet fordi det kanskje kunne gitt spennende resultater om relasjonen mellom lærer og elev i veiledningssammenheng. Arbeidet med denne oppgaven vil på den andre siden forhåpentligvis gi meg en teoretisk plattform i forhold til emnet, noe jeg ser på som vel så nyttig.

1.5 Avgrensinger og oppgavens struktur

Hovedoppgaven består av fire hoveddeler. Del I utgjør innledningskapittelet der jeg kort begrunner temavalg, sier litt om teoretisk innramming, samt presenterer oppgavens problemstilling og tilnæringsmåte.

Del II består av kapittel 2 og 3, og utgjør teoridelen. Intensjonen her er å redegjøre for de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for drøftinga og analysen i oppgaven. I dette ligger en presentasjon av sentral veiledningsteori i forhold til problemstillinga. Hoveddiskusjonen vil knyttes til de to perspektivene; refleksjonsperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet.

Denne gjennomgangen skal føre meg over i Del III, som utgjør analyse - og drøftingsdelen. Delen består av kapittel 4, 5 og 6. I kapittel 4 ser jeg først kort på historiske røtter til L97, før jeg forsøker å klargjøre mitt utgangspunkt for å forstå L97 ut fra en læreplanteoretisk innfallsvinkel.

Kapittel 5 utgjør min analyse av lærerens veilederrolle, slik den framstilles i L97 ut fra områdene *arbeidsmåter* og *vurdering*. I analysen legges det vekt på å få fram viktige elementer i L97s beskrivelser av læreren som veileder, for så å drøfte hvilken forankring denne rollen har i de teoretiske perspektivene jeg redegjorde for i del II. For å ha et sammenlikningsgrunnlag i forhold til min argumentasjon i analysen, vil jeg derfor også bruke forskningsresultat følge-

forskningen knyttet til evalueringen av Reform 97. Disse utdragene og diskusjonene legges til kapittel 6.

Del IV avrunder hele oppgaven, med en oppsummering i kapittel 7. Her sammenfatter jeg de foreløpige oppsummeringene jeg har gjort underveis, og ser disse opp mot en konklusjon på oppgavens problemstilling; altså om lærerens veilederrolle overfor elever mest handler om å være *støttespiller* eller *pådriver* slik den framstilles i L97.

DEL II TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ VEILEDERROLLEN

INNLEDNING

Når jeg nå beveger meg over i oppgavens teoretiske del, finner jeg det naturlig å presisere hva som blir oppgavens teoretiske rammer. Først og fremst ønsker jeg å ha et teoretisk perspektiv på læreren som veileder, fordi jeg tror det kan gi meg det verktøyet jeg trenger til analysen og drøftinga. Med det som utgangspunkt, vektlegger jeg følgende komponenter i veiledningsteorien; *veiledningsbegrepet* og *dominerende tenkning* i norsk veiledningstradisjon (kap. 2), samt en redegjøring av *refleksjonsteori* og *sosiokulturell læringsteori* (kap.3). Hvorfor jeg redegjør for akkurat disse to perspektivene i veiledningsteori, er ut fra at de kan synes å gi ulike vektinger i voksnes rolle i undervisning der veiledning er sentralt - og som får konsekvenser for veilederrollen. Dessuten er hensikten med denne teoridelen, å få fram teoretiske ”knagger” som kan bringe meg videre i analysen og drøftinga av veilederrollen i L97. Intensjonen er også at leseren opplever en sammenheng mellom disse to delene, slik at det blir en ”rød tråd” når vi nærmer oss konklusjonen.

KAPITTEL 2

LÆREREN SOM VEILEDER – SENTRALE BEGREPER OG TEORETISKE TRADISJONER

Før jeg begir meg hen i å presenterer to ulike retninger innen veiledningsteori - *refleksjons-teori og sosiokulturell teori* - velger jeg i dette kapitlet å redegjøre for veiledningsbegrepet. Begrepet kan oppfattes som diffust, og blir brukt i en rekke sammenhenger – en avklaring er derfor nødvendig. Videre ønsker jeg å se på veiledningens utvikling her til lands, mest for å plassere den i en pedagogisk sammenheng.

2.1 Veiledningsbegrepet

Bjørndal, Mathisen og Høigaard har en interessant innfallsvinkel når de beskriver dagens lærer; L97-læreren har store utfordringer i forhold til veiledningsrollen og veiledningsbegrepet. De omtaler dette som lærerens vandring i "veiledningens vilniss" (2002), og sikter til hvor uoversiktlig det kan være å finne fram til en entydig oppfatning og definisjon av veiledningsbegrepet. Både i litteratur og forskning blir begrepet tolket svært ulikt av forfattere og forskere.

Veiledningsbegrepets bokstavelige betydning kan knyttes til begrepets sammensetning; vei og ledning – oppgaven er å lede på rett vei. Fire hjørnesteiner knytter seg til en veiledningsrelasjon; et mål, en vei til målet, en veileder og en som blir veiledet (Kvale 2000).

Opp til veiledningens "grenseområder" befinner det seg imidlertid en rekke andre beslektede begreper; terapi, undervisning, ledelse, evaluering, sjelesorg, rådgivning og konfliktløsning. (Tveiten 1998). Andre nærliggende begreper er for eksempel coaching og mentoring. Når grenseoppgangen ikke alltid er like klar, kan dette lett føre til en usikkerhet om hva veiledningsbegrepet egentlig innebærer, og at begrepet blir brukt i svært mange ulike sammenhenger.

2.1.1 Pedagogisk veiledning

Når jeg skal forsøke å nærme meg begrepet veiledning, er det først og fremst *pedagogisk veiledning* knyttet til elever jeg ønsker å ha fokus på. Pedagogisk veiledning har utviklet seg til å bli et vidt fagområde som omfatter mange teorier og ulike modeller (Skagen 2004). Men hva er det egentlig en tenker på når en snakker om veiledning av elever? Som jeg har nevnt, eksisterer det lite forskning på denne veiledningsrelasjonen. Mange forskere inne veiledningsfeltet har imidlertid har sagt noe om forholdet mellom læring, undervisning og veiledning, og en del av disse tankene kan være overførbare til å gjelde veiledning av elever. Jeg velger derfor først å omtale noen definisjoner av begrepet som springer ut fra ulike ståsteder innen veiledningsteori, før jeg tilkjenner hvilket begrep jeg legger til grunn for denne oppgaven.

Yrkespraksis er utgangspunktet Torgeir Bue (1973) har når han definerer pedagogisk veiledning som ” den virksomhet som har til formål å innføre og kvalifisere en nybegynner i en yrkespraksis som krever teoretisk og praktisk utdanning.” I sin kritikk mot den akademiske læringstradisjonen, som igjen ga grunnlaget for hans teorier om veiledning, er Bue inspirert av *konfluent pedagogikk* (Skagen 2004:52).

Tveiten tar også utgangspunkt i *konfluent pedagogikk*, der erfaringslæring og gestaltpsykologi er sentrale elementer i tilnærmingen til veiledningsbegrepet. Veiledningen vektlegges ut fra tre aspekter; det kognitive, det affektive og handlingsaspektet (Tveiten 1998:51), der målet er å oppnå *helhet* gjennom å ta hensyn til disse tre aspektene (Skagen 2004:43). Veiledningens hensikt er å utvikle eller videreutvikle profesjonell kompetanse (Tveiten 1998:54), der oppdagelse og å legge til rette for oppdagelse er sentralt. Det sistnevnte kan relateres til veilederens funksjon (Tveiten 1998:51). At veilederens rolle har en tilretteleggerfunksjon, kommer enda tydeligere fram her; ”veilederens rolle er da i korthet å legge til rette slik at hensikten med veiledning oppnås” (Tveiten 1998:73).

Handal og Lauvås har videreutviklet Bues tanker om veiledning (Skagen 2000:20), men har en tilnærming til veiledning ut fra et *refleksjonsperspektiv* i sin omtale av begrepet: ” Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere (eller studenter) til å bli mer klar over det grunnlaget deres yrkesutøvelse faktisk hviler på, enn å formidle den

”riktige” yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. Tesen er at ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen (Handal og Lauvås 1990:45) Det er altså hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den, veiledning basert på handling og refleksjon dreier seg om” (Handal og Lauvås 1990:47).

Et *konstruktivistisk* utgangspunkt for veiledning er en retning som har vokst fram det siste tiåret. Selv om denne veiledningsretningen er ”ny” og for noen postmoderne – har den med sine røtter til konstruktivismen som idè og filosofisk tradisjon, forankring til store navn som Kant og Piaget – Bakthin nevnes òg. Peavy er ett av dagens navn som knyttes til konstruktivistisk veiledning, og representerer en *sosiodynamisk retning*. Den grunnleggende ideen i konstruktivismen - at mennesket skaper/konstruerer seg selv gjennom språk og tekning – får konsekvenser for premisser også i veiledningen. Følgelig er da veiledning også noe vi konstruerer sammen med den eller de som deltar i veiledningen. *Meningsbegrepet* står videre sentralt, og retningen understreker gjerne sitt slektskap med hermeneutikken, fenomenologien og den sosiokulturelle tradisjonen. Kortfattet kan konstruktivistisk veiledning knyttes til *bevissthet om konteksten, refleksjon, praktisk visdom og dialogisk veiledning* (Skagen 2004:77-86).

Lave og Wengers tanker om at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, forankres gjerne til et *situert læringsperspektiv*. Læring oppfattes av Lave og Wenger som ” en integrerende del af den generative sociale praksis i den levede verden [.....] der legitim perifer deltakelse er et begrep som beskriver deltakelse i sosial praksis der læring er en integrerende del” (Lave & Wenger 2003:36). Veilederens og mesterens rolle blir her sentral, i den lærendes vei til trinnvis innvielse i praksis (Sundli 2001:134).

Skagens definisjon av pedagogisk veiledning bærer preg av en både en *dialogisk og sosio-kulturell tilnærming*, når han betegner begrepet ”som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (Skagen 2004:19). Hans tilnærming til begrepet virker mest hensiktsmessig for meg å ta utgangspunkt i, noe jeg kommer tilbake til i min begrunnelse nedenfor.

2.1.2 Veiledning som undervisning

Før jeg avrunder begrepsavklaringen om veiledning, ønsker jeg imidlertid kort å komme inn på hva som eventuelt skiller veiledning fra det vi tenker på som undervisning. Dette for å rydde opp i disse to begrepene, som kan oppleves å flyte over i hverandre. Når kan en si at en veileder? Tron Inglar (1997) trekker fram at skillet mellom undervisning og veiledning ikke er skarpt, men en forskjell er det likevel når han sier: ” [...] Det har noe med graden av individuell tilpasning å gjøre. Når en kan tilrettelegge læringsaktiviteter for mange på en gang, slik at de fleste har mulighet til å lære, kan vi kalle det tilrettelegging av læringsaktiviteter [.....] Når en forholder seg til ett eller et lite antall mennesker, kan en tilpasse seg den enkelte og hjelpe den enkelte på en enda bedre måte, og da dreier det seg om veiledning” (Inglar 1997:12).

På samme måte som undervisning, knyttes veiledning til læring. Stålsett, Sandal og Tveten (1991:34) sier at veiledning og undervisning har samme formål, og påpeker videre at ” god undervisning og veiledning vil derfor si at vi drar nytte av det vi vet om læring. Det vi vet, er at læring er en prosess som foregår inni det enkelte individ. Denne prosessen er en aktiv bearbeiding av erfaringer. Vår oppgave som veiledere blir å gi denne aktiviteten tid og handlingsrom” (1991:34).

Helle (1998) knytter også veiledning og læring sammen, og kaller veiledning for en *metode* for læring. Veiledningen skal føre til læring, og baserer seg på at veilederen er nær den enkelte elev. Nærhet til den veiledede er også et tema Handal og Lauvås (1990) er inne på når de sier følgende:

”Veiledningen skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individ-ers og grupperes læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet. Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget og som preger virksomheten” (1990:15).

Videre presiserer Handal og Lauvås at skillet mellom veiledning og undervisning blir definert ulikt, både etter hvilket syn en har på undervisning og hvilken form for veiledning en snakker om. Har du et snevert begrep om undervisning, der undervisning først og fremst knyttes til lærerens formidling, er det klare forskjeller mellom undervisning og veiledning. Har du deri-

mot et vid oppfatning av undervisningsbegrepet, er skillet vanskeligere å trekke. Veiledning kan godt da betraktes som en undervisningsform (Handal og Lauvås 1990:36).

Hiim og Hippe spinner videre på samme tanker når de sier at:

”Å undervise vil si å tilrettelegge for elevenes læring. Veiledning kan betraktes som en undervisningsform, og er kanskje den viktigste av alle undervisningsformene læreren benytter” (Hiim og Hippe 1996:289).

Handal og Lauvås samt Hiim og HIPPES synspunkter på skillet mellom veiledning og undervisning finner jeg fruktbart, og de bidrar for min del å gjøre veiledningsbegrepet litt klarere. Mye handler om at læreren i stor grad har en funksjon som tilrettelegger for elevenes læring. Jeg håper imidlertid arbeidet med oppgaven vil gi meg et klarer svar på hva veiledning av elever ut fra L97 egentlig handler om.

Det beste utgangspunktet for det videre arbeidet med denne oppgaven, synes jeg som nevnt ligger i Skagens forståelse av veiledningsbegrepet. Dette fordi han i sin omtale av begrepet klart beskriver veiledningen ulike funksjonsområder. For det første avgrenser han veiledning fra terapi, som jeg ser kan være fornuftig at vi som lærere gjør. Det er muligens lettere å beholde det faglige fokuset ved å unngå terapirollen i veiledning av elever. For det andre skiller han mellom yrkesfaglig veiledning - som innrettes primært mot studenter og voksne – og veiledning av elever i skolen (Skagen 2004:18).

Skagens utgangspunkt i at veiledning er en dialogisk virksomhet, får konsekvenser for veilederrollen. Veilederen skal være undersøkende, utforskende og lyttende, og befinner seg i konstant dialog med den hun veileder. Opplæring og oppdragelse gjennom korreksjoner i en ”naturlig” dialog er sentralt, korreksjoner er nødvendige forutsetninger for at barn og unge lærer. Veiledning av elever dreier seg i så måte først og fremst om faglige arbeider, selv om en i enkelte sammenhenger knytter veiledningen opp mot andre forhold i elevens situasjon.

Relasjonen mellom veileder og veiledet knyttes til tillit og kontakt. Å finne den rette balansen mellom ikke å være bedreviter, samtidig som en ikke undergraver voksenrollen når en veileder elever, er en stor utfordring. Veilederrollen blir formet av veilederens kompetanse og kunnskap, og i forhold til barn og unge er det vesentlig at veilederen opptrer myndig og voksent. På den måten får veilederen en mulighet til å formidle et bilde av voksnes verden til den yngre garde. Veilederrollen blir forskjellig, alt etter som hvor den foregår. Vi får ulike roller,

ut fra hvem som får veiledning – som igjen vil gjøre at innhold og metoder i veiledningen vil variere. Den gode veilederen vil ut fra dette alltid bruke tid på å orientere seg i ”veiledningens landskap” og finne ut hvor hun er. Innhold, strategi og metode velges så når veilederen har fått kunnskap om den situasjonen hun skal veilede i (Skagen 2004:18-19).

Det er altså disse tankene om pedagogisk veiledning jeg velger jeg å legge til grunn i det videre arbeidet med oppgaven. Jeg håper i så måte at dette utgangspunktet i veiledningens ”landskap”, ikke fører meg inn i veiledningens ”villniss.”

2.2 Dominerende tenking innen norsk veiledertradisjon

Tre retninger ser ut til å ha gjort seg gjeldene innen norsk veiledningsteori; *håndverks-tradisjonen* - også kalt Mesterlære, *terapitradisjonen* og ”*reflekterende veiledning*” – også omtalt som handling-refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås 1990). Terapiretningen forutsetter et utgangspunkt i følelsesmessig avvik, mens i yrkesfaglig veiledning er utgangspunktet at deltakerne er innefor et normalspekter i alle sammenhenger. I denne håndverksopplæringen står gjerne samspill mellom demonstrasjon, øvelse og korreksjon sentralt, mens det i handling- refleksjon-modellen fremfor alt er refleksjon som er målet for veiledningen (Skagen 2000:26).

Yrkesfaglig veiledning ser ut til å ha lengst tradisjon, enten i form av veiledning av lærlinger, veiledning av studenter eller kollegaveiledning. Lite veiledningsteori har hatt fokus på relasjonen lærer- elev på grunnskolenivå. Hvordan veilederen skal opptre og hva som skal vektlegges i veiledningen har endret seg over tid, ettersom ulike verdier og pedagogiske trender har gjort seg gjeldene. Skagen (2000:27) framstiller tendenser i norsk veiledningsteori slik, der vi ser en forskyvning i fokus fra produkt til prosess:

Tidsperiode	Veilederrolle	Mål for veiledning	Undervisningssyn	Evaluering	Innhold
1950-1960	- formell autoritet ved siden av andreorientering	- vekst	- generelle kriterier	- evaluering blir akseptert	-saksoreintert mot akademisk kunnskap
1970 - 1980	- antiautoritær - avventende tendens - andreorientert	vekst og samspill - utvikling av praktisk yrkesteori	- situasjonsbestemt	- skeptisk til evaluering - evaluering av refleksjon	- vekstorientert - studentenes praktiske yrkesteori

Figur 2 Tendenser i norsk veiledningsteori (Skagen 2000)

Veiledningspedagogikk som eget forskningsfelt har heller ikke så lang tradisjon her i Norge. I 1982 publiserte Handal og Lauvås sin bok "På egne vilkår", og med den fikk veiledningspedagogikken sitt fotfeste her til lands. Deres teorier om "veiledning på egne vilkår – seinere utviklet til "reflektert veiledning" – har som nevnt preget veiledningstradisjonen både i norsk lærerutdanning og pedagogisk praksis (Sundli 2001, Skagen 2000).

Liv Sundli – en av dagens forskere i veiledningspedagogikk, trekker i sin artikkel "Lærerrollen i forandring – fra kateterlærer til veileder" (2002), tråder til samfunnsutviklingen i forhold til det kravet vi har i dagens skole om elevaktive arbeidsformer og læreren som veileder. Dette kravet er begrunnet med både nytt samfunnssyn, nye kvalifikasjonskrav, samt et nytt syn på læring. Hun beskriver en endring der det konstruktivistiske læringsperspektivet har avløst det kognitivistiske – det er ikke lenger en klokkeetro på at praksis er et resultat av overført teori.

Dette får konsekvenser for vårt syn på lærerrollen, og Sundli har en interessant vinkling på utviklingen når hun framhever at lærerne lett kan framstå som representanter for modernismen, mens elevene fremstår som postmodernister eller refleksivt moderne.

Selv om Handling – refleksjon – modellen i dag er det herskende paradigme innen både pedagogisk utdanning og pedagogisk tekning om hvordan lærere skal arbeide med elever (Skagen 2000:9), utfordres denne måten å tenke veiledning på i dag av Mesterlæren. Denne

”nye” mesterlære som tar opp i seg og aktualiserer elementer fra den langt eldre tradisjonen med læring i et mester-lærlingforhold, er inspirert av bla Lave og Wengers tanker om *situert læring*. Kvale, Skagen og Mathisen er blant de forskere som forsøker å sette et kritisk lys på tradisjonen” reflekterende veiledning” (Skagen 2000), og deres synspunkter er interessante i forhold til å holde debatten om veilederrollen varm.

KAPITTEL 3

REFLEKSJONSTEORI OG SOSIOKULTURELL TEORI

Jeg vil nå presentere to teoretiske ståsted innen veiledningsteori, som det hevdes står for ganske ulike syn på veilederens rolle og funksjon (Mathisen, Skagen mfl.). Det første – *refleksjonsteori* - har som nevnt sterkest røtter i norsk veiledningstenkning, representert bla. ved Handal og Lauvås. Det andre – *sosiokulturell teori* – er litt vanskeligere å ”plassere”. Teorien har i alle fall har røtter til *sosialkonstruktivismen* - som igjen har aner til tradisjonell mesterlære, og kan på den måten betegnes som en variant av *situert læringsteori* (1).

Fra min side er tanken bak presentasjonen av disse to ”motpolene” innen veiledningsteori bla å få fram forskjeller og likheter mellom disse to ståstedene. Kanskje jeg finner ut at de ikke er konkurrerende, men heller utfyllende perspektiver knyttet til det å veilede elever? Uansett håper jeg denne redegjørelsen bringer meg nærmere en konklusjon rundt hovedspørsmålet i oppgaven; *nemlig om lærerens veiledning av elever mest handler om å være pådriver eller støttespiller, ut fra hvordan L97 omtaler veilederollen.*

3.1 Læring som refleksjon over handling

Mange knytter gjerne refleksjonsbevegelsen internasjonalt til Donald Schöns teorier om ”The Reflective Practitioner”, lansert i 1983. Schön tar i boka et oppgjør med det han omtaler som den *positivistiske praksisepistemologien* og den *tekniske rasjonalitet*, som preget vestlig tankegang – og da særlig USA - etter 2. verdenskrig.

[**Fotnote 1** Begrepet *situert læringsteori* kan også fungere som et ”paraplybegrep” for begrepene **situert læring** og **sosialkonstruktivisme** der *sosiokulturell teori* er en underkategori. (Mathisen 2000) Begrepene kan imidlertid oppleves å opererer i et flytende felt og blir brukt om hverandre. For å unngå misforståelser ved å være for nær begrepet *situert læring* som gjerne koples til Lave og Wenger, velger jeg derfor her å omtale sosiokulturell teori som et ståsted, men med røtter i sosialkonstruktivismen.]

En lineær tankegang basert på tekniske prosesser ut fra mål-middel som preget denne perioden, kommer imidlertid ofte til kort. Schön framhever i stedet behovet for å tenke annerledes og mer i baner av reflekterende problembevissthet når oppgavene blir mer sammensatte, uforutsigbare og komplekse (Schön 1983/2001) – et kjennetegn på det postmoderne samfunnet som vokste fram på 1970-80-tallet. Schön ønsker å synliggjøre den kunnskapen som ligger i handlinger, men som sjelden blir begrunnet, hvis jeg forstår ham rett. Gjennom begrepene *refleksjon- i handling* og *refleksjon-over –handling*, ønsker han å utvikle en praksisepistemologi som kan gi profesjoner - deriblant lærere - økt legitimitet til å bruke tid på refleksjon i sin yrkesutøvelse (Schön 1983/2001).

Lanseringen av Schöns teorier må sees i sammenheng med det som skjedde innen internasjonal pedagogisk forskning; vi får en reaksjon mot på 1970-tallets behavioristiske forskning, som inntil da var den dominerende. Ny oppslutning blant forskere om at det ikke lenger holdt å kun forklare og forstå læring og undervisning ut fra observasjon av lærers og elevers atferd, ga grobunn for en ny måte å forstå disse problemene på; *læreres handlinger er avhengig av hvordan de tenker*. Å undersøke læreres refleksjon for så å analysere og drøfte den, ble nå interessant for forskningen. Dette har så blitt videreført til å gjelde *refleksjon i veiledning* (Skagen 2004:33).

I Norge er Gunnar Handal og Per Lauvås` teorier om læring- og veiledingsstrategier velkjente for de fleste som er opptatt av veiledningspedagogikk. Deres modell om ”reflektert veiledning” (1990) og begrepet ”praksisteori” (1983), har som nevnt preget mye av veiledningstenkingen her hjemme, særlig knyttet til veiledning av studenter og kollegaer. Det er derfor naturlig å ta for meg deres modell når jeg nå skal presentere en veiledningsstrategi forankret i refleksjonsperspektivet. Jeg presenterer først deres veiledningsmodell, for deretter å tegne et bilde av veilederrollen ut fra deres tankegang, for å få noen ”knagger” og redskap jeg kan dra nytte av i analysen.

3.1.1 Handal og Lauvås: Handling og refleksjon som veiledningsstrategi

Jeg velger i redegjørelsen av Handal og Lauvås` veiledningsstrategi, å starte med deres tanker fra 1983, fordi her presenteres grunntanken i deres modell om handling og refleksjon knyttet til veiledningspraksis. Men siden tankene fra 1990 er en videreutvikling av denne teorien, og utgitt i revidert utgave 2000, finner jeg det naturlig at framstillinga også har nye supplerende tanker fra dette materialet. Hensikten er uansett å få fram et helhetlig bilde av hva veiledning ut fra handling og refleksjon dreier seg om, basert på Handal og Lauvås` tanker.

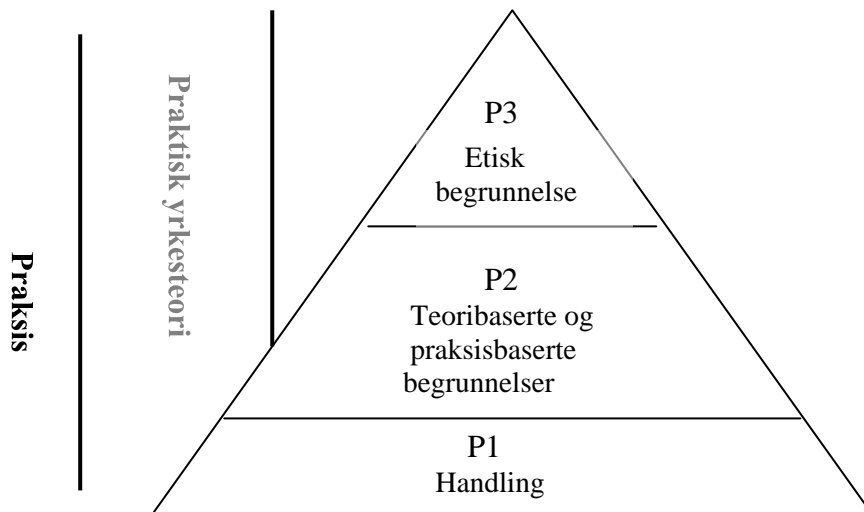
I redegjørelsen av deres veiledningsstrategi, heretter omtalt som H/r-modellen, presenteres først *grunnleggende prinsipper* ved denne veiledningsstrategien (2). Deretter sier jeg litt om *veiledningsgrunnlaget* i strategien, og tilsutt beskriver jeg selve *strategien*.

GRUNNLEGGENDE PRINSIPPER

Modellen har som mål å utvikle profesjonell yrkesvirksomhet, men Handal og Lauvås påpeker at den også er overførbart til veiledning av studenter. Når veiledningen knyttes til refleksjon over handling, er intensjonen å systematisere handlingsrefleksjonen for å forbedre praksis; eller *å endre og utvikle kunnskapsbasen*, som forfatterne selv betegner det. Kjernen i strategien er å hjelpe yrkesutøveren til å bli mer bevisst hvilket grunnlag, eller ”praksisteori” den veilededes yrkesutøvelse hviler på. Det viktigste budskapet i veiledningen er ikke hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen forgår, eller hva som er det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. (1990:45) Veiledning basert på handling og refleksjon dreier seg mer om å få hjelp til mangfoldig refleksjon rundt egen handling, samt refleksjon om grunnlaget for handlingen. (Handal og Lauvås 1990:47) Utgangspunktet er altså yrkesutøverens **praksisteori**. Da Handal og Lauvås lanserte begrepet, hadde de særlig praksisveiledere og lærere i grunnskolen som sin målgruppe, men det kan ha relevans og overføringsverdi til generell yrkespraksis. Jeg tolker derfor deres framstilling videre med det utgangspunktet.

[**Fotnote 2** Handal og Lauvås (1990:45) bruker både begrepene strategi og modell i sine beskrivelser. I 1983 utgaven påpekes det imidlertid at de anvender termen strategi for å beskrive hva som foregår i veiledningssituasjonene, og at strategien er ment som en rettesnor mer enn en metode som skal følges til punkt og prikke (1983:39) Jeg bruker begrepene *strategi* og *modell* vekselvis]

Praksisteoribegrepet definerer de for øvrig som *en persons private, sammenvevde, med stadige foranderlige system av kunnskap, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.* (1983:14). En praksisteori består videre av tre komponenter; personlige erfaringer(P1) ; overført kunnskap, erfaringer og strukturer (P2) ;



Figur 3 Praksistrekanten basert på Løvlies tankemodell fra 1972 (Handal og Lauvås 1990:108/2000:177)

samt filosofiske, politiske og etiske verdier (P3) (1983:15). Forholdet mellom disse tre komponentene framstilles gjerne som ovenfor, slik Handal og Lauvås selv gjør.

I 1990 utvider de figurens framstilling i forhold til 1983, ved å kalle P2 og P3 nivået for praktisk yrkesteori (PYT), og vi får en innføring i begrepet *reflekterende praktiker* (1990:109). Det begrepet ble i sin tid lansert av Donald Schön (1983) med hans tanker om profesjonalitet og hvordan refleksjon - i - handling fungerer.

Neste grunnleggende prinsipp i H/r-modellen er **veiledning mot selvstendighet**. I dette ligger det at veiledningen fra starten av har som mål å utvikle selvstendighet i forhold til den veilededes praksis. Veiledningen må bli være basert på en realistisk forestilling om hva ved-

kommende vil gjøre og hvorfor. Den må også fungere som modell i forhold til hvordan det ønskes at den som får veiledning, selv kan arbeide med sin handlingsrefleksjon i egen yrkespraksis. Gjennom å ta utgangspunkt i *teori-basert planlegging, observasjon av og refleksjon over egen praksis*, samt ved å *bruke egne og andres erfaringer*, er siktmålet at den veiledede skal kunne videreutvikle egen praksisteori og praksis (Handal og Lauvås 1983:71).

Neste bærende prinsipp i modellen, at veiledningen legges opp **eksemplarisk**. I denne sammenhengen betyr det at en velger i veiledningen å gå i dybden på utvalgte områder, framfor en strategi som forsøker å dekke mest mulig (som bla vegg- til vegg-løsningen) . Det eksemplarisk prinsipp i veiledningen har konsekvenser på to nivå; det er vesentlig *hvilke områder* som velges ut, fordi det er de en bruker tid på for å gå i dybden. Dessuten er det viktig at de områdene som velges ut , er *vesentlige av flere grunner* og at de har *overføringsverdi*. Veilederens oppgave blir å sørge for at de temaer og perspektiver som blir eksemplarisk belyst, fører til at veiledningen over tid får bredde og allsidighet (Handal og Lauvås 1990:117-119).

Å avklare **roller i veiledningen**, mellom veileder og den som blir veiledet, ansees også som sentralt i H/r-modellen. Slik kan en avdekke hvilke rolleforventninger som ligger hos de involverte, og unngå *kameloneffekten* ved at veiledet tilpasser seg det vedkommende tror veilederen mener er rett (Handal og Lauvås 1983:84-90).

Sentralt er derfor **dialogen** i veiledningen, både for å snakke om veiledningsforholdet, men også for å ha fokus på innholdet. Hva det snakkes om, er det viktige, ikke hvem som snakker. På den måten oppnår en muligens **diskurs**; *det bedre argument* vinner, uavhengig av hvem som presenterer det (Handal og Lauvås 1990:173) Ordskifte vil da variere, og en har ulike roller i løpet av veiledningssamtalen.

For å motvirke kommunikasjonsproblemer i veiledningsprosessen, legger H/r-modellen opp til at en anvender verktøyet **metakommunikasjon**; dvs. kommunikasjon om kommunikasjonen. Den skal i veiledningen fungere som en gjensidig utveksling om hvordan kommunikasjonen oppleves av den enkelte deltaker, og hvordan de ønsker at den skal være. Målet er å forbedre kommunikasjonen for alle involverte. Det kan rense "klimaet" og opprettholde trygghet i veiledningsrelasjonen, men gir også muligheter til å innta nyttig lærdom om kommunikasjon for både veileder og veiledet (Handal og Lauvås 1983:90-93).

Avslutningsvis om sentrale prinsipper i H/r-modellen, nevnes at veiledningen bør bestå av et balansert forhold mellom **støtte og utfordring**, samt at veilederen inntar en **kritisk posisjon**. For mye støtte kan føre til en overfladisk veiledning uten at veiledet konfronteres med alternativer til egen praksis og teori. Faren for at horisonten ikke utvides nok, er stor. På den andre siden kan for mye utfordring knekke selv den mest profesjonelle - det kan være sårbart å bli veiledet. Å bygge opp et klima som gir en følelsesmessig og sosial trygghet, som samtidig byr på intellektuelle utfordringer gjennom konfrontasjon, ansees derfor som et viktig prinsipp (Handal og Lauvås 1983:77-82). At veilederen inntar en kritisk posisjon, innebærer at veilederen hjelper veiledet til å klargjøre viktige problemstillinger gjennom analyse og vurderinger. I dette ligger det også at veileders oppgave er å finne alternative måter å handle på for veiledet (Handal og Lauvås 1983:83-84), samt bidra til å trekke inn ulike aktuelle *perspektiver*. Yrkesutøvere, særlig den uerfarne, kan på den måten inviteres til å se et saksforhold fra flere ståsted enn sitt eget (Handal og Lauvås 1990:141).

VEILEDNINGSGRUNNLAGET – ET SKRIFTLIG PROBLEMNOTAT

I H/r-modellen baseres veiledningen på et skriftlige utgangspunkt veilederen får fra den som skal veiledes. I *På egne vilkår* (1983) omtaler Handal og Lauvås dette som et *veiledningsdokument*, der innholdet særlig knyttes til punkter som har med gjennomføring av en undervisningsenhet å gjøre. I 1990 – boka brukes begrepet *veiledningsgrunnlag* – noe jeg synes har en større overføringsverdi. Derfor velger jeg her å presentere hva *veiledningsgrunnlaget* dreier seg om.

Veiledningsgrunnlaget omtales som et *problemnotat*, og er ment som et viktig hjelpemiddel i veiledningen. Ved at ”kandidaten” som skal veiledes, skriver ned egne tanker rundt tema/ problemområde for veiledningen, sees det på som en god forberedelse både for den som skal gi og få veiledning. Dette stiller selvfølgelig krav til begge parter, men det oppfordres til at en sammen finner løsninger på hvordan dette skal fungere.

Den konkrete utformingen av et slikt problemnotat må tilpasses målgruppa for veiledningen, og vil variere. Noen er innholdsorienterte, med mer fokus på hva som skal gjøres enn hvordan. Veiledningsgrunnlaget kan også komme fra større grupper, for eksempel en hel skole, ikke bare fra enkeltpersoner. I tillegg kan et slikt notat dreie seg om forhold knyttet til

spesielle arbeidsoppgaver i en konkret situasjon, der for eksempel en student i praksis beskriver spesielle forhold for sin praksisveileder.

Det viktigste, oppsummerer Handal og Lauvås, er at det *foreligger* et skriftlig veiledningsgrunnlag, framfor det å stille rigide krav til hvordan dette skal utformes i form og innhold, deretter stimulere til *personlig utforming* av notatet. Veileder bør videre bruke grunnlaget *aktivt i hver enkelt samtale*, slik at utformingen av *grunnlaget kan forbedres* underveis i veiledningsforløpet (Handal og Lauvås 1990:133-140).

BESKRIVELSE AV SELVE STRATEGIEN

Når jeg nå begir meg hen i å beskrive selve strategien i H/r-modellen, velger jeg også her i hovedsak framstillinga fra 1990, fordi jeg synes den har større overføringsverdi og er mer praktisk gjennomførbar enn 1983-varianten. Jeg tar for meg strategiens *tre faser*, før jeg omtaler det som betegnes som *veiledningssekvenser*.

Strategiens faser

Disse knyttes til at veiledning som regel strekker seg over tid, altså i et *veiledningsforløp*. Handal og Lauvås påpeker at veilederens rolle skifter underveis i forløpet, og kaller dette en supervisjon-veiledning. De framstiller veilederens rolle i den enkelte fase slik:

- i *første fase* underordner veilederen seg og hjelper den andre til å få til det vedkommende ønsker.
- i *midtfasen* framstår veilederen som den erfarne, med et reflektert forhold til egen praksis, en som bla stiller krav, kritiserer og vurderer atferd.
- i *avslutningsfasen* vektlegges større likeverdighet i veiledningsrelasjonen, selv om funksjonsdelingen også her opprettholdes. Allikevel bærer veiledningen langt mer preg av kolleger som drøfter forhold av felles interesse enn av mester-svenn-relasjonen. (Handal og Lauvås 1990:123)

Veiledningssekvens

En sekvens veiledning, gjerne som ett av flere i et veiledningsforløp, organiseres også ut fra faser; *førveiledning*, *gjennomføring* og *etterveiledning*. *Førveiledning* er den viktigste i forhold til veiledningsaspektet. Fordi den foregår på grunnlag av skriftlige planer knyttet til

gjennomføringen som kommer, at den er hypotetisk analyserende om noe som skal skje og som ingen av partene kan forutse, at den skal være hjelp i forberedelsene til gjennomføringen, at den skal være et læringsmoment i bevisstgjøring og utvikling av den praktiske yrkesteorien, og er rettet mot konsekvenser på handlingsplanet mer enn etterveiledningen er ment som (Handal og Lauvås 1990:124), gjør at denne fasen er viktig som igangsetter av refleksjon over handling – selve hovedessensen i H/R-modellen. I førveiledningen skal samtalen ha fokus på *tenkningen og praktiske konsekvenser* for den strategien og de valg den som får veiledning forestilles seg å gjøre. For - og motargumenter bør komme fram, også fra veilederens side, men sentralt her er at den som blir veiledet, *selv skal trekke konsekvensene av sine valg*. Dette fordi det er vedkommende selv som skal gjennomføre innholdet i det en har snakket om (Handal og Lauvås 1990:125).

Gjennomføring dreier seg om gjennomføring av det arbeidet det førveiledes om. I denne fasen forgår det oftest ikke mye veiledning, utenom ved demonstrasjon og øving knyttet til ferdighetslæring (Handal og Lauvås 1990:124).

Etterveiledning kjennetegnes ved at den skjer på grunnlag av observasjoner og refleksjoner rundt det som skjedde ved gjennomføringen., og kan foregå på ulike måter. Ved at planer vurderes i forhold til det som faktisk skjedde, er etterveiledningen empirisk konkluderende. Den er videre et forum for refleksjon over møtet mellom planer og realiteter, mellom teori og praksis. Til sist er den ment å være generelt erkjennelsesorientert; ved å ta sikte på anvendelse i andre, tilsvarende situasjoner (Handal og Lauvås 1990:129).

En komplett veiledningssekvens innebærer, ifølge Handal og Lauvås, at den som blir veiledet, først får formulere egne intensjoner, begrunnelser og handlingsforslag. Deretter får vedkommende frihet til å anvende sin egen PYT (praktiske yrkesteori) innenfor akseptable grenser. Disse handlingen får vedkommende så vurdert i forhold til sin egen PYT, samtidig som yrkesaktiviteten og PYT `en sees i forhold til veilederens (1990:130).

3.1.2 Lærerens veilederrolle i PYT-tradisjonen

For å knytte denne strategien til lærerens veilederrolle overfor elever, ønsker jeg her å ha se nærmere på hva slags veilederrolle en kan lese ut av Handal og Lauvås`s veiledningsstrategi. Som det kommer fram av beskrivelsen ovenfor av faser i denne veiledningsstrategien, endrer veilederens rolle seg underveis i takt med progresjonen i veiledningsprosessen. Selv om veilederen i veiledningsforløpets andre fase fremstår som erfaren og yter motstand til den veiledede gjennom konstruktiv kritikk, forstår jeg beskrivelsen av deres strategi dit hen at fokus først og fremst skal være på den veiledede, ikke på veileder.

Ut fra dette kan veilederrollen tolkes til å ha ganske tilbaketrukket posisjon i veiledningsforholdet. Veilederens rolle kan betegnes som indirekte i form av at veilederen ikke nødvendigvis sees på som ”eksperten” i veiledningsrelasjonen, men kanskje mer som en ”katalysator” i forhold til å sette i gang bevisstgjørende refleksjonsprosesser over egen praksis hos den som får veiledning. Skagen (2004:36) trekker i så måte fram at vektleggingen av refleksjon i modellen får konsekvenser for hva som skal være fokus i veiledningen ut fra dette perspektivet. Det innebærer, sier han, at det er *samtalen*, og ikke felles deltakelse i yrkesutøvelsen (praksis), veiledning her først og fremst dreier seg om.

At modellen ble utviklet med henblikk på å styrke kompetansen og profesjonalitet i yrkeslivet, gjør den særlig spennende og velegnet som referanseramme for veiledning mellom voksne. Hvorvidt modellen så har referanser som vil være overførbare til å veilede elever er forhold jeg vil drøfte nærmere i analysedelen.

Som en foreløpig oppsummering, forstår jeg det dit hen at veiledning ut fra refleksjonsperspektivet, handler om å etablere en kommunikativ relasjon mellom de som deltar, og der støttespillerfunksjonen ved veilederrollen er framtreddende. Dette er forhold jeg for øvrig kommer mer tilbake til i oppsummeringen av dette kapitlet.

3.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori er det andre perspektivet i veiledningsteori jeg ønsker å presentere. Denne teorien har røtter i *sosialkonstruktivismen*, som igjen kan knyttes til sovjetisk aktivitet- / virksomhetsteori, representert ved bla Vygotsky og Leontjev. Perspektivene er også inspirert av kjente teoretikere som Dewey, Mead, Weber og Habermas. (Mathisen 2000:37-39).

Jeg velger her i teorien å ta utgangspunkt i sosialkonstruktivismen og dens vektlegging av den erfarnes rolle i forhold til lærer-elevrelasjonen, fordi dette perspektivet generelt er opptatt av språkets rolle i læringen av handlinger og ferdigheter. I det følgende vil jeg derfor redegjøre for sentrale elementer i Vygotskys teorier som sier noe om grunnlag for sosialkonstruktivismen, og som kanskje kan gi meg et bilde av hvordan denne retningen tenker seg læreren rolle som veileder i elevenes læreprosess.

3.2.1 Sosialkonstruktivismen: Det sosiokulturelle perspektiv og Vygotsky

Sosialkonstruktivismen som ett av hovedperspektivene i situert læringsteori, rommer videre to underperspektiver; *situert kognisjon* og det allerede nevnte *sosiokulturelle perspektiv*. Det er innen sistnevnte vi kan plassere Vygotsky, gjennom hans teorier om kulturelt medierte handlinger, der språk og begreper er sentrale verktøy. Perspektivet bygger også på teorier om den proksimale utviklingssonen og ideer om assistert læring (Mathisen 2000).

Roger Säljö er en av dagens forskere som er opptatt av læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv. Et av hans utgangspunkt for læring, menneskelig tekning og handling, er hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Han har da et særlig fokus på samspillet mellom fellesskapet og individet (Säljö 2001:18). Dersom en ønsker å studere læring i et sosiokulturelt perspektiv, er det i ut fra Säljö hovedsaklig tre ulike, men samvirkende forhold vi må ta utgangspunkt i (2001:23):

1. utvikling og bruk av intellektuelle (psykologiske/språklige) redskaper
2. utvikling og bruk av fysiske redskaper (verktøy)
3. kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler samarbeidsformer på i forskjellige kollektive virksomheter

Det sosiokulturelle perspektivet Säljö bygger sine tanker på, har røtter til det som også omtales som den kulturhistoriske eller sosiohistoriske skolen, der altså den russiske psykologen Lev Semenovich Vygotskys (1896- 1934) tanker er et sentralt utgangspunkt.

Vygotskys arbeider strekker seg tilbake til 1920- og 1930-tallet. I disse årene utviklet han ideer om menneskelig utvikling som sto i opposisjon til den tradisjonelle tankegangen som rådet i hjemlandet Sovjetunionen (Säljö 2001:49). Han er for øvrig en teoretiker som etter sin død kanskje har fått mer oppmerksomhet om sine teorier enn da han levde. I vår del av verden har vi fått kjennskap til hans tanker gjennom engelske oversettelser som kom på 1970-tallet, og med en klar oppblomstreing rundt 1990-tallet hvor oppmerksomheten for hans arbeid har siden da vært økende.

Vygotsky døde tidlig, bare 38 år gammel. Allikevel fikk han utrettet mye som forsker og teoretiker. Hans fokusering på læring og utvikling i en sosial og kulturell sammenheng, kan bla lett spores til mye av dagens praktisk-pedagogiske virksomhet. Vygotskys arbeid nyter i dag stor respekt, og flere ledende vestlige forskere betegner hans teorier som ”helt eksepsjonell originalitet og tenkekraft” (Bråten 1996:13-17).

Sentrale begreper i Vygotskys teori, er *dannelsen av de høyere psykologiske prosesser, internalisering og den nærmeste utviklingssonen*. I den videre framstillingen vil jeg prøve å få fram veilederrollen i hans teori, og finner det mest naturlig først og fremst se på ”verktøyet” i

modellen hans; den nærmeste utviklingssonen. Deretter vil jeg ved å forsøke å knytte hans tanker om språk og sosiale handlinger til lærerens veilederrolle overfor elever. Tilsutt vil jeg avrunde framstillinga om Vygotsky ved å se nærmere på hva noen av dagens forskere sier om ”den nærmeste utviklingssonen” relatert til dagens lærerrolle som veileder.

3.2.2 Den nærmeste utviklingssonen – pedagogens redskap i barnets utvikling

Vygotsky ønsket en annen tilnæringsmåte i å forstå forholdet mellom læring og utvikling hos barn, enn de som rådet i hans tid. I følge ham var det tre teoretiske hovedsyn; ”*Piagèt - teorien*” (mfl, kognitiv), der utvikling sees på som en forutsetning for læring; læring kommer etter utvikling. ”*Refleksteorien*”(bla James, behavioristisk), der læring og utvikling sees på som to sammensmeltende prosesser – læring *er* utvikling., og *Gestaltskolen* (bla Koffka), der utvikling er basert på to ulike, men beslektede prosesser med gjensidig innflytelse på hverandre. Felles kritikk fra Vygotskys side av disse tre perspektivene, er at de ikke er nok opptatt av barnets utvikling framover (Vygotsky 1978:79-84), de forholder seg kun til barnets ”her- og nå”- nivå.

Vygotsky foretok, gjennom sin nytenkning, derfor en analyse som skulle løse ”problemet” som han selv sier. Hans utgangspunkt var to, atskilte punkter; det *generelle forholdet mellom læring og utvikling*, og *særtrekkene ved dette forholdet knyttet til skolebarn*. Han begrunner utgangspunktet med at barns læring starter lenge før de begynner på skolen, og at elevene bærer med seg individuell kunnskap fra før når de møter skolens undervisning (Vygotsky 1978:84).

Som nevnt begrunner han sin nytenkning med at det ikke holder å bare definere hvilket utviklingsnivå barnet er på, for så å tilpasse undervisningen deretter. En må ha minst to utviklingsnivåer, både *et eksisterende*, men også et *potensielt utviklingsnivå*. Dette for å oppdage hvilket forhold det egentlig er mellom elevenes læreevner og utviklingsprosess (Vygotsky 1978:85).

Det *eksisterende eller aktuelle utviklingsnivå*, knyttes til et intrapyskologisk plan. På dette planet er handlinger selvstendige og internalisert. *Internalisering* definerer Vygotsky for øvrig

som ”den indre rekonstruksjon av en ytre operasjon (Vygotsky 1978:56). Det *potensielle utviklingsnivå* knyttes til det interpsykologiske plan. Her krever handlingen assistanse av en kompetent andreperson, som mestrer handlingen. Det er i forholdet mellom disse to nivåer, at *den nærmeste utviklingssonen* (ZPD – Zone of proximal development) befinner seg. Begrepet definerer han slik:

”Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået, slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende” (Vygotsky 1978:86).

Vygotsky knytter så dette begrepet til den læringa barn opplever i skolen. Den ser han på som annerledes enn den læringa som skjer i førskolealderen, og han går så langt som å betegne det som noe fundamentalt nytt i barnets utvikling. (Vygotsky 1978:84). For å møte de utfordringene, blir redskapet å ta i bruk *sonen for den nærmeste utvikling*. Denne sonen definerer de funksjonene som ikke eleven helt mestrer, men som er i en modningsprosess, og gir pedagoger - og andre som knyttes til barnets utvikling - et redskap til å forstå utviklingens indre forløp (Vygotsky 1978:87).

I sin analyse tar Vygotsky videre opp om hva som kan betegnes som *god læring*. Han kommer fram til at den eneste ”gode læringen” er den som går foran utviklingen. Læring rettet mot utvikling som allerede er nådd, er ikke effektiv nok i forhold til barnets generelle utvikling, fordi den ikke tar sikte på å strekke seg mot et nytt stadium i utviklingsprosessen. I stedet blir slik undervisning en bremsekloss i barnets utvikling. Et essensielt trekk ved læring blir da at den skaper sonen for den nærmeste utvikling – læring skal igangsette ulike indre utviklingsprosesser. Dette fungerer best når barnet *samhandler* med de voksne rundt seg, eller med jevnaldrende i en interaksjonsprosess. Når prosessene er internalisert, er de en del av barnets uanhengige utvikling. Læring blir da ikke det samme som utvikling. Velorganisert læring handler allikevel om mental utvikling som ikke hadde funnet sted uten læringsprosessen. Læring er derfor nødvendig i utviklingen av ”kulturelt organiserte, spesifikt menneskelige psykologiske funksjoner” (Vygotsky 1978:89-90).

Kjernen i hans modell er altså at utviklingsprosessen ikke faller sammen med læringsprosessen, den henger snarere etter, og rekkefølgen resulterer i sonen for den nærmeste utvikling. Vygotsky uttrykker at hans konklusjon her, endrer det tradisjonelle synet på forholdet mellom læring og utvikling. Internaliserte handlinger betegner ikke en fullført prosess, den betegner

heller en prosess som nettopp har begynt i barnet/eleven, på veien mot ett nytt nivå (Vygotsky 1978:90). Veiledning i læringssituasjoner kan ut fra Vygotskys tanker ovenfor ha stor betydning for elevenes utvikling. Barn utvikler seg best når undervisningen leder dem inn i den nærmeste utviklingssonen. For at barna skal ta i bruk sitt potensielle utviklingsnivå, bør undervisningen være tilpasset den enkelte elev.

3.2.3 Språk, begrepsutvikling og sosial aktivitet

Jeg har tidligere vært inne på det sosiokulturelle perspektivets vektlegging av språkets rolle i læring av handlinger og ferdigheter. Dette ønsker jeg å kople til Vygotskys tanker om lærerrollen overfor elever, og velger derfor å se på noen av hans tanker om språkets rolle og utviklingen av begreper knyttet til elevenes utviklingsprosess. Dette skal jeg forsøke å knytte til hans ideer om samhandling i utviklingsprosessen.

Vygotsky selv sier at språktilegnelsen kan være et mønster, eller *paradigme* for problemet i forholdet mellom læring og utvikling. Språk oppstår som et kommunikasjonsmiddel mellom barnet og dem de omgir seg med (Vygotsky 1978:89). Språk er videre tenkningens sosiale redskap for Vygotsky, og inngår som viktig mentale funksjoner hos mennesker, der språk og tale også er med på å forme andre mentale funksjoner (Øzerk 1996).

For å forstå Vygotskys tanker om språkutvikling, velger jeg å se nærmere på hva han legger i det han omtaler som *internalisering av høyere psykologiske funksjoner*. For det første skiller Vygotsky her mellom barns begreper knyttet til hverdagsaktiviteter og vitenskaplige aktiviteter; eller de *lavere formene* for atferd fra *de høyere formene* (Vygotsky 1978:52). For det andre bygger hans tanker på studier han gjorde av relasjonene mellom ”redskap og tegn” – hvordan de er gjensidig forbundet og samtidig atskilt i barnets kulturelle utvikling. Han snakker om både likheter og forskjeller mellom disse to begrepene, der den grunnleggende forskjellen er de ulike måtene de knyttes til menneskelig atferd. Redskapene funksjon er *utadrettet* i kraft av at den skal forandre gjenstandene. Tegnet derimot er *innoverrettet*; som et middel til en indre aktivitet der selvmestring er målet. Forbindelsen mellom disse to begrep-

ene er sentralt hos Vygotsky, og det er her han kopler inn det han omtaler som *høyere psykologiske funksjoner*, eller *høyere form for atferd* (Vygotsky 1978:55).

Til høyere psykologiske prosesser regnet Vygotsky for det *første kulturelle kognitive redskaper som språk, skriving, telling og regning*. I den sammenheng omtales han gjerne som *metakognitivist*. Sentralt her, er at individet skal mestre egne kognitive prosesser, altså oppnå kognitiv selvkontroll. Språket er sentralt for å nå disse høyere prosessene, det fungerer som hjelpemiddel til å kunne kontrollere egen kognisjon. Denne språklige medieringen fører til at de høyere psykologiske prosesser dannes og opprettholdes. Dersom elever skal oppnå slik *kognitiv selvregulering*, må de få muligheten til å utvikle egosentrisk tale og spontane begreper - det er dette som vil gjøre dem i stand til seinere å kunne kontrollere sin egen kognisjon gjennom indre tale og akademiske begreper.

For det andre regnes tradisjonelle kognitive prosesser som *logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning*. Ut fra dette kan det hevdes at *sosial aktivitet* formidler høyere psykologiske prosesser. Disse prosessene, på linje med sosial aktivitet, er også mediert av tegn og symboler – eller *semiotisk mediasjon*. Tegn og symboler innarbeides over tid i indiviets psykologiske prosesser og løfter dem til et høyere plan, fordi de er innvevd i den sosiale interaksjonen som individet deltar i. På den måten så Vygotsky på de meningsbærende tegn og symboler som de mest vesentlige kulturbærerne for individene. Videre kan sosial og semiotisk mediasjon ut fra dette forstås som to integrerte aspekter ved danningen og konstitueringen av høyere psykologiske prosesser (Bråten 1996: 22-23).

For at barnet skal ”ta opp si seg” disse høyere psykologiske funksjonene, må det skje en internaliseringsprosess. Internalisering definerer Vygotsky som nevnt som ”en indre rekonstruksjon av en ytre operasjon” (Vygotsky 1978:56), og prosessen innebærer at flere omforminger finner sted;

- 1) En operasjon som i utgangspunktet representerer en ytre aktivitet, begynner å skje internt ut fra en rekonstruering
- 2) En interpersonlig prosess blir omformet til en intrapersonlig prosess. Alle høyere funksjoner springer således ut fra relasjoner mellom personer. Som nevnt tidligere, opptrer alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling først på et sosialt plan før det

opptrer på det individuelle planet inni barnet, inkludert sider som *viljestyrt oppmerksomhet, logisk hukommelse og begrepsdannelse*.

- 3) Avslutningsvis er da omformingen av en prosess mellom personer til en prosess inne i den enkelte person, et resultat av rekke utviklingsrelaterte hendelser (Vygotsky 1978: 56-57).

Gjennom denne prosessen, blir det som først opptrer som observerbar tegnbruk i sosial samhandling, en indre psykologisk prosess og dermed en del av individets bevissthet. Slik sett eksisterer enhver høyere psykologisk prosess først på et ytre sosialt plan, før den går over i en individuell indre prosess. I utgangspunktet er den en sosial prosess mellom to eller flere personer. Gjennom sine tanker om internalisering, etablerte Vygotsky en forbindelse mellom barnets kognitive, sosiale og kulturelle utvikling. Det er gjennom sosialisering og kultivering av individet, at en individuell kognitiv utvikling skjer (Bråten 1996: 24).

Barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en sentral rolle for dets språklige utvikling – det samme gjelder begrepsutviklingen (Øzerk 1996). Hvilke egnede sosiokulturelle erfaringer som ut fra Vygotsky må ligge til grunn for begrepsutviklingen, er forhold jeg muligens kommer tilbake til å drøftinga).

Vygotsky hadde også en forklaring på hvordan *tenkning og tale* knyttes sammen, i det han sier at *talen ikke kan bli ” oppdaget ” uten tenkning*. Ut fra dette trekker han følgende slutninger om forbindelsen: Tenkning og tale har forskjellige røtter i sin ontogenetiske utvikling (dvs. i individperspektivets utvikling). Det forekommer videre et førintellektuelt stadium i barnets tale, og et førspråklig stadium av dets tenkning. Fram til et visst tidspunkt forløper disse to forskjellig, uavhengig av hverandre. På et visst tidspunkt møtes imidlertid disse linjene ved at tenkningen blir språklig og talen rasjonell (Vygotsky 2001:86). Språket blir med andre ord intellektuelt og intellektet blir språklig. Språklig tenkning oppstår på den måten som en ny bevisshetsform i barnet, og gir seg utslag i at barnet begynner å ta i bruk voksenspråket (Skodvin 2001).

Vygotsky konkluderer så om tenkningens utvikling, at den bestemmes av språket; dvs. av tenkningens redskaper og av barnets sosiokulturelle erfaring. Språket betegner han som tenkningens sosiale middel, og noe barnet må beherske dersom intellektuell vekst skal finne sted. Språklig tenkning er ikke en medfødt egenskap, men formes av en historisk- kulturell

prosess (Vygotsky 2001:95) - altså gjennom sosialisering og samhandling ut fra den kulturen barnet er en del av.

At læreren har kunnskap om hvordan de intellektuelle prosessene som skjer i elevers utvikling, blir da vesentlig slik jeg forstår Vygotsky. Selv sier han det slik:” Ved å beskrive de indre forholdene i den intellektuelle prosessen som blir satt i gang av læringen i skolen, kan analysen vise læreren hvordan utviklingsprosesser som stimuleres gjennom skolens undervisning gjennomføres inni det enkeltes barns hode (Vygotsky i Dale 1999:164). Læreren kunnskap om elevers indre intellektuelle utviklingsprosesser som følge av skolens undervisning, skal altså gjøre læreren i stand til bedre forstå, for dermed å tilrettelegge elevenes videre utviklingsprogresjon. Læreren rolle som elevens veileder - en som gir utfordringer, men også vet hvor de ligger i forhold til elevens nivå - blir dermed sentral i elevens utvikling.

Det samme gjelder for læreren forståelse av språkets og samhandlingens betydning i undervisningen. Begreper blir elevenes ”inngangsport” til ny kunnskap, hvis jeg forstår ham rett – og de lærer bedre gjennom felles problemløsning enn alene. Gjennom å anvende og assosierer rundt nye begreper, utvides kunnskapen og driver utviklingen på den måten framover. Men da må elevene få tilgang til dette gjennom undervisningen - og det er læreren ansvar å organisere undervisningen slik at dette kan skje.

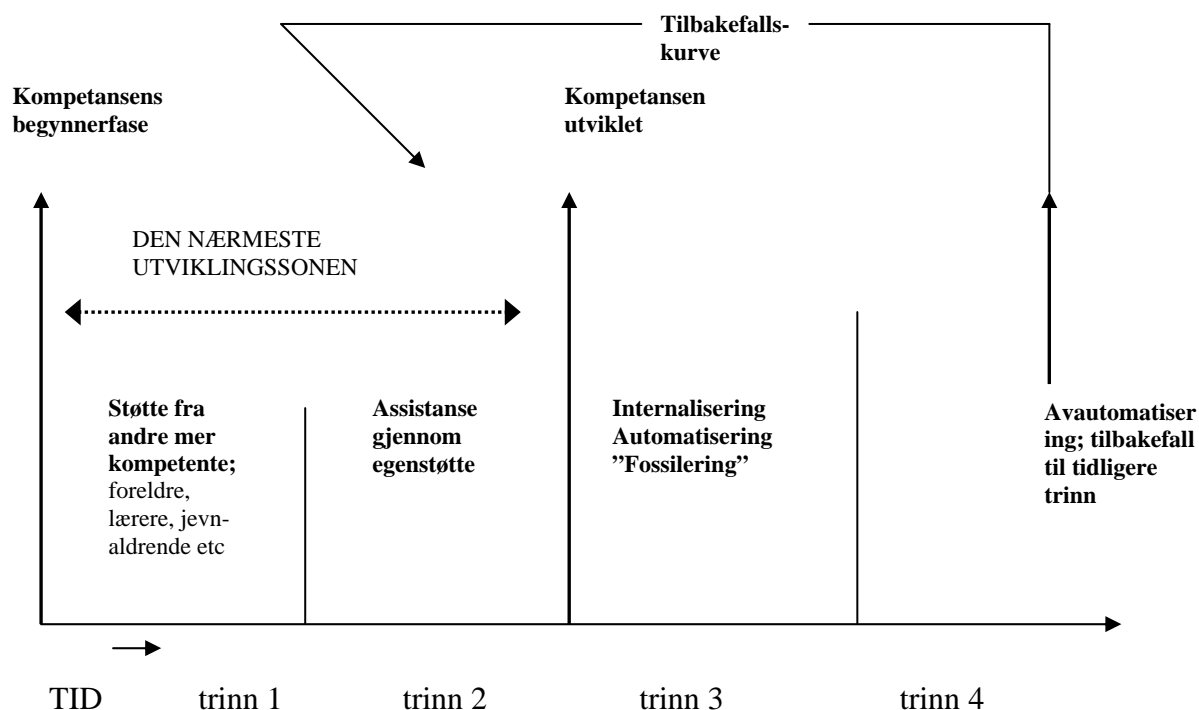
3.2.4 Læreren som veileder i lys av Vygotsky

Vygotskys tanker og ideer ble utformet i en helt annen tid enn den vi er i nå. I forhold til temavalg i oppgaven, ser jeg det som en essensielt å finne relevans for dagens utdannings - spørsmål i hans teorier. Wood, Bruner og Ross (1976), Wertsch (1984), Rogoff (1990), Tharp og Gallimore (1988) og Säljö (2001) er forskere som har bidratt til det, ved at de har videreutviklet Vygotskys ideer og knyttet de til aktuelle utdanningstemaer i vår tid. I Norge har bla Bråten, Dale, Øzerk, og Thurmman-Moes bidrag om Vygotsky, belyst hans aktualitet knyttet moderne pedagogikk med relevans til norske forhold. I det følgende skal jeg gjennom henholdsvis Tharp og Gallimores tanker om sonen for den nærmeste utvikling, og Säljös ideer ut

fra samme begrep, prøve å tydeliggjøre lærerens rolle som veileder overfor elevene ytterligere, basert på Vygotskys opprinnelige tanker.

UNDERVISNING SOM ASSISTERT UTFØRELSE

Tharp og Gallimores (1988) teori om undervisning som assistert utførelse (teaching as assisted performance) er interessant å se nærmere på i forhold til læreren som veileder. Dette fordi den tar utgangspunkt i at sonen for den nærmeste utvikling består av ulike ”stier” og at overgangen mellom assistert utførelse og selvstendig utførelse ikke nødvendigvis er en sti som går rett fram. Ut fra en modell bestående av fire trinn (se nedenfor), presenterer de elevens muligheter til å utvikle sin kompetanse gjennom sonen for den nærmeste utvikling - ZPD. Fokus i modellen er særlig forholdet mellom selvkontroll og sosial kontroll (Tharp og Gallimore 1988:33):



Figur 4 Utvikling av kompetanse, gjennom den nærmeste utviklingssonen og utover den (fritt oversatt fra Tharp & Gallimore 1988)

Modellen bygger på Wertsch tanker (1978,1979,1981,1985b) om at barn kan ha begrenset forståelse av den situasjonen de er i, oppgaven de holder på med eller hensikten med det de gjør løpet av de første periodene i den nærmeste utviklingssonen. Foreldre, lærere eller en

annen mer kompetent person tilbyr på dette stadiet – *trinn 1* i modellen, instruksjon eller modellering. Gradvis, gjennom samtaler under gjennomføring av oppgaven, vil barnet etter hvert forstå hvordan de ulike aktivitetene knyttes til hverandre, og hva som er hensikten med oppgaven. Hvordan den voksne hjelper barnet, vil variere, alt ettersom hva målet er. Dette krever god kjennskap fra den voksnes side om hvor det enkelt barn er i sin utvikling, slik at den hjelpen ”treffer” der barnet er i læreprosessen. Viktige trekk ved assistert læring, er at den voksnes valg av ”puslemetoder”, oppgaver, materiale og ”verktøy”, står i forhold til utviklingsnivået barnet er på. I tillegg til samtaler, kan barnet assisteres gjennom spørsmål, respons og ytterligere kognitiv strukturering. Oppsummert er utviklingsmålet på trinn 1, at barnet omformer sin kunnskap fra annenregulering til selvregulering.

På *trinn 2* utfører barnet selv oppgaven uten hjelp fra andre. Det betyr imidlertid ikke at gjennomføringen er fullt utviklet eller automatisert. Som et ledd i mestring av oppgaven, kan forholdet mellom språk, tanke og handling gi utslag i *selvinstruksjon*. Ut fra Vygotsky (seinere også Luria), er et viktig nivå nådd i omformingen av en ferdighet gjennom ZPD, når barn begynner å instruere egen væremåte gjennom egen tale.

Trinn 3 knyttes til barnets selvstendige gjennomføring av oppgaven, uten at selvregulering er nødvendig. Gjennomføringen av oppgaven er automatisert og internalisert – barnet mestrer det på egenhånd uten behov for hjelp fra andre – det vil heller forstyrre. Barnet har nå beveget seg fra ZPD til *utviklingsnivået* for den oppgaven. Gjennomføring av oppgaven er ikke lenger utviklende, den er fullført.

For at en ny utvikling skal skje, må en derfor tilbake til ZPD. *Trinn 4*, handler da om at gjennomføring blir ”avautomatisert”, og den lærende får et tilbakefall til tidligere trinn. Den livslange individuelle læringen består av disse samme regulerte ZPD – sekvensene; fra annenassistans til selvassistanse, med gjentatte tilbakefall slik at en kan utvikle ny kompetanse. I praksis dreier det seg om en blanding av annenregulering, selvregulering og automatiserte prosesser. Avautomatiseringen og tilbakefall opptrer så hyppig at de utgjør dette fjerde trinnet i en normal utviklingsprosess (fri tolkning /oversettelse fra Tharp & Gallimore 1988:32-39).

Den voksnes rolle i barns utvikling sees ut i fra dette som svært sentral, enten en er foreldre eller lærer. Jeg oppfatter at den assistansen læreren gir til eleven ut fra beskrivelsen til Tharp og Gallimore, i praksis innebærer at læreren veileder elevene individuelt. Dette fordrer imidl-

ertid enkelte forutsetninger, slik jeg forstår dem. For det første innebærer det at læreren som gir hjelp i ZPD, har nær kjennskap til elevens forhold til målet og oppgaven. For det andre må læreren være fortrolig med de pedagogiske ferdighetene og verktøy nødvendig for å gi slik assistanse, og ikke minst benytte seg av dem i sin pedagogiske praksis (Tharp & Gallimore 1988:42 -43). Tharp og Gallimore understreker også noen fysiske rammer som må være tilstede.

INDIVIDERS APPROPRIERING AV KUNNSKAP

Roger Säljö (2001) bruker Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingssonen som en innfallsvinkel til å betrakte menneskers utvikling og læring. Hans utgangspunkt er det sosio - kulturelle perspektivet som betrakter kunnskap, innsikt og ferdighet som integrert i sosial praksis. Hvordan kunnskap, kompetanse og kunnskapsutvikling i det enkelte individ skal forstås, knytter han til Vygotskys tanker om at mennesker hele tida utvikler og forandrer seg, og påvirkes av omgivelsene. I enhver situasjon har vi mulighet til å *appropriere* – dvs overta og ta opp i oss kunnskap fra de menneskene vi samspiller med. Denne metaforen innebærer at vi ser på mennesket som konstant på vei mot å tilegne nye kunnskaper og ferdigheter med basis i det vi vet og kan fra før (Säljö 2001:122).

Säljö ser på sonen for den nærmeste utvikling som en mulighet for individet til å appropriere ny kunnskap, slik jeg forstår ham. Gjennom veiledning og assistanse fra de rundt oss, klarer vi gjerne å løse problemer bedre enn om vi skulle løst dem helt på egenhånd. Støtten kan være i form av hjelp til å avklare hva det stilles spørsmål om, eller i form av at en deler opp vanskelige problem i mer velkjente deler (Säljö 2001:123).

Säljö framhever dessuten at resonnementet i Den nærmeste utviklingssonen – en antydning om at det ikke er så klar forskjell mellom å beherske et redskap fysisk eller intellektuelt og ikke å gjøre det - er interessant. Før vi selv mestrer en ferdighet eller har forstått oppgaven fullt ut, kan vi allikevel forstå tankegangen rundt det. Dette er forhold som gjelder for de fleste av oss, og er overførbar til mange situasjoner som finner sted i skolen; elevene forstår hva som blir sagt og gjort, men de mestrer ikke alt på egenhånd uten litt hjelp. Gjennom veiledning kan elevene klare å følge med, men det tar tid før de selv kan gjennomføre alle operasjoner som skal til å for å mestre det nye de skal lære.

Säljö knytter dette til det sosiokulturelle perspektivets modell for hvordan kunnskaps- og ferdighetsoverføring fungerer. Forstår jeg ham rett, utsettes vi stadig for måter å tenke på og måter å handle på ved at vi forholder oss til andre menneskers virke og væremåte – eller *sosiale praksiser*. Vi lærer oss til hva dette handler om, blir fortrolige med disse sosiale praksisene, og ender kanskje opp med å gjennomføre dem fullt og helt (Säljö 2001:124).

Veilederens funksjon kommer videre tydelig fram i Säljös tolkning av Vygotskys tanker om hva som er potensialet i elevens (barnets) framtidig kompetanse. Den mer kompetente læreren / medelev - er den som veileder den mindre kompetente – eleven som skal lære noe nytt (Säljö 2001:125). Læreres veilederrolle endres så etter hvert som eleven mestrer oppgaven. Säljös beskrivelse av de trinnvise fasene eleven (individet) gjennom går i sin læreprosess illustrerer dette: Først mangler eleven fortrolighet med redskapet og dets funksjon i en bestemt praksis. I neste fase mestrer eleven redskapet under veiledning av en mer kompetent person. I tredje fase øker elevens autonomi og evne til å mestre og vurdere bruken av redskapet på egenhånd, og veilederens støtte kan reduseres eller gis mer indirekte. Tilslutt behersker eleven redskapen eller ferdigheten helt alene – eleven vet når og hvordan det skal brukes, og trenger ikke mer hjelp fra den voksne (Säljö 2001:127).

En utviklingssone kan i den sammenheng sees på som ”en guiding” inn i en bestemt kultur eller delkulturs måte å oppfatte et fenomen på. I et komplekst samfunn befinner individet seg i ulike utviklingssoner når de lærer, og den enkeltes utvikling finner sted innenfor rammen av de sosiale praksisene de er i. Ut fra dette snakker Säljö om at det er kulturelle praksiser som trekker utviklingen i visse retninger framfor andre. Skolens kommunikative praksiser er derfor en viktig arena for kognitiv og sosial utvikling i et komplekst samfunn. Det er gjennom skolen at barn gis utviklingsmuligheter, ved at verdsatte kulturelle redskaper blir gjort tilgjengelige for dem. Det krever imidlertid at læreren gjennom sin veiledning av elever tilpasser de intellektuelle redskapene barnet behersker, slik at eleven klarer å ta til seg ny kunnskap og innsikt (Säljö 2001:125-26).

Læreren tillegges i sin veilederfunksjon ut fra dette, et stort ansvar for at elevens utvikling finner sted. Relasjonen mellom veileder og elev kan videre betegnes som asymmetrisk, ved at veileder framstilles som den kompetente, og eleven som mindre kompetent. Alt i alt virker det for meg som om veilederens rolle i Vygotskys modell er veldig tydelig, og den nærmest legger premissene for elevens videre utvikling. At dette krever ulik kompetanse, både av fag -

lig, pedagogisk, kommunikativ og psykologisk karakter, er forhold jeg kommer nærmere tilbake til i drøftinga. Det samme gjelder ulike dilemmaer som kan oppstå i en slik samhandlingsrelasjon mellom lærer og elev som modellen Den nærmeste utviklingssonen legger opp til.

Som avslutning om Vygotsky, vil jeg bare nevne at hans sosiokulturelle tilnærming til læring og utvikling har fått flere forskere til å videreutvikle hans tanker i form av nye begreper. Et eksempel er begrepet *stillasbygging*, eller *scaffolding* på engelsk - en metafor Wood, Bruner og Ross (1976, i Tharp og Gallimore 1988, i Øzerk 1996, Klages 2000, Skodvin 2001) først tok i bruk for å betegne lærerens idealrolle overfor elevene, og som gjerne koples til assistert læring. Stillasbygging som pedagogisk prinsipp ble gjort kjent i forbindelse med analyser disse forskerne gjorde av den funksjonen lærerne bør ha i en prosess der nytt lærestoff blir introdusert overfor elevene som det forventes at de lærer (Øzerk 1996). Stillasbygging innebærer imidlertid ikke å forenkle oppgaven – det er barnets rolle som forenkles ved at det får hjelp fra en voksen eller en ekspert (Tharp og Gallimore 1988). Begrepet defineres også slik:

” Stillasbygging er beskrevet som en måte der den mer erfarne bidrar til at eleven kan utføre en oppgave. Ved at en mer erfaren lærer støtter eleven kan eleven utføre noe som han eller hun ikke kan utføre alene- enda” (Klages 2000:89).

Et annen videreutvikling av Vygotsky begreper, er Rogoffs tolkning av begrepet ”*apprenticeship*” fra 1980-tallet. Rogoff trekker paralleller fra lærlingens rolle i læretida til barnas rolle overfor voksne i sin egen utvikling - barn er på samme måte som lærlingen aktivt observerende og deltagende i det som skjer rundt dem. Barns læring struktureres også av gjeldene praksis, og knyttes til å mestre redskaper og oppfinnelser som tidligere generasjoner har gjort. På samme måte som lærlinger, blir barn assistert av personer som er dyktigere enn dem selv. Den metaforen brukte Rogoff i sin argumentasjon for barns utbytte av *guided participation* – eller styrt deltakelse i samhandling med voksne – der den voksne innehar rollen som ekspert og barnet rollen som novise (Skodvin 2001).

3.3 Oppsummering

I denne del II av oppgaven har jeg nå forsøkt å presentere to teoretiske ståsted innen veiledningsteori – *refleksjonsteori* - representert ved Handal og Lauvås` *handling/ refleksjonsmodell*, og *situert læringsteoris sosiokulturelle perspektiv*– representert først og fremst ved Vygotskys modell *om den nærmeste utviklingssonen (ZPD)* . Tanken bak presentasjonen av disse to ”motpolene” innen veiledningsteori har vært å få fram forskjeller og likheter mellom dem, for å finne ut om de er utfyllende eller konkurrerende perspektiver i forhold til å veilede elever.

Forskjellene mellom hva som vektlegges i veiledningen, kan først og fremst knyttes til modellenes ulike fokusområder: H/r-modellen prioriterer refleksjon, den sosiokulturelle modellen vektlegger at læring skjer i samhandling med andre. H/r- modellen har et individuelt kognitiv fokus først og fremst på studenten eller eleven, ikke veilederen. Den sosiokulturelle modellen vektlegger den erfarnes rolle, det er læreren/veilederen som er den mest kompetente – ikke eleven. Læreren og veilederen får dermed et tydeligere mandat i den sosiokulturelle modellen enn H/r-modellen, slik jeg ser det. H/r-modellen anser veilederen som kommentator og samtalepartner (Skagen 2000), mens den sosiokulturelle tradisjonen understreker at veilederen skal være den som tilrettelegger elevens progresjon, og kan tolkes til å nærmest være en pådriver i elevens utvikling.

At den sosiokulturelle modellen påpeker at veilederen er den mest kompetente i relasjonen veileder - elev, kan forstås som om det er veilederen som er i fokus, og ikke eleven. Det er imidlertid ikke intensjonen fra Vygotskys side, slik jeg forstår ham. Vygotsky setter fokus på samarbeidet mellom eleven og den voksne/læreren, der eleven er subjektet og skal ha ”hovedrollen” i undervisningen. Læreren oppgave blir å utnytte de mulighetene som ligger i denne sosiale situasjonen ved å styre og veilede elevens egne kognitive prosesser for å fremme videre utvikling. Av læreren krever dette for det første, i Vygotskiansk tankegang, at vedkommende kjenner elevens individuelle psykologi godt. For det andre krever det at læreren kjenner den sosiale dynamikken som er typisk for de omgivelsene eleven er en del av. For det tredje må læreren mestre pedagogiske virkemidler som setter ham eller henne i stand til å lede elevenes psykologiske prosesser til et høyere nivå. En slik *samarbeidende undervisning*, som Vygotsky omtaler dette som, forutsetter et pedagogisk møte mellom elev og lærer. I denne

felles sosiale situasjonene, bidrar begge parter til aktivitet og kreativitet (Bråten 1996:33). Det er i samspill med voksne at barns spontane begreper kommer i kontakt med de vitenskaplige begrepene voksne bruker. Dette samspillet danner grunnlaget for individets utvikling av bevissthet om og kontroll over sin egen kunnskap, og det er eleven som skal inneha hovedrollen i dette samarbeidet. Lærerens funksjon blir å utnytte de mulighetene som ligger i denne sosiale situasjonen, ved at han/hun gjennom veiledning leder barnet inn i egne kognitive prosesser. Barnet strekkes på den måten mot videre utvikling (Bråten 1996:32-33) At det er elevens utvikling og progresjon som skal være i fokus i undervisningen, framgår også ved at Vygotsky vektlegger bla dette:

[.....]– læring skal igangsette ulike indre utviklingsprosesser (hos eleven). Dette fungerer best når barnet *samhandler* med de voksne rundt seg, eller med jevnaldrende i en inter -aksjonsprosess. Når prosessene er internalisert, er de en del av barnets uavhengige utvikling. [.....] (Vygotsky 1978:89-90).

Med bakgrunn i det som har vært trukket fram her , ligger hovedforskjellen i disse to modellene slik jeg det, i veilederens rolle. Begge modellene har elevens/den veilededes utvikling i fokus, men veilederens rolle i modellene peker i litt ulike retninger.

Fellestrekk for disse to veiledningsmodellene er forøvrig at begge har forankring i et konstruktivistisk læringssyn. I praksis dreier det seg imidlertid om to varianter konstruktivisme. Det får konsekvenser for hva en mener barns utvikling innebærer, som igjen får konsekvenser for lærerens rolle i elevens utvikling. Refleksjonstradisjonen har som nevnt kognitive røtter til Piaget. Ut fra det, kan en se på konstruktivismen som en *individualistisk form*. Det sosiokulturelle perspektivet representerer derimot et mer *sosial og kollektiv form* for konstruktivisme, med fokus på hvordan menneskelige forestillinger og kunnskaper blir ført videre (Säljö 2001: 69).

Spørsmålet jeg nå stiller meg er om det kan det ha seg slik at mange lærere i norsk grunnskole har det bilde av veilederens rolle som bygger på refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås, fordi det er denne modellen som har preget norsk veiledningstradisjon siden boka kom i 1983 (Skagen, Mathisen mfl.). Kan det ha seg slik at mange lærere ikke får den til å ”passe” i forhold til å veilede elever, da voksenrollen er uklar og lite styrende sammenliknet med den tradisjonelle lærerrollen? Jeg må over i analyse- og drøftingsfasen for å finne mer ut av det.

DEL III L97, LÆREREN OG VEILEDERROLLEN

INNLEDNING

I forrige del var fokuset på to sentrale perspektiv i veiledningsteori; refleksjonsperspektivet og det sosiokulturelle perspektiv. I hvilken grad gjenkjennes disse perspektivene i framstillinga av lærerens veilederrolle? Vil ett av dem være mer fremtredende, eller finner jeg ut at de er utfyllende perspektiver på den veilederrollen læreplanen omtaler? I analysen av L97 vil jeg se på veiledning i lys av disse to perspektivene og å la dem ”drive” analysen, og om mulig, plassere veilederrollen i L97, inn i en teoretisk ramme.

I analysen som følger vil jeg særlig konsentrere meg om to områder fra læreplanen; *arbeidsmåter* og *vurdering*. Disse har jeg valgt fordi de kan fortelle noe om veilederrollen ved at de spissformulerer lærernes veiledningsansvar overfor elevene, og fordi jeg antar de kan gi en videre pekepinn på ulike aspekter ved veilederrollen. Mitt empiriske materiale blir da å analysere L97 innenfor disse to områdene. I analysen legges det videre vekt på å få fram viktige elementer i L97s beskrivelser og omtale av læreren som veileder. For ytterligere å støtte opp om argumentasjonen i analysen, vil jeg i kapittel 5 bruke relativt ferske forskningsresultat fra følgeforskningen knyttet til evalueringen av Reform 97.

Denne analyse- og drøftingsdelen består da av kapittel 4 og 5. I kapittel 4 analyserer jeg utdrag fra læreplanen for å få fram veilederrollens mange ”ansikter.” Disse dimensjonene forsøker jeg videre å kople opp mot de to teoretiske perspektivene; refleksjonsperspektivet og det sosiokulturelle. I kapittel 5 analyserer jeg følgeforskning rundt evalueringen av L97 som kan knyttes til lærerens veilederrolle.

KAPITTEL 4

L97 SOM UTGANGSPUNKT FOR ANALYSE

Dette kapitlet tar for seg beskrivelser og omtale av veilederrollen i L97. Her vil jeg se på to didaktiske områder som spesielt omtaler lærerens rolle som veileder overfor elever. Det første området har fokus på læreren som veileder knyttet til *arbeidsmåter*, mens det andre området har utgangspunkt i læreren som veileder knyttet til *vurdering*. Disse områdene er sentrale, fordi de sier mer enn noe annet om hva som forventes av veiledningshandlinger hos lærerne. Det er i valg av arbeidsmåter læreren gjerne ”avgjør” hva slags relasjon hun planlegger å praktisere overfor elevene, og det er særlig ved elevaktive arbeidsmåter læreren som veileder kan ”tre fram”, slik jeg ser det. Vurdering er også en didaktisk område der lærer- og elevrollen kan variere stort med hensyn til elevmedvirkning, og hvor også læreren som veileder kan praktiseres. Dessuten - hva en legger i vurderingsbegrepet, er gjerne knyttet til hvilket vitenskapssyn, didaktisk grunnsyn og kunnskapssyn en tar utgangspunkt i (Hiim og Hippe 1996: 316). Med dette utgangspunktet, virker det derfor naturlig å velge ut disse didaktiske områdene som ”indikatorer” når jeg nå skal analysere veilederrollen i L97.

Mitt grunnlag for analysen er læreplanen. Jeg ønsker å se nærmere på læreren som veileder via fire ulike deler av læreplanen; dels fra den *Generelle delen*; dels fra *Prinsippdelen* - ”*Broen*”- der prosjektarbeid kommer inn; dels fra *Elevenes valg* og dels fra *Fagplaner* i henholdsvis norsk, matematikk og samfunnsfag. Hensikten ved å hente utdrag fra de ulike delene, er å belyse veilederrollen fra ulike hold i planen. Tegner det seg for eksempel en entydig veilederrolle, eller viser den seg å være mangfoldig og mangetydig? Gjennomgangen søker å løfte fram veilederrollens mange ansikter. Dette første kapitlet avrundes ved at de utvalgte beskrivelsene og omtalene av lærerens veilederrolle, sees i lys av de to teoretiske perspektivene som ”bærer” oppgaven; dvs. refleksjonsperspektivet og det sosiokulturelle perspektiv. På den måten ønsker jeg å få belyst i hvilken grad ett av disse to perspektivene som dominerer beskrivelsene av veilederrollen i L97, jamfør oppgavens hovedproblemstilling.

Før jeg nå gir meg i kast med diskusjonen og analysen, føler jeg imidlertid det er nødvendig kort å si litt om L97s historiske røtter, samt kort drøfte generelle trekk ved læreplanteori for å gi en pekepinn på hvordan jeg ”leser” L97.

4.1. Historiske røtter til L97

I løpet av 1990-tallet preget to store utdanningsreformer skolesektoren her i Norge; Reform 94 og Reform 97. Dagens læreplan for den 10-årige grunnskolen, L97, har imidlertid historiske røtter tilbake til 1800- og 1900-tallet (Thuen og Vaage 1997). Utdanning fikk en sentral rolle i utbyggingen av de moderne nasjonalstatene. I Norge var nyere pedagogisk tenkning nært knyttet til reformpedagogikken, og særlig John Deweys progressivisme. Progressivismen, med røtter i pragmatismen, har fokus på viktigheten av at oppdragelse og undervisning får en sentral plass i sosiale reformer.

I dagens læreplan er det lett å se at reformpedagogen Dewey og hans ideer om en progressiv, erfaringsbasert skole har vært inspirator. Men L97 kan også sies å ha røtter til aktivitets- og virksomhetspedagogikk, gjennom sovjetisk kulturhistorisk skole. Vygotsky og Leontjev er her sentrale navn. At tankegangen fra disse retninger innen pedagogikken kan spores også i norsk skole – og utdanningspolitisk tenkning uttrykker Thuen og Vaage (1997: 12):

”Læreplanreformen av 1939 nevner både ”arbeidsskoleprinsipp” og ”elevaktivitetens prinsipp.”

Elevsentrert undervisning er altså ikke noe nytt, selv om dette er sentrale temaer i L97. Begrunnelsene for å kople veiledning til lærerrollen, representerer derimot om mulig noe nytt i L97.

Også i vår tid knyttes samfunnsendringer til reformarbeidet i skolen. Vi har de siste tiårene gått fra ”modernitetens tradisjoner” med sterk normstyring, til et mer refleksivt postmoderne samfunn, preget av globalisering, raskere endringer og nye måter å tenke på enn bare for kort tid tilbake (Sundli 2001:7, Hargreaves 1996). I dagens samfunn har vi andre krav enn det som stiltes i industrisamfunnet. Perspektiver som preget dette samfunnet; universelle sannheter, stor tro på autoriteter, felles normer, og tiltro til den menneskelige fornuft og dens evne til framskritt, gjelder ikke lenger (Sundli 2001). Hargreaves (1996:19) betegner dagens post-

moderne verden som hurtig, komprimert, kompleks og usikker – og som fører til problemer og utfordringer for vårt modernistiske skolesystem. Giddens (1996 i Sundli 2001) betegner dagens samfunn som et risikosamfunn med en mistro til ekspertsystemer. Dette har generelt skapt nye kvalifikasjonskrav, og får ringvirkninger til nye krav i skole og utdanning. Nytt syn på læring, basert på forskning og veiledning i kunnskapsskaping, har nedfelt seg i undervisningsplaner, som en erstatning for men mer skolastisk tradisjon (Sundli 2001:7).

Det konstruktivistiske læringssynet, der det enkelte individ konstruerer sin oppfatning av verden ut fra de erfaringer en har (Moe 2000:19), har erstattet det kognitivistiske – det er ikke lenger like klar tro på at praksis er et resultat av overført teori (Sundli 2001:5). Dagens barn må lære å samarbeide, være aktive i å prøve ut ulike muligheter, gjøre fornuftige valg, presentere seg selv i samhandling med andre, og gjennom disse samhandlingene skape sin identitet. (Sundli 2001:2, Skagen 2004)

Norsk skolepolitikk var på 1960- og 1970-tallet videre preget av en progressiv periode med mye nytenkning, dristighet og optimisme. Iflg Telhaug mfl (1997) gikk dette over i en passivitet rundt 1977, med svak interesse hos politikerne om hva skolen skulle være – muligens som en motreaksjon til all reformiveren. Dette manglende engasjement får imidlertid en ny vending i siste del av 1980-årene, og karakteriseres bla.slik:

” Nå taler ingen lenger om ”ro i skolen”. Endrede samfunnsforhold og politiske vurderinger aktualiserer en ny utdanningsdebatt. Debatten må forholde seg til teknologiseringen av arbeidslivet, men også de økte forurensningene, til internasjonaliseringen av arbeidslivet og tilstramningen i offentlige budsjetter så vel som til arbeidsløsheten og de betydelige endringene i barns oppvekstmiljø og familiestrukturen som 1970- og 1980-årene førte med seg.” (Telhaug mfl. 1997:65).

Gudmund Hernes er gjerne den politikeren først og fremst som koples til arbeidet med utdanningsreformene på 1990-tallet, men Kjell Magne Bondevik nevnes også. Han ønsket å styrke tradisjonen, og var opptatt av å bevare kristne grunnverdier. Hernes – ”bannerføreren” i reformsammenheng - var mer opptatt av å erobre framtida, gjennom å styrke de nasjonale verdier og å ha fokus på elevenes kunnskapstilegnelse (Telhaug 1997: 134). Han snakket videre varmt om læreren som entusiastisk formidler, men fikk ikke helt gjennomslag for dette i Stortingets fagkomité da *Læreplan for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, Generell del*, ble lagt ut i 1993, forøvrig et dokument Reform 97 bygget videre på (Telhaug 1997:201). Flertallet i komiteen ønsket seg en mer elevsentrert pedagogikk, og anbefalte læreren å gå inn i rollen som veileder og rådgiver med alternative arbeidsmåter, som egenaktivit-

et, gruppearbeid og prosjektarbeid (Telhaug 1997:145). Med henvisning til den utdanningspolitiske utviklingen siden Dewey og ny tilgang på Vygotskys arbeid, kan dette kanskje sies å være et syn på lærerrollen som lettere var i tråd med det konstruktivistisk elev- og lærings-syn som nå gjorde seg gjeldene.

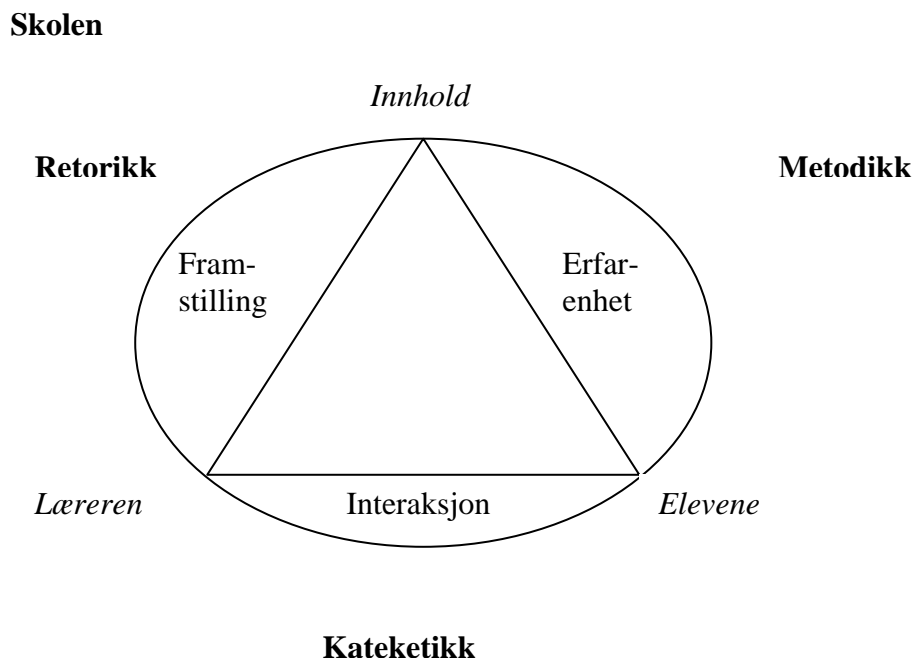
Videre hevdes det at Reform 97 bygger på det beste fra to kulturer. Gjennom Prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen – ”Broen”- fra 1994, karakteriseres pedagogikken i L97 som *blandingspedagogikk* (Telhaug 1997: 216). Dette fordi den på den ene siden betoner kulturformidlingen, mens den på den andre siden samtidig prøver å begrense at lærerrollen framstår som doserende overfor elevene. L97 betegnes også som et *konsensusprodukt*, en læreplan inngått av kompromisser, og som har oppnådd politisk enighet. Ut fra dette, kan L97 lett framstå som en læreplan som legger opp til en tosidig lærerrolle – *fagformidler* på den ene siden, *veileder* på den andre (Helle 1998).

Ved å gjøre prosjektarbeid obligatorisk, legger en opp til en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i elevenes problemforståelse og i elevenes arbeid som forskere. Dagens læreplan angir tydeligere enn den forrige hva elevene skal lære, når de skal lære det, hvordan de skal lære det, og hvor mye tid som skal brukes på bestemte arbeidsmåter som tema- og prosjektarbeid (Helle 1997). Lærerne i grunnskolen har i så måte mistet noe av metodefriheten (Telhaug 1997: 216). Planen kan gi inntrykk at det forventes at lærere opptrer som veiledere i større grad enn tradisjonell lærer - forhold jeg imidlertid kommer nærmere tilbake til i analysen.

4.2 Læreplanteoretisk innfallsvinkel

Æren for at læreplan som forskningsfelt har vokst fram som en egen disiplin i pedagogisk vitenskap, tillegges gjerne amerikanske pedagoger som for eksempel Dewey, Tyler og Eisner. (Gundem 1990). Men å reflektere og diskutere rundt spørsmål knyttet til lærestoff og pedagogisk praksis, er kanskje ikke så nytt som vi kanskje skulle tro, hvis vi tar et historisk tilbakeblikk. Allerede på Platon og Sokrates` tid eksisterte ulike oppfatninger av forholdet mellom samfunn og skole (Ulstrup Engelsen 1990:27), og så lenge det har eksistert undervisning, har innholdsdimensjonen stått sentralt. Den opprinnelig didaktiske trekant (3) var for eksempel en

relasjon mellom et *innhold*, en *lærer* og en *elev*, slik Stefan Hopmanns (1997) modell illustrerer:



Figur5 Den didaktiske trekanten (Hopmann 1997:201)

Ut fra denne trekanten, er de tre grunnpilarene *innhold*, *elev* og *lærer* og vekselvirkningen mellom dem av stor betydning for didaktikken. Fra retorikken henter vi røtter til lærerens *framstilling* av undervisningen; arven fra kateketikken knyttes til *interaksjonen* mellom elev og lærer, mens metodikken relateres til elevens *læring og erfaring* (Hopmann 1997:201).

I dag er læreplanområdet et stort forskningsfelt, og en læreplan kan oppfattes og betraktes fra ulike synspunkter - alt avhengig av hvilke verdier og pedagogisk forankring en har som utgangspunkt. For å klargjøre hvilken innfallsvinkel jeg har til L97, vil jeg her kort redegjøre for ulike måter en kan oppfatte læreplanbegrepet. Intensjonen er så å gi et bilde av hva slags referanseramme jeg bruker for å forstå det feltet av læreplanen jeg skal analysere.

[Fotnote 3 Denne trekanten finnes i både eldre og nyere didaktisk litteratur. Hvem som opprinnelig lagde skjemaet, er ikke kjent. (Hopmann 1997:201)]

4.2.1 Læreplanbegrepet – en snever eller vid forståelse?

Ser vi på ulike tradisjoner som ligger til grunn for læreplanbegrepet, er det gjerne to måter som ”går igjen” i beskrivelser av hva læreplaner er. Den ene betegnes som en ”snever” forståelse, den andre som ”utvidet” forståelse av hva vi mener med en læreplan. Nordisk og tysk læreplantradisjon har først og fremst sett på læreplanen som et skriftlig styringsdokument for de sentrale skolemyndigheter rettet mot det som skjer i skolen. Et eksempel på en slik definisjon av læreplan, er fra 1977:

”Sentrale virkemidler som gir nærmere utforming av de generelle mål som er satt opp for skolen og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering. ” (Gundem 1990:22, Ulstrup Engelsen 1992:17)

Her er det først og fremst ”dokumentet” som utgjør læreplanen, hvis jeg tolker denne beskrivelsen rett. Læreplanen er her et politisk dokument i form av en plan, intensjon og foreskriving, og som uttrykker forventninger om og grunnlag for hvordan undervisningen ideelt sett skal foregå. Spørsmålet er imidlertid om det også er andre sider involvert i forhold til læreplanen som dokument – som historiske og samfunnsmessige forhold. Dersom læreplanen skal bli realisert, må også disse forholdene bli sett på som en del av læreplanens anliggende. (Gundem 1990: 27) Dette er utgangspunktet for en mer utvidet forståelse av begrepet, slik jeg oppfatter det. Et eksempel hentet i fra tysk læreplanteori, karakteriserer en utvidet forståelse av læreplanbegrepet slik:

”En omfattende læreplanforståelse tar med tilblivelsesaspektet til læreplaner og prosesser og betingelser som fører til utvikling av en undervisningsplan, et læreverk, eventuelt andre retningslinjer og medier som kan anvendes i planleggingen av læringsprosessen” (sitat av Hameyer, Frey og Haft 1983, i Gundem 1990:24).

I tillegg til at planleggingsaspektet ved en utvidet læreplanbegrep er i sentrum, er både legitimering av læreplanen, utvelgelseskriterier og utvelgelsesprosess og realisering av planen, trukket inn som læreplanens anliggende (Gundem 1990:26). Stenhouses omtale av læreplanens funksjon er et eksempel på en slik forståelse:

” Læreplanen er et forsøk på å formidle de vesentlige trekk og prinsipper ved et forslag for skole og undervisning på en slik måte at de er åpne for kritisk granskning og mulig å gjennomføre i praksis” (Stenhouse 1975, i Gundem 1990:26).

En læreplan kan også forstås ut fra disse vinklene; *en åpen* eller *eksplisitt læreplan*, *en skjult* eller *implisitt læreplanen*, og *en glemt, ikke-eksisterende ugyldig læreplan* (Eisner 1994) Det eksisterer også ulike læreplantyper som springer ut fra forskjellige pedagogiske retninger. Disse læreplantypene er sjelden realisert i rendyrket form i konkret en læreplan, men vi kan gjerne finne spor av dem i form av forankring til flere læreplantradisjoner (Ulstrup Engelsen 1992:21).

En læreplan kan altså oppfattes på ulike måter, avhengig av hvilket fokusområde en ønsker å ha i planen. For noen dreier det seg om hvilke beslutningsprosesser som er grunnlaget for en læreplan, andre er for eksempel mer opptatt av hvilket idègrunnlag planen bygger på, mens noen er mer opptatt av å belyse læreplanenes konsekvenser for lærenes og elevenes skolehverdag. Den amerikanske læreplanteoretikeren Goodlad (1979) operer med fem ulike læreplannivåer som viser forskjellige sider ved en læreplan en kan ha et ønske om å belyse:

- **Ideenes læreplan;** dreier seg om de mange ideer som blir lansert i debatter om skole, utdanning, undervisning og fag. Både filosofiske og ideologiske idèstrømninger eller forhold fra nærings- og arbeidsliv kan være bakgrunn for ideene. Enkelte ideer preger både innhold og utforming av en læreplan, andre får ingen innvirkning.
- **Den formelle læreplanen;** handler om det læreplandokumentet som utgjør rammen for skolens og lærernes virksomhet. Eksempel på en slik formell læreplan er L97.
- **Den oppfattede læreplanen;** knytter seg til tolkninger lærere og andre som leser planen gjør, og som danner utgangspunkt for deres virksomhet rundt undervisning
- **Den operasjonaliserte læreplanen;** dreier seg om den undervisningen som faktisk blir gjennomført innenfor rammene av læreplanen , slik læreren oppfatter den
- **Den erfarte læreplanen;** her er elevenes erfaringer og opplevelser i fokus i form av deres læring og sosialisering. Fokus kan også rettes mot andres opplevelse av den, for eksempel foreldrenes, eller av folk flest (Ulstrup Engelsen 1992:16).

Det er altså en rekke ulike innfallsvinkler en kan ha når en går inn på en analyse av en læreplan. Med Goodlads fem nivåer i bakhodet, skal jeg nå forsøke å tilkjenne hvilken innfallsvinkel jeg har i det videre arbeidet med å analysere lærerens veilederrolle i L97.

4.2.2 Mitt utgangspunkt for å forstå L97

Jeg skal bruke L97 som et utgangspunkt for analyse og drøfting; altså læreplanen som en formell tekst – den formelle læreplanen, jamfør Goodlad. Med utgangspunkt i definisjonene av snever og vid læreplanforståelse ovenfor, legger jeg til grunn en snever forståelse, da jeg tar utgangspunkt i læreplanen som en tekst jeg skal analysere, og ikke diskutere planens beslutningsgrunnlag, politiske bakgrunnskontekst og tilsvarende. I så måte legger jeg til grunn *tekstanalyse* som metode i oppgaven (se for øvrig metodekapittelet).

Referanserammen for å ”lese” læreplanen, kan betegnes som det Gudem kaller ”curriculum theorizing” (1990) - at jeg teoretiserer omkring eller bruker teori av ulik art knyttet til ulike perspektiver ved læring og veiledning. Især er jeg da interessert i å knytte de to tradisjonene innen veiledningsteori som jeg legger til grunn for oppgaven - refleksjonstradisjonen og den sosiokulturelle tradisjonen – til de utdragene fra læreplanene som jeg analyserer. Videre ønsker jeg å supplere diskusjonen av veilederrollen med illustrerende bruk av følgeforskningen fra Reform 97.

KAPITTEL 5

ANALYSE AV LÆRERENS VEILEDERROLLE OVERFOR ELEVER UT FRA L97

5.1 Læreren som veileder knyttet til ”Arbeidsmåter”

Det første området jeg velger å hente fram beskrivelser om lærerens veilederrolle, er fra *Arbeidsmåter*. I diskusjonen her vil jeg se på hvordan veilederrollen konkretiseres og/eller ”operasjonaliseres”, dvs. trekk eller dimensjoner ved veilederrollen som teksten åpner for. Med *arbeidsmåter* mener jeg ulike læringsaktiviteter undervisningen kan bestå av, og som kan knyttes til elevenes læreprosess.

Utdragene fra L97 hentes fra Generell del, ”Broen”, Elevenes valg og fagplaner i norsk, matematikk, samfunnsfag. Den Generelle delen skisserer, på et overordnet nivå, de forpliktelsene læreren har overfor elevene. Fagplanene kan vinkle disse oppgavene annerledes, og hensikten er å finne ut av om lærerens veilederrolle blir vinklet ulikt i de forskjellige delene av planen. Kanskje ulike dimensjoner ved lærerens rolle som veileder gjør seg gjeldende? Et interessant diskusjonsspørsmål vil i så fall være om det er konsistens mellom de ulike delene i planen. I gjennomgangen av planen, vil jeg som nevnt framheve ulike dimensjoner ved veilederrollen som teksten åpner for, samt knytte disse til de to perspektivene som ligger til grunn for oppgaven.

5.1.1 Utdrag fra Generell del, Prinsipp og retningslinjer og Elevens valg

Læreplanverket starter med en Generell del innledningsvis, og det virker naturlig å begynne ”jakten” på beskrivelser av lærerrollen som veileder her. I denne delen slås det fast at

”Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.” (L97:15)

Dette gir signaler om en opplæring som setter elevens egenaktivitet i fokus, som dette utdraget også presiserer:

” Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de er stadig i utvikling, slik at de får tillit til egne evner. En god lærer øker også deres utholdenhet til å orke anstrengelse og motbakker, og ikke straks vike unna om de ikke får det til med en gang. En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør.” (L97:32)

Lærerenes pedagogiske oppgaver som trekkes fram her, spesielt som *rettleder og samtalepartner*, kan knyttes til en dialogisk lærerrolle der veilederen i læreren er sentral, jamfør en mer formidlingsbasert lærerrolle. Læreren som samtalepartner kan videre knyttes mot det likeverdige og kommunikative som var så sentralt i H/r-modellen. Rettlederrollen – forstått som ” å lede på rett vei” - kan også knyttes til den mer ”foroverlente” lærerrollen som gjenspeiler Vygotskytradisjonen.

i) IGANGSETTER AV REFLEKSJON

I Den Generelle delen skisseres ulike ”mennesker” som til sammen skal gi et bilde av hele det mennesket. I avsnittet om Det skapende mennesket, sies dette:

” Opplæringen skal omfatte øvelse i vitenskaplig forståelse og arbeidsmåte; ved trening av evnen til undring og å stille nye spørsmål, av evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og av evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringen holder. (L97: 24-25)

Sitatet tegner vel ikke et direkte bilde av lærerens veilederrolle overfor elevene, men kan allikevel gi en pekepinn på hva slags type lærerrolle en ser for seg. Det presiseres at undervisninga skal innebære trening i vitenskaplig forståelse og arbeidsmåte, og at evnen til undring og å stille spørsmål skal være i fokus. Ut fra dette, tegner det seg en dimensjon der lærerens veilederrolle knyttes til oppgaven med å være *igangsetter og tilrettelegger for refleksjon hos eleven*.

Dette er elementer som har røtter til både refleksjonsteori og sosiokulturell teori. I H/r-modellen er for eksempel det å igangsette refleksjon over handling i forhold til den som får veiledning, selve essensen i modellen. Særlig i ”førveiledningen” er dette sentralt – det er denne fasen som er viktig for at igangsetting av refleksjon over handling skjer, for at den

veiledede gis mulighet til å bli mer klar over egen praksis og valg. Innfallsvinkelen i H/r-modellen er først og fremst et individuelt fokus på at refleksjon blir igangsatt og tilrettelagt, slik jeg tolker det - og at dette er veilederens ansvar.

Når det gjelder tilknytningspunkter til et sosiokulturelt perspektiv, oppfatter jeg at det å være igangsetter og tilrettelegger av refleksjon å ha både en kollektiv og en individuell side. Jeg tar da høyde for at *refleksjon* og *tekning* handler om det samme. I dette perspektivet sees tenking på som en form for kommunikativt arbeid, som innebærer aktive handlinger både fra individets og kollektivets side. Tenking fra sosiokulturelt ståsted, er noe vi deltar i, og kognisjon er noe som foregår mellom mennesker som er engasjert i felles aktiviteter (Säljö 1997:114). Her aner vi en ulik betoning av kollektivets rolle i de to veiledningstradisjonene som får konsekvenser for lærerens konkrete veilederrolle. Igangsetting og tilrettelegging av refleksjon, kan skje gjennom *sam-tale* og *sam-lytte*, for å ta del i hverandres analyser og konklusjoner. Slik kan vi få tilgang til andres tolkninger og resonneringer, som igjen kan være et korrektiv til våre egne perspektiver. Dette kan knyttes til det Vygotsky omtaler som *intersubjektivitet*; altså jeg kan se hva du ser i problemet, og vise versa. Ulike løsningsforslag blir på den måten felles eiendom, til ”fritt” etterbruk. Tenkingen *mellom* individer får da en kontinuitet, der en gjennom språklig kommunikasjon kan etablere og opprettholde en felles forståelse (Säljö 1997:114-117).

Å være igangsetter og tilrettelegger *for* refleksjon, innebærer dermed at veilederen både er støtte-spiller og pådriver, slik jeg ser det. *Støttespilleren* gjør seg gjeldene gjennom bla det å det å *tilrettelegge*, *pådriverperspektivet* gjør seg gjeldene bla gjennom å *utfordre til refleksjon*.

ii) AKTIV FAGPERSON

” Men lærerne skal fungere ikke bare som instruktører, veiledere og forbilder for barn –[...]” (L97:34) ”

” Lærernes og veilederens fagkunnskap er nødvendig når de unges egne erfaringer skal omsettes til innsikt.” (L97: 30)

Dette sitatet - hentet fra Det arbeidende mennesket – understreker læreren som veileder. Ikke minst slås det fast at veilederne og lærernes fagkunnskap er nødvendig i elevenes læreprosesser. I denne dimensjonen tegnes det altså ikke et bilde av en tilbaketrukket veileder, men heller av en veileder som er *en aktiv fagperson*.

Lærerens aktive faglige veilederrolle gir meg først og fremst assosiasjoner til sosiokulturell teori, særlig med referanse til Säljö: ”Den mer kompetente læreren / medelev - er den som veileder den mindre kompetente – eleven som skal lære noe nytt” (Säljö 2001:125). På den andre siden kan dette veilederansiktet samsvare med veilederens rolle i *midtfasen* i Handal og Lauvås sin modell, der veilederen sterkere trer fram som den erfarne person som yter motstand til den veiledede. Denne tolkningen knyttes imidlertid sterkt opp mot at veiledningen skjer i et planlagt veiledningsforløp – siden det er det H/r-modellen legger opp til. Planleggingselementet i læreren som aktiv fagperson er imidlertid lite framhevet i L97.

iii) INDIVIDUALISERT OG TILPASSET OPPLÆRING

I Broen - Prinsipp og retningslinjer - omtales arbeidsmåter spesielt. I et eget punkt nevnes det generelt at aktivitetsfremmende og varierte arbeidsmåter er ønskelig, og konsekvenser for lærerens veiledningsforpliktelser:

” Arbeidsmåtene skal gjere sitt til at elevane utviklar nye perspektiv, at dei får impulsar og møter utfordringar som saman med aktivt arbeid og eigen innsats kan medverke til auka kompetanse og sjølvrespekt. Tilpassa opplæring føreset variasjon i arbeidsmåtar for å ta omsyn til at elevane har ulike evner og føresetnader (L97:75-76)

Heller ikke i dette sitatet kommer det direkte fram at læreren gjennom valg av arbeidsmåter skal være veileder. Allikevel ser jeg konturene av en tredje dimensjon ved lærerens veilederrolle; nemlig oppgaven med å *individualisere* undervisningen. Beskrivelsene om *tilpasset opplæring* gir signaler om at undervisningen bør ha sterk individuell oppfølging av den enkelte elev. Her kan lærerens veilederrolle ”tre fram”, gjennom å etablere en kommunikativ relasjon til den enkelte elev. Det er vesentlig slik jeg ser det, for å få tilgang til elevens nåværende og framtidige utviklingsnivå, slik at eleven får ”auka kompetanse og sjølvrespekt” som det uttrykkes i sitatet. Det er dessuten her muligheten for læreren ligger i å få kartlagt og få kjennskap til elevenes ulike *læringsstiler*. Ved at læreren best mulig kjenner til hvordan den enkelte elev lærer, er det forhåpentligvis letter for læreren å ”treffe” når det gjelder å både utfordre og støtte eleven i hans eller hennes videre utvikling.

Anknytning til sosiokulturell læringsteori er ikke vanskelig å identifisere, og mye av innholdet i utdraget virker å kunne ”passe” godt i forhold til Vygotskys tanker om lærerens eller

den voksnes rolle i barnets utvikling. Tidligere i oppgaven har jeg omtalt at veilederens rolle i det sosiokulturelle perspektivet skrives fram som mer aktiv og pådrivende enn veilederrollen i refleksjonsperspektivet, og at veilederen er den mest kompetente i lærer-elev-relasjonen. Selv om mange tolker ansvaret til å ligge hos veilederen, understreker også Vygotsky en individualisert tilnærming, der elevens utvikling og progresjon står i fokus. Veilederen har imidlertid ansvaret for at hver elev får utfordringer på sitt nivå, og strekker seg mot et stadig høyere utviklingsnivå, ut fra sine forutsetninger.

”Individualiseringsdimensjonen” kan imidlertid også oppfattes å ha berøringspunkter til H/r-modellen. For det første gir selve ordlyden på Handal og Lauvås’ første strategi - ”veiledning på egne vilkår” - signal om et individualisert fokus. For det andre oppfatter jeg at det som har med forberedelser til veiledningen gjøre, forventes å være individuelt, selv om veiledningen skulle foregå på gruppenivå. Dette ut fra at det er det ”personlige utformede problemnotat” som er utgangspunktet for det *skriftlige veiledningsgrunnlaget* (Handal og Lauvås 1990:133-140). Siden det anbefales at dette grunnlaget brukes av veileder videre i veiledningsforløpet, gir det signaler om en individualisert og tilpasset oppfølging, slik jeg ser det.

iv) RETTLEDE

Prosjektarbeid som arbeidsform omtales i Prinsipp og retningslinjer. Det er kanskje her det kommer tydeligst fram at læreren har en veilederrolle overfor elevene. Arbeidsmetoden omtales slik:

” Prosjektarbeid er ei arbeidsform der elevane med utgangspunkt i eit problemområde, ei problemstilling eller ei aktuell oppgave definerer og gjennomfører eit målretta arbeid frå idè til ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysning [.....] Planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektarbeidet skal gå føre seg i nært samarbeid mellom elevar og lærarar. Lærarane har ei viktig rolle som rettleiarar og rådgivarar.” (L97:77)

Selv om beskrivelsen ovenfor er av generell karakter, gir den næring for en fjerde dimensjon ved lærerens veilederrolle; nemlig å være *rettleder*. Læreren har her en oppgave i å legge forholdene tilrette for en opplæring som er elevsentrert, erfaringsbasert og problemløsningsbasert, der både prosess og produkt er viktige elementer og gjenstand for veiledning.

Beskrivelsen ovenfor slår altså fast at lærerne har en viktig rolle som rettleider og rådgiver knyttet til prosjektarbeid som arbeidsform. At begrepet ”rettleder” nå brukes i stedet for

”veiledning” antar jeg har sammenheng med at utdraget er på nynorsk og ikke bokmål. Alle leser muligens ikke utdraget slik, *rettledning* kan oppfattes som en bestemt form for veiledning som er nær opptil rådgivning; nemlig ”å lede den rette vei.” At begrepet brukes uten nærmere presisering i læreplanen, kan være forvirrende. Tolkes ”rettleder” nært opp til ”rådgivning”, kan det gi signaler om en veilederrolle som er forankret i andre veilednings-tradisjoner enn refleksjonstradisjonen. Handal og Lauvås skiller for eksempel mellom ”rådgivning” og ”veiledning”, og trekker fram at rådgivning gjerne knyttes til en over-/underordnet relasjon der den uerfarne søker råd hos den mer erfarne. Det dreier seg om en enkel form for veiledning basert på erfaring og hverdagskunnskap. Rådgivning relateres videre til handlingsanvisninger, og Handal og Lauvås advarer mot å ha for klar klokkeetro på at problemer løses enkelt gjennom rådgivning (1990:34-35).

Tolkes ”rettledning” derimot som det nynorske begrepet for bokmålets ”veiledning”, kan utdraget ovenfor forstås på en annen måte. Handal og Lauvås for eksempel, presiserer at lærerens rolle som veileder, knyttes til et *utvidet syn* på undervisning. Gjennom prosjektorganisert undervisning – som representerer en utvidet lærerrolle slik jeg forstår dem - blir læreren mer en veileder enn formidler. Veiledning betraktes da som en undervisningsform uten skarpt skille mellom undervisning og veiledning (Handal og Lauvås 1990:36).

Lærerens veilederrolle som rettleder, kan ut fra det jeg nå har vært inne på knyttes til både til H/r-modellen og til Vygotskys sosiokulturelle teori. Dette kommer til uttrykk gjennom at det er læreren som har oppgaven med å *legge forholdene tilrette* for en opplæring som er elevsentrert. Både H/r-modellen og Vygotskys modell har, som jeg nylig har vært inne på, elevens utvikling som fokusområde. Begge retninger er dessuten forankret i konstruktivismen, slik at et erfarings- basert og problemløsningsbasert utgangspunkt for undervisningen, vil kunne spores i fra begge tradisjoner. Forskjellen ligger mer i mer hvordan en *forstår og praktiserer* rettlederrollen. Refleksjonsperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet har her to ulike utgangspunkt som får følger for hvordan en praktiserer veiledningen, slik jeg ser det.

I veiledning ut fra H/r-modellen, er *tenkningen* om de handlingene den enkelte elev gjør, sentralt. Både handlinger og kritisk tenkning i forhold til egen praksis, er det som utgjør *erfaring* i denne modellen (Handal og Lauvås 1990:119). Dette samsvarer med et *induktivt syn* på læring; altså at erfaringer gjøres først som grunnlag for videre læring (Säljö 2003:59). Den individuelle formen for konstruktivismen jeg har omtalt tidligere - med røtter til Piaget –

gjør seg i så måte gjeldene; H/r-modellen kan tolkes som at elevene skal gjennom veiledning og refleksjon rundt erfaringene ”oppdage” nye ting, og gjerne overføre dem til andre situasjoner. Lærerens som veileder skal videre yte motstand ved å utfordre elevens perspektiv, men slik jeg oppfatter modellen, griper ikke veilederen veldig aktivt inn i denne læreprosessen ut fra tanken om at det går på bekostning av at veiledingen skjer ”på egne vilkår.” Igjen er det parallellt til Piagets læringssyn; barn skal helst gjøre erfaringer selv uten inngripen i fra voksne gjennom forklaring – de skal få ”oppdage ting på egenhånd.” Lærerens og veilederens rolle blir da først og fremst å skape forutsetninger for at læring hos barnet skjer (Säljö 2003:63-65).

Ut fra sosiokulturell tradisjon, kan rettlederbegrepet derimot knyttes til at enkeltelevens læring best skjer i samhandling med andre. Samspillet mellom *individens læring* på den ene siden, og kollektiv læring gjennom *tenkning og handling* på den andre siden, er sentralt. Veilederens praksis blir derfor annerledes enn H/r-modellens. I sosiokulturell tradisjon, antas ikke individets utvikling å direkte være bestemt av den enkeltes aktivitet i forhold til omverden, men at vi er født inn i og utvikler oss i samspill med andre mennesker. Barnet blir ut fra dette helt avhengig av den voksne, som utøver både språk og kultur. Kommunikasjon og språkbruk er sentralt i tradisjonen, og utgjør bindeleddet mellom barnet og omgivelsene (Tulviste 1991 i Säljö 2003:68). Ved å kommunisere blir barnet delaktig hvordan mennesker oppfatter og forklarer ulike fenomener. Dette perspektivet antar i så måte *ikke* at barns egne aktiviteter fører til at de oppdager for eksempel abstrakte kunnskaper om verden, men at de må hjelpes på veien. Kunnskapene finnes først og fremst i våre beskrivelser og analyser, tilkjennegett i våre diskurser om dem (Säljö 2003:64-67). Veilederen får dermed en tydelig og aktiv rolle i sin veiledning av elevene. ”Rettlederdimensjonen” bærer i så måte preg av både veilederen som *pådriver* og *støttespiller*, alt ettersom hvilket teoretisk utgangspunkt en tar for sin tolkning av rettlederbegrepet.

Gjennom rettlederrollen i dette utdraget fra L97, er dessuten både prosess og produkt viktige elementer og gjenstand for veiledning. H/r-modellen vektlegger først og fremst veiledning rundt prosessen. Vurdering skjer fortløpende i veiledningen, ikke som en oppsummering til slutt, hvis jeg tolker Handal og Lauvås rett (se nedenfor). Vygotskytradisjonen derimot, tolker jeg til å vektlegge både prosess og produkt i veiledningen; læreren har ansvaret for at eleven strekker seg mot et framtidig utviklingsnivå. I det ligger det for læreren å vurdere hvor elevens faglige ståsted er – inkludert et læringsprodukt, før neste steg tas i utviklingsspiralen.

v) *BISTÅ ELEVENES VALG*

Omtale av lærerens rolle som veileder finner vi også i avsnittet som betegnes som *Elevenes valg*. Elevenes valg har som mål i L97

”å gi elevenes muligheter til å foreta valg av aktiviteter ut fra egne interesser.” (L97:332).

En femte dimensjon ved lærerens veilederrolle kommer her fram; oppgaven med å bistå i valg elevene gjør. Rammen for Elevenes valg skal ta utgangspunkt i dette målet, og utformes sammen med elevene. Det legges videre opp til at elevene sammen med lærerne bør få muligheten til å være med på å utforme arbeidsplaner for de aktivitetene de har valgt – særlig på ungdomstrinnet. Om lærerrollen i denne sammenheng, uttrykker L97 det slik:

”[.....]Lærerne og andre voksne med ansvar for de ulike virksomhetene bør særlig vektlegge rollen som rådgivere og veiledere overfor elevene” (L97:333).

Her oppmuntres det også at lærere i denne sammenheng bør være rådgivere og veileder overfor elevene. Når det vektlegges at eleven og læreren sammen skal utarbeide arbeidsplaner for den aktiviteten den enkelte elev velger, tas det høyde for at veiledning kan organiseres på en strukturert måte. Nødvendigheten av skriftlighet i et planlagt forløp, samt krav til en tydelig progresjon, er da sentrale momenter. Det læringspotensialet som ligger i denne måten å jobbe på, kan på den måten bli best utnyttet til elevenes fordel. For øvrig kan de dimensjonene ved læreren som veileder som jeg hittil har vært inne på, gjøre seg gjeldene i Elevenes valg.

FORELØPIG OPPSUMMERING

For å dvele litt ved de beskrivelsene av lærerens veilederrolle i L97 slik det kommer fram i Den generelle delen og Broen, er det altså fire dimensjoner på veilederrollen som trer fram i de utvalgene jeg hittil har gjort; veilederen som *igangsetter av refleksjon*, som *aktiv fagperson*, oppgaven med å *individualisere undervisningen*, veilederen som *rettleder*, samt *bistå i elevenes valg*. Alle disse dimensjonene beveger seg i spennet mellom *individuell og kollektiv veiledning*.

Videre er spenningen mellom veileder som *pådriver* og veileder som *støttespiller* bygd inn i disse dimensjonene. Verdt å merke seg, er at veilederen som *aktiv fagperson* er omtalt i svært generelle vendinger. Hva en aktiv fagperson betyr, er uklart. Om dette blir tydeliggjort og

konkretisert når vi nå vender oss til fagplanene i norsk, matematikk og engelsk, blir interessant å finne mer ut av.

5.1.2 Fagplaner i norsk, matematikk og samfunnsfag

Jeg vil nå vende meg til fagplanene for å finne ut om det er flere dimensjoner ved lærerens veilederrolle som framtrer i Læreplanen. Jeg velger å trekke ut beskrivelser om arbeidsmåter fra tre fagplaner, - norsk, matematikk og samfunnsfag. De første to kan representere skriftlige fag, mens samfunnsfag er et muntlig fag. Både norsk og matematikk er fag som er interessante å velge utdrag fra. For det første er de kjernefag, dessuten har begge fag gjennomgått endringer i L97. Norskfaget er ikke lenger bare et skriftlig fag, etter L97 skal det gis en separat muntlig karakter. Videre står dialogene og læreren som samtalepartner sentralt. Av den grunn kan det være spennende å hente utdrag fra dette faget for å relatere det til læreren veilederrolle. Matematikkfaget er også et fag som har gjennomgått endringer, der en især vektlegger elevens aktivitet, engasjement og utforskning (L97:156) - og som jeg finner interessant å se nærmere på i analysen av lærerrollen. Samfunnsfag er et fag som har lang tradisjon knyttet til lærerens rolle som veileder, med sine sterke røtter til samfunnsvitenskaplig metode. Jeg pretenderer imidlertid ikke å gjøre en full analyse av disse fagene – fagplananalysen er på et generelt plan og gjøres for å gi et mer utfyllende bilde av lærerens veilederrolle i L97.

NORSK

vi) *MOTIVERE*

I utdrag fra norskfaget, velger jeg først et sitat som kan knyttes til nok en dimensjon ved lærerens veilederrolle. Dette sies bla om arbeidsmåter i norsk:

” Opplæringa må sleppe elevane til som aktivt utforskande i si eiga læring og på den måten stimulere dei til å bli meir forvitne, få større lærelyst og meir fantasi [.....] Tekstar blir til i prosess og samspel. Elevane må få nytte godt av individuelle tilbakemeldingar. Dei må oppmuntrast til å reagere på prestasjonene til kvarandre og gjere seg nytte av råd frå andre i si eiga skriving.” (L97: 113-114).

Dette utdraget presiserer ikke direkte at lærerens skal være veileder. Men ved at det vekt – legges prosess og samspill i undervisningen – som enten kan skje mellom elever, mellom elever og lærer, eller mellom enkeltelev og lærer - ser jeg for meg en veilederpreget lærerrolle i tett interaksjon med elevene. Det er når elevene jobber med oppgavene, at veilederen kan ”tre

fram". Her påpekes det at elevene må stimuleres og oppmuntres i undervisninga. Ut fra dette, ser jeg en sjette dimensjon ved lærerens veilederrolle; å *motivere* elevene.

Denne dimensjonen opplever jeg å være nært knyttet til veilederen som *støttespiller*, men også at *pådriveren* kan gjøre seg gjeldene her. Veilederen har en mulighet for å motivere først og fremst gjennom interaksjon med elevene. Bråten er inne på i sin tolkning av Vygotsky at dette fordrer et *møte* mellom lærere og elev. Særlig i èn-til-èn relasjon kan læreren som veileder utnytte det læringspotensialet som ligger i Den nærmeste utviklingssonen.

vii) SAMTALEPARTNER

Et gjennomgående tema om arbeidsmåter i L97, ser ut til å være at de skal fremme refleksjon og samtalekultur hos elevene. Norskfaget er altså ikke noe unntak her, jamfør disse sitatene:

" Arbeidsmåtene må fremje utfolding og refleksjon omkring lærestoffet" (L97:113). " Å samtale om egne tekstar og om tekstane til andre er med på å utvikle eit språk om språket. Elevane blir fortrulege med byggjeklossane i språket og med korleis dei er bygde saman." [.....) " Elevane må få prøve ut ulike sjangrar og måtar å framføre og presentere stoff på, nytte dramaaktivitetar for å oppleve, innsjå og formidle, og lytte til argumenta frå andre gjennom samtalar og diskusjonar der alle er med." (L97:114)

Grøver Aukrust (2003) framhever i sin evaluering av L97, at *samtalekulturen* er en av de store nyvinningene i norskfaget. Fagplanen framhever videre at det må tas individuelle hensyn i forhold til at elevene er ulike og erfarer på ulike måter, og at de må få muligheten til både individuelt arbeid og til samarbeid med andre.

MATEMATIKK

Samtalekulturen i klasser er også interessant i forhold til matematikkfaget. Her er et sitat fra faget som har fokus på det:

[...] Faget har mange aspekter og læring kan skje på ulike måter. Elevenes erfaringer, deres tidligere kunnskaper og de oppgaver de stilles overfor, blir vesentlige elementer i læreprosessen. Elevene konstruerer selv sine matematiske begreper. For denne begrepsdannelsen er det nødvendig å vektlegge samtale og ettertanke. [...](L97:155)

Elevenes egenaktivitet blir også trukket fram som "av største betydning", og faget skal på alle nivåer i skolen gi elevene muligheter til

" å arbeide praktisk og få konkrete erfaringer; å undersøke og utforske sammenhenger, finne mønstre og løse problemer; å fortelle og samtale om matematikk, å skrive om arbeidet og formulere resultater og løsninger; å øve opp ferdigheter, kunnskaper og prosedyrer; å resonnerer, begrunne og trekke slutninger, å samarbeide om å løse oppgaver og problemer." (L97:156)

Ut fra beskrivelsene ovenfor, er sentrale elementer i matematikkundervisningen utforskning, problemløsning, samarbeid, samt at elevene selv konstruerer ny kunnskap. Alle disse elementene gir meg signaler om å praktisere en mangetydig lærerrolle. Som det uttrykkes i planen; en lærer er både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør (L97:32).

Når undervisningen av begreper skal bære preg av *samtale* og *ettertanke*, gir dette næring til en syvende dimensjon ved lærerens veilederrolle; å være elevenes *samtalepartner*. Her gjør både veilederen som *pådriver* og *støttespiller* seg gjeldene - i begge perspektiv er *dialogen* framtrepende. Samtalekulturen skal altså prege læringsarbeidet i både i norsk og matematikk.

Med dialogen som det sentrale element i denne dimensjonen, virker en forankring til begge de teoretiske perspektivene jeg opererer med i oppgaven, tydelig. I H/r-modellen sees for eksempel samtalen på som veilederens ”verktøy” – ”samtalen” er et hverdagsbegrep vi benytter i veiledningen for å analysere og kommunisere om det som foregår i den. Det er *samtalen* som driver selve veiledningen. Den vektlegger for øvrig et høyt refleksjonsnivå over det ”å samtale”, og viktigheten av at en som veileder stadig utvikler egne kommunikasjonsferdigheter, siden samtalen er så sentral del av veiledning (Handal og Lauvås 1990:168).

”Veilederen som samtalepartner” har også klare linjer til Vygotskys tanker om språkutvikling, der språket fungerer som tankens ”byggesteiner.” Ved å bruke språket som et *planleggingsredskap* i kraft av å snakke om for eksempel om de planer elever har for et prosjektorientert arbeid, kan retningen for dette arbeidet gjøres tydeligere. Ansvaret til veilederen er å få eleven til å sette ord på hvordan han/hun tenker å gå fram i arbeidet med oppgaven, gjennom å signalisere at budskapet er forstått; å be eleven komme med begrunnelser for valg; å gi eleven alternativer å velge mellom; å hjelpe eleven å få distanse til stoffet, samt stadig å oppsummere for å hjelpe eleven med å trekke tråder (Helle 1997:190).

Et annet poeng i Vygotskytradisjonen, er at det er gjennom språket at elevene kan bli sosialisert inn i tankeformer og meningsnyanser. Å lære et nytt fag og nye tankemåter, handler ikke bare om å tilegne seg ny informasjon – det handler også om å gjøre overleverte eller andres ord og tankemåter til våre egne (Rommetveit i Dysthe 1999: 94-100); altså å *appropriere* kunnskap, som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven.

SAMFUNNSFAG

viii) UTFORDRE

Som nevnt er samfunnsfag et muntlig fag, og skiller seg på den måten ut fra de to øvrige fagene som hittil har vært valgt ut fra Fagdelen. Også her trekkes det fram at arbeidsmåtene i faget må gi elevene rom for å utvikle faglig innsikt, få muligheten til samarbeide, få undre seg og stille spørsmål, samt ”førebu dei til handling.” Ett særtrekk ved arbeidsmåter her er at

” Ein kan ta i bruk historiske kjelder, forteljingar og ulike framstillingar, utvikle og bruke spørjeskjema, intervju og systematiske observasjonar og samle inn materiale.[.....].

Videre sies det om arbeidsmåter i samfunnsfag at :

” Elevane må få høve til å lære å argumentere, øve seg i kritisk analyse, sjølvstendig arbeid og erfare korleis dei organiserer eit arbeid saman med andre. I samfunnsfag er rollespelet og andre dramafaglege arbeidsmåtar nyttige innfallsvinklar til læring[.....]

På ungdomssteget blir det dessutan stilt krav til å formulere problemstillingar, analysere og tolke ulike kjelder og å forklare og vurdere. Elevane skal få øving i å diskutere og oppleve verdien av kompromiss. Dei skal òg få erfare viktige praktiske, demokratiske arbeidsmåtar i skulekvardagen. Elevane må få lære å setje seg mål, finne vegar til målet og ta standpunkt i omstridde saker og verdispørsmål” (L97:175 - 176).

Dette tegner bilde av en lærer som i stor grad legger opp til en undervisning basert på samfunnsvitenskaplig metode, slik jeg tolker disse utdragene - representert ved en utvidet lærerrolle, der læreren fungerer mye som veileder. For å oppnå intensjonene om at elevene skal diskutere, oppleve kompromiss, ta standpunkt og finne egne veier til målene, er det vesentlig at elevene gjennom arbeidsmåtene opplever ”motstand” og konstruktiv kritikk fra lærerens hold. En ny dimensjon ved lærerens veilederrolle trer i så måte fram; veilederens oppgave med å *utfordre* elevene.

I denne åttende dimensjonen ser jeg forankring både til refleksjonsteori og sosiokulturell teori, ved at undervisninga både skal stimulerer til undring (refleksjon) og gi anledning til samarbeid og forberede elevene til handling (sosiokulturell). Som jeg har vært inne på tidligere, representerer midtfasen i H/r-modellen veilederens utfordrerfunksjon. Modellen ser det som sentralt at veilederens rolle bla er å bidra til å trekke inn forskjellige perspektiver i veiledningen, slik at den som veiledning får muligheten til å se problemstillingen det jobbes med, fra flere vinkler (Handal og Lauvås 1990:141).

Utfordrerdimensjonens tilknytning til sosiokulturell teori, kan på den andre siden relateres til arbeidsmåter. Som nevnt, oppmuntres det til å anvende samfunnsfaglig- og prosjektrelatert metoder som arbeidsmåter. Ved slike arbeidsmetoder ligger det muligheter for å utnytte det læringspotensialet Den nærmeste utviklingssonen byr på, gjennom at læreren som veileder hjelper eleven(e) til å velge et innhold i oppgavene som gjør at elevene strekker seg lenger enn det forkunnskapene deres om emnet er (Helle 1997: 86).

Utfordrerdimensjonen knyttes kanskje mer til *pådriveren* enn til *støttespilleren* – men her er det vanskelig å sette klare skiller. Det ligger jo et element av utfordring gjennom å motivere som støttespiller òg, slik jeg ser det. Ved at H/r-modellen vektlegger at utfordringer gjennom bla konstruktiv kritikk først og fremst skjer i *midtfasen* i veiledningsforløpet – ikke gjennom hele veiledningsforløpet, kan denne modellen sammenliknet med Vygotskys modell, oppleves å ha noe mer preg av veileder som *støttespiller* enn *pådriver*. I to av tre faser, er ”idealrelasjonen” mellom veileder og veiledet her symmetrisk, preget av likeverdighet. Tar veilederen utgangspunkt i Den nærmeste utviklingssonen derimot, er idealet at eleven hele tida skal få strekke seg mot et høyere utviklingsnivå enn der han/hun befinner seg akkurat nå. Dermed opplever jeg at *pådriveren* gjør seg litt mer gjeldene her, selv om også denne form for veiledning absolutt innebærer støtte og hjelp.

5.1.3 Oppsummering ”Arbeidsmåter”

Alle disse beskrivelsene om arbeidsmåter fra de ulike delene av L97, tegner et bilde av en lærerrolle som skal legge opp undervisning der elevene i veldig stor grad tas med i egen læreprosess. Undervisningen skal omfatte øvelse av en rekke ulike ferdigheter; øvelse i vitenskaplig forståelse og arbeidsmåte; trening av evnen til undring og å stille nye spørsmål, av evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og trening av evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringen holder. Det stiller særlige krav til læreren om å gi rom for alt dette i sin undervisning. Èn utfordring vil være å beholde fokus som aktiv fagperson uten å henfalle til en tradisjonell formidlerrolle med repeterende og lite utforskende undervisning for elevene.

Læreplanen beskriver i så måte to ulike nivåer av lærerrollen; på den ene siden er læreren *kunnskapsformidler*, på den andre siden skal læreren praktisere en *dialogisk veilederrolle*. Ser vi på veilederens mange ”ansikter” som gjør seg gjeldende i de dimensjonene som analysen hittil tegner; veilederen som igangsetter av refleksjon, aktiv fagperson, oppgaven med å individualisere undervisningen, veilederen som rettleder, motivator, samtalepartner og utfordrer – ser vi at det å være lærer, ikke lenger ”bare” er å være en tradisjonell kunnskapsformidler. Læreren av i dag må beherske alle disse ”ansiktene” – og vite hvordan og ikke minst *når* de skal anvendes.

Er det så konsistens mellom fagplanene, den Generelle delen og Broen når det gjelder det bilde som tegnes av læreren som veileder basert på utdrag i fra ”Arbeidsmåter?” Det er først og fremst er i den Generelle delen og i Broen gjennom omtalen av Prosjektarbeid, at det eksplisitt uttrykkes at læreren skal være veileder – foruten i Elevenes valg (som i Læreplanen er plassert etter fagplanene). Fagplanene uttrykker i så måte hittil et vagere bilde av lærerens veilederrolle enn de to øvrige delene. Dersom det er en intensjon i L97 at lærere også skal være veiledere utenom Prosjektarbeid og Elevenes valg – slik jeg tolker at det er – vil en konsekvens av at dette uttrykkes så vagt i fagplanene kunne føre til at den intensjonen ikke ”fanges” opp av mange lærere. I verste fall kan det innebære at lærere ikke utnytter det potensialet som ligger for elevenes læringsmuligheter i en sånn type lærerrolle, og at det oppstår et ”sprik” i mellom idealet om å være veileder overfor elevene, og det å knytte denne praksisen til de enkelte fag.

5.2 Læreren som veileder knyttet til ”Vurdering”

Den andre indikatoren jeg har valgt for å beskrive læreren som veileder, er *Vurdering*. I skolen er dette et område som dekker alt fra karaktersetning av elevprestasjoner til å vurdere skolen som institusjon. For å skille ulike vurderingsområder, opererer en gjerne med *individvurdering* på den ene siden og *programvurdering* på den andre (Skrøvset og Lund 1996:169). Jeg finner det mest relevant her å ha fokus på beskrivelser i L97 rundt individvurdering, siden

dette knyttes til vurdering av elevprestasjoner, i motsetning til programvurdering som knyttes til skolevurdering.

5.2.1 Utdrag fra Generell del, Prinsipp og retningslinjer og Elevens valg

I tillegg til fokus på lærerens rettleder- og rådgiverrolle overfor eleven, framhever også Den generelle delen at elevene skal være involvert i evaluering og vurdering.

ix) ARBEIDSLEDER

Under punktet "Læring som lagarbeid" (L97:33), framstilles læreren som leder av elevenes *arbeidsfelleskap*. Undervisning og læring blir her sterkt knyttet til *lagarbeid*, og elevene skal ha ansvar for planlegging, utføring og vurdering av det arbeidet de gjør. Når det forventes at elevene skal ha et slikt ansvar, vil det mest sannsynlig oppstå et veiledningsbehov for elevene i alle disse fasene. Dette mener jeg forsterkes når det under samme punkt står at

" Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærere viktigere både som partnere og arbeidsledere (L97:34)."

En ny dimensjon ved læreres veilederrolle tegner seg altså her; at veilederen er *arbeidsleder* overfor elevene. Denne veileder – og lærerrollen oppfatter jeg som motstykket til læreren som tradisjonell formidler. Tanken om "arbeidslederen" kan i så måte spores både i refleksjonsperspektivet og i det sosiokulturelle perspektivet. H/r-modellen til Handal og Lauvås legger for eksempel til grunn et utvidet syn på læring og undervisning, som jeg har vært inne på tidligere. Knyttet dette til prosjektarbeidsmetoden, legger den opp til en mindre lærerstyrt opplæring der elevene involveres mer i egen læreprosess – da må også lærerens rolle endres – gjerne mer i retning av å være veileder for at elevene skal kunne få ta et slikt ansvar. I praksis kan læreren fungere som arbeidsleder i sin veilederfunksjon.

Også Vygotsky "tilbyr" læreren en annen måte å undervise på enn den tradisjonelle, gjennom Den nærmeste utviklingssonen. Gjennom undervisning kan en skape og utnytte soner for utvikling. Hjelp fra og imitasjon av andre forstås ikke som svakheter hos eleven, men er derimot tegn på at en utviklingsprosess er i gang. Imitasjon oppfattes heller ikke som en

mekanisk etteraping, men sees på som en konstruktiv og selektiv prosess (Bråten og Thurmann-Moe, i Bråten 1996:129). Med dette endrer lærerrollen seg ”bort” fra kateteret og ut til elevene som arbeidsleder. I praksis kan denne arbeidslederdimensjonen arte seg slik: Læreren forklarer og tydeliggjør grunnleggende begreper rundt det temaet det jobbes med i klassen. Elevene kan deretter snakke om det læreren har forklart smågrupper, mens læreren går rundt og korrigerer, stiller spørsmål og kommer med tilleggsopplysninger til de som trenger det. Gruppesamtalen mellom elevene og dialogen mellom lærer og elev er det som her vektlegges (eksempel hentet fra Helle 1997: 84). Læreren er ”arbeidsleder” i kraft av å være lærer, men fungerer også som veileder underveis i elevenes streben etter å tilegne seg ny kunnskap. Både *pådriveren* og *støttespilleren* kan her gjøre seg gjeldene i form av både utfordringer, oppmuntring, motstand og å være medhjelper – avhengig av hva slags veiledningsbehov elevene måtte ha.

Videre kommer det fram at læreren skal i kraft av å være arbeidsleder, ha ansvaret for at rammene og strukturen i undervisningen er god. Dette gir nok et signal om en synlig og aktiv veilederrolle med læreren som *fagperson*. Modellen tar utgangspunkt i at læringsprosessen av natur er sosial- *samhandling* og *dialog* derfor er sentrale elementer av læringsmiljøet. *Vurderingen* av elevenes kompetanse gjøres så til en del av læringsarbeidet, og deres vurderingsform tar utgangspunkt i både *det eleven kan mestre på egenhånd* og i hvilken grad eleven ber om hjelp og hva slags hjelp eleven får. En får da kartlagt både det eleven redegjør for selvstendig, men også hvilket læringspotensial eleven har; hvor Den nærmeste utviklingssonen for hver elev befinner seg (Wittek 2004:155-171).

I Broen – Prinsipp og retningslinjer – er vurdering omtalt i et eget punkt. Her framkommer det bla at vurdering skal knyttes sammen med og være grunnlag for rettleiding/veiledning, og at den skal medvirke til videre utvikling av eleven og skolen. Planen skiller også mellom individuell vurdering *uten karakterer*, og *med karakterer* – og at disse må sees i sammenheng for å få en bredde i vurderinga av elevens prestasjoner (L97:79).

x) KVALITETSSIKRE

Her er noen utvalgte sitater som kan kaste lys over lærerens veilederrolle. Om *elevvurdering* sier planen følgende:

” Hovudformålet med elevvurdering er å fremje læring og utvikling. Gjennom vurdering og rettleiing får elevar, foreldre og lærarar tilbakemelding om framgangen til elevane, om arbeidsprosessar og resultat. Vurdering og rettleiing skal gjere at elevane kan gjere seg nytte av tilbakemeldingar og reflektere over sitt eige arbeid og sin eigen framgang , og motivere dei til innsats og til å bruke evnene sine. Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for og vurdere sitt eige arbeid.” (L97: 79)

Om individuell vurdering uten karakterer, trekkes dette fram:

” I ein slik vurdering skal ein leggje vekt på både individuelle føresetnadar, arbeidsprosessar og arbeidsresultat, med utgangspunkt i måla i læreplanen. Ein skal gi individuell rettleiing om korleis eleven kan arbeide vidare” (L97:79).

Det presiseres vidare at vurdering med karakterer, legges til ungdomstrinnet og at den vurderingen skal ta utgangspunkt i mål og innhold for fagene, og som sagt – sees i sammenheng med vurdering uten karakterer (L97:79).

Vidare kommer lærerens veilederrolle klart til uttrykk i omtalen av *Prosjektarbeid*, som jeg har vært inne på tidligere. Vurdering blir knyttet direkte til veilederrollen, slik jeg ser det, ut fra denne beskrivelsen:

” planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektarbeidet skal gå føre seg i nært samarbeid mellom elevar og lærarar. Lærarane har ei viktig rolle som rettleiarar og rådgivarar.” (L97:77)

Ut fra disse utdragene ser jeg nok en dimensjon ved lærerens veilederrolle; oppgaven med å *kvalitetssikre* undervisningen. Uansett om veiledningen skjer i strukturert form eller er av mer uformell karakter, henger veilederen som fagperson nært sammen med denne dimensjonen ved veilederrollen. Det er veilederen som gjennom vurderingen, setter et ”kvalitetsstempel” på elevens prestasjoner – særlig når det gis karakterer i vurderingen. Veiledningens faglige innhold er i så måte sentral i forhold til at elevene blir vurdert ut fra en faglig standard og gitte kriterier.

Dilemmasituasjoner kan imidlertid lett oppstå i spennet mellom å være veileder og ”kontrollør.” I Prosjektarbeid skal for eksempel både prosessen og produktet vurderes, noe som kan oppleves som vanskeligere enn dersom ”bare” produktet er gjenstand for vurderingen, bla fordi kriterier for prosessvurdering ikke alltid er like klare som for et produkt. Så lenge elevens prestasjoner skal vurderes, ligger det allikevel ”føringer” som får konsekvenser for veilederrollen slik jeg ser det; veilederen som aktiv fagperson må være mye framme.

I Vygotskys modell Den nærmeste utviklingssonen, kan dette med vurdering tolkes på flere måter. På den ene siden oppfatter jeg veilederen som kvalitetssikrer ved at det er vedkommende som "ser" elevens framtidige utviklingspotensial, og har ansvaret for å legge forholdene til rette slik at eleven strekker seg mot et høyere nivå. I dette kan det ligge at veilederen vurderer "produkt" og prosess atskilt. Skal elevene vurdere sitt eget produkt, er det av i alle fall av vesentlig betydning at de opplever "motstand" og utfordringer gjennom konstruktiv kritikk, slik at eleven strekker seg mot et stadig høyere utviklingsnivå.

På den andre siden er jo Vygotsky opptatt av at eleven får utvikle metakognisjon; altså kunnskap og kontroll over eget kognitivt apparat. Et sentralt perspektiv i den sammenheng er at læring og problemløsning knyttes til bruk av strategier. Dette krever imidlertid at eleven har kunnskap om strategiene og mestrer å bruke dem på en kontrollert måte (Bråten og Thurmann-Moe 1996:137). Dette kan jo innebære at elevene vurderer seg selv sammen med veilederen.

Med utgangspunkt i Vygotsky, har tanker rundt det som betegnes som *dynamisk vurdering* vokst fram. Denne vurderingsformen retter seg bla mot interpsykologiske prosesser, mot veiledning, hint og demonstrasjoner som påvirker individets problemløsning. Disse sosiale, undervisningsrelaterte prosessene, blir en del av – og ikke atskilt fra det som blir vurdert (Bråten og Thurmann-Moe, i Bråten 1996:138). Dette oppfatter jeg som at det først og fremst er prosessen som her skal være i fokus, "produktvurderingen" er innbakt i prosessvurderingen.

Dette lyder velkjent i forhold til H/r-modellens tankegang, som nettopp kritiseres for å vektlegge prosess framfor produkt. Handal og Lauvås selv uttrykker at veiledningen har gode vilkår dersom den ikke er knyttet til resultatevaluering (Handal og Lauvås 1990:194). Tolkes kvalitetssikring til å innebære vurdering knyttet til resultat, har ikke denne dimensjonen sterk forankring til H/r-modellen. Men, som Handal og Lauvås også påpeker; elevene har krav på tilfredsstillende læringsmiljø og undervisning, og de foreslår ulike måter en kan overleve "med evaluering i huset." Slik jeg forstår dem, knyttes kvalitetssikring først og fremst til løpende evaluering - dvs. av prosessen - og at kriteriene for den summative evalueringen gjøres kjent (Handal og Lauvås 1990:194-95).

Avslutningsvis om veilederen som kvalitetssikrer, oppfatter jeg, tross min argumentasjon ovenfor, at det sosiokulturelle perspektivet representert ved Vygotsky i større grad enn H/r-modellen til Handal og Lauvås, vektlegger produkt og ikke bare prosess. Dette begrunner jeg med at det er veilederen som - i kraft av sin erfaring og kunnskap - legger forholdene til rette for elevens framtidige utvikling mot det potensielle nivået. I dette ligger det at produktet og prosess både kan vurderes separat, og under ett - avhengig av hva målet med vurderingen er. Uansett ligger det et sterkere "mandat" i dette perspektivet i å gi elever tilbakemeldinger på både sterke og svake sider ved produktet – de kan til og med utfordres gjennom problemstillinger som ligger noe over der de er nå. Vurdering kan på den måten føre til at produktet må "korrigeres" i form av at elevene får hjelp til å løse problemet han eller hun ikke mestrer helt på egenhånd.

I H/r-modellens *midtfase* skal det jo gis konstruktiv kritikk, men siden veilederen trekker seg mer tilbake og blir mer likeverdig i siste fase, opplever jeg at ballen spilles over til den som får veiledning ved at de selv skal komme fram til en konklusjon. Tankegangen fra det sosiokulturelle ståstedet tolker jeg heller til at dersom eleven selv ikke ser at en endring må til, må eleven "hjelpes" til å se det – gjennom lærerens veiledning.

Når det gjelder vurdering knyttet til Elevenes valg, finner jeg ingen direkte beskrivelse av det i planen. I presiseringen av at elevene må få oppleve ansvar, ligger det allikevel rom for å tolke dette til at eleven også skal vurdere:

"Det må legges stor vekt på at elevene får erfaring med å ta ansvar for egne valg og egen læring." (L97:333)

Gjennom å ta ansvar for sine valg, må elevene også begrunne hvorfor de velger som de gjør. I en slik begrunnelsesprosess ligger det elementer av vurdering, etter min oppfatning. I denne sammenheng kan læreren opptre som veileder, og flere av dimensjonene jeg har vært inne på kan gjøre seg gjeldene; lærer som utfordrer for at eleven ser flere perspektiver ved sine valg, læreren som kvalitetssikrer ved å evaluere elevens progresjon i forhold til oppsatte arbeidsplan. Denne evalueringen kan jo skje sammen med eleven; læreren kan da både være en samtalepartner og motivator.

Forbindelsen til refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås er i så måte klar. Gjennom at elevene skal være aktive deltakere i å vurdere eget arbeid og progresjon, gir det signaler om at læreren må legge forholdene til rette slik at eleven får anledning til å reflektere over dette – *refleksjon* hos eleven er sentralt – som også vektlegges i H/r-modellen. Denne refleksjonen kan jo skje både individuelt og i gruppe.

5.2.2 Fagplaner i norsk, matematikk og samfunnsfag

Fra Fagplandelen velger jeg her å hente fram beskrivelser fra de samme tre fag som under ”arbeidsmåter”; altså norsk, matematikk og samfunnsfag. Jeg ønsker å holde meg til samme fag for å få konsistens i framstillinga, og opplever det som mest ryddig dersom jeg for eksempel ønsker å sammenlikne framstillingen av veilederrollen i de ulike delene læreplanverket består av. Ulempen ved å utelate andre fagplaner enn disse tre, er at jeg kan ”gå glipp av” andre sider ved planens omtale av veilederrollen som ytterligere ville belyst den.

NORSK

Det påpekes i fagplanen for norsk at de tre hovedtrinnene har sine særpreg. Jeg velger her å hente fram beskrivelser av vurdering på ungdomstrinnet, fordi elevene ut fra modenhet involveres særlig i vurderingsarbeidet, slik jeg oppfatter det. Hensikten er uansett å få belyst lærerens veilederrolle i dette arbeidet:

”Når elevene vurderer læringssituasjoner, prosesser og produkt, får dei innsikt i eiga læring. Elevene må få drøfte kriterium for korleis dei skal vurdere det arbeidet dei gjer. På den måten får dei innsikt i og perspektiv på faget og kan betre planleggje det vidare arbeidet sitt og den faglege utviklinga.” (L97:114)

Her slås det fast elevene skal vurdere læringssituasjoner, prosesser og produkt. Dette stiller krav til læreren i forhold til å følge opp den vurderingen elevene gjør av disse områdene, og virker det naturlig at læreren da fungerer som veileder – særlig når elevene skal ha muligheten til å drøfte vurderingskriterier. Veilederens oppgave i å *kvalitetssikre* er også sentral her.

Elevene skal altså være med på å vurdere sin egne faglige prestasjoner, og det er ikke bare skriftlighet i faget som skal vurderes. Etter L97, skal det gis en separat muntlig karakter i

norskfaget, noe som er nytt i forhold til M87. Ut fra at faget er bygd opp rundt tre hovedområder på alle trinn; *lytte og tale, lese og skrive* samt *kunnskap om språk og kultur* (L97:115), nærmest sidestilles den muntlige og skriftlige delen i faget. Elevene skal - slik jeg forstår det - også involveres i vurderingen av sine muntlige ferdigheter. Om den muntlige delen sies dette:

”I den munnlege delen av faget skal elevane få tilbod om ulike formar for munnlege aktivitetar. Ein må sikre breidda i faget. Elevane må få prøve ut ulike sjangrar og måtar å framføre og presentere stoff på, nytte dramaaktivitetar for å oppleve, innsjå og formidle, og lytte til argumenta frå andre gjennom samtalar og diskusjonar der alle er med.”

På samme måte som ved skriftlige aktiviteter, ligger det her store muligheter for læreren i å være veileder. Svært sentralt her vil det være at læreren faktisk *fungerer* som kvalitetssikrer gjennom sin veiledning med elevene. Frøydis Hertzberg (2003) har i sin evaluering av L97 forsket på hvordan det arbeides nettopp med muntlige ferdigheter i klasserommet, og jeg vil komme tilbake til hennes funn i kapittel 6 som kanskje vil gi oss en pekepinn på hvordan lærerrollen praktiseres rundt dette.

MATEMATIKK

Når det gjelder vurdering som tema i matematikkfaget, må jeg gå til *Mål og hovedmomenter* i fagplanen for å finne omtale av dette. Det ser ut til at det først er mot slutten av mellomtrinnet og på ungdomstrinnet at det blir forventet at elevene skal vurdere i opplæringen i dette faget. Dette kommer bla til uttrykk når det gjelder temaet ”behandling av data.” Nedenfor er tre utdrag hentet fra ”hovedmomenter” på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, der vurdering blir trukket fram som vesentlig:

” I opplæringen skal elevene [.....] vurdere og etter hvert beskrive sannsynlighet som tall i området fra 0 til 1 – fra erfaringer i dagliglivet, i spill og ved eksperimenter” (Fra omtale 7.trinn *Behandling av data* L97:165).

” I opplæringen skal elevene [...] tolke og lage diagrammer, presentere materialet ved hjelp av for eksempel informasjonsteknologi, og vurdere hvordan framstilling av data kan påvirke oppfatningen (Fra omtale 8.trinn *Behandling av data* L97:167)

”I opplæringen skal elevene vurdere bruk av måleinstrumenter og vurdere måleusikkerhet.” (Fra omtale 10.trinn *Matematikk i dagliglivet* L97:169)

Ingen av disse beskrivelsene av elevenes vurderingsoppgave i undervisningen koples direkte mot lærerens rolle som veileder, slik jeg ser det. Det blir sånn sett et tolknings spørsmål for

læreren hvordan eleven kan få muligheten til å vurdere i den undervisningen det legges opp til, og hva slags lærerrolle det krever.

Jeg tolker det imidlertid dit hen at disse målformuleringene forsterker lærerens rolle som *utfordrer*. Det sies imidlertid ikke her at det skal skje gjennom veiledning. Ut i fra "vid" tolkning av undervisningsbegrepet kan det derimot forstås som at læreren iklær seg en rolle der eleven møter "motstand" for eksempel gjennom "veilederpreget" undervisning, i form av for eksempel konstruktiv kritikk og / eller spørsmål som ikke legger opp en framgangsmåte i problemløsningene. En slik type veiledning, trenger ikke nødvendigvis være *strukturert veiledning* som i Prosjektarbeid, men kan heller være av mer *uformell karakter*.

SAMFUNNSFAG

Under omtale av "Arbeidsmåtar" i samfunnsfag, blir det påpekt at elevene skal få anledning til å vurdere, slik jeg har vært inne på tidligere i oppgaven. For å finne ytterligere omtale av *vurdering* som tema, må jeg også her gå til beskrivelsene av felles mål for faget. Ett av målene her knyttes til nettopp til dette, når det framheves at

"opplæringa i faget har som mål at elevane utviklar evna til å vurdere sosiale og politiske utfordringar lokalt, nasjonalt og globalt." (L97:178)

Denne målpresiseringen forsterker ytterligere lærerens rolle som *utfordrer* gjennom målet om *at elevene utvikler evnen til å vurdere ulike utfordringer*. På samme måte som i matematikkplanen, sies det imidlertid heller ikke her at utfordring skal skje gjennom veiledning. Igjen må tolkning til. Tar en også her utgangspunkt i en "vid" tolkning av undervisning, vil det være naturlig å "bake inn" veilederrollen i undervisninga ved å praktisere *uformell veiledning*. Dette kan for eksempel skje i form av spørsmål som setter i gang refleksjon og fokuserer på begrunnelse av de vurderingene elevene gjør.

For å avrunde beskrivelser av lærerens veilederrolle rundt Vurdering, er det dimensjonene *arbeidsleder* og *kvalitetssikrer* som er nye i forhold til de "ansiktene" som gjorde seg gjeldene under Arbeidsmåtar. Å finne omtale av lærerens veilederrolle under Vurdering, har ikke vært like lett som under Arbeidsmåtar - særlig i Fagplandelen. "Arbeidslederen" kom for eksempel tydeligst fram i Generell del - "kvalitetssikreren" gjorde seg tilkjenne i Prinsippdelen. Arbeidsmåtar gir dermed tydeligere retning på lærerens veilederrolle enn Vurdering gjør. Skal

lærerens veilederrolle spores i Fagplanene under Vurdering, forutsetter det i stor grad en ”vid” tolkning av undervisningsbegrepet (jmfør Handal og Lauvås` definisjon s. 13).

5.3. Oppsummering

Hittil i analysen har jeg forsøkt å hente fram beskrivelser fra læreplanen som tegner et bilde av lærerens veilederrolle i L97. Beskrivelsene antyder en mangfoldig lærer, som tar i bruk en rekke strategier for å skape et best mulig læringsmiljø for elevene. Mitt inntrykk basert på utdragene ovenfor, er i så måte noe sammensatt. Under vil jeg sammenfatningsvis via fem punkter framstille inntrykket hittil i analysen.

1. For det første er det bildet fra deloppsummeringen under ”Arbeidsmåter” – nemlig at Fagplanene uttrykker et vagere bilde av lærerens veilederrolle enn de to øvrige delene – ytterligere forsterket etter å ha hentet utdrag i fra indikatoren ”Vurdering” i Læreplanen. Det har vært vanskeligere å finne konkret omtale av lærerens rolle som veileder i Fagplan-delen, enn i Generell del og Prinsippdelen. Hva slags lærerrolle det legges opp til knyttet til vurdering i de fagene jeg har sett på, kan lett bli et tolkingsspørsmål for leseren.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål om det så er konsistens mellom fagplanene, den Generelle delen og Broen når det gjelder det bilde som tegnes av læreren som veileder basert på utdrag i fra ”Arbeidsmåter.” Jeg opplever at det først og fremst er i den Generelle delen og i Broen gjennom omtalen av Prosjektarbeid, at det eksplisitt uttrykkes at læreren skal være veileder – foruten i Elevenes valg, som i Læreplanen er plassert etter fagplanene. Dette kan ha med at det er de samfunnsmessige forhold og begrunnelser som kommer til uttrykk i disse delene. I fagdelen derimot er det først og fremst fagenes egenart som kommer til uttrykk. Lærerrollen blir mer ”bakt inn” i faget, og framstilt ut fra et faglig hold. Fagplanene uttrykker i så måte hittil et vagere bilde av lærerens veilederrolle enn de to øvrige delene.

Dersom det er en intensjon i L97 at lærere også skal være veiledere utenom Prosjektarbeid og Elevenes valg – slik jeg tolker at det er – vil en konsekvens av at dette uttrykkes så vagt i fagplanene kunne føre til at den intensjonen ikke ”fanges” opp av mange lærere. I verste fall kan

det innebære at lærere ikke utnytter det potensialet som ligger for elevenes læringsmuligheter i en sãnn type lærerrolle, og at det oppstår et ”s prik” i mellom idealet om å være veileder ovenfor elevene, og det å knytte denne praksisen til de enkelte fag. For mange lærere vil det å gjennomføre veiledning eller en mer veilederpreget lærerrolle, innebære store endringer av praksis – endringer som i seg selv skaper nye utfordringer. At veilederrollen uttrykkes så vagt i fagplanene, kan bidra til å gjøre disse utfordringene for store og vanskelige for mange lærere.

2. For det andre opplever jeg at læreplanen skiller mellom lærerrollen og veilederrollen. Det tolker jeg dit hen at veiledning er noe du utfører som en del av lærergjerningen din, men at det innebærer at du som veileder har en annen rolle enn når du ”bare” er lærer i mer tradisjonell forstand.

3. For det tredje tegner det seg en rekke ulike dimensjoner eller ”ansikter” ved lærerens veilederrolle ut fra de beskrivelsene jeg nå har lagt til grunn for analysen; læreren som veileder kan fungere både som *igangsetter av refleksjon*, som *aktiv fagperson*, som *tilrettelegger for individualisert undervisning*, som *rettleder*, *bistå* i elevenes valg, som *motivator*, som *samtalepartner*, som *utfordrer*, som *arbeidsleder* og ikke minst som *kvalitetssikrer*. Dette gir signaler om at lærere kan være veiledere innenfor veldig mange områder av undervisningen, og at veiledning kan skje på mange ulike måter i lærerpraksisen.

4. En fjerde side ved veilederrollen er knyttet til forholdet mellom formell og uformell veiledning. I Læreplanen brukes begrepene *lærer*, *veileder*, *tilrettelegger*, *rettleder* og *instruktør* om hverandre, og gir sãnn sett bilde av ulike typer veiledning mellom lærer og elev(er). Veiledning kan nærmest relateres til en metode som skal gjennomsyre lærernes måte å samhandle med elevene på. Dette tolker jeg til at det forventes at læreren er veileder i formelle veiledningssituasjoner, men at det også praktiseres mer uformell veiledning i undervisningen.

Med *formell veiledning* mener jeg veiledning som er avtalt på forhånd og der alle involverte er forberedt. Her ligger det muligheter for lærerne å gjennomføre veiledning *i strukturert form*. Beskrivelse av lærerens rolle både i Prosjektarbeid og i Elevens valg, knytter veilederrollen særlig til slike veiledningssituasjoner, og gjennom disse omtalene er den formaliserte veiledningsområdene godt forstått.

Beskrivelse av lærerens rolle fra andre deler av læreplanen - særlig Fagplandelen, tegner derimot mer et bilde av læreren som praktiserer *uformell veiledning*, altså en veiledning som oppstår mer spontant, gjerne i en klasseromsituasjon, men som kanskje gir veilederen andre utfordringer på handlingsplanet enn strukturert veiledning gir. Denne veilederrollen er imidlertid vagere uttrykt enn den som knyttes til formell veiledning, og er ikke like lett å spore.

5. Spenning mellom individualisert og kollektiv veiledning, representerer et femte trekk ved lærerens veilederrolle. Det er ikke bare i en én- til- én relasjon med elever at læreren kan være veileder. Veiledning av elever kan like godt skje i grupper, eller bære preg av mer kollektiv karakter; altså på klassenivå eller i en elevgruppe. Dette fordrer imidlertid ulik organisering av veiledningen, og får konsekvenser for hvilken type veiledning læreren legger opp til i praksis.

SAMMENFATNING

Sammenfattende kan vi hevde at lærerens veilederrolle overfor elever i L97, slik den framstilles i de utvalgte beskrivelsene jeg legger til grunn hittil i analysen, viser en veilederrolle som er både sammensatt og variert. Beskrivelsene gir et bilde av at veiledning av elever ikke bare skjer i én type sammenheng og på én bestemt måte. De ulike dimensjonene ved veilederrollen som kommer fram av beskrivelsene, gir dessuten signaler om at lærerens veilederfunksjon er mangfoldig, og beveger seg i spennet mellom to ulike veilederperspektiver; nemlig veilederen som *pådriver* og veilederen som *støttespiller*.

Innledningsvis i dette kapittelet, undret jeg meg over om refleksjonsperspektivet eller det sosiokulturelle perspektivet ville gjenkjennes i framstillinga av lærerens veilederrolle. Gjennom analysen av de utdragene jeg har valgt ut, opplever jeg at vi kan det - både *refleksjonsperspektivet* og *det sosiokulturelle perspektivet* preger sterke forankringspunkter i veilederrollen slik den framstilles i L97.

Men er en av disse to teoretiske tradisjonene mer framtrædende, eller utfyller de hverandre i forhold til den veilederrollen læreplanen beskriver? Noe entydig svar kommer jeg neppe fram til, men ved å se på de to tradisjonenes vektning av henholdsvis *pådriveren* versus *støttespillerrollen*, kan jeg kanskje få et noe klarere svar.

Veilederen som *pådriver* og *støttespiller* ser ut til å helle noe ulikt til disse to teoretiske tradisjonene. Skillet er ikke imidlertid ikke så skarpt, nettopp fordi alle dimensjonene kan tilkjenne seg i begge "leire." De dimensjonene som jeg opplever skiller seg ut - og som får konsekvenser for hvor *pådriveren* og *støttespilleren* heller mest mot - er veilederen som "aktiv fagperson", "utfordrer" og "kvalitetssikrer." Utfordringer og vurdering i disse to modellene kan bla oppleves å bli vektlagt noe ulikt.

Når jeg så oppsummerer beskrivelsene i de utvalgene jeg har gjort som grunnlag for analysen, kan det umiddelbart se ut til at det er pådriverperspektivet som gjør seg mest gjeldene i L97s omtale av veilederrollen - siden det er "flest" dimensjoner jeg har knyttet til dette perspektivet. På den andre siden er kanskje den mest sentrale dimensjonen i pådriveren - veilederen som *aktiv fagperson* - lite omtalt i Læreplanen. Jeg har bare funnet noe i Den generelle delen (jmfør "foreløpig oppsummering" s. 63).

Beskrivelser knyttet til lærerens veilederrolle har mer fokus på *tilretteleggefunksjonen, tilpasset undervisning, individualisering og motivasjon* i de utvalgene jeg har valgt - omtale som trekker mer i retning av "støttespilleren". Vi kan dermed spørre om pådriverrollen er underkommunisert, ved at den ikke uttrykkes like eksplisitt som støttespillerperspektivet. Det blir interessant å se om den følgeforskningen jeg nå skal se nærmere på, kan gi oss informasjon om hvordan lærerne tolker og praktiserer veilederrollen. Kanskje jeg kan komme nærmere et svar på hvordan lærernes veilederrolle ut fra L97 beveger seg i "landskapet" mellom pådriverrollen og støttespillerrollen?

KAPITTEL 6

LÆREREN SOM VEILEDER I L97: OPPFATTET OG GJENNOMFØRT VEILEDERROLLE

Forventninger om endring i både lærerrolle og elevrolle, om nye arbeidsmåter og delvis en annen organisering av lærestoffet, stiller store krav til skolen som organisasjon. Haug (1992:91 i Streitlien 1998) snakker om at endringer først må skje i ” det pedagogiske rommet” før en reell endring i hele organisasjonen finner sted. Tidligere forskning (Haug 1991, Klette 1994, Monsen 1997) viser at innovasjonsarbeid med initiativ fra sentralt hold ikke alltid lykkes innenfor skolen som organisasjon. Det kan lett bli stor avstand mellom det som er intensjonen i den nye måten å jobbe på og det som faktisk skjer på handlingsplanet.

I dette kapittelet vil jeg derfor se litt mer på lærerens veilederrolle ved å ta utgangspunkt i empirisk forskning gjort rundt evalueringen av Reform 97. Dette skal jeg forsøke å knytte til mine ”funn” fra læreplananalysen. Hittil i analysen – gjennom å se på læreplanen som et formelt dokument – har jeg altså kommet fram til at omtalen av lærerens veilederrolle i L97, legger opp til at læreren både skal være *pådriver* og *støttespiller* i sin veiledningspraksis overfor elevene. Det er imidlertid *støttespilleren* kommer tydeligst fram av disse to. *Pådriverrollen* er i så måte mindre kommunisert og løftes ikke like tydelig fram som støttespillerperspektivet. Især er lærerens funksjon som faglig veileder overfor elevene lite utlagt.

Hvis det eksisterer en etablert veiledningspraksis mellom lærere og elever, er det da pådriver- eller støttespillerperspektivet som dominerer denne? Intensjonene ved å bruke andres forskningsmateriale, er at disse kanskje kan gi et utfyllende bilde på nettopp det spørsmålet.

For å få fram lærernes oppfatninger av veilederrollen overfor elever, velger jeg å se nærmere på forskningsresultater som har tatt for seg lærernes fortolkninger av de ansvisninger L97 har om lærernes veilederrolle. Jeg beveger meg da inn på det Goodlad (1979) betegner som det *oppfattede læreplanen*. Men jeg vil også via studier av lærerintervjuer og klasseromspraksis, belyse hvordan lærere veileder elever; altså det Goodlad (1979) betegner som den *gjennomførte eller operasjonaliserte læreplanen*.

6.1 Den oppfattede lærerrollen

I forrige kapittel forøkte jeg å få fram hvordan L97 framstiller lærernes veilederrolle. Men hvordan oppfatter lærerne selv denne rollen? Jeg har ikke funnet noen rapporter i følgeforskning til Reform 97 som tar for seg veilederrollen separat, men flere forskere har gått inn og sett på ulike sider ved implementeringen av L97, inkludert veilederfunksjonen. Flere har fokus på tema- og prosjektarbeid i sin forskning, og her er det mulig å finne stoff som sier noe om hvordan lærere oppfatter veilederrollen. Felles for forskerne jeg refererer til her, er at de har brukt *intervju* som metode.

Åse Streitlien og Petter Kongsgården (1998) har sett på den praktisk implementering av L97. De vektla å undersøke hva lærere tenker om sin egen lærerrolle i en endringsprosess som en skolereform setter i gang (1997: 24-25). Lærerne i denne undersøkelsen, er opptatt av hvordan de skal fylle rollen som både kunnskapsformidler knyttet til det fagstoff som ligger i læreplanen, og å være veiledere i elevenes arbeids- og læreprosesser. I undersøkelsen uttrykker mange bekymring for at begge deler kan bli vanskelig, og at det er et område de trenger å utvikle mer kompetanse på. Det ser ut til at en gjengs oppfatning blant lærerne i dette utvalget, mener at det ikke skjer uten videre. Det trengs både ”påfyll” og erfaringsutveksling i prosessen. En lærer sier det slik:

”Jeg har et veldig positivt forhold til det (å være lærere i en reformprosess), men jeg ser at jeg er avhengig av å bli kursa, komme ut å få litt påfyll. Avhengig av å prate med lærere fra andre skoler om hvordan de gjør saker og ting, og selvfølgelig med kollegene her også.” (lærer fra 7.klasse, Streitlien og Kongsgården 1998:24)

Forskerne spurte også utvalget av lærere hva de tenker om sin egen lærerrolle og utførelsen av den etter reformen. En annen lærer uttrykker dette:

”Læreplanverket fokuserer veldig mye på læreren som veileder, og det er en ny rolle. Der håper jeg at jeg får kursing før det blir min tur. Det er ofte en lærer tar seg i det etter en time: ”Denne timen er det stort sett bare jeg som har prata”, og det er det viktig å endre på. Det er en utfordring å slippe elevene mer ut på egenhånd, selv om jeg har jobba veldig bevisst i mange år.” (Lærer 4./5.klasse Streitlien og Kongsgården 1998:24)

LÆRERENS VEILEDERROLLE – TAP AV KONTROLL?

I Streitlien og Kongsgårdens undersøkelse kommer det også fram at flere lærere erkjenner at de har lett for å styre og kontrollere elevene for mye, og at den største utfordringen etter L97 er å slippe elevene mer til, samt legge til rette for at elevene lærer å arbeide selvstendig og drive problemløsningsarbeid på egen hånd. Et eksempel på at lærerne oppfatter at deres veiledende funksjon skal vektlegges sterkere enn tidligere, kan gjenspeiles i denne uttalelsen fra en lærer på småskoletrinnet:

”Jeg ser at hvis vi gjør sånn det blir beskrevet at vi skal gjøre, så må vi bli veiledere. Vi må innta den rollen. Jeg prøvde meg litt i fjor på egenhånd for å se hvordan ting virker. Og da fører det til at man blir en som kan legge til rette for læring, som jo en veilederrolle som pedagog er...” (Streitlien og Kongsgården 1998:24)

Denne læreren knytter veilederrollen opp mot det å legge til rette for læring. Men hvordan forholder det seg opp mot spennet mellom støttespillerperspektivet og pådriverperspektivet i lærernes veilederrolle? Hvordan kan lærere i sin veilederfunksjon være pådriver eller støttespiller i elevens problemløsningsarbeid?

Wenche Rønning (2003) har i sin evaluering av Reform 97, tatt for seg lærernes fortolkninger av læreplanens krav til tema – og prosjektarbeid. Dette knytter hun bla til en ny og utradisjonell lærerrolle, med fokus på læreren som veileder.

I Rønnings funn, skiller lærerne mellom tema – og prosjektarbeid. Temaarbeid oppfattes som lærerstyrt, tverrfaglig og knyttes særlig til *organisering av innholdet* i læreplanen. Om Prosjektarbeid oppfatter lærerne at elevene i stor grad har medvirkning og styring – og knyttes som i planen - stort sett til *arbeidsmåte* som kan være forankret i enkeltfag. Et særtrekk ved Prosjektarbeid for disse lærerne, er endringer av elevens og lærerens rolle. Læreren oppfattes også her som *veileder*, mens eleven oppfattes til å ha økt grad av *ansvar for egen læring*. Dette er forhold som lærerne i denne undersøkelsen trekker fram som det største skillet mellom tema – og prosjektarbeid.

Å være veiledere i en mer åpen læringsaktivitet som bla et prosjektarbeid, medfører gjerne mindre lærerstyrte rammer enn tradisjonell undervisning, slik jeg var inne på i analysen. En av de intervjuede lærerne sier det for eksempel slik:

”[...] mens prosjektarbeid, det er mer å slippe løs, og en vet kanskje ikke fullt og helt hva og hvor mye hver enkelt har fått med seg. Og det må en liksom regne med, at ålreit, sånn er det bare.”(Rønning 2003:104)

Å finne balansegangen mellom å være pådriver og støttespiller som veileder i mer elevaktive arbeidsmåter, blir en utfordring som lærer. Det fordrer en faglig trygghet, samt trygghet i forhold til egen veilederpraksis - her stilles det store profesjonskrav til læreren. I Rønnings undersøkelse synes de aller fleste lærerne å mene at prosjektarbeid skal være en mye mer åpen læringssituasjon enn i den øvrige undervisningen. En lærer beskriver det slik.

”Men som jeg sier, jo eldre de blir jo friere blir rammene. Så hjemme på [navn på sted] så prøvde jeg med niende klasse, for to år siden, hvor jeg satte bare ett ord på tavla: Dette er et prosjekt i tre uker. Jobb ut fra det. Og da var det noen som sto som et spørsmålstegn og ikke skjønte noen ting, ikke sant, og de begynte å spørre lærerne. Men lærerne sa: ”Nei, tenk selv!” Da tok det et par timer hvor ingen gjorde noe. De lurte bare på hva dette ordet var, og så begynte de å jobbe.” (Rønning 2003:104)

Slik jeg tolker utdraget, ”overlater” denne læreren strukturen i prosjektarbeidet til elevene. Ved å bare skrive ett ord på tavla, for så å kalle det et prosjekt uten nærmere oppfølging, gir læreren signaler om at det er elevene selv som skal finne ut alt på egenhånd i prosjektarbeid. Det virker som om læreren ikke har noen særlig intensjon om å praktisere veiledning – vilkårene for såvel *pådriveren* og *støttespilleren* ser dårlige ut, i alle fall. Uttalelser som dette illustrerer en holdning til veilederrollen som jeg opplever undergraver veilederens funksjon, og bidrar til å redusere lærerens faglige veiledningsansvar. Mindre lærerstyrte rammer, betyr nødvendigvis ikke mindre struktur – snarere mer.

Alseth, Breiteig og Brekke har også gjort lærerintervju i forbindelse med evaluering av matematikkundervisningen etter Reform 97. De har matematikkfaget som kasus, og intervjuet lærere blant annet om deres syn på egen rolle i undervisningen. Også her trekkes tema- og prosjektarbeid fram som et særpreg ved planen, og utfordringene oppleves heller ikke her som uproblematisk. Her er noen eksempler på uttalelser fra lærere i denne undersøkelsen:

” Noen ganger kan tema/prosjektarbeid bli litt, sånn at det er noen som tar litt ut, slik at det blir litt tivoli og sirkus, uten at jeg er så sikker på at de får reflektert så mye....., så jeg prøver åstoppe opp ved tingene og sette de litt i perspektiv. (Matematikkærer I, 9.trinn Alseth, Breiteig og Brekke 2003:135)

En annen matematikklærer er opptatt av sin rolle som lærer:

” Jeg føler meir på det der med veilederrollen, elevene sånn litt meir i sentrum, med å finne.....At stoffet skal bygge meir på elevens tanker og ønsker. Men så har vi jo en plan vi skal igjennom. Det kolliderer litt på at...Jeg føler at det er jo et stoff og en fagplan vi skal igjennom. Det kan være positivt det med den der veilederrollen, og at du...må gå sånn litt meir individuelt....Skjønt det heiter vel det i de gamle planene og, at det er tilpasset lagt opp. Men så er det så mange ytre forhold som begrenser alle de mulighetene: Rombruk, utstyr, økonomi....til

slutt havner du tilbake i klasseromsmodellen. (Matematikklærer II, 9.trinn, Alseth, Breiteig og Brekke 2003:135).

Alle de forskerne jeg hittil har brukt stoff fra, tegner en tendens; det å endre lærerrollen fra tradisjonell kunnskapsformidler til å være veileder, kan oppleves som vanskelig. Både tap av kontroll for læreren og elevens manglede modenhet, blir trukket fram som argumenter for at praksisendring fra lærernes side kan være en tung vei å gå.

I Rønning's forskning kommer det videre fram at lærerne oppfatter at det er *motse-ningsforhold* mellom å bruke bla prosjektarbeid og det at elevene får et læringutsbytte ved slik undervisning (Rønning 2003:113). Lærerne her vurderer ikke primært tema-og prosjektarbeid som kilde til ny kunnskap og ferdigheter, og begrunnelsen for å velge disse arbeidsformene er først og fremst knyttet til *prosess* og *samhandling* (Rønning 2003:110).

Disse eksemplene fra forskningen er imidlertid enkeltutsagn som ikke gir grunnlag for å si om dette er en generell oppfatning blant alle norske lærere rundt forhold som har med deres veilederrolle å gjøre - det kommer jo fram mer positive uttalelser om de "nye" arbeidsmåtene i læreplanen også. Allikevel kan uttalelsene gi oss et lite innblikk i hva akkurat disse lærerne mener om saken. Verdt å merke seg, er at veilederrollen oppfattes som uklar og problematisk, og at flere lærere opplever veilederrollen som utrygg og tap av kontroll.

Det kan i fra utsagnene jeg har valgt ut hittil, virke som om lærernes forståelse av egen veilederrolle sammenfaller med L97s framstilling fra Den Generelle delen og Prinsippdelen , og at veilederrollen særlig relateres til tema- og prosjektarbeid. Videre synes mange lærere å oppfatte veilederrollen som diffus og uklar der de har en mer tilbaketrukket rolle.

6.2 Den gjennomførte lærerrollen

Jeg har nettopp omtalt forhold fra forskning som har sett på hvordan lærere fortolker veilederrollen ut fra slik de leser læreplanen, altså forhold knyttet til den *oppfattede læreplanen* (Goodlad 1979). Nå vil jeg imidlertid se nærmere på forskningsresultater som kanskje kan gi

et bilde av hvordan lærere gjennomfører veiledning av elever; altså forhold knyttet til den *gjennomførte eller operasjonaliserte læreplanen* (Goodlad 1979).

Forskerne jeg bruker resultater fra, har hatt noe ulik innfallsvinkel rundt det som knyttes til gjennomført læreplan. Jeg vil derfor operere med to punkter som kan gi et bilde av lærerens gjennomføring av veilederrollen; først ser jeg på resultater knyttet til lærernes *egne beskrivelser* av gjennomføring av veilederrollen. Deretter ser jeg på *klasseromsforskning* som kan si noe om lærerens gjennomføring av veilederrollen. Funnene ut fra lærerens egne beskrivelser av gjennomføringen av planen, bygger på intervju forskerne har gjort. I klasseromsstudiene, bygger funnene på undervisningsobservasjon utført av forskerne selv.

6.2.1 Læreres egne beskrivelser av gjennomført veilederrolle

Rønning (2003) har i sin følgeforskning rundt L97, bla sett på hvordan lærer - og elevrollen utformes, hvordan ferdigheter i å mestre frie arbeidsmåter ivaretas, samt hvordan vurdering og oppfølging av arbeidet lærerne gjennomfører skjer. Som det kom fram i forrige punkt, vektlegger lærerne i hennes studie, *prosess* framfor kunnskaper i tema-og prosjektarbeid, og jeg vil nedenfor diskutere konsekvenser av dette i forhold til spennet mellom støttespillerperspektiver og pådriverperspektivet ved veilederrollen.

Et generelt trekk ved de utvalgte studiene hittil, er at mange lærere føler utrygghet ved å praktisere veilederrollen, og flere uttrykker at de føler tap av kontroll. Rønning følger opp denne problematikken bla ved å se på konsekvenser for definisjon av lærerrollen og en eventuell elevrolle (Rønning 2003:137).

Rønning har i sin framstilling knyttet disse fortolkningene til den gjennomførte lærerplanen, hvordan lærerne i hennes utvalg definerer sin rolle når de gjennomfører tema-og prosjektarbeid. Et stort flertall av lærerne i Rønnings undersøkelse betegner læreren som veileder når de uttrykker hva som preger rollen deres ved tema-og prosjektarbeid. Dessuten betegnes overgangen fra *formidler til veileder* som et sentralt trekk ved innføringen av Reform 97, der de aller fleste mener dette er en riktig og viktig endring i lærerrollen. Stort sett har utvalget en

positiv holdning til veilederrollen, men det framkommer også motsetninger. Lærerne i Rønnings undersøkelse forbinder veilederrollen med følgende:

- ”Veilederen holder seg i bakgrunnen og trer ikke inn før elevene ber om det, men det er vanskelig fordi enkelte elever ikke takler åpne situasjoner
- Veilederrollen er viktig, men du blir mindre viktig som lærer når du veileder.
- Rollen innebærer at læreren skal slippe kontrollen over elevene, men det medfører tap av tid og gir lav effektivitet.
- Veilederrollen gir rom for elevenes læring, men læreren mister oversikt over og kontroll med **om** elevene har lært noe og **hva** de eventuelt har lært.
- Veilederrollen gir frihet for læreren, men er samtidig veldig slitsom” (sitat fra Rønning 2003:138).

Lærerne i Rønnings undersøkelse, gir uttrykk for at veilederen har en ganske tilbaketrasket rolle overfor elevene – da særlig i Prosjektarbeid. Flere lærere trekker fram at en utfordring er finne en balansegang mellom struktur og kontroll:

”Og dette, med sånn som det er nå, med det å være veileder. Hvis en elev kommer med en problemstilling, og du tror den er altfor vid, så kan du heller prøve å komme med små tips og råd, uten liksom å si at: ”Nei, gjør det på den måten!” Heller prøve å lirke eleven inn på en sti, men hvor eleven selv bestemmer hvordan han skal komme inn på stien, hvis du skjønner?” (Rønning 2003:138)

” Det med kontroll og å slippe dem opp er en balansegang. Jeg gir fra meg kontrollen, men kan ofte gå ut å ta den tilbake. Så dette er ting jeg ikke takler så godt som jeg burde.” (Rønning 2003:138)

” Det er problematisk når det skjærer seg, og jeg må gå inn å styre. Da er jeg ikke mye veileder.” (Rønning 2003:138)

Noen lærere føler at de blir satt på sidelinja, eller at tidsbruken ikke er effektiv nok:

” Jeg blir ikke så viktig, føler jeg i prosjektperioden. Jeg er nok veldig viktig i starten, ved formuleringene av problemstillingene, men etter hvert går det av seg selv. Rollen min blir veldig annerledes.” (Rønning 2003:139)

” Som lærer føler du at du surrer bort en del tid når du går rundt og hjelper og skal være rådgiver.” (Rønning 2003:139)

Selma T. Lyng (2002) har i sin hovedfagsstudie sett på elevers selvpresentasjon, bla i prosjektarbeid. I den sammenheng gjorde hun også lærerintervju om veilederrollen. Her er ett eksempel fra en lærer i hennes utvalg, som ytterligere bekrefter den usikkerheten og de utfordringen læreren står over for som veileder:

” Man føler seg jo litt på utsiden, det er jo deres prosjekt. Som lærer har jeg en følelse av at jeg ikke får gjort så mye fornuftig, men eleven får jo virkelig prøvd seg aleine. Vi går rundt og spør hvordan det går, av og til kan vi gi litt hjelp. Men det er deres. Framføringa er jo noe som sikrer litt innsats, det er ikke noe OK [for elevene] at framføringa blir slakta. Men det blir mye flying også, både på elevene og på oss lærere. (Litt seinere legger læreren oppgitt og smilende til i det han passerer): Ja, sånn som det er nå, nå skal jeg hente sakser og lim (Lyng 2002:116).

At mange av lærerne i de refererte undersøkelsene framhever at prosess skal vektlegges i prosjektarbeid, framfor kunnskap, tolker jeg dit hen at de dermed relaterer veilederrollen mer til igangsetting av prosesser hos elevene, enn til det å være aktive ”katalysator” til kunnskap som også ender i et faglig produkt. Sees dette opp mot at veilederen som *aktiv fagperson* er relativt diffust omtalt i L97, samt lærernes uttrykk for vegring og usikkerhet om egen veiledningspraksis – sitter jeg igjen med et inntrykk av at lærerne har et bilde av sin egen veilederrolle overfor elevene som er *tilbaketrukket*. Som veileder skal først de og fremst være støttespillere, framfor pådrivere i elevenes læringsprosess.

Dette får konsekvenser for hva som vektlegges i veiledningen. Dersom ikke både prosessen og produktet utfyller hverandre i den veiledningen lærerne gir, setter læreren *seg selv* som fagperson ut på sidelinja, og vil verken være *støttespiller* eller *pådriver* i sin veilederrolle. Å gjøre seg ”overflødig” gjennom en svært tilbaketrukket og ”usynlig” veilederrolle, lite preget av faglige standarder og kriterier for vurdering, virker lite hensiktsmessig når en veileder elever. Nettopp fordi elever er barn og ungdom, trenger de tydelige veiledere – som både er aktive fagpersoner og som praktiserer god struktur i forhold til sin veilederfunksjon. Dårlig oppfølging gjennom for eksempel lite utfordring fra lærerens side, kan rett og slett føre til et dårlig læringsutbytte for elevene.

Inntrykket jeg sitter inne med etter disse utvalgte forskningsresultatene fra lærer- intervjuene, er altså at det hersker ganske stor *usikkerhet* fra lærernes side om hvordan de kan gjennomføre veiledning av elever. Mange oppfatter veilederrollen som ganske *tilbaketrukket*, og jeg har ikke funnet noen utsagn som knytter *struktur* til lærerens veilederrolle. De fleste lærerne i intervjuene ser dessuten først og fremst ut til å knytte veilederrollen til tema- og prosjektarbeid, selv om en lærer knytter veilederrollen til helhetlig undervisning (som også kan bety fag).

6.2.2 Lærerens gjennomførte veilederrolle basert på klasseromsforskning

Jeg har allerede i oppgaven brukt forskningsresultater fra evalueringsprosjektet til Alseth, Breiteig og Brekke (2003). I sin evaluering av matematikkfaget i Reform 97, gjorde de i

tillegg til lærerintervju også klasseromsobservasjoner. Hensikten var bla å belyse hvilke konsekvenser Reform 97 har for lærere og elever i forbindelse med undervisning. Min intensjon ved å bruke disse resultatene, er å finne ut om de kanskje kan forsterke det bilde jeg allerede sitter med rundt konsekvenser læreplanen får for lærerens veileder - og undervisningspraksis, eller vise en annen tendens. Som nevnt er det forløpige inntrykket jeg sitter inne med, at det hersker ganske stor usikkerhet fra lærernes side om hvordan de kan gjennomføre veiledning av elever, at mange oppfatter veilederrollen som relativt tilbaketrukket, og at *struktur* ikke knyttet til lærerens veilederrolle. Dessuten - veilederrollen koples først og fremst til gjennomføring av tema- og prosjektarbeid.

MATEMATIKKFAGET SOM KASUS

Alseth, Breiteig og Brekke har gjennomført en kvalitativ studie av 2., 6. og 9. klasse. Forskerne fungerte som observatører, fordelt på en for hvert av trinnene som ble observert, i alt 15 tilfeldig utvalgte klasser spredt på Sør- og Østlandet. Fem klasser på hvert trinn ble observert. Utgangspunktet og rammer for observasjonene var følgende fire hovedparametre; matematikk, kommunikasjon, redskap og organisering. Jeg henter primært resultater fra parametrene *kommunikasjon* og *organisering*, da disse gir mest referanser i forhold til å tegne et bilde av lærerens veilederrolle overfor elevene.

Hovedtendensen disse tre forskerne konkluderer sine funn med, er at undervisninga de har observert i undersøkelsen i matematikkfaget, fremdeles stort sett foregår etter den *tradisjonelle* lærerrollen; dvs. at læreren starter timen med gjennomgang av lekser og introduksjon av nytt lærestoff presenteres (Alseth, Breiteig og Brekke 2003:115).

Et annet trekk ved disse forskernes observasjon, er at når lærerne presenterer nytt stoff, skjer det ofte med en ganske vag tilknytning til livet utenfor skolen. Å bruke matematisk kompetanse i reelle situasjoner er fremdeles en stor utfordring for lærerne i dette utvalget (Alseth, Breiteig og Brekke 2003:190). Men her er det muligheter for læreren til å praktisere veilederrollen. Gjennom bla å vektlegge dialog og ta utgangspunkt i elevens erfaringer i hverdagssituasjoner, kan elevene kanskje lettere se sammenhenger mellom undervisningen i klasserommet og "livet der ute." Ved flere tilfeller innebar imidlertid presentasjon av nytt stoff rein instruksjon, noe dette utdraget om en lærer fra mellomtrinnet illustrerer:

”...en lærer la svært stor vekt på å lære elevene regler og algoritmer for multiplikasjon og divisjon. Dette ble gjort gjennom pugg og repetisjon, heller enn forklaring og forståelse. Læreren kontrollerte og rettet i forhold til prosedyrene som eleven brukte, uten at disse prosedyrene ble satt inn i en sammenheng: ”*Hvor begynner vi når vi deler? Framme eller bak? Man må følge oppskriften: Dele, gange, trekke fra, flytte ned.*” Ved slutten av denne timen fikk elevene i lekse å pugge gangetabellen. Neste time startet med at elevene skulle ordne seks gitte sifre slik at tallverdien ble størst mulig, og deretter minst mulig. Det ble så gitt noen flere oppgaver med dette, før elevene ble satt til å løse oppgaver med divisjons-algoritmen. Igjen gikk læreren rundt og veiledet, ikke for å forklare, men ved å terpe på reglene” (Alseth, Breiteig og Brekke 2003:94).

Eksemplet viser en lærer som kanskje *tror* han veileder elevene fordi han beveger seg rundt i klasserommet. Han bruker imidlertid ikke muligheten til å være veileder ved å forklare ferdigheter, men er i stedet ”kommandør” ved å ”terpe på reglene.” Elevene utfordres gjennom å pugge – ikke å forstå, og læreren har liten dialog med elevene. Veilederrollen med utgangspunkt i *støttespilleren* og *pådriveren* er i så måte fraværende. Dersom dette er et fast mønster fra lærerens side, kan elevene fort bli fratatt muligheten til å lære gjennom erfaringsprosesser. At læreren muligens tror han veileder, er imidlertid forståelig ut fra L97s vage definering av veiledningsbegrepet; både instruksjon, rettleiding og rådgivning blir jo nevnt - begreper som for mange assosieres med veiledning.

I Alseth, Breiteig og Brekkes klasseromsobservasjoner, viser undervisning knyttet til *åpnere aktiviteter*, imidlertid et annet bilde. Disse undervisningssekvensene, er i mye større grad preget av utforskning, kommunikasjon, samarbeid og at man knyttet kunnskapsstoffet til dagliglivet. Arbeidet elevene med oppgaver fra læreboka, viser disse observasjonen at blyant er det mest brukte hjelpemiddel. I åpne aktiviteter derimot, gis elevene muligheter til gjennomgående å bruke mer varierte hjelpemidler. I tillegg stimuleres elevene i åpne aktiviteter å uttrykke matematikk på varierte måter. Forskerne konkluderer med at det dette, sammen med oppgavene kan løses på ulike måter, gjør at opplæringen blir godt tilpasset ulike elever. (Alseth, Breiteig og Brekke 2003:191). Her er et utdrag som beskriver en lærer som åpne for elevenes aktivitet og faglig involvering i undervisningen:

” Hos en av lærerne på ungdomstrinnet ble det observert ”godt utviklede diskusjoner”. Denne læreren lagde ukentlige arbeidsprogram for elevene, og en stor del av aktiviteten i klasserommet gikk ut på at elevene etter eget valg arbeidet alene eller i grupper med ukeprogrammet. Mens dette pågikk, ga læreren undervisning eller veiledning til større eller mindre grupper av elever. Enkelte ganger ble oppgaver presentert, diskutert og gjennomgått i plenum.[...] I dialog med elevene gjorde læreren ferdig oppgaven[tabellen]. I plenum ble elevens ulike strategier drøftet.[...] Læreren fulgte opp elevenes [...] innspill med å spørre dem hvordan de hadde tenkt, hvorfor tallene ble slik og hvilke mønstre som framkom. I dette klasserommet kom elevene med sine fyldige bidrag i dialogen med læreren, og det var tilfeller hvor de stilte spørsmål til læreren og var med på å bestemme retningen for dialogen” (Alseth, Breiteig og Brekke 2003:103).

Gjennom måten å organisere og strukturere undervisningen på, gir denne læreren seg selv ”rom” for å være veileder. Denne læreren har ikke gitt fra seg ”kontrollen” – tvert i mot viser utdraget at det er nettopp det han har, men han tør å involvere elevene og å ta styringen i timen. Elevene her både utfordres, motiveres, støttes – og ikke minst gis de muligheten til refleksjon. Ved lærerens fokus på dialog, kan han både være *pådriver* og *støttespiller* i sin veilederrolle, slik jeg ser det, og oppnår en elevaktiv og utforskende undervisning – også utenom tema/prosjektarbeid og Elevens valg.

Som oppsummering av sin analyse av klasseromsobservasjonene, uttrykker Alseth, Breiteig og Brekke at de sitter igjen med et blandet inntrykk, der *hovedmønsteret* er at undervisningen bygges opp rundt at *læreren* har en introduksjon eller gjennomgang av lekser eller nytt stoff, fulgt opp av en *forklaring* på oppgaveløsning også fra lærerens side. Elevene jobber deretter mye *individuellt* med oppgaver fra bøker. I perioder jobber elevene med mer omfattende aktiviteter – hvor ofte variere mye mellom de enkelte lærerne, og er ikke hovedmønster, slik jeg tolker forskerne. Disse åpne aktivitetene er imidlertid preget av mer utforskning, kommunikasjon, samarbeid og tilknytning til dagliglivet, og åpner for at lærerrollen får mer innslag av veiledning enn det tradisjonell formidlingspreget undervisning gjør.

ARBEIDS- OG INTERAKSJONSFORMER I KLASSEROMMET

Klette (2003) har i sine observasjoner sett på hva som karakteriserer arbeids-og interaksjonsformer i klasserommet etter innføringen av L97. Mønstrene fra kartleggingen sammenholder hun så med reformens intensjoner knyttet til anbefalte læringsaktiviteter, for å se om reformens blir realisert i de utvalgte klasserommene. Jeg ønsker å benytte deler av hennes forskningsmateriale som et sammenlikningsgrunnlag i forhold til det materiale jeg allerede har brukt. Resultatene bygger på observasjoner fra 30 klasserom fordelt på 1.,3.,6. og 9. trinn. Klette har så tre dimensjoner som danner rammen rundt strukturen i gjennomgangen av resultatene; *rammer*, *relasjoner* og *klasseromsrepertoar*.. Jeg vil først og fremst hente ut funn fra de to sistnevnte dimensjoner, fordi jeg anser at det er disse funnene som først og fremst kan gi meg informasjon knyttet til lærerens veilederrolle i praksis.

Relasjonsdimensjonen her dreier seg om de sosiale og emosjonelle rammene for lærings-situasjonen, og Klette har bla sett på *tilbakemeldinger* elevene får fra læreren. Ett framtrædende trekk ved dette utvalget, viser seg å være lærerens hyppig bruk av allmen ros, uten at

dette knyttes særlig konkret argumentasjon overfor eleven. Dette funnet til Klette er for øvrig sammenfallende med resultatene til Hertzberg (2003), fra samme evalueringsprosjekt som Klette, men med litt annen vinkling. Hertzberg har i sin undersøkelse sett på i hvilken grad det undervises i muntlig ferdigheter etter L97, og i hvilken grad den undervisningen innebærer konkret, tekstspesifikk veiledning. I hennes utvalg viser det seg at *framføringer* er det som dominerer det bevisste arbeidet med muntlig. Lærerrollen i framføringssituasjonene dreier seg hovedsakelig om å være *positive og støttende*, og læreren gir praktisk talt like positiv respons til alle, uavhengig av kvaliteten på framføringene (Hertzberg 2003:158-159).

I tillegg viser Klettes observasjoner at læreren gir få produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer (Klette 2003: 49-53). Her er ett eksempel fra et prosjektarbeid som kan illustrere dette:

” Er det noen som har en vits?” (Klassen har i oppgave å framføre en historie eller vits som er en del av humorprosjektet de holder på med). Nina sier hun har en lengre historie og Hanne (lærer) ber resten av klassen om å være stille. Nina setter i gang[...]
 ” Er det noen flere som har noe, så slipper vi å få alt siste dagen?” Hanne spør alle etter tur. Ingen har noe. ”Jeg tror nesten jeg må sette opp en liste, jeg, hvis ingen har noe. ”Vil du ha en bok eller?” spør Asgeir og tilbyr en vitsebok til en av medelevene. ” Nei det er ikke slik vi holder på med her, dere skal være forberedt, ” svarer Hanne. [.....]Så sier Kjetil at han har en ”homsevits.” Han forteller den. Hanne synes ikke noe om den. ” Er jeg ferdig nå?” spør Kjetil. ”Ja, hvis det er den du vil ha vurdering på, så greit for meg, det bestemmer du selv.” (Fra Skansen X skole, 9.trinn, Klette 2003:53)

Denne læreren praktiserer her en veilederrolle som verken er preget av å være pådriver eller støttespiller, slik jeg ser det. *Utydelig og tilbaketrukket* er heller det som kan karakterisere måten å forholde seg til elevenes respons på. ”Kjetil” her kunne for eksempel ha blitt utfordret rundt begrunnelsen for sitt vitsevalg. Dessuten kunne hele klassen bli vært invitert til en etisk diskusjon eller lignende rundt det valget. Læreren kan imidlertid ha tolket denne elevens vitsevalg som forsøk på provokasjon, og hadde kanskje ikke et ønske om å la eleven få ”styre” noe mer. Klette har imidlertid et godt poeng når hun spør seg om vedrørende trekk ved lærernes hyppige bruk av ros uten klare faglige standarder for elevenes arbeid - er om lærerens individorientering og redsel for å krenke enkeltindividet, kan være en medvirkende årsak til at læreren praktiserer en passiv og tilbaketrukket rolle som faglig veileder overfor elevene (Klette 2003:54). I tillegg mener jeg det også er vesentlig å knytte utydeligheten ved veilederrollen eksempelet overfor illustrerer, til lærerens manglende *veilederkompetanse*.

Videre har Klette sett på **repertoar**, tilkjennegitt gjennom arbeidsformer og aktiviteter i klasserommet. Her har hun kartlagt hvilke arbeidsformer lærerne i dette utvalget benyttet seg

mest av. Nå gir ikke det materiale, iflg. forskeren selv, muligheter for dybdeoppfølging av hvordan de ulike lærerne veiledet enkeltelever. Allikevel kan kanskje Klettes kartlegging gi et bilde av situasjonen i klasserommet knyttet til hvordan elevene arbeidet og hva slags type hjelp de fikk - informasjon som kanskje kan gi indikasjoner på lærerens veilederrolle.

I hennes forskning viser det seg at *individuell hjelp* er en aktivitet læreren bruker mye tid på. (2003:56-57), et funn som forøvrig samsvarer med Alseth, Breiteig og Brekkes resultater. Videre viste disse observasjonene hos Klette, at lærere ga allmenne kommentarer – gjerne som repetisjoner. Bruk av generell instruksjon, gjentatt opptil tre, fire ganger overfor elever som ikke hadde forstått oppgaven, var også noe som ble registrert hyppig. For å illustrere forskjellen på hvordan individuell veiledning praktiseres, trekker jeg fram to eksempler fra hennes materiale som illustrerer først en elevaktiv og problemløsende veiledning, og så det motsatte.

” Klassen begynner å jobbe. Lærer (Erling) går bort til en av guttene bakerst (nærmest døra) – bøyer seg ned – kommenterer. Lærer snakker lavt når han går rundt og gir individuell hjelp- lar det bli en diskusjon mellom den enkelte elev og han. Bruker også tavla individualisert – viser /tegner på tavla men bare til dem/den han veileder og eller hjelper der og da. [.....] Lærer snakker lavmælt og hjelper hver især der han/hun er. Har lite kollektive beskjeder – lar elevene jobbe.” (Skoberg skole, matematikktime 6.trinn, Klette 2003:63-64)

Dette eksempelet viser at læreren velger å hjelpe og veilede elevene der de er. I neste eksempel fra en norsktime, velger læreren å allmengjøre problemet i stedet:

[Klassen jobber med å skrive en tekst i norsk med basis i fem ord (gåsunger, gummistøvler, sølepytter, paradis, lerce) som lærer har skrevet på tavla]:

” Lærer (Rigmor) går mellom elevene. Torkild, Mads, Finn og Stein Arve ber om hjelp. Lærer kommer bort til dem – snakker delvis til dem delvis til hele klassen – prater mye selv. Sier plutselig: ” Har dere kommet i gang? Ikke glem margen? ” Karianne ber om hjelp, Mads ber om hjelp. Lærer er vennlig og blid, har mye humør [.....] Lærer fortsetter å gå rundt – kommenterer mye kollektivt: ” Vi har jobbet mye med dette med skildring – ulike måter å fortelle og skrive noe på” eller ” Jeg trodde dette skulle være en lett oppgave” (Skoberg skole, 6. trinn , Klette 2003:63-64)

Som Klette påpeker, viser læreren i det første eksempelet en bevisst og reflektert holdning til sin bruk av individuell hjelp overfor elevene. Ved at han forholder seg til den enkeltes behov og ikke bruker masse tid og energi til repetisjoner og formaninger i plenum, oppnår han den arbeidsroen klassen trenger. Samtidig blir den enkelte elev ”sett” ut fra sine premisser, og det er rom for at både *pådriveren* og *støttespilleren* i lærerens elevveiledning kan tre fram. Intenjonen med å ta i bruk individuell veiledning som strategi i dette eksempelet, ser ut til å ha vært et fruktbart valg.

Slik jeg forstår Klette, kan eksemplene vise forskjellen mellom ulike veiledningsstrategier to lærere tar i bruk. Læreren i eksempel 2 viser motsatt effekt ved sitt valg av veiledningsstrategi i forhold til både arbeidsro og læringsutbytte elevene har ved denne form for undervisning. Men jeg stiller spørsmålsteget om denne lærerens valg av strategi kan betegnes som en strategi for individuell veiledning. Det er mulig læreren har et ønske om å drive den type veiledning, men eksempelet viser jo at det ikke er *det* hun holder på med! Å gi gjentatte allmenne beskjeder i plenum, og kommentere elevs arbeid vilkårlig, er ikke å drive individuell veiledning. Kanskje det vel så mye handler om at lærere mangler kompetanse i hva det vil si å ta i bruk en slik strategi?

Hovedkonklusjonen i Klettes observasjoner rundt undervisningsaktiviteter og arbeidsformer, er at helklasseundervisning dominerer undervisningen i de fleste klasserom (2003:72). Dette sammenfaller jo med konklusjonen i Alseth, Breiteig og Brekkes klasseromsobservasjoner. Knyttes dette igjen opp mot den tendensen som tegnet seg fra intervjuene; nemlig at mange lærere følte usikkerhet ved å skulle veilede elever – kan vi kanskje spore en mulig forbindelse mellom lærernes utrygghet overfor veilederrollen og det at helklasseundervisning ser ut til fremdeles å være den mest dominerende arbeidsform.

Lærersentrerte aktiviteter dominerer fremdeles tidsbruken i klasserommet, hevder Klette, men hennes studie viser også at elevaktive arbeidsformer er mer framtrædende enn tidligere studier har vist – noe Klette selv omtaler som et skifte med fra en *lyttende elevrolle* til en mer *arbeidende elevrolle* (2003:59). Når da de tradisjonelle lærerstyrte aktivitetene framstår som mer *dialogiske* i hennes materiale (2003:62), oppfatter jeg dette som langt på vei i tråd med L97s intensjoner om elevaktivitet og utforskende undervisning. Det er her jeg mener veilederrollen kan "tre fram", men kanskje på en annen måte enn i prosjektarbeid.

At individuelt arbeid med oppgaver, instruksjon og spørsmål-svar sekvenser er de tre hyppigste registrerte arbeidsformer i alle klasserom Klettes studie bygger på, er heller ikke overraskende i forhold til Alseth, Breiteig og Brekkes funn. Men spørsmål-svar sekvenser kombinert med elevinnspill, kan gi en mer *veilederliknende* lærerrolle. Her er ett eksempel fra en matematikk time på 9. trinn i Klettes studie, som illustrer det:

” Lærer begynner tavlegjennomgang. Tegner trekanter på tavla, Pytagoras – vinkel og en side er gitt. Lærer spør: Hva vet vi på grunnlag av dette? En elev svarer noe som åpenbart er galt, lærer svarer *uten ironi* ” Så deilig det var at du sa det, for det vet vi *ikke*.” Lærer skriver videre etter elevens diktat og spør ”Hvem skjønner dette?” Lærer løser stykket på tavla etter forslag fra enkeltelever. (Milstad skole Klette 2003:62)

Både *støttespilleren* og *pådriveren* gjør i denne lærerens veiledning/undervisning seg gjeldende; elevene får støtte gjennom å bli tatt på alvor i sin argumentasjon, og de blir utfordret gjennom å få spørsmål der de forklarer og begrunner sine løsningsforslag.

Ett annet fellestrekk ved resultatene fra disse to studiene, er at strukturen rundt læreres organisering av undervisningen ser ut til å være temmelig lik. *Hovedmønsteret* hos Alseth, Breiteig og Brekke er at *læreren* har en introduksjon eller gjennomgang av lekser eller nytt stoff, fulgt opp av en *forklaring* på oppgaveløsning også fra lærerens side, og at elevene deretter jobber mye *individuell* (se s.88). Dette kan minne mye om Klettes funn. I hennes observasjoner inneholdt alle undervisningssekvenser – uavhengig om det var fag- eller temaorganisert undervisning, elementer av følgende mønster; *introduksjon* av aktiviteten/temaet, *utprøving* (applisering) av aktiviteten/temaet, tilslutt en *avrunding* og *oppsummering*. Avrunding og oppsummering forekom imidlertid sjeldnere enn introduksjon og utprøving, og hun stiller spørsmålsteget om dette fraværet av oppsummering, kombinert med hyppig aktivitetsskifte og uklare krav til aktivitetens intensjon, bidro til at læringspotensialet i aktiviteten ble utydelig og ikke utnyttet godt nok (Klette 2003:68).

I den sammenheng har jeg lyst til å komme tilbake til det jeg var inne på mot slutten av min analyse av utdragene fra L97; nemlig at veilederen er *samtaleleder* gjennom både et *pådriverperspektiv* og *støttespillerperspektiv* dersom god læring gjennom veiledning skal skje. Dette gir veilederen et stort ansvar i forhold til god struktur på veiledning og undervisning, og i forhold til hvor tydelig det faglige fokus fra lærerens side er i veiledningen.

SAMTALEDELTADELSE I HELKLASSE

Vibeke Grøver Aukrust – også en av forskerne i Klettes evalueringsprosjekt – har gjort seg interessante funn rundt dette når hun har sett på samtaledeltakelse hos lærere og elever i sin klasseromstudie (2003). Hun konkluderer sin resultater med to motstridende perspektiver, der det ene knyttes til helklassesamtalen som *institusjon* på tvers av klasserommet, det andre knyttes til *variasjonen* denne samtaleformen har i.

Med rundt 60 % grad av lærerytringer i samhandlingene, der mønsteret er at læreren hovedsaklig stilte spørsmål, framstår ikke helklassesamtalen som et forum der elevene tar i bruk utforskende spørre-og kommenteringsstrategier. Elevene var allikevel ”på banen” der de tilførte noe nytt gjennom påstander og utsagn til det som ble sagt. På den måten særmerket derfor denne samtaletypen som *mediator* for læring. I motsetning til individualisert veiledning og smågruppesamtaler, er helklassesamtalen iflg Grøver Aukrust, en ressurs ved at mange ulike stemmer og perspektiver kan ”komme fram”, og gi rom for et viktig ledd i oppøvingen av elevenes ferdigheter i det offentlige rom; nemlig å delta i diskusjoner og kunne argumentere for sine standpunkter (Grøver Aukrust 2003:103-105).

Ut fra dette, kan lærerens rolle som veileder absolutt gjøre seg gjeldene også i helklasse. Det er nettopp gjennom samtalen veilederrolle kan tre fram, men helklassesamtalen knyttes særlig til *hvordan* disse samtalen bli utført, slik jeg ser det.(jamfør Klettes eksempel ovenfor).

To av klassene i Aukrust Grøvers funn, viser at helklassesamtalen kan ha et potensiale for å framsette synspunkter og gi rom for mange ulike stemmer, og at dette kan gjøres på ulike måter. Fellestrekk ved de to klassene der denne samtals potensiale ble utnyttet, knyttes bla til elevinvolvering og konsentrasjon. I disse klasserommene handlet denne type samtale om å legge fram synspunkter, prøve dem ut mot hverandre, finne det bedre argument. Lærerne her, kombinerte interaksjonen med elevene gjennom *mange bebreftelser* på den ene siden og *høye forventninger til elevdeltakelse* på den andre. De stilte dessuten spørsmål det ikke var noe fasitsvar på, og inviterte elevene på den måten med til refleksjon over temaet. Elevene i disse klassene deltok mye i diskusjonen, og hadde en sentral rolle i drøftingen, selv om de ikke stilte mange spørsmål selv. Allikevel, gjennom lærernes ulike ledelsestrategier, fikk elevene i begge klasser bidra til målrettet og problemløsende aktivitet i samtalen. (Grøver Aukrust 2003:105-107).

Dette har jeg lyst til å knytte til noe Klette påpeker i sin oppsummering av undersøkelsen om interaksjons-og arbeidsformer i klasserommet. Her trekker hun fram at variasjon og kvaliteter ved aktivitetene i klasserommet, ikke primært er knyttet til *hva* som blir gjort, men *hvordan* de gjøres (Klette 2003:72). Det spiller kanskje ikke så stor rolle om læreren tar utgangspunkt i den ene eller andre variant undervisningsaktivitet, så lenge elevene faktisk lærer det som er intensjonen? Det står kanskje sånn sett ikke mellom valget å enten være veileder, eller å være lærer.

Av forskningsmaterialet jeg hittil har sett på, sitter jeg imidlertid igjen med et inntrykk av at lærere ofte velger læringsstrategier i helklasseundervisning, og som ikke involverer elevene i problemløsende aktiviteter. Vi har også sett eksempler på lærere som havner i kategorien *utydelig og tibaketrasket* uten gode rammer, struktur eller utfordringer i sin veiledning av elever. De ender opp med verken å være *pådriver* eller *støttespiller* i sin veilederfunksjon.

VARIERTE ELEVTYPER – ULIKE UTFORDRINGER SOM VEILEDER

Før jeg avrunder dette kapitlet med empirisk forskningsmateriale knyttet til lærerens veilederpraksis, velger jeg å hente to eksempler fra et hovedfagsstudie skrevet innenfor følgeforskningen og som kan illustrere ulike utfordringer lærerne kan møte i sin veilederrolle av elever.

Lyng (2002) har tatt for seg ungdomsskoleelevers selvpresentasjoner bla i prosjektarbeid, og har kategorisert elevene som utgjorde grunnlaget for hennes observasjoner, i ulike elevtyper; Machogutten, Villkatten, Jålejenta, Gulljenta, Nerden, Gutteromsgutten, Spurvejenta og Gromgutten. Her er ett eksempel der læreren kanskje ønsker å opptre som pådriver eller kvalitetssikrer overfor en gruppe Villkatter:

”På et klasserom sitter ei gruppe med tre Villkatter. De ligger ”henslengt” i sofaen bakerst i klasserommet. To av jentene sitter med beina oppå hverandre. Samværet og fokuset deres er rettet innover i trio. Det endrer seg ikke når læreren kommer for å følge dem opp. Læreren spør dem om hvordan det går. De hører knapt hva hun sier, ser ikke på henne og svarer ikke på det hun spør om. De markerer at de ikke lar hennes tilstedeværelse ”telle”. Mens læreren prater begynner to av jentene å lekeslås, de slår hverandre kjempehardt, klynkeler, skriker og ”auer”. Læreren gir dem noen formaninger om å jobbe videre som de ikke gir tegn til å høre. Så gir læreren opp og går.” (Lyng 2002:122)

Utfallet viser ingen god situasjon verken for lærer eller elev, og veiledningen ser ut til å ha vanskelige vilkår, enten læreren velger pådriverperspektivet eller støttespillerrollen. Litt enklere er nok det å veilede Gulljenter:

” Fire Gulljenter er til veiledning hos en lærer og en praksisstudent. Jentene virker fortrolige med å snakke, de ser rett på praksisstudenten og læreren, tuller innimellom og da ler de voksne med dem. Ingen av jentene korrigerer hverandre for eksempel ved å være for ivrige, de kommuniserer ikke seg imellom i ”private” rammer utenom fellesdefinisjonen. Alle jentene viser tilslutning til den lærerdefinerte situasjonen, men på en måte er de med på å definere den også – lærerne gir dem rom og plass; de tar også plass selv i samtalen og introduserer samtaleemner [...]

Jentene legger fram prosjektet sitt. Lærerne synes kanskje det er litt omfattende, de må passe på så de får tid til alt – prioritere riktig. Ellers virker alt flott. Praksisstudenten sier det er viktig at de alle får bruke sine sterke sider. Læreren sier med et stort smil at han regner med at det blir en flott framføring fra dem – som det pleier å

bli. Så legger han til at de ikke får bruke for mye tid på drillstaver, da. Jentene flirer; ”jamen det er det som er gildt.” Alle sammen ler.[...]” (Lyng 2002:119)

Som eksemplene er ment å illustrere, kan det være svært ulike utfordringer lærerens veilederrolle byr på, avhengig av hvilke elever som skal få veiledning! Hva slags kompetanse vil så være relevant at lærerne i rollen som veiledere har? Noe entydig svar finnes neppe på dette, da ”god” veiledningskompetanse på lik linje med ”god” undervisningspraksis, er forankret i ulike verdier og pedagogisk ståsted.

6.3 Oppsummering

I dette kapittelet har hensikten vært å få fram et bilde på lærernes oppfatninger av veilederrollen overfor elever, samt å få en indikasjon på hvordan lærere via intervju og observasjon beskriver egen veilederrolle. Jeg har da benyttet meg av forskningsresultater som knyttes til lærernes fortolkninger av veilederrollen i L97, samt resultater fra klasseromsobservasjoner av faktisk gjennomført undervisning. Ett ønske fra min side har bla vært å finne ut av hvordan lærerne i sin veilederpraksis beveger seg mellom *støttespilleren* og *pådriveren*.

Det er vanskelig å konkludere med ett bestemt bilde som er overførbart til å gjelde lærernes veilederpraksis generelt og metodiske forbehold må tas. Men ved å ha sammenliknet flere studier, vil jeg kunne hevde at resultatene gir grunnlag for å si noe om lærernes forhold til det å veilede elever – og dette kan gi ytterligere informasjon til den analysen jeg selv gjorde av veilederrollen i L97. Resultatene fra undersøkelsene jeg har benyttet viser flere trekk, slik jeg ser det.

1. For det første virker det som om lærerne på tvers av ulike studier, er ganske *usikre* på hvordan de kan praktisere elevveiledning uten at de mister kontroll, struktur og autoritet som lærer. Selv om det uttrykkes positive holdninger til det å være veileder, sitter vi med et inntrykk av at mange lærere har behov for å styrke egen kompetanse i forhold til å veilede elever.

2. For det andre opplever jeg at det empiriske forskningsmaterialet jeg har sett på, avdekker noe *avstand* mellom den veilederrollen lærerne oppfatter ut fra L97 og den lærerrollen de gjennomfører i praksis – kanskje ikke så overraskende når en tar i betraktning den usikkerheten ved å veilede mange har gitt uttrykk for. Helklasseundervisning med en tradisjonell lærerrolle ser ut til å fortsatt være den mest vanlige arbeidsform. Hos Alseth, Breiteig og Brekke, samt Klettes studier er for eksempel hovedmønsteret rundt lærerens og elevens roller ganske likt; læreren har en introduksjon av aktiviteten, oppfulgt av en utprøving og forklaring av aktiviteten, samt at elevene jobber ganske mye individuelt med oppgaveløsning.

3. For det tredje opplever jeg at når endel lærere fra disse utvalgene først går inn i det de omtaler som veilederrollen, så praktiserer de en type *tilbaketrukket og utydelig veilederrolle* preget av svak struktur og uklare faglige standarder – og med liten forståelse av *pådriverrollen*. Det kan virke som om lærerne ikke helt klarer å utnytte det læringspotensialet som ligger i at elevene utfordres for eksempel på det fjerde trinnet i Tharp og Gallimores modell (s.64 ?).

Dette viser kanskje en annen form for avstand enn at lærere holder seg til den tradisjonelle rollen, men materiale jeg har sett på gir ikke nok grunnlag for å si at dette er en sterk tendens ved lærerens veilederrolle. Men ved at veilederrollen for mange oppleves som problematisk å gjennomføre på en strukturert måte, kan det allikevel være en tankevekker i forhold til lærernes veilederkompetanse. At også en del lærere uttrykker et *motsetningsforhold* mellom elevens læringsprosesser og læringsutbytte - som kom fram både i Rønnings resultater og Alseth, Breiteig og Brekkes – gir også grunn til å stille spørsmål om lærere har tilstrekkelig veiledningskunnskap i forhold til det å praktisere elevveiledning.

Videre kan det virke som om lærerne har en ganske klar oppfatning om *når* de skal være veiledere; i Rønnings resultater legger for eksempel læreren veilederrollen først og fremst til tema – og prosjektarbeid. Alseth, Breiteig og Brekke trekker fram fra sin studie at undervisningsaktiviteter som for eksempel *utforskning, kommunikasjon, samtale, og begrepsdanning* blir lite brukt i det daglige undervisningsarbeidet. Dette er aktiviteter som vi knytter til en mer åpen eller ”veilederpreget” lærerrolle, og kan muligens relateres til det jeg var inne på i min analyse; nemlig at veilederrollen uttrykkes vagere i Fagplanene enn i Den Generelle delen og Prinsippdelen.

4. Et siste poeng jeg har lyst til å framheve fra de forskningsresultatene jeg har sett på, er det Klette påpeker i oppsummeringen av sin studie; nemlig dette at det kanskje ikke først og fremst handler om *hva* du gjør som lærer i undervisningen, men *hvordan* du gjør det. Flere av eksemplene i materialet viser at læreres veiledning kan både være vellykket og mindre vellykket i forhold til elevenes læringsutbytte. Andre eksempler viser det samme med mer tradisjonell helklasseundervisning; noen lærere mestrer å både utfordre elevene faglig, sette i gang refleksjon og invitere eleven med til en dialog der de må både begrunne tankegang og valg de gjør. Andre lærere tyr til mer ”gammeldagse” varianter med enkle faktaspørsmål – der undervisningen virker både kjedelig og repeterende, uten det helt store læringsutbytte for elevene.

I dette kapittelet har jeg valgt å bruke andre forskeres resultater, og må i den sammenheng ta noen metodiske forbehold. Å bruke andres empiriske data, innebærer en viss risiko i forhold til validiteten i mine konklusjoner rundt disse resultatene. Jeg kan for eksempel ha tolket de ulike resultatene feil og forskjøvet betydningen av dem. Man kan selvfølgelig ha metodiske innvendinger mot at jeg har lagt meg så sterkt opp til følgeforskningen av Reform 97, og at jeg heller kunne ha valgt å bruke resultater fra mindre styrt forskning. Men det virker naturlig å benytte resultater fra denne følgeforskningen som belyser lærerens veilederrolle, siden jeg gjør en analyse av den veilederrollen i L97. Ved å bruke resultater fra flere typer forskningsprosjekter, har dessuten intensjonen fra min side vært å finne ut om de kanskje kan forsterke eller vise en annen tendens av det bilde jeg allerede sitter med rundt lærerens oppfatning av veilederrollen i L97.

DEL IV AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Utgangspunktet for denne oppgaven var å finne ut mer om veilederrollen i L97 som rådende læreplan. I Del II redegjorde jeg for to sentrale veiledningsmodeller med forankring i hver sin teoretiske tradisjon; H/r-modellen til Handal og Lauvås med utspring i refleksjonsteori, og Vygotskys modell om Den nærmeste utviklingssonen (ZPD) med forankring i sosiokulturell teori. Tanken bak presentasjonen av disse to tilsynelatende ulike perspektivene innen veiledningsteori var bla å få fram forskjeller og likheter mellom dem. Gjennomgangen av teori skulle dessuten gi meg noen teoretiske ”knagger” og verktøy som kunne drive analysen og drøftinga framover.

I Del IIIs kapittel 5 er utgangspunktet å finne svar på oppgavens delproblemstillinger; hvordan er lærerens veilederrolle utformet i L97, og hvilket læringssyn og veiledningstradisjon bygger den på? Her hentet jeg fram beskrivelser fra læreplanen som tegnet et bilde av lærerens veilederrolle i L97, og skisserte ved hjelp av de to teoretiske perspektivene, to spenningspoler ved veilederrollen– *støttespilleren* og *pådriveren*. Veilederen som *pådriver* og *støttespiller* ser ut til å helle noe ulikt til de to teoretiske tradisjonene; støttespilleren noe mer mot refleksjonstradisjonen og pådriveren noe mer mot den sosiokulturelle tradisjonen. Skillet er ikke imidlertid ikke så skarpt – men veilederens oppgaver med å *utfordre*, *være aktiv fagperson* og å *kvalitetssikre* vektlegges noe ulikt i disse to tradisjonene.

For å få et mer utfyllende bilde av veilederrollen i L97 utover det min analyse av utdragene fra læreplanen ga, ønsket jeg i kapittel 6 å få fram et bilde av lærernes oppfatninger av veilederrollen overfor elever. Her tar jeg da i bruk andre forskeres empiriske materiale fra følgeforskningen av Reform 97 for å få en indikasjon på hvordan lærere beskriver egen veilederrolle.

Tida er nå moden for å sammenfatte helhetsinntrykket jeg sitter med etter å ha jobbet med forskjellig tekster som kan gi et bilde av veilederrollen i L97. Spørsmålet er om jeg gjennom arbeidet med oppgaven er kommet nærmere et svar på hovedproblemstillinga; nemlig om *lærerens veilederrolle overfor elever mest handler om å være støttespiller eller pådriver slik den framstilles i L97?*

KAPITTEL 7

L97-LÆREREN; VEILEDER SOM *PÅDRIVER* ELLER *STØTTESPILLER*?

7.1 Sammenfatning

TEORI

De to modellene jeg gjennomgår i teoridelen- H/r-modellen til Handal og Lauvås og Vygotskys modell om Den nærmeste utviklingssonen - har noe ulike fokusområder som får konsekvenser for hvor *tydelig* lærerens veilederrolle er: H/r-modellen prioriterer refleksjon, med et individuelt kognitiv fokus primært på eleven - ikke veilederen. Her kan veilederen tolkes til å være kommentator og samtalepartner (Skagen 2000). Den sosiokulturelle modellen tar på den andre siden utgangspunkt i at læring skjer i samhandling med andre og vektlegger den erfarnes rolle. Her er læreren/veilederen den mest kompetente og kan tolkes til å nærmest være en pådriver i elevens utvikling og progresjon. Læreren og veilederen får dermed en tydeligere rolle enn H/r-modellen.

Mye er felles for disse to modellene da de begge har forankring i et konstruktivistisk lærings-syn, og dette har gjort det vanskelig å plassere den veilederrollen L97 beskriver i den ene eller andre teoretiske retningen. Refleksjonstradisjonens helling mot en *individualistisk* form for konstruktivisme, og det sosiokulturelle perspektivets tilknytning til den *sosiale og kollektive form* for konstruktivisme, får konsekvenser på hva som vektlegges i veiledningen.

ANALYSEN

Analysen av lærerens veilederrolle overfor elever i L97, slik den framstilles i de utvalgte beskrivelsene som ligger til grunn, viser både en variert og sammensatt veilederrolle. Veiledning av elever skjer ikke bare i én type sammenheng og på én bestemt måte. Alle veilederrollens ”ansikter” som kommer fram av beskrivelsene, gir videre signaler om mangfoldet i lærerens veilederfunksjon. Veilederoppgaven beveger seg i spennet mellom to ulike veilederperspektiver; veilederen som *pådriver* og veilederen som *støttespiller*.

Videre spør jeg om pådriverrollen er underkommunisert, ved at den ikke uttrykkes like eksplisitt som støttespillerperspektivet. L97s vage omtale av læreren og veilederen som aktiv fagperson - spesielt i Fagplandelen – er i den sammenheng et tankekors.

Analysen av utdragene fra L97 tilkjennegir dessuten en forventning om at læreren praktiserer både formell og mer uformell veiledning i undervisningen, ved at begrepene *lærer*, *veileder*, *tilrettelegger*, *rettleder* og *instruktør* brukes om hverandre. Det avdekkes i tillegg et spenn mellom individualisert og kollektiv veiledning ved lærerens veilederrolle; foruten at læreren veileder den enkelte elev, kan veiledningen skje på et kollektivt plan også, for eksempel i klassen eller i en elevgruppe.

Det empiriske forskningsmaterialet, representert ved følgeforskningen av Reform 97, avdekker noe *avstand* mellom den veilederrollen lærerne oppfatter ut fra L97 og den lærerrollen de gjennomfører i praksis – kanskje ikke så overraskende når en tar i betraktning den usikkerheten ved å veilede mange lærere har gitt uttrykk for. Helklasseundervisning der læreren enten gjennomgår på tavla eller vektlegger individuelt arbeid med oppgaver som aktivitet, ser ut til å fortsatt være den mest vanlige arbeidsform i de utvalgene fra følgeforskningen jeg har sett på.

Når en del lærere fra disse utvalgene først går inn i det de omtaler som veilederrollen, så praktiserer de en type *tilbaketrukket og utydelig veilederrolle*, lite preget av struktur og faglige standarder. Lærere uttrykker videre liten kompetanse i å strukturere veiledningssituasjonen. Dessuten opplever en del lærere et *motsetningsforhold* mellom elevens læringsprosesser og læringsutbytte, og relasjonen mellom disse.

Videre kan det virke som at lærerne har en ganske klar oppfatning om at de skal være veiledere først og fremst til tema –og prosjektarbeid, og at dette ikke er integrert med deres faglige veilederpraksis. Dette kan relateres til det jeg var inne på i analysen; nemlig at veilederrollen uttrykkes vagere i Fagplanene enn i Den Generelle delen og Prinsippdelen. Av samme grunn kan det derfor være at den tradisjonelle lærerrollen fremdeles gjør seg mer gjeldende når vi ser på den faglige følgeforskningen rundt L97.

7.2 Hovedkonklusjon

Etter å ha valgt flere innfallsvinkler til problemstillinga gjennom arbeidet med ulike tekster, er hovedinntrykket mitt at veilederrollen i L97 mest handler om å være *støttespiller* overfor elevene, framfor *pådriver*.

I resultatene jeg har brukt fra følgeforskningen av Reform 97, er mange lærere er både positive til veilederrollen og mestrer å utfordre elevene til problemløsende og utforskende undervisning. Allikevel hersker det usikkerhet ved egne veiledningsferdigheter hos mange lærere her. Kombinert med en oppfatning av at læreres skal ha en *tilbaketrukket rolle* som veileder, forsterker inntrykket av at mange av disse lærerne oppfatter veilederrollen mer som støttespiller enn pådriver. Sees dette opp mot hva jeg var inne på i oppsummeringen av analysen – at *pådriverperspektivet* muligens er noe underkommunisert i beskrivelsen av veilederrollen – er det ikke uventet at flesteparten av lærerne fra disse undersøkelsene ser ut til å oppfatte at veiledning av elever handler mer om å være *støttespiller* enn å være *pådriver*.

Det er heller ikke overraskende at mange av de samme lærerne har denne oppfatningen, dersom en tar utgangspunkt i støttespillerens helling mot refleksjonstradisjonen, slik jeg gjør. Denne tradisjonen, representert ved H/r-modellen, har som nevnt, hatt betydelige innflytelse i norsk pedagogisk veiledertradisjon de siste tiårene i kraft av å være herskende paradigme. Av den grunn er det kanskje denne modellen norske lærere kjenner best til, og som det er naturlig å hente mest inspirasjon fra?

At mange av lærerne fra følgeforskningen jeg har benyttet, praktiserer veilederrollen som en ganske *tilbaketrukket* lærerrolle – er jo heller ikke uventet i lys av sees resultatene fra teoridelen. Her viser gjennomgangen at de to modellene jeg opererer med i oppgaven, har noe ulike fokusområder som får konsekvenser for hvor *tydelig* lærerens veilederrolle er: i H/r-modellen kan veilederen tolkes til å være kommentator og samtalepartner; i Den nærmeste utviklingssonen oppfattes læreren/veilederen som den mest kompetente og kan tolkes til å mer være en pådriver i elevens utvikling og progresjon. Veilederen får dermed en tydeligere funksjon i Vygotskyposisjonen, enn i H/r-modellen.

Innledningsvis i oppgaven uttrykte jeg et ønske om å finne et mønster i hvordan veilederrollen framstilles i L97, og at et utgangspunkt i veiledningens ”landskap” forhåpentligvis ikke ville føre meg inn i veiledningens ”villniss.” Hvorvidt dette stemmer, gjenstår å se - det er mange tornebusker i dette landskapet. For eksempel er det mulig at mønsteret på lærerens veilederrolle som støttespiller ikke gir et helt er riktig bilde av hvordan lærerens veilederrolle framstilles. Spørsmålene jeg har stilt og utvalgene jeg har gjort som grunnlag for analysen, har muligens ikke har vært gode nok. Pådriverperspektivet kan også ha blitt framstilt skjevt – kanskje andre innfallsvinkler ville ha tilkjennegitt en veilederrolle der læreren er mer aktiv faglig enn det jeg har kommet fram til.

Under indikatoren ”Vurdering” for eksempel, tegnet det seg ikke veldig mange nye mønstre rundt veilederrollen. En annen innfallsvinkel til analysen kunne derfor ha vært å ”bare” ta utgangspunkt i Arbeidsmåter, men med flere fag som grunnlag for analysen. Kunst – og håndverk og Naturfag er for eksempel aktuelle fag. *Kunst- og håndverkfaget* har både fått nytt navn og nytt idègrunnlag i forhold til formingsfaget i M87. Elevenes skapende arbeid, identitetsutvikling og forståelse for kulturarven er sentralt i faget (Kjosavik 2004:160), og hadde av den grunn vært interessant å se nærmere på i forhold til beskrivelser av lærerens veilederrolle. *Naturfag* ville også vært interessant å gå mer inn i - faget åpner bla for litt andre arbeidsmåter i tillegg til gruppearbeid og prosjekt, som for eksempel uteundervisning og å gjøre forsøk og eksperimenter.

Uansett synes jeg det er det vanskelig å uttale meg om hvorvidt denne oppfatningen om at læreren først og fremst skal være støttespiller som veileder, er en oppfatning som er overførbart til å gjelde flesteparten av norske lærere. Det er også mulig at mine valg av forskningsprosjekter har ført til en for ensidig framstilling av lærerens veilederpraksis, og som kan bidra til at mitt inntrykk er feil. Sees allikevel resultatene fra den følgeforskningen av Reform 97 jeg har benyttet, opp mot resultatene både fra analysen og gjennomgangen av teori, er det ikke uventet at veilederrollen av elever slik den framstilles i L97, mer kan assosieres med *støttespilleren* enn med *pådriveren*.

Jeg opplever også at gjennomgangen av teori, analysen av utdrag fra læreplanen og utvalgt følgeforskning har gitt en liten pekepinn. Ett tankekors er for eksempel at det hersker så stor usikkerhet blant lærerne rundt egne veiledningsferdigheter som kom fram i de resultatene fra utvalgene jeg har sett på. Tett oppfølging av enkelteleven i form av kunnskap om den enkeltes

læringsstil, gjennom elevsamtaler og mappevurderinger osv., stiller store krav til lærernes veiledningskunnskap – og ferdigheter – også i den nye læreplanen som er på trappene.

Lærerenes rolle som veileder overfor elever vil uansett konstant befinne seg i spennet mellom å være *pådriver* og *støttespiller*, og mellom å drive veiledning på individnivå, gruppenivå og på det kollektive plan. Fellesnevneren er at *samtalene* og *dialogene* inngår i alle disse veiledningene, og at læreren evner å være veileder og elevenes *samtaleleder* i ulike situasjoner. Dette krever gode ferdigheter fra lærerens side på flere kompetanseområder i veiledning; både kommunikative, didaktiske og faglige ferdigheter. Ikke minst krever det at lærere vet når de skal bruke hvilke ferdigheter i de ulike veiledningssituasjonene.

Som en avrundning av hele denne oppgaven, har jeg lyst til å knytte dette til tanker Rommetveit har i forhold til dialogismens kopling mot veilederrollen:

” Det er mange sider ved dialogismen som kan vera viktige for lærarar i rolla som rettleiar - dette med på den ene sida å vera ein dialogpartnar som set fram motsette syn for å skjerpa tenkinga, og på den andre sida ha evna og vilja til å setja seg inn i studentens [elevenes] perspektiv” (Rommetveit i Dysthe 1999:102).

LITTERATURLISTE

- Alseth, B., Breiteig, T. og Brekke, G. *Endringer og utvikling ved R97 som bakgrunn for videre planlegging og justering – matematikkfaget som kasus* (2003)
Telemarksforskning-Notodden
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (1994) Lund: Studentlitteratur
- Aukrust, Vibeke G. ” Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser” I: : Klette, K. (red) *Evaluering av Reform 97 - Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (2003)
Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt Unipub AS
- Bjørndal, C., Mathisen, P. og Høigaard, R. ” L97-lærerens vandring i veiledningens villniss” I: *Bedre skole* 1/2002
- Bråten, I. og Thurman- Moe, A. C ”Den nærmeste utviklingssonen for pedagogisk praksis” I: Bråten, I (red.) *Vygotsky i pedagogikken* (1996) 2.opplag Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bråten, I. ” Om Vygotskys liv og lære” I: Bråten, I (red.) *Vygotsky i pedagogikken* (1996) 2.opplag Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bollnow, O.F. *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (1969) Oslo: Gyldendal
- Buber, M. I: *Gudem Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (1991)
Oslo: Universitetsforlaget
- Bue, T. *Pedagogisk veiledning* (1973) Oslo: NKS-Forlaget
- Dale, E. L. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (1999) Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dewey, J. (1916) ”Erfaring og tenkning” I: Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling*, 1.utgave 2.opplag (1996). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelsen, B. U. *Kan læring planlegges?* (1992) 2.utgave 2.opplag Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Gudem, B. B. *Læreplanpraksis og læreplanteori* (1990) Oslo: Universitetsforlaget AS
- Handal, G. og Lauvås, P. *På egne vilkår* (1983)8.opplag Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Handal, G. og Lauvås, P. *Veiledning og praktisk yrkesteori* (1990) 6.opplag/(2000) Oslo: J. W. Cappelens Forlag
- Haug, P. *Institusjon, tradisjon og profesjon. Sluttrapport frå vurderinga av ”Forsøk med pedagogisk tilbod til 6-åringar.”* Rapport nr. 17, Evalueringsprosjekt.Volda:

Møreforskning.

Helle, L. *Rom for handling? Skoleutvikling i lys av L97* (1997) Oslo: Tano Aschehoug

Helle, L. *Skolenes og elevenes valg – en utfordring til veilederkompetansen* (1998) Oslo: Tano Aschehoug

Hertzberg, F. "Arbeid med muntlige ferdigheter" I: Klette, K. (red) *Evaluering av Reform 97 Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (2003) Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt Unipub AS

Hiim, H. og Hippe, E. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling* (1993) 6. opplag Oslo: Universitetsforlaget AS

Hopmann, S. "Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken" I: Uljens, M. (red.) *Didaktik* (1997) Studentlitteratur, Lund

Fuglestad, O. L. *Pedagogiske prosessar, empiri-teori-metode* (1997) Bergen: Fagbokforlaget

Illeris, K., Berthelsen, J. Poulsen. S. *Innføring i prosjektarbeid* (1987) 2. utgave 8.opplag Forlaget Fag og Kultur AS

Kjeldstadli, K. *Fortida er ikke hva den en gang var* (1999) 2. utgave 2. opplag Oslo: Universitetsforlaget

Kjosavik, S. "Kunst – og håndverk – et nytt fag, men ble det nytt?" I: Klette, K. (red) *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (2004) Oslo. Universitetsforlaget

Klages, W. "Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelæreutdanning analysert som legitim perifer deltakelse"(2000). I: Skagen, K. (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2000) Bergen: Fagbokforlaget

Klette, K. *Skolekultur og endringsstrategier* Utviklingsarbeidet ved Fjell skole – en nærstudie. Avhandling til dr.polit graden. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Klette, K. "Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97" I: Klette, K. (red) *Evaluering av Reform 97 – Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (2003). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt Unipub AS

Kvale, S. "Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke" I: Skagen, K. (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2000) Bergen: Fagbokforlaget

Lyng, S. T. *Ansvar for egen identitetsforvaltning En studie av ungdomsskolelevers selv-presentasjoner i klasseromsundervisning og prosjektarbeid* (2002) Hovedfagsoppgave Universitetet i Oslo Det samfunnsvitenskaplige fakultet Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Det kongelige kirke-utdannings-og forskningsdepartement, Nasjonalt læremiddelsenter 1996
- Mathisen, L.-K. "Nye veier i praksisopplæringen" I: Skagen, K. (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2000) Bergen: Fagbokforlaget
- Moe, S. *Læredikt; systemisk-konstruktivistisk pedagogikk* (2000) Oslo: Universitetsforlaget
- Monsen, L. "Ansvar for egen læring? Fra slagord til klasserom." I: Lødding og Tornes: *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføring av Reform-94* (1997). Oslo. Tano, Aschehoug.
- Rommetveit, R. "Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring" I: Dysthe, O. (red) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (1999) 3.opplag Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Rønning, W. "Tema – og prosjektarbeid" I: *Karl Jan Solstad (red) Tema og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"* (2003) Bodø: Nordlandforskning
- Rønning, W. "Skolenes gjennomføring av tema- og prosjektarbeid" I: *Karl Jan Solstad (red) Tema og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97. Sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"* (2003) Bodø: Nordlandforskning
- Schön, D. A. *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbejder* (1983) Basic Book Inc. Dansk utgave 2001 Forlaget Klim
- Skagen, K. "Innledning" I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2000) Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. "Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk" I: (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2000) Bergen: Fagbokforlaget
- Skagen, K. *I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning* (2004) Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skodvin, A. "Innledning" I: Vygotsky, L.S *Tenkning og tale* (oversatt T-J.Bielenberg og M.T. Roster, revidert og redigert av A. Kozulin) (2001) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skrøvset, S. og Lund, T. *Prosjektarbeid – fra ord til handling* (1996) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Stålsett, U., Sandal, R. Og Tveten, W. *Veiledningsmetodikk – om skoleutvikling i praksis* (1991) Oslo:Tano
- Sundli, L. *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll* (2001) Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning, rapport nr.15
- Sundli, L. og Ohnstad, F. O *Læreres profesjonskunnskap* (2003) Oslo: Abstrakt forlag as
- Sundli, L. "Lærerrollen i forandring – fra kateterlærer til veileder" I: *Bedre skole* 1/2002

- Säljö, R. *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv* (2001) Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- Telhaug, A.O. *Utdanningsreformene – oversikt og analyse* (1997) Oslo: Didakta Norsk Forlag AS
- Tharp, R. og Gallimore, R. *Rousing minds to life* (1988) Cambridge University Press
- Tveiten, S. *Veiledning mer enn ord* (1998) Bergen: Fagbokforlaget
- Vygotsky, L.S *Mind in society: The development of higher psychological processes* (utgitt og oversatt til eng. av M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner og E. Souberman) (1978) Cambridge: MA Harvard University Press
- Vygotsky, L.S *Tenkning og tale* (oversatt T-J.Bielenberg og M.T. Roster, revidert og redigert av A. Kozulin) (2001) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thuen, H. og Vaage, S. *Oppdragelse til det moderne* (1997) 5.utgave Oslo: Universitetsforlaget
- Øzerk, K. ”Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring” I: Bråten, I (red.) *Vygotsky i pedagogikken* (1996) 2.opplag Oslo: Cappelen Akademiske Forlag