

HILDE GUNN JOHRE READ

**EFFEKTBEGREPETS RELEVANS
FOR VEILEDNING AV LÆRERSTUDENTER
I PRAKSISPERIODEN**

HOVEDOPPGAVE
PROFESJONSSTUDIET I PEDAGOGIKK



Våren 2007

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Effektbegrepets relevans for veiledning av lærerstudenter i praksisperioden

AV: READ, Hilde Gunn Johre

EKSAMEN: Cand. Ed.

SEMESTER: Våren 2007

STIKKORD:

Praksisveiledning

Effektbegrepet

Det postmoderne samfunn

Problemområder/problemstillinger

Hovedoppgaven retter oppmerksomhet mot norsk allmennlærerutdanning, spesielt veiledning tilknyttet lærerstudentenes praktiske yrkesutøvelse. Bakgrunnen for dette valget er at vi etterhvert har oppnådd en del innsikt i hva slags undervisning som er pedagogisk virkningsfull i klasserommet, uten at det har fått særlig gjennomslag i skolen (Ogden 2002). Dette bidro til min interesse for hvorvidt økt fokus på virkning eller effekt kan være fruktbart innenfor veiledning av lærerstudenter i praksisperioden, samt hvordan et slikt fokus eventuelt kan bidra til kunnskapsutvikling på feltet.

Oppgaven er organisert rundt følgende problemstilling:

Er effektbegrepet relevant for veiledning av lærerstudenter i praksisperioden?

Problemstillingen har følgende underspørsmål:

1. Kan søkelys på effekt gi lærerstudentene hjelp til å utvikle seg videre?
2. Hvordan kan psykoterapeutisk effektforskning eventuelt bidra med noe fruktbart her?
3. Hvordan kan økt søkelys på effekt eventuelt bidra til kunnskapsutvikling på feltet?

Dette er ikke en problemstilling jeg har som mål å gi endelig svar på, men heller komme med forslag til andre forståelsesmåter og om mulig videreføre noen av tankene som drøftes i de tidligere deler av oppgaven. Å se praksisveiledning i lys av effekt er først og fremst valgt fordi dette er et perspektiv som har fått lite oppmerksomhet på området.

Metoder/kilder

Hovedoppgaven er et teoretisk studie, der problemstillingen blir belyst gjennom analyse og tolkning av utvalgt litteratur. Litteraturtilfanget er hentet inn gjennom søk i universitetsbibliotekets databaser.

Det er i hovedsak benyttet norsk, engelsk og amerikansk litteratur. Den norske litteraturen blir vurdert som viktig fordi den belyser norsk veiledningstradisjon innenfor lærerutdanning. Utenlandske kilder ses på som overførbare til oppgavens problemstilling da mange sider ved amerikansk, engelsk og norsk utdanningstradisjon kan forstås innenfor samme forståelsesramme. Samtidig ser vi globale tendenser i forandringen av skolen og det

komparative perspektivet er viktig for å forstå disse tendensene og hvorledes de utspiller seg (Hargreaves 2000).

Hovedoppgaven er basert på en rekke kilder. I redegjørelsen av psykoterapeutisk effektforskning har jeg først og fremst valgt tilnærmingen til Mark A. Hubble, Barry L. Duncan & Scott D. Miller (1999) fordi de er opptatt av hva som virker eller har effekt i psykoterapi, samtidig som tittelen på boken *The Heart & Soul of Change: What Works in Therapy* fanget min interesse. Jeg har valgt å redegjøre for Edward L. Deci (1996) motivasjonsteori fordi han lenge har vært en fremtredende forsker på området og fordi jeg mener å se en utvikling i hans tenkning fra tidlig 1970-tallet og frem til i dag. Betydningen av å ha noen ytre restriksjoner for egen atferd kan synes å komme frem i økende grad i hans nyere teorier. Og siden vårt perspektiv på veiledning står i nær sammenheng med vårt menneskesyn, ble det naturlig å bringe utviklingspsykologi inn i oppgaven. Her falt valget på H. Rudolph Schaffer (1996), mye fordi han står på pensumlisten, men også fordi jeg bare måtte foreta et valg. I tillegg inkluderer jeg andre forfattere som kan bidra med nyttige innspill i besvarelsen av problemstillingen.

Hovedkonklusjoner

Oppgaven retter spesielt oppmerksomhet mot veiledning av lærerstudenter i praksisperioden, dvs. *praksisveiledning* i norsk lærerutdanning, og dominerende veiledningsprinsipper på feltet. I oppgaven drøfter jeg om det kan være fruktbart å relatere *effektbegrepet* til denne form for veiledning i større grad enn det man vanligvis gjør i dag.

I tråd med humanistisk teoritradisjon har utvikling av studentenes *selvstendighet* lenge blitt brukt for å uttrykke det ønskede sluttresultatet av veiledningen, noe Handal og Lauvås (1999: 16) viser når de sier: ”Det er lærerens egen, bevisste og selvstendige utvikling og modning som er det viktigste”. Men selv om noe *kalles* veiledning, vet vi i dag i liten grad om det er *virksom* veiledning, dvs. om den fremmer læring og utvikling i studentene. Vi kan kanskje si at studentene har mulighet til å utvikle seg som selvstendige og ansvarlige lærere, men at dette er en utvikling som sannsynligvis ikke kommer av seg selv (jf. f eks Nygård 1993). Likevel er dette et område vi har lite kunnskap om. Skagen (2005) tydeliggjør noe av dette når han sier: ”Veiledning er ikke godt nok utforsket, og vi har ikke særlig mye empiri å slå i bordet med når vi skal finne frem til hva som fungerer”.

At jeg i oppgaven primært sett retter søkelys på *effekt* eller virkning, skyldes derfor at dette lenge har vært et forsømt område innenfor veiledning og det av flere grunner. Spørsmål om effekt fører blant annet til vurdering av gode og dårlige handlinger, noe som er et kontroversielt tema innenfor veiledning for hvem skal bestemme hvem som er de gode praktikerne eller på hvilket grunnlag skal de gjøre det? I tillegg finnes det et dilemma innenfor veiledning av lærerstudenter: Noen felles kriterier for god undervisning kan lett overkjøre studentene, mens ingen felles kriterier drar kanskje ikke nytte av veilederens kompetanse- og erfaringsgrunnlag i stor nok grad. Litteraturen viser at vi kan møte dette dilemmaet på minst tre ulike måter: For det første kan man si at hver og en skal få bestemme hva som er bra handling for *seg selv*, og så kan andre bestemme hva som er bra handling for dem. Dette *individuelle* perspektivet finner vi igjen innenfor tradisjonell veiledningsteori som understreker at ingen kan kalle seg ”ekspert” på området, ikke noe undervisning kan kalles ”den rette” og at veilederens tanker om god undervisning ikke kan ansees for å være bedre enn studentens (Handal og Lauvås 1999: 132). Her representerer felles kriterier en

overforenklet forståelse av mennesket, noe som ikke åpner opp for lærerens egen selvstendighet eller kreativitet i yrket. For det andre kan vi møte dette dilemmaet ved å mene at det er den erfarne utøver som skal bestemme hvilke handlinger som er gode. Dette er en oppfatning vi for eksempel kjenner igjen hos Kaare Skagen (2000: 33) som hevder at det er veilederen som har formell autoritet på området og som derfor bør få legge føringer for hva som kan betegnes for god undervisning eller ikke. En tredje måte å møte dilemmaet på, og som oppgaven støtter, er at det utarbeides noen *felles* kriterier eller forventninger som både den enkelte veileder og student kan arbeide ut i fra og som gir noen holdepunkter for hva som kan kalles god praksis. Her anses det som et problem at det ikke finnes noen ytre standarder eller kriterier for god undervisning som lærere og veiledere kan forholde seg til. Dyptgående endringer innen skole og samfunn skaper nye og utvidede krav til dagens og morgendagens lærere. Her kan man hevde at undervisningen stiller så mange nye utfordringer til utøverne at vi trenger noen felles holdepunkter for virksomheten.

Dette er derimot et komplekst område og tilsynelatende kan det virke naivt å tro at vi noensinne kan komme nærmere en felles forståelse på feltet. Basert på utvalgte perspektiver og gitte analyser er det likevel oppgavens hovedkonklusjon at selv om effektbegrepets relevans for praksisveiledning er vanskelig å ta stilling til, er det bedre å forsøke å imøtekomme de problemstillingene slike spørsmål fører med seg enn å aldri stille spørsmålene.

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Presentasjon av tema	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.3 Presentasjon av problemstillingen.....	3
1.4 Avgrensning	3
1.5 Begrepsavklaring.....	4
1.5.1 Praksisveiledning.....	5
1.5.2 Psykoterapi.....	6
1.5.3 Vanlige oppfatninger av begrepet effekt	7
1.6 Metode	8
1.7 Oppgavens teoretiske innfallsvinkel og struktur.....	9
2.0 I EN NY TID.....	12
2.1 En skole i endring	12
2.2 Utviklingspsykologi: Menneske- og oppdragersyn i endring	15
2.2.1 Menneskesyn.....	16
2.2.2 Ulike oppdragelsesmodeller.....	18
2.2.3 Gjensidighetsmodellen.....	21
3.0 Å FREMME ENDRING OG UTVIKLING - NOEN BETRAKTNINGER.....	23
3.1 Noen betraktninger i lys av Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere.....	23
3.1.1 Prosess-orientert	24
3.1.2 Innsikt i egen praksisteori.....	25
3.1.3 Egne kriterier.....	27
3.1.4 Formativ evaluering.....	29
3.1.5 Kritikk og noen alternative syn	30
3.2 Noen betraktninger i lys av Edward L. Deci.....	32
3.2.1 To hovedkategorier av motivasjon	34
3.2.2 Betydningen av selvopplevd kompetanse.....	37
3.2.3 Frihet versus grenser.....	40
3.2.4 Noen alternative syn	44
3.3 Noen betraktninger i lys av psykoterapeutisk effektforskning	45
3.3.1 Ulike holdninger.....	46
3.3.2 Psykoterapeutisk effektforskning	47

3.3.3 Fellesfaktorene	48
3.3.4 Fellesfaktorene og effekt.....	51
3.3.5 Effekten viser seg tidlig	53
3.3.6 Noen kritiske momenter.....	54
4.0 KAN SØKELYS PÅ EFFEKT GI LÆRERSTUDENTENE HJELP TIL Å UTVIKLE SEG VIDERE?.....	56
4.1 Å fremme selvstendige og ansvarlige lærere	56
4.1.1 Veiledning og menneskesyn	57
4.1.2 Veiledning og utvikling	59
4.1.3 Å fremme selvstendige og ansvarlige lærere gjennom gjensidighet	59
4.1.4 Ingen store paradigmer	61
4.2 Kan noen felles kriterier for god undervisning hjelpe lærerstudentene til å opprettholde engasjement i yrket?.....	62
4.2.1 Selvopplevd kompetanse - et viktig aspekt ved lærernes motivasjon	64
4.2.2 <i>Måten</i> det avgjørende	66
4.3 Veiledning og effekt	68
5.0 HVORDAN KAN PSYKOTERAPEUTISK EFFEKT Forskning Eventuelt Bidra med noe fruktbart innenfor praksisveiledning?	71
5.1 Veiledning av lærerstudenter: en praktisk virksomhet	71
5.1.1 Praksisveiledning og forskningsbasert kunnskap.....	72
5.2 Noen implikasjoner for praksis	74
5.2.1 Å utforske studentenes referanseramme	76
5.2.2 Veiledningsstrategi og krav til ressurser.....	77
5.2.3 Dyktiggjøring	78
5.3 Praksisveiledning og samfunnet.....	79
6.0 HVORDAN KAN ØKT SØKELYS PÅ EFFEKT Eventuelt Bidra til Kunnskapsutvikling på feltet?.....	82
6.1 Å innta en ny stilling til effektbegrepet i en ny tid.....	82
6.1.1 Betydningen av felles kunnskap.....	83
6.1.2 Definisjonsbegrepet	86
6.1.3 Å vite i hvilken grad man utgjør en forskjell	87
7.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	90

1.0 INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema

Tema i denne oppgaven er effektbegrepets relevans for *praksisveiledning*, dvs. den form for veiledning som retter seg mot lærerstudentenes praktiske yrkesutøvelse. I oppgaven drøfter jeg om det kan være fruktbart å relatere effektbegrepet til dette feltet i større grad enn det man vanligvis gjør i dag.

Oppgaven kan sies å være en del av tiden siden man ønsker å vurdere effekten på mange områder av samfunnet i dag, også i skolen. For eksempel med innføring av nasjonale prøver i årene 2002-2005 kunne det se ut som at resultatorientering var på full fart inn i skolen igjen, med den hensikt å undersøke om undervisningen hadde hatt den ønskede læringseffekt. Rent umiddelbart kan man vel tenke seg at det å vurdere effekten av egen virksomhet burde være en naturlig del av arbeidet innenfor de fleste fagfelt. Likevel viser litteraturen at dette er et kontroversielt tema innenfor skole og utdanning. Spørsmålene dreier seg blant annet om hvem som skal vurdere hvem (jf. *makt*), hvem vurderingen er til nytte for og hvorvidt metodene er *valide* og/eller er forsvarlige (jf. *forskningsetikk*). Vurdering av effekt kan også tolkes som et økt krav om at offentlige skoler må bli mer effektive, noe som igjen kan føre til frykt for at man i mindre grad tar hensyn til de mer «myke» verdiene i skolen som ikke så lett lar seg måle og veie (Beck 2004). Samtidig kan man si at veiledning er en svært kompleks virksomhet som ikke så lett lar seg vurdere.

Men slik samfunnet vokser frem stilles det nye krav og utfordringer for lærere i dag og i fremtiden noe som danner et viktig grunnlag for utvikling av ny kunnskap innenfor alle områder i skolen, deriblant i praksisperioden. Det kan derfor være grunnlag for å si at utvikling av ny kunnskap om læring og utvikling i praksisperioden er en viktig oppgave i lærerutdanningen. I løpet av utdannelsen skal lærerstudenten utvikle seg fra å være en mer eller mindre usikker student til å bli en lærer som er skikket til å ta selvstendige handlingsvalg til det beste for elevene. Hvordan denne utviklingen skjer har jeg funnet interessant, for fremkomsten av selvstendighet er et vanskelig område innenfor utviklingspsykologi og her er det ennå mye vi ikke vet (Schaffer 1996). Som regel stiller lærervirksomheten store krav til

studenten og han eller hun kan ofte begynne å tvile på sin egen egnethet eller forutsetninger i løpet av utdannelsen. Dette stiller igjen store krav til veilederen som skal kunne både bidra til yrkeskvalifisering og kunne takle den komplekse virkeligheten studentene står i (Lauvås & Handal 2000). I tillegg foreligger det et dilemma innenfor veiledning: På en side skal veilederen være «mesteren» som er bærer og formidler av en stor kunnskapsbase (Skagen 2000) og på den annen side er det viktig at veilederen gir studenten rom til å utforme sin egen lærerrolle (Handal & Lauvås 1983; 1999). Stilt overfor så mange utfordringer undrer jeg hvorfor man innen feltet ikke i enda større grad enn det som er vanlig i dag, retter søkelyset mot veiledningens effekt eller i hvilken grad den fremmer ønsket læring og utvikling i studentene.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om veiledning av lærerstudenter i praksisperioden er at jeg ønsker en større innsikt og forståelse for de nye utfordringer dagens og morgendagens lærerutdanning står overfor, og på dette grunnlag forsøke å fremme nytenkning på feltet. At jeg velger å rette søkelyset på "effekt" skyldes i hovedsak to forhold: For det første at dette området har fått lite oppmerksomhet tidligere og for det andre at forskningen i økende grad gir oss innsikt i hva som er pedagogisk virkningsfull undervisning i klasserommet uten at det ser ut til å ha fått noe særlig gjennomslag i skolen (Ogden 2002: 56). Siden forskningsbasert kunnskap kan synes å være et viktig kunnskapsgrunnlag i opplæringen av nye lærere, bestemte jeg meg for å skrive om dette.

Man kan selvsagt spørre i hvilken grad av påvirkning veiledning, realistisk sett, har eller kan ha på utvikling av gode lærere. Lauvås & Handal (2000: 15) uttaler: "Veiledning skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet". Men kanskje veiledningen ikke i vesentlig grad bidrar til utviklingsprosesser i studentene, eller kanskje enda verre, at den virker negativt inn på deres utvikling (f eks sett i forhold til deres iver og engasjement i yrket)? For selv om praksisveiledning har som mål å virke positivt inn på studentenes videre utvikling, er det vanskelig å vite i hvilken grad man lykkes.

Her beveger jeg meg inn på et vanskelig område og det av flere grunner. På en side kan man si at det bare er rett og rimelig at det stilles krav til veiledningen og at man måler om den gir ønsket uttelling. Men her støter man også på mange problemstillinger. For hvordan måler man egentlig utvikling og endring i studenten og hva skal målingen vurderes opp i mot? Hva betyr det egentlig å være en god lærer? Som en videreføring av dette kan man kanskje undre seg over om effekt knyttet til noen *felles* faktorer som effekten vurderes opp i mot, i det hele tatt kan passe inn i veiledning med sitt individualistiske preg (jf. Hargreaves 2000: 174). Slike spørsmål kan også berøre en rent personlig, dvs. det kan få konkrete følger for den virksomheten man driver med. Fekene (1984) peker i tillegg på at spørsmål om effekt i bunn og grunn rører ved det dypeste i oss, nemlig våre verdier. Dette er derfor ikke spørsmål jeg har som mål å finne endelige svar på men, om mulig, bidra til nytenkning på feltet med noen bevist utvalgte teorier og prinsipper som grunnlag.

1.3 Presentasjon av problemstillingen

Med bakgrunn i det som er skrevet ovenfor har jeg valgt å belyse følgende problemstilling:

Er effektbegrepet relevant for veiledning av lærerstudenter i praksisperioden?

Problemstillingen har følgende underspørsmål:

1. Kan søkelys på effekt gi lærerstudentene hjelp til å utvikle seg videre?
2. Hvordan kan psykoterapeutisk effektforskning eventuelt bidra med noe fruktbart her?
3. Hvordan kan økt søkelys på effekt eventuelt bidra til kunnskapsutvikling på feltet?

1.4 Avgrensning

Oppgaven retter i hovedsak fokus på veiledning av lærerstudenter ved norsk allmennlærerutdanning. Jeg avgrensner veiledning til *praksisveiledning*, dvs. veiledning tilknyttet lærerstudentenes praksisperiode. Jeg avgrensner praksisveiledning til Handal &

Lauvås veiledningsstrategi med lærere (1983; 1999) fordi det er enighet om at den har dominert praksisveiledningen siden første gang den kom ut på norsk i 1983 (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2001; Skagen 2000; Inglar 1997; Carson & Isachsen 2003). For å forstå problemene knyttet opp mot etablering av felles kriterier for god undervisning tar jeg utgangspunkt i noen av deres grunntanker, spesielt de kjennetegn som *ikke* bør forekomme i veiledning, nemlig *kameleonstrategien* (Handal & Lauvås 1999: 47-49).

Oppgaven belyser derfor ikke praksisveiledning slik den viser seg ved den enkelte lærerhøgskole for her kan det finnes stor variasjon. Fokuset rettes i stedet mot teorien og det grunnlaget den gir for å besvare problemstillingen.

Oppgaven avgrenses til noen bevisst utvalgte teorier. Her retter jeg spesielt tyngdepunkt på de momenter som jeg mener er relevante for å kunne forstå mine senere drøftelser.

Utviklingspsykologi avgrenses først og fremst til H. Rudolph Schaffers (1996) redegjørelse, *motivasjonsteori* avgrenses til Edward L. Deci (1996) teori/forskning og effektforskning avgrenses til *psykoterapeutisk effektforskning* med Hubble, Duncan & Miller (1999) som representanter. Av hensyn til oppgavens ramme omhandler den i liten grad vitenskapelige overveielser i relasjon til *kvalitativ* forskning på effekt, noe som for øvrig kan være et interessant tema ved en annen anledning (jf. f eks John McLeod 2001: *Qualitative research in counselling and psychotherapy*).

1.5 Begrepsavklaring

Oppgaven retter seg primært inn mot veiledning av lærerstudenter i praksisperioden. Det gis derfor en redegjørelse av begrepet *praksisveiledning* i tillegg til begrepet *psykoterapi*, slik at leseren kan kjenne til hva som skiller disse begrepene samt hvilke fellestrekk de har. Selv om begrepet *effekt* blir definert og drøftet senere i oppgaven gis det her en kort redegjørelse for vanlige oppfatninger av begrepet.

1.5.1 Praksisveiledning

Praksisveiledning i oppgaven blir brukt om den veiledningen som primært retter seg mot den perioden lærerstudentene er utplassert ved ulike skoler, dvs. veiledning tilknyttet deres praktiske yrkesutøvelse. I likhet med Handal & Lauvås (1999: 9-10) tenker jeg meg praksisveiledning som ”en prosess der veilederens oppgave er å bidra til at den som blir veiledet, utvikler seg til å ivareta sine utdannings- og undervisningsoppgaver på en kvalifisert og selvstendig måte”.

Jeg støtter filosofen Kierkegaards beskrivelse av *god hjelpekunst* fordi han vektlegger betydningen av å ta den annens perspektiv. Han sier:

”At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor *han* er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i al Hjelpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han - men dog først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke” (Kierkegaard 1859: 96-97, her referert i Handal & Lauvås, 1999: 9).

Kierkegaard viser oss hemmeligheten bak det å ”lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted”. Handal & Lauvås (1999: 9) hevder det avgjørende for å lykkes i dette arbeidet er at den undervisningen som veiledningen dreier seg om, foregår på lærerstudentenes egne premisser. Jeg vil heller foreslå at det er *hvordan* veilederen leder (jf. Kierkegaard`s ”føre”) studentene på som blir det avgjørende om det kan kalles god hjelpekunst eller ikke. Her hviler vellykket veiledning blant annet på veilederens sensitive evne til å ta studentens perspektiv og skape gode veiledningsrelasjoner.

Praksisveiledning forstås som en pedagogisk virksomhet. Lauvås & Handal (2000: 15) sier det slik: ”Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget, og som preger virksomheten”. Samtidig kan veiledning oppfattes som en behagelig arbeidsform fordi man ikke offentlig må gå ut med hva man driver med. Lauvås & Handal (2000: 24-25) uttrykker dette på denne måten: ”I veiledningen er det ikke innsyn fra andre, det er nærmest en privat institusjon der kvaliteten

av det pedagogiske arbeidet ikke utsettes for kritisk granskning fra andre enn den/dem som blir veiledet, uten dokumentasjon av hva som foregår. I veiledning kan man utøve makt 'på kammerset', om man vil". Veiledning kan med andre ord ligne en intim og privat situasjon, noe som kan være både positivt og negativt for som de sier videre: "Den private sfæren kan gjøre det lettere å være personlig og ta opp vanskelige temaer og legge grobunn for en nær og god relasjon. Men samtidig representerer veiledningen langt større muligheter for maktutøvelse eller demonstrasjon av egen fortreffelighet enn andre arbeidsformer. Og om veiledningen oppfattes negativt så kan det være vanskelig å komme ut av den uten å støte på en rekke problemer av kollegial og administrativ art". For at praksisveiledningen kan være et gode for studenten, spiller altså kvaliteten i veiledningsarbeidet en stor rolle. Det er derfor viktig å ha klart for seg at selv om det som tilbys studenten *kalles* veiledning, gis det ingen garanti for at det som faktisk foregår er god eller *virksom* veiledning (jf. fremmer utvikling).

1.5.2 Psykoterapi

Lauvås & Handal (2000: 46) påpeker at psykoterapi er en sterk tradisjon som i høy grad har preget både veiledningspraksisen og tenkningen rundt veiledningen. De sier videre at selv om det er mye å lære av terapien, så befinner veiledning seg i en pedagogisk sammenheng som gjør det viktig å lage et kategorisk skille. Det første skillet er mellom normalitet og patologi. Det andre skillet er den vekt det legges på følelser. Det tredje går mellom det private og det offentlige.

Historisk sett utspiller det seg altså ulike roller og mål for virksomhetene. Det som skiller psykoterapi og veiledning er kanskje først og fremst at psykoterapi i større grad enn veiledning, har som mål å *helbrede* klienten. I tillegg innebærer rollen som praksisveileder at temaene for det meste knyttes til det som oppfattes relevant i forhold til ens *yrkesvirksomhet* (Lauvås og Handal 2000: 33). Men både veiledning og psykoterapi er opptatt av å møte en persons individuelle behov. Så vi kan si at begge fagfelt har til felles at man er opptatt av å finne fram til hva som kan bidra til å imøtekomme disse behovene. I tillegg er læring og endring en del av både veiledning og psykoterapi. Intensjonen er at lærerstudenten endrer (utvikler) seg fra å være mer eller mindre uerfaren student på starten av utdanningen, til å bli

en mest mulig kompetent yrkesutøver mot slutten av utdanningen. Effektiv tilnærming til endring kan derfor synes å være av like grunnleggende betydning innenfor praksisveiledning, som innenfor psykoterapi (Murphy 1999).

1.5.3 Vanlige oppfatninger av begrepet effekt

Det mest vanlige er å relatere begrepet ”effekt” til evaluering av sluttresultatet eller til de elementer i prosessen som innvirker (har effekt) på utfallet. Gelzo & Fretz (2001: 76) sier det slik: “Whereas process research focuses on what goes on (e.g., during a counseling hour), outcome research examines the results or effects of particular treatments”.

Effektbegrepet relateres ofte til Jürgen Habermas *teknisk rasjonalitet*. I 1968 utgav han boken *Knowledge and Human Interests* (engelsk utgave 1972), hvor han argumenterer for at vitenskapelig kunnskap utvikles ut i fra menneskers interesser, mer enn en indre autonom vitenskapelig logikk (Hargreaves 2000: 36). Han peker på tre kunnskapsinteresser: 1) *teknisk rasjonalitet* som begrenser seg til å *beskrive* hvilke handlinger som fører til best resultat. En slik analyse kan gjøre at man lett oppfatter handlingene som enten feil eller riktige, 2) *kommunikativ rasjonalitet* der veilederen forsøker å analysere hvorfor, forstå, *tolke* utsagn osv. og 3) *kritisk rasjonalitet* som gir oss muligheten til å se vår virksomhet i et kritisk lys. Den tekniske rasjonaliteten handler om den form for kunnskap som gjør at man kan produsere klær, tjenester osv., noe som forutsetter at naturen manipuleres på en forutsigbar måte og objektive variabler holdes under kontroll. Hargreaves (2000: 36) sier: ”Moderniteten hviler grunnleggende på opplysningstidens tro på at naturen kan omformes og sosiale fremskritt oppnås gjennom systematisk utvikling av vitenskapelig og teknologisk innsikt, og gjennom rasjonell anvendelse av denne innsikten på det sosiale og økonomiske liv”. Men dens skyggeside kjennetegnes av den form for effektivitet som Max Weber kaller *rasjonalisering*, dvs. det moderne fabrikkssystemet som samler et stort antall arbeidere og hvor selv de minste arbeidsenheter underkastes teknisk styring og kontroll. Arbeidet er fastlagt på forhånd og mulighet for selvstendig tenkning er begrenset. Dette er trekk som, i følge dette perspektivet, dominerer innenfor det meste av samfunns- og organisasjonslivet, også i skolen, noe som går på bekostning av andre verdier, for eksempel interesse av å lære stoffet i seg selv fordi det

oppleves spennende og morsomt. Her kritiseres kunnskapen for dens «nytteverdi», dvs. den har ikke verdi i seg selv, men er kun midler eller *instrumenter* for å oppnå *rett svar* eller gode karakterer.

Det synes derfor å være grunnlag for å hevde at *effektbegrepet* har siden 1970-tallet, ofte blitt relatert til praksisveiledning på en *negativ* måte, dvs. blitt relatert til en nytteorientert holdning eller *teknisk/instrumentalistisk* form for tenkning. 1960- og 70-årene var en brytningstid på mange måter siden flere (se f.eks. Gaser og Strauss *The Discovery of Grounded theory* 1967; Giddens *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration* 1984 i Myhre 1988) reagerte på de kreftene som regjerte i samfunnet, blant annet på det vitenskapelige området, spesielt det som går inn under termen *positivisme*. For veiledning fikk det blant annet den innvirkning at man begynte å bevege seg bort fra en praksis som bar preg av ferdighetstrening, bestemte studentøvelser osv., dvs. en såkalt ”teknisk” forståelse og mot en mer ”reflekterende” veiledningspraksis. Det ble hevdet at skal man lykkes i å utvikle selvstendige og selvstyrte lærere så ligger ikke løsningen i å arbeide mest mulig effektivt med tanke på det ferdige resultatet (”slutt karakter”). En slik tenkning knyttes til teknisk rasjonalitet fordi søkelyset er på målene og måloppnåelse og kobles til naturvitenskapen med dens resultatorientering. Pedagogikken på en annen side er preget av *kommunikativ rasjonalitet* som knyttes til åndsvitenskapen. I dette perspektivet passer effekt inn den materielle (*fysiske*) verden, men fungerer dårlig i menneskets *åndsverden* (Lauvås & Handal 2000: 147).

1.6 Metode

Oppgaven er basert på et teoretisk studie. Tilnærmingen er hermeneutisk og begrunnes ut i fra ønsket om å analysere dagens veiledningstradisjon ut i fra en annen fortolkningsramme enn det som har vært vanlig å benytte tidligere. Problemstillingen belyses på bakgrunn av noen utvalgte teoretiske perspektiver. Det er bevisst valgt ut noen teoretikere og forskere (*Handal & Lauvås, Schaffer, Deci, Hubble et al.*) som representerer henholdsvis hvert sitt fagområde. I tillegg trekkes det inn andre relevante forfattere som kan bidra med å belyse problemstillingen på en utfyllende måte. Litteraturutvalget har fremkommet i hovedsak gjennom søk på BIBSYS og CD-rom Eric. I søkerbasen har det blitt benyttet sentrale stikkord i oppgaven. I

tillegg til bøker har det i stor grad blitt benyttet aktuelle artikler fra ulike tidsskrifter. Ikke alle har fått plass i oppgaven, men alle har bidratt til å videreutvikle min tenkning innenfor oppgavens tema. Det har vært et ønske å fortrinnsvis henviser til primærkilder, men innenfor oppgavens ramme har det ikke vært mulig å kun bruke primærkilder og det henvises derfor også til sekundærkilder.

1.7 Oppgavens teoretiske innfallsvinkel og struktur

Oppgaven utgjør totalt seks kapitler. I kapittel to er Andy Hargreaves teori presentert fordi hans tilnærming til endringsprosesser i det *postmoderne* samfunn fokuserer på viktige aspekter ved dagens skole og utdanning. Deretter gis en redegjørelse for hvordan synet på barnet og oppdragelsen har endret seg i takt med nyere forskning. En slik redegjørelse er nødvendig for å kunne forstå mine argumenter senere i oppgaven. Det er i tillegg naturlig å knytte menneskesyn inn i oppgaven, siden veiledningspraksis og tenkning om veiledning ofte kan spores tilbake til ens betraktninger av mennesket (Imsen 1991).

Mitt valg av litteratur i kapittel tre skal hjelpe meg å redegjøre for noen bakenforliggende forhold som kan fremme endring og utvikling (her: selvstendighet og ansvarlighet) i individet, for senere kunne drøfte hvordan disse med hver sin innfallsvinkel kan kaste vesentlige lys over problemstillingen. For å forstå hvordan man i veiledningslitteraturen ønsker å fremme god utvikling i læringsstudentene, tar jeg utgangspunkt i litteratur som har bidratt til en norsk forståelse av veiledning. Her har Gunnar Handal og Per Lauvås (1983, 1999) tilnærming fått en sentral plass fordi det er stor enighet at den har vært dominerende innenfor pedagogisk veiledning de siste tiår (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2001; Skagen 2000; Inglar 1997; Carson & Isachsen 2003). Jeg redegjør derfor for deres veiledningsprinsipper og for noen kjennetegn som *ikke* bør forekomme i den form for veiledning de går inn for, nemlig *kameleonstrategien*.

I kapittel tre redegjør jeg deretter for Edward L. Decis (1996) teori og forskning. Dette perspektivet belyses fordi kunnskap om motivasjonen bak våre ansvarlige og selvstendige handlinger er viktig om vi i neste omgang kan forstå hvilke bakenforliggende forhold som kan

bidra til god utvikling i den som blir veiledet, dvs. utvikler seg til å ivareta sine oppgaver på en ansvarlig (kvalifisert) og selvstendig måte. Kan økt fokus på effekt bidra med noe fruktbart her? Å spørre etter effekt innenfor veiledning kan innebære at den undervisningen veiledningen dreier seg om blir satt i relasjon til en eller annen felles standard for hva som er bra og hva som er mindre bra. Dette leder opp mot en senere drøftelse om et slikt *ytre* fokus, i lys av motivasjonsteori, nødvendigvis reduserer lærerstudentenes *indre* iver og engasjement for virksomheten. Å ivareta studentenes iver og engasjement for yrket kan være av avgjørende betydning for deres videre utvikling.

I siste del av kapitel tre gis en presentasjon av psykoterapeutisk effektforskning, i lys av *fellesfaktorene*, med Mark A. Hubble, Barry L. Duncan, Scott D. Miller (1999) som representanter. Denne delen vil ligge til grunn for min senere drøftelse av hvorvidt og hvordan psykoterapeutisk effektforskning kan – på en fruktbar måte – kaste lys over veiledningsfeltet. Selv om veiledning skiller seg fra psykoterapi på flere områder er det likevel mulig å danne seg noen antagelser om dette siden begge felt dreier seg om endring og utvikling.

Kapittel fire drøfter på bakgrunn av tidligere omtalte teorier og prinsipper, hvorvidt søkelys på effekt kan gi lærerstudentene hjelp til å utvikle seg videre. Kapitlet retter først et kritisk søkelys på tradisjonell veiledningsteori i lys av nyere menneske- og oppdragersyn, for deretter å drøfte hvilke faktorer som kan fremme selvstendige og ansvarlige lærere der veiledning inngår som en sentral del. En slik drøftelse er nødvendig for å kunne forstå mine senere argumenter i oppgaven. Deretter drøftes hvorvidt noen *felles* kriterier for god undervisning, som kan oppfattes som ytre ”grenser” for egen atferd, kan hjelpe lærerstudentenes til å opprettholde iver og engasjement i yrket. Denne drøftelsen baseres på den kjensgjerning at det er umulig å vurdere effekt uten at det finnes noen kriterier, enten *egne* slik Handal & Lauvås argumenterer for (jf. tittelen «På egne vilkår») eller felles for yrkesgruppen, som man kan vurdere effekten opp i mot. Til slutt i kapitlet drøftes hvorvidt psykoterapeutisk effektforskning kan bidra med noe fruktbart mht. lærerstudentenes utvikling, i lys av fellesfaktorene med Hubble, Duncan & Miller (1999) som representanter.

Jeg er opptatt av veiledning som en *praktisk* virksomhet. Kapittel fem drøfter derfor hvordan psykoterapeutisk effektforskning eventuelt kan bidra med noe fruktbart innenfor en praktisk

virksomhet som veiledning av lærerstudenter. Her blir noen implikasjoner for praksisveiledning trukket frem på bakgrunn av tidligere omtalt teori og forskning. Oppgavens siste og avsluttende kapitel drøfter hvordan tidligere omtalte teorier og prinsipper eventuelt - på en fruktbar måte – kan fremme kunnskapsutvikling på feltet.

Samfunnet har endret seg mye de siste tiår, noe som har bidratt til at dagens og morgendagens lærere står overfor mange nye krav og utfordringer. Drøftingene i denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i Hargreaves (2000: 35) hovedpåstand: «om at de utfordringer og endringer som dagens skole og lærere står overfor, ikke er snevert begrenset til skolens område, men har røtter i en større sosiohistorisk overgang fra *modernitet* til *postmodernitet*». Mot slutten av 1960- og begynnelsen av 1970-tallet kom stadig flere tegn som kunne tyde på at modernitetens epoke gikk mot slutten, noe som førte til så dyptgående endringer i samfunnet at man begynte å snakke om en ny tidsepoke. Oppgavens hovedpoeng er derfor at begreper som fikk sin definisjon basert på bestemte sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske prinsipper i moderniteten, ikke nødvendigvis har den samme betydning i dag som tidligere. For å markere dette kan vi kanskje med inspirasjon av Heraklit (Stigen 1983: 33), si at noen *ord* (her: effektbegrepet), har fått avløst sin gamle betydning og kan med fordel få nytt innhold som passer inn i vårt postmoderne samfunn.

2.0 I EN NY TID

2.1 En skole i endring

Andy Hargreaves (2000) tar for seg hvordan lærere og læreryrket har forandret seg i takt med endringer i samfunnet ellers. Poenget er at den postmoderne verden inneholder andre sider enn den moderne, og at det derfor kan være nyttig å forstå den nye verden som vokser frem, for å se hvilke nye utfordringer det skaper for lærere og deres arbeid i dag og i fremtiden. Han (s. 63) viser til Schlechty som hevder at nye sider ved samfunnet gir behov for endringer i skolestrukturer og fremelske nye ferdigheter og egenskaper i elevene, blant annet tilpasningsevne, ansvarsfølelse, fleksibilitet og samarbeidsevne. At mange skoler fremdeles drives etter et modernistisk skolesystem, spesielt på videregående nivå, undergraver ikke bare lærernes egne ønsker for undervisningen, men også selve ønsket om å undervise, mener Hargreaves, dvs. «Læreren legger ikke lenger hjerte og sjel i undervisningen» (s. 12). Hans løsning er derfor å omstille skolen til de krav som stilles i dag, og erstatte byråkratisk styring og kontroll med økt myndiggjøring og profesjonalisering av lærerne.

Hargreaves (s. 149) påpeker, på lik linje med Terje Ogden (2002: 56), at vi etterhvert har oppnådd en del innsikt i hva slags undervisning som er pedagogisk virkningsfull i klasserommet. At denne innsikten derimot ikke har fått særlig gjennomslag i skolen kan skyldes flere forhold. Å samles rundt noen felles forventninger til god praksis kan skape lojalitet, forpliktelse og følelse av trygghet i et skolemiljø. Men her ligger det også en fare, mener Hargreaves, fordi det kan skape forventninger om at lærerne ukritisk skal gjengi gruppens overbevisninger og den som tenker annerledes kan bli undertrykt og i verste fall utstøtt fra fellesskapet. Han mener derfor at det kan være vanskelig å opprettholde en følelse av individualisme i en gruppe som ledes av en eller annen form for ”misjon” (jf. kjetteriet som sosial konstruksjon, s. 170-172).

Hargreaves (s. 73-74) viser til at i det siste, særlig i USA, har vært gjort forsøk på reformer av lærere og undervisning basert på antatt sikre forskningsresultater, noe han sterkt kritiserer. Han hevder: «Forsøkene på å kontrollere lærernes undervisning ved å påtvinge dem falske vitenskapelige sannheter er imidlertid blant modernitetens siste bastioner». Han sier videre:

«Spesielle ekspertisemodeller som hviler på antatt sikre forskningsresultater, er hus bygd på epistemologisk sandgrunn». «De rettferdiggjør ustanselig byråkratiske inngrep fra skoleledere og skolemyndigheters side, og de legitimerer den akademiske verden som en atskilt og overlegen, spesialisert kilde til vitenskapelig sikker viten som kan styre og bestemme hva lærerne skal foreta seg». Han understreker derfor: «En del av de tilnæringsmåtene til skolebasert lærerutvikling som vokser fram, og som gir læreren valgmuligheter og vurderingsrom i stedet for standardiserte pålegg, i en kontekst av kontinuerlig læring og utvikling, synes å erkjenne verdien av *kontekstuell sannhet* framfor *universell sannhet* når det gjelder utvikling av lærerarbeidet». Grunnet for kritikken er sammenbruddet av den vitenskapelige sannhet i det postmoderne samfunn (jf. «dead certainties» s. 67) og at samfunnet er i stadig endring.

Siden jeg i denne oppgaven blant annet undrer hvorvidt det innenfor praksisveiledning er fruktbart å øke søkelyset på den forskning som foreligger i hva slags undervisning som er pedagogisk virkningsfull (eller effektiv) i klasserommet, kan et slikt spørsmål tolkes, i lys av Hargreaves, som et av modernitetens siste bastioner. Men gir Hargreaves her uttrykk for synspunkter som tilhører mer *tidligere tidsepoker* enn dagens samfunn? Hargreaves tar i bruk svært *ensidige* begreper i sin argumentasjon, for eksempel: ukritisk, falske sannheter, overlegen, sikker viten, forutsigbar osv. Disse begrepene setter forskningsresultatene inn i «båser» og skaper bestemte revier, noe som «den bevegelige mosaikk» (s. 74) nettopp fraråder. Det kan derfor synes som om Hargreaves i sin argumentasjon overser de trekk ved postmoderniteten som synes å forsterke likheter mer enn ulikheter.

Flere praktikere sier at de etterhvert som de får mer erfaring, i økende grad anvender flere teorier i sitt arbeid (jf. f eks Ogden 2002: 76). Det er i dag vanlig å kalle seg *ektlektiker*, dvs. å tro at det er noe godt å hente fra de fleste teorier (jf. f eks Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001: 20). Vi finner stadig oftere begrepet *pluralisme* innen forskningen (jf. f eks Maione & Chenail 1999; McLeod 2001) og mange (f eks Hubble, Duncan & Miller 1999) argumenterer for en vektlegging av teoretiske likheter mer enn forskjeller osv. I lys av denne tilsynelatende nye orienteringen mot noe *felles* som særpreger postmoderniteten, ansees ikke forskningsresultater nødvendigvis for å være ensidige «fakta» som «ukritisk» skal «påtvinges» eller «kontrollere» lærerens virksomhet på en slik måte at lærerens egen

praktiske innsikt blir undervurdert. På bakgrunn av oppgavens perspektiver, vil vi etterhvert se at det avgjørende kan synes å være *hvordan* forskningsbasert kunnskap presenteres innen fagfeltet, og ikke *at* den presenteres. Her kan forskningsbasert kunnskap anses for å være en del av en *kollektive* viten om undervisning, dvs. den kan brukes med fleksibilitet og gi rom for individuelle handlingsvalg og vurderingsevne.

Walter Frøyen (1998: 19) oppfatter at skolen i dag preges av en samarbeidende lærerkultur, dvs. man har utviklet seg fra «jag-skoler» til å være «vi-skoler», og at det blant annet skyldes at lærerutdanningen og ikke minst læreplanene pålegger lærerne tverrfaglig samarbeid i langt større grad enn tidligere. Imsen (1991: 328) refererer til en svensk undersøkelse (SOS-prosjektet) som ble gjort på midten av 1970-tallet hvor man fant at gruppearbeid ikke var populært blant elevene. Samtidig ser vi at skolen over flere år har vektlagt tidlig oppøving av elevenes evne til samarbeid. Det kunne kanskje derfor være interessant å gjøre en lignende undersøkelse i dag og se om dagens skoleelever liker gruppearbeid bedre. Hvis det er tilfellet kan resultatet bli tolket dit hen at skolen har virkelig gjort noen av de fellesskapsidealene den bestreber. Om undersøkelsen derimot viser at elevene ikke liker gruppearbeid mer enn før, kan det være nærliggende å tolke resultat dithen at *en* mulighet kan ligge i lærerutdanningens fremdeles individualistiske preg. For oppgaven vil etterhvert vise at selv om nåtidens lærerne i større grad enn tidligere, deler klasser, fag og klasserom, er *den enkelte lærers premisser* for hva som kan kalles god undervisning, like individuell i dag som for noen tiår tilbake.

Litteraturen gir derimot mange forskjellige forklaringer på den individualismen vi finner blant lærere i skolesammenheng, for, sier Hargreaves, «til tross for tallrike anstrengelser for forbedring og reform lever individualismen hardnakkert videre innenfor lærerkulturen» (s. 174). Blant de som har skrevet om emnet, sier han, er det liten tvil eller uenighet om at isolasjon, individualisme og såkalt privatisme er trekk som gjennomsyrer yrkeskulturen i skolen. Han (s. 175) henviser til Dan Lortie, den første som gjorde en systematisk drøfting av lærerens individualisme, som assosierte den med egenskaper som usikkerhet, angst og behov for å forsvare seg. I dette lyset er usikkerhet lærernes lodd i livet, for undervisningens mål er vage, og tilbakemeldingen om hvorvidt de er oppnådd, er upålitelige. Lærernes usikkerhet beskrives slik: «Autonomi er et elskverdig ord som *tilslører* lærerens *frykt* for å bli evaluert, og som fungerer som begrunnelse for å stenge tilskuerne ute» (s. 175). «De liker ikke å bli

iaktatt, og de liker enda mindre og bli evaluert fordi de *frykter* den kritikken som kan følge med evalueringen» (s. 175). Kravene om resultatansvar og intensivering kan oppleves spesielt strekt, hevder Hargreaves, når de innbefatter bestemte oppfatninger av hva som er korrekt (og dermed også feilaktig) praksis (s. 159). Det er derfor ikke rart, i følge ham, at mange lærere opplever det David Hargreaves kaller en grunnleggende kompetanseangst, dvs. en angst for å fremstå for kollegaer og seg selv som inkompetent (s. 160).

Hargreaves (s. 149) viser her til et interessant poeng, nemlig at det er foretatt mye forskning rundt undervisning, planlegging, fremgangsmåter, dvs. hvordan lærere tenker *om* sin undervisning, men lite forskning har vært rettet mot hva læreren *føler* mens de underviser, dvs. om de følelser og behov som motiverer arbeidet deres. Han (s. 149) retter spesielt fokus på lærerens skyldfølelse - eller den dårlige samvittigheten mange opplever i sin hverdag som lærer. Mange har skyldfølelse for at de ikke gir elevene nok omsorg, at elevene ikke oppnår gode nok resultater, at metodene er gammeldagse osv. Her viser forskning (s. 159) at lærere i stor grad oppfatter at de problemene en har i privatlivet, aldri må få konsekvenser for det som skjer i timene. Riktignok blir ikke lærerens følelser og behov fullstendig oversatt i teorien. Hargreaves setter lærernes behov for *autonomi* (jf. økt myndiggjøring) som en forutsetning for å kunne endre skolen i takt med de sidene som preger det postmoderne samfunn. Om det i tillegg kan være fruktbart å vektlegge lærernes grunnleggende *kompetansebehov* - på lik linje med autonomibehovet - vil senere bli drøftet i oppgaven.

2.2 Utviklingspsykologi: Menneske- og oppdragersyn i endring

Vi har sett at fokus på effekt gjerne blir knyttet til overforenklede antagelser av mennesket (jf. et *mekanisk* menneskesyn) basert på en naturvitenskaplig- eller positivistiske vitenskapsmodell (se 1.5.3). Vår veiledningspraksis og tenkning om veiledning kan med andre ord spores tilbake til ulike betraktninger av mennesket og det er derfor nærliggende å bringe utviklingsteori inn i oppgaven. Denne vinklingen som kanskje kan kalles et *utviklingsperspektiv* på veiledning, kan derimot kritiseres fordi praksisveiledning dreier seg om voksne mennesker der relasjonen er *sekundær* sammenlignet med det *primære* foreldre-barn-forholdet (se f eks *En familiepedagogisk modell*, Evenshaug og Hallen 1993: 24). Det

betyr at veileder-student relasjonen ofte er mindre nær og betydningsfull enn foreldre-barnforholdet og bærer i sterkere grad preg av at begge innvirker på forholdet med hver sine krav, forventninger osv. Med disse forbehold, kan likevel flere av de faktorene som barneforskere beskriver være fruktbare innenfor praksisveiledning i betydningen av at de kan gjøre oss bedre i stand til å forstå lærerstudentenes utvikling og endring (Schibbye 1999).

2.2.1 Menneskesyn

Utviklingspsykologien er den del av psykologien som sikter mot å beskrive og forklare de forandringer som finner sted i barnet over tid. Her kan man ha interesse for barn og unges utvikling fordi man har interesse for barn og unge generelt og man vil gjerne finne ut hvordan barn og unge er på ulike alderstrinn, hva de kan klare osv., for å kunne hjelpe dem til å vokse opp på best mulig måte. Eller man kan ha lyst til å studere barns utvikling fordi man er interessert i *utvikling* generelt, kanskje først og fremst for å lettere kunne forstå barnet som voksen (Schaffer 1996: 2-3).

Arv-miljø- problematikken har vært et mye diskutert tema innenfor utviklingspsykologien og spesielt har denne problematikken vært fremtredende når det gjelder den kognitive utviklingen (Schaffer 1996). Ved å studere barns utvikling har man lenge undersøkt i hvilken grad atferden formes av indre, medfødte determinanter eller erfaringer utenfra som barnet utsettes for i miljøet. Dette er spørsmål filosofer helt fra antikken har vært opptatt av, men det har likevel skjedd fremskritt i den senere tid til tross for spørsmålets kompleksitet (Schaffer 1996). Sett i forhold til for eksempel *kanalyseringshypotesen*, foreligger det betydelig informasjon at arvelige faktorer spiller en viktigere rolle for utviklingen enn først antatt (jf. f. eks Anastasiow 1990 i Smith og Ulvund 1999: 331). Det er imidlertid en vanlig oppfatning i dag at verken arv eller erfaringer *alene* gir noe tilfredsstillende svar på den tankemessige utviklingen. Det *interaksjonistiske* perspektivet representerer en syntese og en utvidelse av tidligere syn, dvs. natur og miljø oppfattes ikke lenger som atskilte, motsattrettede krefter (jf. f. eks Gesell 1933 og Watson 1925) i barnet. De interagerer på svært mange forskjellige kompliserte måter, noe som betyr at en enten-eller-oppfatning har ingen mening når man diskuterer psykologiske funksjoner (Schaffer 1996: 11).

Vi ser at synet på barnet har endret seg i takt med endringer i samfunnet generelt (Schaffer 1996). Med fremkomsten av kognitivorienterte teorier som Piagets *stadieteori*, ble det etterhvert vanlig å hevde at barnet aktivt utvelger, fortolker og bearbeider ytre stimuli. Forestillingen om «det tomme barnet» (jf. Watson 1925) ble med andre ord forlatt. I dag har vi i økende grad innsett at barn i vesentlig grad kan øve innflytelse på sin egen utvikling og ikke kun er et passivt offer (jf. *behaviorismen*) for ytre krefter i miljøet. Hunt presenterte for eksempel sin motivasjonsmodell i 1965 der han definerte *indre motivasjon* «som en prosess der aktiviteten er et mål i seg selv, uavhengig av ytre belønning» (Hunt 1965 i Smith og Ulvund 1999: 322). I den senere tid har man derfor måtte revurdere tidligere forståelsesmåter av barns utvikling, og spørre om vi som voksne er så allmektige som vi engang trodde. Schaffer (1996: xv) viser til flere forhold som kan ligge til grunn for denne endrede holdningen til barnet. Man har konstatert at det ikke er så stor sammenheng mellom foreldrenes oppdragerpraksis og barns utvikling som man først trodde, genetikkens stigende innflytelse i påvisningen av nedarvede egenskaper og erkjennelsen av at selv små barn aktivt konstruerer og fortolker sine opplevelser og har en aktiv styrende rolle i deres atferd. *Transaksjonsmodellen* (jf. Sameroff og Chandler 1975 i Smith og Ulvund 1999: 12-14) bygger for eksempel på antagelsen om at miljøets kvaliteter ikke kan bestemmes uavhengig av egenskaper hos barnet, fordi forskjellige barn utløser ulike reaksjoner fra det samme miljøet. Likevel kan vi ikke se bort i fra at miljøet spiller en vesentlig rolle i utviklingen og her trekker for eksempel Smith og Ulvund (1999: 543) spesielt fram betydningen av omsorgspersonenes *sensitive evne* i samspillet dvs. foreldrenes evne til å forstå barnets egenart og reagere raskt og hensiktsmessig (jf. kontingent) på barnets handlinger (jf. senere: Vygotsky 1978, Bruner 1977).

Regler som regulerer sosial atferd kan ta mange ulike former, men i følge Turiel (1983 i Schaffer 1996: 267-269) har barn helt fra tidlig alder evne til å skille mellom såkalte *konvensjonelle regler* eller det som også kalles arbitrær norm, som uttrykker forventninger i miljøet og *etiske normer* som er universelle og gyldige for alle mennesker. Konvensjonelle regler er avhengige av at de som tilhører gruppen tilslutter seg reglene: de er således et spørsmål om valg og er spesifikke for bestemte sammenhenger eller grupper. Overtredelse av en arbitrær norm kan fornærme de andre i gruppen o.l. Overtredelse av en etisk norm er imidlertid en krenkelse av de prinsipper som beskytter oss mot overtramp, urettferdighet osv.

Forskning viser at barn ikke lærer slike atferdsregler på en likegyldig måte, men at de tvert i mot på et tidlig stadium strever etter å finne deres basale mening. Schaffer (1996: 269) sier: "What this work does show is that children clearly do not learn about social rules in a mindless way but that, quite to the contrary, they try from an early age to understand them and attempt to see their underlying sense, and that in consequence they make distinctions between them based on the way in which they are experienced in the course of social interaction". Vi ser at selv om *sosialiseringprosessen* er en komplisert prosess og hvor vår viten fremdeles er begrenset, kan likevel *en* ting synes klart: det dreier seg ikke kun om blind aksept av de voksnes normer, eller passiv innlæring av det andre belærer en om. Barnet er med andre ord ikke noe man *gjør noe med* (eller ikke *gjør noe med*), men et individ som aktivt utvelger, fortolker og forsøker å finne mening i den fremlagte informasjonen. I tillegg erkjenner man i dag at barn er ulike mht. temperament, sårbarhet osv. og at de bidrar til å skape sine egen utviklingsmiljøer (Smith & Ulvund 1999).

I neste avsnitt gis en redegjørelse for hvordan synet på oppdragelsen har endret seg i takt med nyere forskning som, sammen med redegjørelsen av nyere menneskesyn, vil ligge til grunn for mine senere drøftinger i oppgaven.

2.2.2 Ulike oppdragelsesmodeller

Historisk sett har vår tenkning knyttet til oppdragelsen vært påvirket av en rekke sosialiseringmodeller. *Sosialisering* betegner "those processes whereby the standards of any given society are transmitted from one generation to the next" (Schaffer 1996: 232). Dette er prosesser som igangsettes av de voksne, men hvorvidt barnet også spiller en rolle her, har det opp igjennom tidene strides mye om (Schaffer 1996). Smith og Ulvund (1999) presenterer en oversikt over ulike modeller av barnets sosialisering, eller de oppfatningene/filosofier man helt fra gammelt av har hatt når det gjelder faktorer som bestemmer utviklingen (Smith og Ulvund 1999:11-13). De opererer med fire hovedmodeller, *preformasjonisme*, *kontekstualisme*, *interaksjonsmodellen* og *transaksjonsmodellen*. Schaffer (1996: 233-234) gir en lignende oversikt over ulike oppfatninger av oppdragelsen, og deler dem inn i *Laissez*

faire-model (jf. Rousseau, Pestalozzi, Frøbel.), *leirformingsmodellen*, *konfliktmodellen* (jf. Freud) og *gjensidighetsmodellen*.

Prinsippet om preformasjonisme (eller "laissez faire"-modellen) er at barns utvikling kan forstås som en analogi til en blomst. Utviklingsprosessen skyldes med andre ord et anlegg som er til stede fra begynnelsen av og deretter «springer ut». En moderne, alternativt synspunkt finner vi i dag i teorier om *dominant arv* (Smith og Ulvund 1999: 11). I prinsippet om kontekstualisme (eller leirformingsmodellen) legges det i større grad vekt på konteksten der atferden finner sted og det kommer klartest til uttrykk innenfor *behaviorismen*, dvs. man antar at atferd er bestemt av de forsterkningsbetingelser som etterfølger en handling. I interaksjonsmodellen kombineres de to modellene som er nevnt ovenfor. Og i transaksjonsmodellen er *tidsaspektet* føyd til for å understreke at mor/far og barn påvirker hverandre gjensidig over tid. Smith og Ulvund (1999: 11) understreker derimot at transaksjonsmodellen *ikke* er en *teori*, men heller en *forståelsesramme* som er det nærmeste man kan komme et generelt utgangspunkt for å forstå utvikling i dag. De tradisjonelle forklaringsmodellene mer eller mindre forlatt, fordi det innenfor dagens utviklingspsykologi er vanlig å mene at det ikke finnes *en* overordnet modell som kan gi en helhetlig forklaring på menneskets utvikling.

Fra 1970-årene ble oppdragelsen preget av prinsippet om preformasjonisme (*Laissez faire-model*) og her kan vi trekke linjene helt tilbake til den franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-78). Barn ble forstått som en «plante» som skulle få vokse og utvikle seg med minst mulig direktiver fra de voksne rundt seg. Denne forståelsen av barns utvikling kom som en reaksjon på kontekstualismen som hadde stor betydning fram til om lag 1970. Dette var et oppdragelsessyn som var vært sterkt preget av psykologiske teorier som forsøkte å forklare barns utvikling og atferd ut i fra noen prinsipper og lovmessigheter jf., *behaviorismen*, som mente det var oppdragerenes viktigste oppgave å gi barnet riktige påvirkninger eller læringserfaringer siden barnet kommer til verden som en «ubeskrevet tavle», (*tabula rasa*) som man kunne skrive på med de erfaringer man ønsket (jf. John B Watsons 1913; 1928; i Schaffer 1996). Ulike forsterkninger (jf. stimuli-respons forbindelser) ble helt og holdent ansett som midler som drev utviklingen fremover. Men kritikken økte i takt med økende dokumentasjon om at barna helt fra fødselen av påvirker sine omgivelser i kraft av deres

særegne temperament og karaktertrekk (R.Q.Bell 1968 i Schaffer 1996: 20), dvs. samspillet mellom barn og foreldre skulle vise seg å være mye mer komplisert enn enkle stimuli-respons (jf. *mekaniske*) forbindelser slik Watson og Skinner fremsatte.

Det har ikke vært vanskelig å akseptere at *sosiale* evner forutsetter en interpersonal kontekst, men ideen om at kognitive evner på lignende måte er bundet til en sosial kontekst, har ikke hatt samme appell og ble lenge forkastet til fordel for søken etter *intrapsykiske prosesser* som ansvarlig for utviklingen (Schaffer 1996). Piaget ble allment kjent på 1960-tallet i forbindelse med den «kognitive revolusjon» innenfor psykologien og hans antagelser om *stadier* i den kognitive utviklingen. Han anså kognisjon for å være ett sett funksjoner som utvikles i mennesket som et resultat av modning og individuelle erfaringer. Mer enn noen annen teoretiker vendte han seg bort i fra en behavioristisk oppfatning om at barn passivt lar seg påvirke av de erfaringene det møter fra miljøet. Han så grunnlaget for utviklingen for å være en medfødt tidsplan på den ene siden og barna som aktive aktører som velger sine egne «riktige» erfaringer og aktivt skaper sitt eget miljø på den andre siden. Men her ligger også kilden til kritikk, siden Piaget anså kognitiv utvikling som en modningsprosess, mer eller mindre uavhengig av sosiale faktorer. Det er derimot flere studier som viser at barn demonstrerer et høyere ferdighetsnivå når aktivitetene gjøres sammen med voksne. Mange mener derfor Piaget overså rollen den voksne spiller i den kognitive utviklingen, med å hjelpe barnet til å møte de «riktige» erfaringene ut i fra sitt aktuelle tankenivå. (f eks Schaffer 1996; Rogoff 1990).

Vygotsky var en av de første som kom med en reaksjon mot Piaget (Schaffer 1996). Rogoff (1990: 34) som legger sitt perspektiv innenfor Vygotskys (1978) ramme, kritiserer Piaget på denne måten: «Despite the lucidity of Piaget`s collective activity, it was not a central tenet for him, as it was for Vygotsky, and it did not become a major focus of his theory and research». Hun kritiserer videre: «Instead, Piaget`s interests focused on the active involvement of the child *as an individual* working with objects and making sense of the world through that activity». Selv om både Piaget (jf. *akkommodasjon*) og Vygotsky (jf. *den nærmeste utviklingszone*) snakker om å la barnet få prøve seg på passende utfordringer, legger Vygotsky mer vekt på betydningen av at den voksne *reiser stillas* omkring barnets aktiviteter, dvs. man tar hensyn til barnets ferdigheter og i hvilken grad hun eller han er klar for nye utfordringer

(jf. Bruner 1977 i Smith og Ulvund 1999: 544). Senere empiri støtter at læring gjennom slik en-til-en samspill, er en god form for læring (Schaffer 1996).

I følge Vygotsky foregår alle høyere psykologiske funksjoner, deriblant tenkning, læring og problemløsning, først i et samspill (*interpsykologisk*), før de blir internalisert og barnet kan utføre dem på et indre (*intrapsykologisk*) plan (Schaffer 1996: 235). Dette kan knyttes til *gjensidighetsmodellen* (jf. *The mutuality model* i Schaffer 1996: 234) som er basert på foreldre-barn-gjensidighet og er en modell som er mye understøttet av nyere forskning på området. Her nevnes spesielt den rolle den sensitive voksne spiller, i å sikre at barna får passende erfaringer som er meningsfulle sett i forhold til barnets forståelsesnivå, dvs. en rolle som Piaget i hovedsak overså i det han ønsket å legge ansvaret på barnets *egne* bestrebelsers på å søke relevante erfaringer (Schaffer 1996).

Tidligere undersøkelser av barns atferd dreide seg altså i hovedsak om barna som *individer*. I dag har vårt interessefelt derimot stadig blitt videre. Det er først forholdsvis nylig at man innenfor utviklingsteorien har begynt å interessere seg for det som skjer mellom mennesker (jf. Schaffer 1996: 11). Fokuset har med andre ord utvidet seg fra å gjelde det som skjer *i* individer til vekselvirkningen *mellom* individene. Barns utvikling er påvirket av mange faktorer og foregår alltid i en komplisert kontekst av ulike relasjoner og samspill.

2.2.3 Gjensidighetsmodellen

Det er fremdeles mye ved barn- og unges utvikling som er usikkert, blant annet hvordan internalisering av ytre normer skjer i barnet og hvilke former for voksendeltakelse som er mest hensiktsmessige. Men forskningen ser ut til å bekrefte betydningen av *gjensidighetsmodellen* og at den i like stor grad gjelder ved utvikling av kognitive funksjoner som sosiale evner (Schaffer 1996: 238-239). Veien til et *selvstendig* liv ser paradoksalt nok ut til å gå nettopp gjennom samspill eller vekselvirkning med andre mennesker og ikke kun gjennom ensidig påvirkning. Gjensidighet innebærer at barnet både tar initiativ og reagerer adekvat på den voksnes aktiviteter. Samtidig spiller miljøet en vesentlig rolle i utviklingen gjennom at den voksne «svarer» ved å gjenta eller følge opp barnets initiativ. I følge Smith og

Ulvund (1999: 543) anses spesielt foreldrenes *sensitive evne* til å forstå barnets egenart og reagere raskt og hensiktsmessig (kontigent) på barnets handlinger, for være av stor betydning for utviklingen. Samtidig har man i den senere tid konstatert at det ikke er så stor sammenheng mellom foreldrenes oppdragerpraksis og barns utvikling som man først trodde (Schaffer 1996). Genetikkenes stigende innflytelse i påvisningen av nedarvede egenskaper, og erkjennelsen av at selv små barn har en aktiv styrende rolle i egen atferd, innebærer at man har måttet revurdere mange tidligere forståelsesmåter av barn og unges utvikling.

3.0 Å FREMME ENDRING OG UTVIKLING - NOEN BETRAKTNINGER

I dette kapitlet skal mitt valg av litteratur hjelpe meg å redegjøre for noen teorier og prinsipper for hva som kan fremme endring og utvikling (her: selvstendighet og ansvarlighet) i individet, for senere å drøfte hvordan disse med hver sin innfallsvinkel, kan kaste lys over problemstillingen: Er effektbegrepet relevant for praksisveiledning? Med underspørsmål: Kan søkelys på effekt gi lærerstudentene hjelp til å utvikle seg videre?

3.1 Noen betraktninger i lys av Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere

Handal & Lauvås (1983; 1999) strategi for veiledning med lærere har bidratt sterkt til den norske forståelsen av veiledning (Johannessen, Kokkersvold, Vedeler 2001; Skagen 2000; Inglar 1997; Carson & Isachsen 2003). De (1999: 16) uttaler: «Vårt grunnsyn er - og det håper vi skal gjenspeiles boka igjennom - at veilederen skal *hjelp*e studenten til selv å bli dyktigere til å undervise. Det er studentens egen, bevisste og selvstendige utvikling og modning som er det viktigste». Forfatterne tenker seg veiledning som «en prosess der veilederens oppgave er å bidra til at de som blir veiledet, utvikler seg til å ivareta sine utdannings- og undervisningsoppgaver på en kvalifisert og selvstendig måte» (1999: 9-10). For å «lykkes» i dette er det av betydning at veilederen tar utgangspunkt i forståelsen til den som blir veiledet (jf. Kierkegaard), noe som i denne sammenhengen betyr studentens egne betingelser for god undervisning og ikke i etablerte kriterier for virksomheten (1999: 9).

Veiledningsstrategien har røtter i humanistisk teori og det tradisjonelle *mester-lærling-forholdet* i håndverksfagene, men anses som et *supplement* til denne, fordi håndverkstradisjonen, i følge forfatterne, ikke gir et tilstrekkelig «bilde» på gode læringssituasjoner i skolen. De (2000: 9) sier: «I teoretisk undervisning er det ikke slik at noe *må* gjøres sånn eller slik». En snekker kan demonstrere riktig yrkesutøvere for en lærling med utgangspunkt i at det bare «er sånn», men slik er det ikke i skolen, hevder de, siden de fleste yrkessituasjoner læreren står overfor har elementer som nyhet, usikkerhet og verdikonflikter i seg. I slike situasjoner strekker ikke *handlingskunnskapen* til. Utøveren må i stedet bygge opp ny forståelse i den foreliggende situasjonen ut i fra tidligere kunnskap og erfaringer, noe som

danner et viktig grunnlag for utvikling (jf. Piagets teori se 2.2.2).

Handal & Lauvås beskriver noen prinsipper som, i følge dem, *ikke* bør forekomme i den form for veiledning de går inn for, nemlig de prinsipper som kan samles i betegnelsen *kameleonstrategien*. De (1999: 48) sier: «Av grunner som vi har nevnt i kapittel 2, mener vi at veiledningen fungerer dårlig når det viktigste for læreren er å finne ut hva veilederen foretrekker, og tilpasse seg dette uten å ta personlig stilling til det». Her sammenlignes studentene med *kameleoner* fordi de tilpasser seg veilederens såkalte «kjepphester» for god undervisning og etteraper veilederen («skifter farge») etter hva som lønner seg for å bli vurdert best mulig. Her lærer studentene å bli strategiske og ikke autentiske, dvs. kunnskapen internaliseres ikke *i* studentene som noe ekte. Veilederens oppgave blir derfor, i følge dem, å hjelpe studenten til å komme ut av sin kameleontilværelse ved å arbeide etter en mer frigjørende strategi (1999: 49).

Veiledningsmodeller:	Kjennetegn:
<i>Demonstrasjon, øving og korreksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gode praksissteder der det foregår <i>best mulig</i> praksis - Veilederen er en dyktig yrkesutøver - Tankegang: Praksis er modell - Mål: Kopiering og mestring
<i>Handling og refleksjon</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Varierte praksissteder der det foregår <i>allsidig</i> praksis - Veilederen er samtalepartner og dyktig som tolk og analytiker - Tankegang: Praksis er eksempler - Mål: Innsikt

Figur 1

Ulike veiledningsmodeller. Illustret av Lauvås & Handal 2000: 77

3.1.1 Prosess-orientert

I følge Lauvås og Handal (2000: 141) er god veiledning preget av *kommunikativ rasjonalitet*, dvs. man er opptatt av å forstå hverandre gjennom språkhandlinger (analysere hvorfor, tolke

ulike utsagn osv.) i prosessen (se 1.5.3). Forfatterne er overbevist om at skal man lykkes i å utvikle lærere som i størst mulig grad ivaretar sine utdannings- og undervisningsoppgaver på en kvalifisert og selvstendig måte, ligger ikke løsningen i å arbeide innenfor en *mål-rasjonell* modell, dvs. arbeide mest mulig effektivt med tanke på det ferdige resultatet. Tenkemåten som knyttes til mål-rasjonalitet kritiseres for å ville produsere kunnskap som et eller annet «produkt» etter oppsatte mål, uten å ivareta verken behovet for nyskaping eller behovet for å forstå hvorfor noen handlinger er å foretrekke i noen sammenhenger, men ikke i andre. Dette anses som en *teknisk* form for veiledning fordi man ønsker lærerstudenten skal innøve (mestre) bestemte metoder og teknikker, for på den måten å oppnå et effektivt resultat. At den enkelte student lærer og utvikler seg best ved å omsette *egne* ideer til praksis og ikke ved å få overført andres (veilederens) kunnskap (jf. *formidlingspedagogikken*) er kanskje et av de fremste kjennetegnene ved tenkemåten til Handal & Lauvås. De (1999: 13) sier det slik: ”Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i altfor mange tilfeller blir en *formidlingssituasjon* med læreren i hovedrollen, er iallfall veiledning en veiledningssituasjon der den som blir veiledet - og som skal lære - må stå i sentrum. Det betyr at veilederen ikke kan nøye seg med å fortelle sin forståelse, men må ta utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet”. Vi ser at veiledningsstrategien passet inn med tanker i tiden den gangen den ble utgitt for første gang i boken *På egne vilkår* i 1983. På 1970-tallet begynte blant annet humanistiske strømninger å gjøre seg gjeldende her til lands og spesielt Carl Rogers klientsentrerte teori ble inspirasjonskilde for utvikling av nye veiledningsmodeller (Skagen 2000). Handal & Lauvås (1999: 10) sier de spesielt lot seg inspirere av Ole B. Thomsens som i 1975 lanserte ideen om at kandidatens egne kriterier for hva som er god undervisning burde være utgangspunktet for all veiledning.

3.1.2 Innsikt i egen praksisteori

Det som danner grunnlaget for studentenes selvstendige utvikling og modning, er stadig større innsikt i egen *praksisteori*, dvs. «en persons private, sammenvevde, men stadig foranledige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis» (Handal & Lauvås 1999: 19). Forfatterne har hentet impulser blant annet fra Stenhouse (1975) tanker om «*læreren som forsker*» og Løvliens (1972) betraktninger

rundt begrepet «praksis» som illustreres ved hjelp av en trekant som deles inn i tre nivåer (1999: 40-43). På det nederste nivået (P1) ligger *handlingsnivået* som illustrerer handlingene læreren selv foretar i klasserommet sammen med elevene. Det midterste nivået (P2) ligger teoretiske og erfaringsmessige *begrunnelser* for handlingene og øverst på trekanten (P3) finner vi *etisk rettferdiggjørelse* av handlingene, dvs. de verdiene som ligger bak planleggingen og hvorfor vi mener det vi gjør på handlingsnivået er riktig eller forsvarlig. I Handal og Laauvås veiledningsstrategi har førveiledningen sin helt spesielle verdi. Her hevdes det at kvaliteten på undervisningen i stor grad er et resultat av hvor godt førveiledningen lykkes. I stedet for å fokusere på studentenes «synlige» handlinger i klasserommet, blir det viktigste målet for veiledningen å hjelpe studenten til å utvikle sin egen praksisteori gjennom å prøve å sette ord på deler av den slik at den kan bli tilgjengelig (bevist) for studenten selv og andre i den form den har til enhver tid (Handal og Lauvås 1999: 28). Det er bearbeidningen av praksisteorien gjennom refleksjonen som fører til forandringer i praksis og hovedfokuset i prosessen blir derfor tenkningen *bak* handlingene og ikke på handlingene i seg selv. Ut i fra en slik *kommunikativ rasjonalitet* blir konkrete situasjoner tolket som *illustrerende eksempler* som studenten kan lære av og som kan få gyldighet også i andre situasjoner.

Å påpeke handlinger som faktisk skjer i klasserommet kan lett føre til at studenten lukker seg, noe veilederen følgelig bør forsøke å motvirke. Læreryrket stiller store krav til studenten og han eller hun kan komme til å tvile på deg selv og sin egen dyktighet og kan føle seg sårbar for kritikk. Klimaet i veiledningen blir derfor en avgjørende faktor for at studenten skal kjenne seg trygg nok til å sette ord på egne tanker, komme med forslag osv. Samtidig vil en veiledningssituasjon som bare er trygg ikke utvide horisonten. Studenten må derfor i tillegg konfronteres med alternativer for å få utviklet sin praksisteori - og derved undervisningspraksisen. For selv om det kan være en stor utfordring for veilederen å balansere mellom det å konfrontere studenten med andre muligheter og støtte studentens egne ønsker for undervisningen, er det dette som i følge forfatterne, skaper forutsetninger for studentenes videre utvikling.

Dette resonnementet bygger på Piagets teorier og hans læringsformer *assimilasjon* og *akkommodasjon* (se 2.2.2). Her er god veiledning å hjelpe studenten til å samle inn

informasjon og erfaringer som støtter opp under de tankestrukturer studenten allerede har, men også utfordre og konfrontere studenten med nye situasjoner der deres etablerte kunnskap ikke strekker til. Å gi studenten mulighet til å øve og eksperimentere i lærerrollen fremtones derfor sterkt i strategien. Forfatterne sier: «Som veileder er du et sikkerhetsnett for læreren når hun øver på nummeret sitt som en artist høyt oppe under telttaket». Men veilederen skal ikke nøye seg med å ta imot læreren hvis hun faller, men også hjelpe henne til å tenke gjennom sine saltomortaler på forhånd, hente fram sine egne erfaringer og samtidig støtte henne i å klargjøre hvordan hun *selv* ønsker å utføre yrket (Handal & Lauvås 1999:63).

Vi ser at gode utviklingsprosesser handler om å ta utgangspunkt i studentens egne intensjoner for god undervisning. At veilederen gir uttrykk for egne preferanser er i prinsippet dårlig veiledning fordi det vil medføre at studentene under veiledningen vil te seg som kameleoner. Handal & Lauvås (1999: 79-80) sier: «Ideelt sett bør hans teori ha en overordnet posisjon i forhold til læreren. Målet bør være å utvikle lærerens egen praksisteori, ikke overføre veilederens» (jf. kritikk av *formidlingssituasjonen*). Selv om dette kan være svært vanskelig å få til i praksis er det likevel det *ideelle*, dvs. veilederen kan tilby sin erfaring, men burde anstrenge seg til det ytterste for å ikke eksponere sin egen teori for studenten. Der det likevel skjer bør veilederen klargjøre at det avspeiler *hans* praksisteori, noe han betegner som et problem som ikke bør forekomme.

3.1.3 Egne kriterier

Det er et dilemma i veiledningen, å både ha noen ytre, felles kriterier for virksomheten og samtidig ta utgangspunkt i studentens egne kriterier for god undervisning. Handal & Lauvås påpeker mange *metodiske* problemer forbundet med etableringen av felles kriterier, for eksempel å avgjøre på hvilket grunnlag kriteriene skal begrunnes, hvilke verdier skal ligge til grunn og hvordan de skal operasjonaliseres (Lauvås og Handal 2000: 306). De ilegger i tillegg noen egne *filosofisk/teoretiske* antagelser til hvorfor de anser det verken *ønskelig eller mulig* å ha noen felles kriterier for god undervisning. Disse antagelsene kan kanskje særlig knyttes til *taus yrkeskunnskap, faglig skjønn* og at ingen kan påberope seg på å være *ekspert* på god undervisning.

Det finnes mange oppfatninger av *taus kunnskap* (Lauvås og Handal 2000: 90) og hvilken rolle den spiller i veiledningsprosessen og i vurderinger. Det er et aktuelt begrep i Handal & Lauvås veiledningsstrategi fordi «taus» kunnskap, eller «innforstått» kunnskap som de liker å kalle det, er nært knyttet opp mot selve grunnlaget for veiledningen, nemlig *praksisteorien*. Siden det er forskjellig hvor bevisst praksisteorien er og hvor godt den enkelte student kan formulere (artikulere) den, kan vi snakke om en form for taus kunnskap som ligger bak handlingene og som styrer dem i stor grad. Studentene utvikler seg ved at den tause kunnskapen (dvs. vitenskapelig teori, erfaringer og verdier) kommer frem i lyset og blir reflektert over og dette blir veilederens viktigste oppgave. Veilederen lykkes i oppgaven når hun eller han i samtale med studenten bidrar til å «forløse» den tause kunnskapen slik at den kan bli forsøkt artikulert og gjøres til gjenstand for refleksjon. Ytre kriterier kan derimot føre til at studenten kommer i forsvar (jf. te seg som *kameleoner*) slik at den tause kunnskapen ikke kommer til uttrykk.

Den andre begrunnelsen for hvorfor etablerte kriterier er vanskelig å fastsette, knyttes til begrepet *skjønn*. Vi kan si at *skjønn* hører hjemme i hermeneutikken og filosofien, men at det på ingen måte er et entydig begrep. Lauvås & Handal (2000: 111) anser *skjønn* for å være en form for *praktisk* kunnskap som skiller seg fra den kunnskapen vi får fra teori og vitenskap. Når vi utøver *skjønn* går vi utover det vi kan begrunne fult ut, og vi tar avgjørelser på grunnlag av en helhetlig vurdering av situasjonen, basert på tidligere erfaringer. De peker på at innenfor de fleste yrkesområder er det antageligvis bare en relativt liten del av yrkesutførelsen som reguleres av regler eller teori. Det samme kan sies om læreryrket fordi det er vanskelig å gi klare teoretiske definisjoner på hva en lærer konkret skal *gjøre* i klasserommet. Lauvås & Handal (2000) oppfatter det derfor svært vanskelig å fastsette felles kriterier for god undervisning siden praksis ofte dreier seg om å handle etter *skjønn*, og ikke etter hva «eksakt» vitenskap eller kunnskap forteller oss å gjøre i situasjonen.

At ytre kriterier er vanskelig å fastsette, skyldes kanskje likevel spesielt oppfatningen om at ingen har fasitsvar på hva «god undervisning» innebærer og det kan følgelig måles med svært forskjellige målestokker (1999: 132). Veilederen bærer med seg *en* versjon på hvordan undervisning *kan* gjøres, og studenten bærer med seg *sin* versjon. Vi kan med andre ord alle velge våre *favoritter*, men det vi velger er personlig, sosialt og kulturelt betinget. Og

skepsisen kan bli enda større om ytre kriterier blir satt opp ut i fra bestemte krefter i samfunnet ut i fra deres interesser. Konsekvensen er at veilederen ikke kan påberope seg for å være en «mester» eller bærer av en stor kunnskapsbase. Veiledning endrer seg hele tiden under skiftende forhold. Hver student og veileder møter hverandre med hvert sitt individuelle utgangspunkt, hver klasse har sine spesielle forutsetninger, hvert sted sine kulturelle *koder* osv., dvs. «at lærere arbeider i et konfliktfylt område der de ikke kan forvente at andre kan gi klare anvisninger om hva som er riktig og galt å gjøre» (1999: 34). For å lykkes som veileder i dette perspektivet, er det av avgjørende betydning at veilederen hjelper studenten til å lære seg å reflektere over sammenhengen mellom det hun eller han gjør i praksis og begrunnelser for å gjøre dem, ikke *formidle* eller gi eksempler på «riktige» måter å undervise på.

3.1.4 Formativ evaluering

Men friheten er ikke absolutt, det finnes tross alt skolepolitiske dokumenter, skoletradisjoner, samfunnsmessige forventninger osv. som definerer yttergrensene for hva som er akseptabel yrkesutøvelse for lærerstudenten. Vi kan derfor si at *vurdering* (eller *evaluering*) av praksis, er en del av all veiledning. Samtidig kan vi si at vurdering er et problemfylt område innenfor veiledning for det innebærer ofte en rekke avveininger av kryssende interesser og hensyn. Det avgjørende spørsmålet i denne sammenhengen blir derfor hvordan veilederen kan vurdere på en slik måte at studenten forestiller seg minst mulig (jf. *kameleonstrategien*) og utformer sin yrkesrolle på eget selvstendig grunnlag.

Her skisserer Handal & Lauvås samme løsning som Ole B. Thomsens foreslo i 1975, nemlig i og med at man ikke kan fastsette generelle kriterier for undervisningsdyktighet ut i fra forskning, dvs. på vitenskapelig grunnlag eller på grunnlag av etablert praksis, må man ta utgangspunkt i studentens egne kriterier (1999: 132). Det skilles her mellom to ulike former for vurdering i den forbindelse: *formativ* vurdering som innebærer en løpende vurdering av studenten gjennom hele praksisperioden, der man vurderer studentens evne til refleksjon, begrunnelser for handling osv., og *summativ* vurdering som har sin hensikt å komme frem til en beslutning om i hvilken grad praksisen skal godkjennes, er akseptabel eller ei osv. (2000: 309). God veiledning er, i dette lyset, basert på formativ vurdering. Den formative

evalueringen forstås som en naturlig del av veiledningen. «Problemet oppstår når veiledning blandes sammen med *summativ* evaluering» (2000: 311). Forfatterne hevder derfor: «Veiledning og summativ evaluering er som olje og vann; det er tilnærmet umulig å få dem til å gå i hop» (2000: 311). Det må med andre ord etableres en felles forståelse mellom veilederen og studenten at det er formativ og ikke summativ evaluering som pågår. Også den formelle, summative evalueringen må utformes slik at studentens egne kriterier trekkes inn, slik at evalueringen - så langt som mulig - foregår «på egne vilkår» (1999: 132).

Vi har sett at Handal og Lauvås veiledningsstrategi med lærere har som overordnet mål at veiledningen skal oppleves positivt for studenten og føre til utvikling. På bakgrunn av deres forståelse av hva som fremmer god utvikling i lærerstudentene kan dette kanskje oppsummeres slik: «Sagt på en annen måte, veiledningen har gode utgangsvilkår dersom den er frikoblet fra resultatevalueringen» (2000: 312).

3.1.5 Kritikk og noen alternative syn

Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere har tilført norsk veiledningstradisjon mye positivt siden den kom ut for første gang 1983, og spesielt har teoriens vektlegging av refleksjon over «praksisteori» vært et fruktbart bidrag. Men strategien har også blitt kritisert fra ulike hold. Kritikken har blant annet kommet fra teorier som i større grad understreker de følelsesmessige komponentene i prosessen (f.eks. Tveiten 2002; Gjems 1995; Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2001). De senere år har den også blitt kritisert for å i for stor grad tenke læring som *individuelle* læringsprosesser og mer eller mindre overse at læring ofte først får mening i en sosial sammenheng (jf. *situert* læringssyn). Kaare Skagen (2000: 112-113), for eksempel, stiller seg tvilende til om indre, personlige kriterier er tilstrekkelig til å forberede studenten til læreryrket og etterlyser noe mer enn refleksjon over handling. Studenten utvikler seg, mener han, først og fremst ved å observere veilederen og andre erfarne lærere i praksis, ikke minst med tanke på læringens tause dimensjonen, dvs. mye ved yrkesutførelsen sitter *i* handlingen og kan ikke så lett settes ord på eller forestilles før man får utøvelsen demonstrert. At studenten *etterligner* veilederen må imidlertid ikke bli tolket som en mekanisk reproduksjon av handlinger, men en prosess der studenten selv velger ut de

elementer som integreres i en egen, personlig stil. Et trekk ved dette perspektivet er at det noen ganger kan være til det beste for studenten å kvitte seg med sine egne meninger en liten stund, og la veilederen legge premissene i opplæringen fordi veilederen har mest innsikt og burde være den kyndige i forholdet (Skagen 2000: 33). Erling Lars Dale (1999), som spesielt fremhever *organisasjonsdidaktikken*, viser til problemet at det ikke finnes standarder som lærerene kan forholde seg til. Han tenker seg at lærere bør være forent i et fellesskap hvor det internt settes objektive kriterier som kan bedømme utdanningssystemets kvalitet eller når læreren kan si til seg selv eller sine kollegaer «godt utført arbeid». Han (1999:14) uttrykker det slik: «Pedagogikkens oppgave er å utvikle forståelse for betingelsene for at utdanning skal lykkes».

Vi har sett at Andy Hargreaves (2000) i sin analyse av samfunnet i dag, viser hvordan det skiller seg fra samfunnet for bare noen tiår tilbake. At Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere kom som en reaksjon på de elementene som særpreget det moderne samfunnet tydeliggjøres når de (1999: 35) sier: «Lærere som utelukkende lærer å ta over en undervisningsmodell som er blitt lansert som den riktige, risikerer lett å bli enten rigide og statiske i sin undervisning, eller å bli surfere på en hvilken som helst pedagogisk motebølge». Her er det ønske om at studentens egne kriterier for god undervisning skal komme inn som en *frigjørende* faktor i forholdet (jf. for å unngå *kameleonstrategien*).

Men teorier som ikke fornyer seg i takt med samfunnet, står vel selv i fare for å bli statiske? I følge Handal & Lauvås utvikler studenten seg mye på lik linje med *Piagets* forståelse. Men Piagets teori nådde sin popularitetstopp mot slutten av 1970-tallet og har senere blitt mye kritisert på bakgrunn av nyere forskning. Det kan derfor synes som om Handal og Lauvås veiledningsstrategi kan falle inn under mye av den samme kritikk som Piaget, for eksempel å se utvikling først og fremst som en *individuell* aktivitet, mens det i dag er mer vanlig å se utvikling som en *felles* aktivitet (se 2.2.2). En berettiget kritikk kan også være at en veiledningsstrategi som i stor grad vektlegger studentens egne premisser for undervisning kan komme i fare for å utvikle *lite* fleksible lærere, der bare *egen måte* å drive undervisning på blir den gitte praksisen i klasserommet. Oppgaven vil etterhvert vise, på baggrunn av teori, at forhold som tilrettelegger for utvikling av *fleksible* utøvere, kan synes å være fruktbart innenfor dagens skole og utdanning.

3.2 Noen betraktninger i lys av Edward L. Deci

Denne delen av oppgaven tar for seg motivasjonen bak våre ansvarlige og selvstendige handlinger. Dette perspektivet belyses fordi kunnskap om motivasjonen bak våre ansvarlige og selvstendige handlinger er viktig om vi i neste omgang kan forstå hvilke bakenforliggende forhold som kan være avgjørende for ”*at lykkes føre et Menneske hen til et bestemt Sted*” (jf. Kierkegaard se 1.5.1), dvs. at den som blir veiledet utvikler seg til å ivareta sine oppgaver på en ansvarlig (kvalifisert) og selvstendig måte. Kan økt fokus på effekt bidra med noe fruktbart her? Vurdering av effekt kan innebære at man tidligere har tatt stilling til noen felles kriterier, standarder, forventninger e.l. som man vurderer effekten opp i mot. Dette leder hen mot en senere drøftelse om et slikt *ytre* fokus, i lys av motivasjonsforskning, nødvendigvis reduserer studentenes *indre* iver og engasjement for yrket (se 4.2). Å ivareta studentenes iver og engasjement for virksomheten kan være av avgjørende betydning for deres videre utvikling.

Det finnes mange ulike oppfatninger om hva som driver den menneskelige utvikling fremover. I utviklingspsykologien knyttes ofte slike spørsmål til ulike behov- og motivteorier og hvordan man velger å ta stilling til dem står i nær sammenheng med det menneskesyn man har. På 1940- 50-tallet forklarte man for eksempel disse motivene ut i fra prinsippet om *spenningsreduksjon*, dvs. når vi er sultne oppstår det indre driv i organismen for å finne mat for å redusere spenningen. Men dette prinsippet betyr at vi ville forsøke å unngå ekstreme spenningsproduserende situasjoner, mens vi vet i dag at flere søker nettopp slike situasjoner (f eks fallskjermhopping). I dag er prinsippet om *moderat grad* av stimulering mer vanlig (jf. *arousal level* i Atkinson 1993: 413 eller hypotesen om *optimal stimulering* i Smith og Ulvund 1999: 323), dvs. den mest optimale utvikling finner sted om barnet blir konfrontert med problemer som i moderat grad avviker deres mestringsnivå på et gitt utviklingstrinn. Det betyr at hva som er optimalt nivå varierer fra person til person. I tillegg har vi sett at de drivkreftene som spiller en rolle i denne utviklingen kan betraktes som medfødte eller lærte, bevisste eller ubevisste og sees gjerne i forhold til de tilpasningskrav som finnes generelt i det samfunnet eller den kulturen man er medlem av (Schaffer 1996). Innenfor *humanistisk* teoritradisjon tenker man seg at mennesket har et behov for personlig vekst som driver selvrealiseringen fremover (jf. Maslow 1970). All atferd burde derfor i følge dette perspektivet, ideelt sett, oppmuntres til å være et produkt av *indre* drivkrefter.

Edward Deci (1996) inngår i rekken av de som fremførte, på hvert sitt vis, en humanistisk kritikk av *moderniteten*. Han forteller om den gang han som ung psykologistudent for første gang kom i kontakt med de behavioristiske prinsippene («behavior modification programs and the systematic use of rewards, or reinforcements») og som til stor forveksling minnet ham om de prinsippene man bruker i opplæring av dyr. I 1969 begynte han derfor å interessere seg for spørsmål knyttet til hva som skjer med vår nysgjerrighet og interesse over tid (jf. *intrinsic motivasjon*) når vi handler fordi vi først og fremst ønsker å oppnå en eller annen form for ytre belønning (*extrinsic reward*). Han har siden forsket på motivasjon (oftest sammen med sin forskerkollega Richard Ryan) og hevder at hans studier av *uansvarlig atferd* og utforsking av de motivasjonsprosessene som regulerer dem, har gjort ham i stand til å beskrive deler av den sosiale kontekst som kan fremme ansvarlige handlinger (s. 7) (til forskjell for f eks Maslow som i utarbeidingen av sin teori, tok utgangspunkt i såkalte sunne mennesker). Forskningsmaterialet er basert på det å skulle håndtere vanlige krav og utfordringer i hverdagen som for eksempel å være på skolen, i arbeid, oppdra barn osv.

Deci viser til at bråk i klasserommet, barns mangel på høflighet for voksne osv. synes å være et økende problem på mange skoler og i samfunnet generelt. Mange roper derfor etter strengere kontroll, flere regler o.l. Deci (s. 2) hevder derimot at å møte disse utfordringene med enda strengere kontroll blir en for enkel løsning på et veldig komplisert problem. Han ønsker heller at vi blir mer opptatt av *motivasjonen* bak denne type *uansvarlig atferd* og hvilke sosiale faktorer som påvirker den. Forskningen tar spesielt utgangspunkt i Richard deCharms (1968) ide om at vi mennesker strever etter å føle at vi selv er kilden til våre handlinger (*personal causation*) dvs. vi har et indre behov for å føle en form for personlig autonomi eller selvbestemmelse, mer enn å være en «marionett» (*pawn*) som blir manipulert av andre (s. 27). Utvikling av *autonomi* (selvstendighet) knyttes derfor opp mot *indre* drivkrefter i mennesket, mens for eksempel evaluering (spesielt *summativ* evaluering) knyttes til *ytre* drivkrefter i miljøet siden her opprettholdes handlingene først og fremst fordi man ønsker en eller annen form for ytre belønning.

3.2.1 To hovedkategorier av motivasjon

For å forstå hva som fremmer ansvarlige og selvstendige handlinger er det helt avgjørende, sier Deci (1996), å skape et skille mellom den form for atferd som er *autonom* og den som er *kontrollert* av ytre eller indre pressfaktorer. Rent etymologisk kommer begrepet autonomi (autonomy) fra å være *selvstyrt* (self-governing). Mens på et filosofisk plan kan autonomi bety å være i berøring av ens sanne jeg eller slik Deci (s. 2) uttaler det: «To be autonomous means to act in accord with one`s self - it means feeling free and volitional in one`s actions. When autonomous, people are fully willing to do what they are doing, and they embrace the activity with a sense of interest and commitment. Their actions emanate from their true sense of self, so they are being authentic». I denne forståelsen betyr altså autonom fremferd at man handler ut i fra hensikter som ligger i ens «integreerte senter», dvs. man er sann mot ens *indre jeg* (one`s self), og her kan vi trekke linjene tilbake til *kameleonteorien* (se 3.1).

Kontrollerte handlinger betyr nærmest det motsatte: «to act because one is being pressured». I den utstrekning atferd ikke er autonom, er den kontrollert, dvs., man handler fordi man føler seg presset til det. I følge Deci (s. 3) finner vi to typer respons på slikt press: den føyelige (*compliance*) og den opposisjonelle (*defiance*). De fleste av oss har tendenser til å reagere på begge måter når vi føler oss presset, men vi kan likevel finne noen som for det meste gjør det som er forventet av en, mens andre er mer eller mindre alltid i opposisjon til autoriteter. Prisen for å føye seg eller være i opposisjon kan være høy fordi når vi handler på bakgrunn av press, vil handlingene ikke ha et indre ankerfeste i oss og de blir *fremmedgjort* («alienated»). Deci refererer til Robert Henri, en stor amerikansk lærer innenfor kunsthøgskolen, som illustrerer hva det vil si å være drevet av *indre* (jf. ekte) *motiver*, dvs. å være helt og holdent involvert i selve aktiviteten (jf. *flyt*), uten å ha et bestemt mål for øye (om så det målet skulle være å tjene penger eller fullføre et bilde). Deci (s. 21) sier: «Most of the learning of preschool children is done not because it is instrumental for achieving something else, but because the children are curious, because they want to know». Utsagnet uttrykker en oppfatning av at aktiviteten til små barn styres av en grunnleggende nysgjerrighet og kunnskapssøken som fungerer uavhengig av ytre påvirkningsfaktorer. Dette er i ensbetydende med det psykologen Henry Murray foreslår, nemlig at menneskene «have *needs* of the mind as well as needs of the body». På denne bakgrunnen sier Deci (s. 30): «Perhaps there is an innate or *intrinsic* need to

feel a sense of personal autonomy or self-determination - to feel a sense of what deCharms had called personal causation».

Med dette menneskesynet som utgangspunkt, begynte Deci (i samarbeid med Richard Ryan) å forske på hva som skjer med menneskets *indre motivasjon* - vitaliteten, spontaniteten, ektheten, nysgjerrigheten - når det får *ytre* belønning (f eks penger) for en aktivitet det i første omgang var svært så villig til å gjøre uten belønning.

Allerede i 1971 ble det foretatt et eksperiment som bestod av to grupper studenter som fikk i oppgave å pusle puslespill ("Soma puzzle") som kunne oppfattes både morsomme og utfordrende for dem (s. 22-29). Den ene gruppen mottok ytre belønning i form av penger når de klarte puslespillene, mens den andre gruppen av studenter mottok ingen form for ytre belønning. Kort fortalt foregikk eksperimentet på denne måten: Studentene sitter ved et bord og pusler mens det ligger en del litteratur som kan dekke flere interesseområder på et bord ved siden av dem. Studentene pusler ca en halvtime før forskeren forteller dem at forsøket er over, og at han må forlate rommet noen få minutter for å sortere dataene. Den mest avgjørende perioden i eksperimentet er ikke den perioden studentene er opptatt med puslespillene, men hva studentene gjør den tiden (ca 8 minutter) de sitter alene i forsøksrommet og venter på forskeren til å komme tilbake. Vil de fortsette å pusle «just for fun» eller begynne å lese litteraturen som ligger tilgjengelig ved siden av dem? Tanken er at: «if they spent their free-choice time playing with the Soma, when no rewards would be forthcoming and when there were interesting alternative activities, then they must have been intrinsically motivated for puzzles». Senere utførte forskerne et lignende eksperiment der de tok utgangspunkt i aktiviteter studentene følte var interessante og som de tidligere hadde utført helt gratis, men som de nå fikk betalt for å gjøre. Studentenes motivasjon for oppgavene ble deretter målt. Samlet sett beskriver Deci resultatene fra begge forsøkene på denne måten: «Happily for me, this field experiment showed results comparable to those from the Soma-puzzle study: Once people started getting paid, they lost interest in the activity. Then, when the rewards stopped, they did not perform as well».

Vi ser at resultatene, forskningsmessig sett, var oppmuntrende fordi det viste seg at de studentene som fikk belønning for å pusle, mistet interessen for å pusle bare for gleden av å

gjøre det. Deci og hans medarbeidere tolket resultatet dithen at studentene mistet interessen for puslespillet fordi de nå hadde blitt *yremotivert*, dvs. aktivitetene hadde blitt *et middel* for å oppnå noe annet og ikke ble utført i kraft av seg selv. Eksperimentet synes med andre ord å vise at selv om forsøkspersonene fortsatte å pusle, hadde nå pusleaktiviteten blitt *instrumentell*, dvs. et instrument (middel) for å tjene penger. Så hvordan kan dette forklares? Deci og hans forskningskollegaer forklarer resultatene i tråd med Richard deCharms (1968) tanker som spesielt understreker betydningen av det han kaller «personal causation», dvs. nøkkelen til indre motivasjon ligger i ønsket om å selv være utgangspunktet for egne handlinger mer enn marionetter (pawn) som blir manipulert av andre mennesker. Deci sier: «When people say that money motivates, what they really mean is that money controls». Han sier videre: «A strained, instrumental relationship to an activity is a sure sign of the state called alienation». Ved å knytte penger som en form for ytre belønning til handlingen rettes oppmerksomheten *fra* noe *indre* (f eks lyst, nysgjerrighet) *til* noe *ytre* (f eks penger) og man mister interessen for handlingen i seg selv, noe som igjen bidrar til fremmedgjøring siden man ikke lenger gjør handlingen for sin egen skyld.

Men selv om resultatene var oppløftende, hadde forskningen bare så vidt begynt. Neste steg i forskningsprogrammet var klart: «It was necessary to determine what other events or circumstances might decrease intrinsic motivation. In other words, what events, beyond rewards, are likely to be perceived by people as *controlling* - as limiting their autonomy?» (s. 31). Videre studier viste at *trusler* (threat) er en annen motivasjonsfaktor som på lik linje med penger virker kontrollerende, dvs. noe som fjerner forsøkspersonenes indre glede og interesse for å utføre handlingene for sin egen skyld. Andre forskere som Mark Lepper m. fl. tilføyde enda flere forhold som kan ha lignende negativ effekt på indre motivasjon: «Deadlines, imposed goals, surveillance, and evaluations were all found to undermine intrinsic motivation» (s. 31). Deci (s. 31) sier videre: «People experience them as being antagonistic to their autonomy, so these events drain people's sense of enthusiasm and interest in the controlled activities». Målet for forskningen var derimot ikke å foreslå at vi skal få lov til å gjøre som vi har lyst til eller at vi ikke trenger grenser. Tvert i mot. Deci (s. 33) uttaler det slik: «At this point, an obvious question arises. Do all research results imply that in order not to weaken intrinsic motivation, people should be allowed to do anything they please? Fortunatelig, it does not. Forskerne ønsket i stedet å komme nærmere svaret på det vanskelige

spørsmålet: Hvordan kan vi sette grenser for atferd uten å samtidig redusere persons indre motivasjon (killing a person`s spirit) for aktiviteten?

Senere forskning tok derfor utgangspunkt i to ulike typer handlinger: Handlinger vi utfører ut i fra en indre motivasjon, dvs. de vi helt og fullt er villige til å gjøre ut i fra en egen interesse og de handlingene vi finner kjedelige, uinteressante og som andre pålegger oss å gjøre (for en videre drøftelse se 3.2.3). Barn kommer til skolen med en naturlig lyst til å lære, men etterhvert som de fortsetter på skolen, mister mange av dem interessen for de aktivitetene som skjer der. Vi har sett at Deci forklarer dette ut i fra forståelsen av den betydning autonomi har for god utvikling i barnet. Men selve fundamentet for ansvarlige handlinger, sunn atferd og endring er, i følge Deci, *både* følelsen av kompetanse og autonomi.

3.2.2 Betydningen av selvopplevd kompetanse

Deci (s. 70) knytter to ulike behov til det indre motivasjonsaspektet: den ene delen er det allerede omtalte autonomibehovet, mens den andre knytter seg til betydningen av *selvopplevd* (eller følt) kompetanse (*sense of competence*). Deci snakker også om *selvoppfattet* kompetanse (*perceived competence*), noe han knytter til Albert Bandura som mer enn noen annen har pekt på den betydning *forventninger om mestring* ("self-efficacy") spiller i motivasjonssammenheng. Selvopplevd kompetanse kan relateres til det Skaalvik & Skaalvik (1996: 21) kaller *selvvurderingstradisjonen* (jf. emosjonelle forhold), kanskje spesielt til «områdespesifikk selvvurdering», dvs. en persons vurdering av seg selv innenfor et spesielt område eller fag. De (1998: 23) viser for eksempel til Marsh (1990) som definerer selvvurdering som *generell følelse av å gjøre det godt i faget*. Selvvurdering inneholder derimot mange aspekter og i litteraturen brukes begrepet i ulike betydninger. Maslow (1970) forklarer behovet både ut i fra et grunnleggende behov for å føle tillit til egne krefter og føle anerkjennelse for det vi gjør. Skaalvik & Skaalvik (1996: 79) mener Banduras (1981, 1986), Atkinsons (1957, 1964, 1966) og Eccles (1983, 1984, 1987) teorier har utdypet Maslows motivasjonsteori ved å legge større vekt på de kognitive sidene ved motivasjonen. Likevel ser vi at Maslow (1970: 110) tar kognitiv innsikt i betraktning mht. motivasjon, ved å sette behovstilfredstillelse på den ene siden og det å oppnå innsikt på den andre siden. Kun

rasjonell innsikt eller kunnskap er ofte ikke nok til å motivere til handling, sier han. Det må i tillegg finnes en emosjonell erfaring knyttet til denne innsikten. Det betyr at *full innsikt*, i følge Maslow, ikke kun er en kognitiv, men også en emosjonell erfaring.

Deci (s. 65) henviser til Robert White som argumenterer for at følelsen av å gjøre en god jobb er et av menneskenes fundamentale behov og kan gi en enorm indre tilfredsstillelse. White foreslår: «there is a second important psychological need - beyond autonomy - that underlies intrinsically motivated behavior. People, impelled by the need to feel competent, might engage in various activities simply to expand their own sense of accomplishment. When you think of it, the curiosity of children - their intrinsic motivation to learn - might, to a large extent, be attributed to their need to feel effective or competent in dealing with their world». Deci (s. 64) sier det slik: «Feeling competent is important both for extrinsic motivation and for intrinsic motivation».

Deci (s. 66) ønsket å foreta et studie av om det faktisk er slik at vi har et indre behov for å føle oss kompetente. Hypotesen var at om vi virkelig har et indre behov for å føle oss kompetente, vil opplevelsen eller følelsen av kompetanse innvirke på vår indre motivasjon. Han gjorde derfor et enkelt studie der forsøkspersonene i en gruppe klarte oppgavene relativt bra og forsøkspersonene i en annen gruppe helt klart mislyktes. Som forventet viste forsøket at de som fikk tilbakemelding på egen kompetanse, var mye mer indre motivert for oppgavene enn de som hadde mislyktes med dem. Deci viser til sin forskningskollega gjennom mange år, Richard Ryan (1977) som satte fokus på at de konsekvenser belønning får, er avhengig av hvordan personen *tolker* den. Forskning viser at ytre belønning kan oppfattes som kontroll, men under de rette forholdene kan den også rett og slett bli oppfattet som at man har gjort noe andre anser som bra og derfor ikke reduserer indre motivasjon. Han foreslår derfor at det er mulig å gi ytre belønning og allikevel ivareta personens indre motivasjon for handlingen.

Det faktum at selvopplevd kompetanse kan relateres til indre motivasjon, kan lede til spørsmål knyttet til hvilken rolle ros (praise) får i denne sammenhengen. Ryans studier viser at de konsekvenser ytre belønning får, er i tillegg til personens tolkning av den, avhengig av *hvordan* rosen gis (s. 68). Positiv tilbakemelding eller ros kan gis på en kontrollerende måte (f. eks. ros gis ut i fra hensikten om å kontrollere en handling i en bestemt retning med hjelp av

begreper som «du bør», «du må» osv.), og en ikke-kontrollerende (dvs. simpelthen uttrykke anerkjennelse av arbeidet) måte. Viktige spørsmål blir derfor: «Are you praising in an attempt to get the person to do more?» Tilbakemeldingen kan med andre ord være preget av et kontrollerende ordbruk som «living up to expectations» og «doing as you should», eller man kan ta i bruk mindre kontrollerende uttrykk som for eksempel: «no mention of shoulds or expectation and no social comparison information, just simple statements such as «you`ve done very well»» (s. 68). Vi ser at ytre belønning kan ha flere negative effekter, men kan også under riktige forhold øke indre motivasjon for handlingene.

Deci (s. 59) peker på en form for instrumentalisme (*instrumentalities*) som kan være positiv, i betydningen av at man har mulighet for å se sammenheng mellom ens egne handlinger og ønskede resultat (desired outcome), og at resultatene er av en slik art at de gir den enkelte en indre tilfredsstillelse. Deci sier samfunnet riktignok kan kritiseres for dens instrumentelle tenkning i betydningen av «of seeing everything as a means to an end», dvs. instrumentalisme er lik et «tveegget sverd»; i den ligger utgangspunktet for vår motivasjon, men den kan også være middel for ytre kontroll med sine negative effekter. Men, sier han, «although instrumentalities are all too readily used to control, they do not have to be». Deci snakker altså her om en positiv form for instrumentalisme som gir den enkelte mulighet til å se sammenheng mellom egne handlinger og resultater som man på et indre plan ønsker seg.

Deci (s. 61) viser til at de fleste som bor i den amerikanske kulturen vet hva som forventes eller hvilke (indeterministiske) betingelser som knytter seg til det å «make money, to earn a college degree, to get approval from superiors, to feel a sense of accomplishment, and to have a host of opportunities for themselves and their families. The contingencies are built into our system of life, and these contingences have worked to motivate a large percentage of the population». Men noen mennesker kjenner eller forstår ikke disse forventningene, sier han, og faller derfor utenfor samfunnet. Instrumentalisme har ikke fungert for disse fordi de ikke har hatt tilgang til de forventningene som finnes. Da har de heller ikke fått mulighet til å erfare sammenhengen mellom egne handlinger og forventninger innenfor systemet (f eks skolen, nabolaget osv.). For at instrumentalisme skal fungere som motivasjonsfaktor, er det derfor nødvendig at hvert individ får tilgang til forventningene, forstår dem, ser dem relevante og har muligheter til å ta dem i bruk for bare på den måten lærer individet å fungere innenfor de

rammene som samfunnet setter (s. 61). Men selv om instrumentalisme sett på denne måten er svært viktig for motivasjonen, er det ikke alene nok for å ivareta engasjement osv. Uansett om atferden er et instrument (*instrumental*) for å oppnå ytre resultater som ros, gode karakterer e.l. eller er et instrument for å oppnå følelse av indre glede og tilfredsstillelse, må vi føle oss i stand til (*competent*) å utføre de instrumentelle handlingene for å oppnå ønsket utfall (their desired outcomes) sett i forhold til forventningene, sier Deci. Selv om det i det siste tilfellet kanskje ikke er riktig å snakke om «belønning» i vanlig forstand siden man utfører handlingene spontant og fritt.

Deci kaller altså handlinger for effektive, om de tjener den indre tilfredsstillelsen i personen. Her snus det hele på hodet. I stedet for å si at handlinger skal tjene gode resultater (jf. den teknisk-instrumentelle forståelsen), skal gode resultater tjene personen, dvs. gi personen en indre tilfredsstillelse. Poenget her er at man ikke baserer seg på former for belønning som gir smak av kontroll, men former for belønning som kan fungere som støtte for indre motivasjon.

Så langt har denne delen av oppgaven rettet fokus på det Deci hevder er selve fundamentet for ansvarlige handlinger, sunn atferd og endring, nemlig utvikling av autonomi og selvopplevd kompetanse. Tidligere har jeg vært inne på at spørsmål om effekt innenfor veiledning innebærer at den undervisningen veiledningen dreier seg om blir satt i relasjon til en eller annen standard for hva som er bra og hva som er mindre bra. Senere i oppgaven vil jeg drøfte, spesielt med neste avsnitt som innfallsvinkel, hvorvidt noen felles (jf. ytre) standarder, kriterier e.l. som kan tolkes som ”grenser” for egen virksomhet, nødvendigvis reduserer lærerstudentenes indre iver og interesse for yrket.

3.2.3 Frihet versus grenser

Vi har sett at i følge Deci er nøkkelen til et autonomt liv å innerst inne føle at de handlingene man gjør, gjøres ut i fra en egen fri vilje eller er i berøring av ens sanne jeg. Men det er også fullt mulig å handle ut i fra hensikter som ligger i ens «integrerte senter», men som likevel ikke er en del av ens sanne selv, gjennom press i fra samfunnet. Det fører gjerne til et integrert «jeg må» i stedet for «jeg velger å». Slik opplevd press kan komme fra foreldre, lærere,

veiledere osv., og fremmer, slik Deci ser det, uansvarlige (dvs. enten sykelige opposisjonelle eller føyelige) reaksjoner. Så hva fremmer ønsket utvikling eller hvilke faktorer bidrar til ansvarlige handlinger? Er det fravær av grenser, ytre forventninger, reguleringer o.l. og mest mulig frihet til å velge selv? Deci (s. 201-204) viser til at vi i vesten har vært svært opptatt av frihet siden 1960-tallet. Dette er et kjent tema innenfor filosofien (jf. f eks Jean-Paul Sartre; Roald Nygård 1993). Men hvem er egentlig fri? Dette er et vanskelig spørsmål spesielt med tanke på den forskning som viser at mange av våre interpersonelle forhold ofte i bunn og grunn er kontrollerende (f eks ros, evaluering, tidsfrister osv.) og kan alle begrense vår frihet.

Deci oppfatter at menneskets sårbarhet gjør det svært vanskelig å opprettholde en følelse av frihet. Begrepet frihet på et *politisk eller samfunnsnivå* refererer gjerne til minimal ytre styring av hva menneskene i samfunnet ønsker å gjøre (jf. utdanning, handle, reise osv.) og hvordan de ønsker å leve. På *individnivå* viser Deci til eksempelet om professoren som alltid kommer for sent til møter. Er han fri? Decis hevder at denne professoren har mulighet til å komme for sent og være i opposisjon til gitte forventninger (jf. komme tidsnok), men er ikke nødvendigvis personlig eller psykologisk fri eller slik han (s. 209) uttaler det: «But neither compliance nor defiance represents authenticity, and neither represents responsibility». På et *psykologisk* plan definerer Deci (s. 205) frihet på denne måten: «To be free means to feel volitional; it means to be governed in one`s actions by a true self». Det betyr at sosiale kontekster selvsagt innvirker i hvilken grad den enkelte føler seg fri eller ikke, men behøver ikke være utslagsgivende.

Deci (s. 209) hevder altså at frihet ikke nødvendigvis innebærer en ytre sosial frihet, men å foreta *sanne valg*, dvs. valg som har betydning ut i fra *ens sanne jeg*. Ytre frihet er viktig, men bare til en viss grad. Å få restriksjoner på egen atferd kan være frihet når man handler basert på integrerte verdier eller «*some general good*» som har indre betydning for en. Da kan frihet bestå i å akseptere, tilpasse seg fellesskapets beste eller si nei om grensene realistisk sett kan flyttes. Om de ikke kan flyttes består frihet i å tilpasse seg. Deci (s. 200) sier det slik: «People find freedom in part by accepting their real constraints, but that alone does not ensure that they will function effectively within society. In addition, they may need to accept some of the arbitrary conventions created by the social organization. Society, of course, is very much invested in people`s accepting such rules. The important challenge for each individual is to

accept the arbitrary constraints that are meaningful to him or her, while at the same time maintaining a sense of personal freedom». Hvordan barnet kan bli hjulpet til å fungere i samfunnet hvor mange av aktivitetene ikke er interessante for en selv og ofte kjedelige, er altså det vanskelige spørsmålet foreldre, lærere, sjefer osv. hele tiden må ta stilling til, i følge Deci (s. 100). Ja faktisk består vår jobb i å bidra til at de gjør disse aktivitetene senere av egen fri vilje og på eget initiativ når vi ikke er til stede. Vi har tidligere sett at dette er deler av sosialiseringprosessen som mange teoretikere og forskere har forsøkt å ta stilling til og ofte blir begrepet *internalisering* brukt i denne sammenhengen.

Når Deci (s. 93-99) redegjør for sitt syn på internaliseringsprosessen viser han til eksempelet om gutten som får høre av foreldrene om å ta ut søppelet, etterhvert selv begynner å holde øye med det og til slutt fjerner søppelet etter behov uten at foreldrene først må be om det. Vi kan si denne gutten har internalisert en regulert handling og gjennom denne reguleringen internaliseres samtidig underliggende verdier som ansees viktige i samfunnet. Deci sier: «In the taking-out-garbage example, the underlying value is sharing of responsibility for making the family's life operate smoothly, and integration is the process through which that value became part of the child's developing self». Men selv om det er *gutten selv* som har internalisert en regel (og ikke foreldrene som har programmert ham), viser forskningen likevel at *hvordan* regelen gis er vel så viktig. I prosessen er det med andre ord nødvendig at barna får tilfredsstilt sine behov i et støttende og næringsrikt miljø. Det betyr at om reguleringen (her: kaste søppel) blir en suksess eller ikke, avhenger av kvaliteten i den sosiale konteksten som gir rammene for internaliseringsprosessen, dvs. om miljøet er nærende og støttende og tilfredsstillende barnets basiske behov mens reguleringen av normer og verdier pågår.

Det er Decis (s. 94-97) overbevisning om at det er behovet for å være selvstyrt som gir energi til internaliseringsprosessen, men det er viktig å ha klart for seg at det finnes ulike typer av internalisering: *en halvhjertet* («introjection») dvs. å svelge normene «rått» (jf. f eks kameleonstrategien) og *en helhjertet* («digestion») som er den optimale form for internalisering. Å holde fast på en rigid regel som presser frem bestemte handlinger ut i fra angst for å feile, ikke kunne imøtekomme ytre krav osv., er eksempler på den første. Å fungere autonomt innebærer imidlertid at regulerte handlinger som internaliseres, aksepteres som egne og blir en del av ens (ekte) selv. Gjennom en slik «helhjertet» internalisering blir

mennesker villige til å ta ansvar for handlinger som er viktige, men ikke interessante - dvs. handlinger som ikke er indre motivert (jf. ut i fra egen interesse, nysgjerrighet osv.). Deci viser til Ryan og Grolnick som har forsket på konsekvensen av halvhjertet internalisering blant grunnskoleelever (Ryan, R.M. & Grolnick, W.S. 1986: Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558). Resultatene viste at «Introjecting rigid rules represent but one kind of failure of the internalization process to function effectively». Men han sier også: «Another, more extreme kind is not taking in values and regulation at all».

Diskusjonen dreier seg altså ikke om ytre regulering av barnets atferd er riktig eller ikke, men *hvordan* man kan regulere (sosialisere) på en slik måte at barnet føler handlingen gjøres frivillig («jeg vil») og ikke føles påtvunget («jeg må»). Deci (s. 100-102) forsket på dette med hjelp av doktorgradstudentene Heleh Eghrari, Brian Patrick og Dean Leone (1994: Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B. C., Leone, D. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119 - 142). Eksperimentet bestod av en forsøksgruppe som fikk i oppgave å observere en datamaskin for å oppdage små glimt av lys. Hypotesen var at dette ville være en svært uinteressant oppgave for forsøkspersonene og at det derfor ville knytte seg tre spesifikke faktorer til presentasjonen av oppgaven for at den kunne bli internalisert, nemlig: 1) gi en *rasjonell begrunnelse* eller forklaringer til hvorfor den uinteressante oppgaven er nødvendig, 2) vise *forståelse for følelser* om man egentlig ikke har lyst og 3) påføre minimalt med press gjennom språket, dvs. *hvordan man snakker* med personene er av betydning (dvs. oppmuntre i stedet for å stille krav i en kontrollerende kontekst). Deci sier: «We set up the experiment so these various experimenter behaviors - providing a rationale, acknowledging feelings, and minimizing pressure - were either present or absent. And these factors did, in fact, make a real difference. Each of the three behaviors contributed to the amount of internalization that occurred: When they were present, there was more internalization than when they were absent». Forskningen syntes altså å vise at det avgjørende er å være autonom støttende (*autonomy supportive*), noe som blant annet innebærer å ta en annen persons perspektiv eller slik Deci (s. 100) sier det: "That means taking their perspective and seeing the world from their point of view as we relate to them".

3.2.4 Noen alternative syn

I følge Decis (1996) teori og forskning er opplevelsen av autonomi en forutsetning for å bevare indre motivasjon for handlingen. Han oppfatter resultatene fra ”Soma puzzle” - studiet som svar på konsekvensen av å ta i bruk ytre belønning (her: penger) som middel for å opprettholde iver, interesse osv. for aktiviteten, dvs. de er negative. Å bli ledet av penger fører til at man mister indre motivasjon som igjen bidrar til fremmedgjøring siden man ikke lenger gjør handlingen for sin egen skyld. Likeledes viser forskning at mange mellommenneskelige forhold kan virke kontrollerende (ros, konkurranse, tidsfrister osv.). Deci oppfatter for eksempel *evaluering* som en strategi mennesker ofte bruker for å utøve press og kontroll overfor andre, noe som kan oppleves som en motarbeiding av egne handlingsvalg og trekke interessen bort fra aktivitetene.

Skaalvik & Skaalvik (1996: 103) peker derimot på at motivasjonsforskningen de senere år i økende grad har lagt vekt på de kognitive sidene ved motivasjonen. Mitt spørsmål blir derfor: Hva om forskerne hadde koblet *både* indre og ytre motivasjon til ”Soma puzzle”- studiet, dvs. at deltagerne fikk ytre belønning i form av penger *og* at handlingene ble knyttet til noe indre i personen (intrinsic motivation), for eksempel at den enkelte deltager fikk *mer* penger hvis de klarte å *forbedre* sine pusleferdigheter over ett gitt tidsrom. Ville vi da ha sett at flere av deltagerne i eksperimentet hadde puslet i pausene i stedet for å lese avisen osv.? Kanskje eksperimentet ikke først og fremst målte den kontroll penger har på oss mennesker, men heller betydningen av å kunne feste noe personlig (jf. indre) til belønningen slik at den oppfattes mer meningsfull for oss? En forlengelse av dette resonnementet kan være at penger, evaluering, konkurranse osv. først og fremst reduserer vår indre motivasjon når oppmerksomheten rettes fra noe indre, personlig og til noe ytre, upersonlig. Da finner vi ikke lenger indre mening med selve handlingen fordi meningen nå kun knyttes opp mot ytre faktorer. Dette perspektivet kan igjen knyttes opp mot utviklingspsykologien som viser at mennesket er et aktivt vesen som strever etter å finne mening med det som skjer (se 2.2). Det kan i tillegg sies å være i overensstemmelse med Ryans forskning som understreker at hvordan vi *tolker* situasjonen kan være avgjørende for om evaluering, ros o.l. bidrar til å bevare indre motivasjon eller ikke. Deci sier: «Other researchers, such as Mark Lepper and his colleagues at Stanford University, added to the list of events that yield similar negative

consequences. Deadlines, imposed goals, surveillance, and evaluations were all found to undermine intrinsic motivation». En annen måte å se dette på at det er ikke innlysende at tidsfrister, evaluering osv. oppfattes (eller tolkes) fornuftig eller gir mening for den enkelte, og da vil det sannsynligvis heller ikke få motiverende virkning. Likeledes kan vi kanskje si at ytre belønning som har den hensikt å ville kontrollere eller presse en annen, innebærer krav som ligger utenfor personen selv og får derfor ikke nødvendigvis et indre ankerfeste i personen. Ytre krav som oppfattes fornuftige og meningsfulle kan derimot oppleves som noe man ikke *må*, men i stedet *ønsker* å etterfølge, og interessen for aktivitetene kan bevares.

Men uansett om vi mister interessen fordi vi ikke finner mening i det som skjer eller fordi vi har et indre behov for å være selvstyrt, viser forskningen betydningen av å kunne foreta små egne valg for å ivareta indre motivasjon (Deci 1996: 146). Deci tolker dette ut i fra vårt grunnleggende behov for autonomi, men det kan også tolkes dithen at når vi får velge våre egne aktiviteter kan vi lettere justere aktivitetene på en slik måte at de oppfattes mer meningsfulle for oss, noe som igjen kan minske følelsen av fremmedgjøring. Det jeg derfor savner hos Deci er et større søkelys på den betydning oppfattelsen av mening kan ha på motivasjonen.

3.3 Noen betraktninger i lys av psykoterapeutisk effektforskning

Denne delen av oppgaven redegjør for psykoterapeutisk effektforskning, spesielt det som har blitt kalt *fellesfaktorer* («common factors») i psykoterapi. Flere har formidlet sin utforming av fellesfaktorene eller de fellesstrekk som ser ut til å kjennetegne all vellykket behandling og her kan vi trekke trådene tilbake til Carl Rogers arbeid (Fekene 1984: 198). I oppgaven rettes søkelyset på Hubble, Duncan & Miller (1999) utforming av fellesfaktorene som i stor grad er inspirert av Lamberts (1992) forståelse. Dette vil senere lede opp mot en drøfting av hvorvidt (se 4.3) og hvordan (se 5.0 og 6.0) eventuelt psykoterapeutisk effektforskning - på en fruktbar måte - kan kaste lys over veiledningsfeltet. Læring og endring er en del av både veiledning og psykoterapi. Veiledningens overordnede mål er at studenten utvikler (jf. endrer) seg fra å være en mer eller mindre uerfaren student til å bli en lærer som kan ta egne selvstendige og ansvarlige handlingsvalg til det beste for elevene. Her vil jeg minne om at selv om noe *kalles*

veiledning er det ofte uklart om det som foregår er *virksom* veiledning dvs. om den fremmer utvikling i lærerstudentene.

3.3.1 Ulike holdninger

Når det gjelder psykoterapeutisk effektforskning, gjør det seg gjeldende minst tre ulike holdninger (jf. Nielsen 1981: 178): Fra et langt liv i klinisk arbeid kan terapeuten vise til mange gode resultater som det ikke er grunn til å tvile på, og det er ikke nødvendig å bruke tid og krefter på noe de allerede vet. Andre mener terapi ligner mest på en kunstart fordi resultatene er så sammensatte at det mer eller mindre er umulig å måle et behandlingsresultats effekt eller kvalitet. Andre igjen ser behovet for en slik forskning, men resignerer når de møter alle de problemene denne type forskning fører med seg (jf. verdimeslige, konseptuelle og metodiske). I tillegg hevder mange at det er lite som tyder på at terapiforskningen har fått vesentlig innvirkning på terapeutisk *praksis*. Effektforskning har tradisjonelt sett nokså ensidig vært basert på *eksperimentelle gruppedesign* og *korrelasjonsstudier*. En av svakhetene ved slike design er at i det talmessige uttrykket for gruppens gjennomsnitt, vil det nesten alltid skjule seg et bredt spekter av individuelle endrings- og utviklingsforløp som det som regel er vanskelig å få øye på. At et resultat er statistisk signifikant betyr ikke nødvendigvis at det er klinisk signifikant (Nielsen 1981).

I følge Valsøs (1981) oppfatning er behandlingsevaluering i beste fall uttrykk for velmenende naivitet. Han påpeker at paradigmet er medisinsk forskning der somatisk sykdom og helse objektivt kan defineres og viser til åpenbare svakheter ved denne type forskning i psykoterapi. Han (1981: 21) sier: «Bruken av en naturvitenskaplig modell i terapiforskning har i det hele tatt oppmuntret til overforenklete antagelser om de elementer som er involvert i terapeutisk endring». At det finnes relativt liten interesse for forskning på effekt blant klinikkere flest, sier han, skyldes først og fremst at problemstillingene og metodene for å besvare disse har ligget innenfor rammen av tradisjonell vitenskap.

Andre (Hougaard 1987 ; Nielsen 1981; Gelso & Fretz 2001; Hubble, Duncan & Miller 1999) hevder disse spørsmålene er så viktige at det er bedre å forsøke å imøtekomme de

problemstillingene denne type forskning fører med seg, enn aldri å ville ta stilling til dem Hougaard (1987: 2), for eksempel, kan ikke få øye på et viktigere spørsmål enn om terapien virker, dvs. om den hjelper klienten til å forandre seg i ønsket retning og får mulighet til å få et mer tilfredsstillende liv. Slike spørsmål kan også bidra til for å fremskaffe kunnskap som kan gi klarere svar på i hvilken grad terapien er *innsatsen verd*, noe som igjen kan være relevant og nyttig for praksis.

3.3.2 Psykoterapeutisk effektforskning

Psykoterapeutisk effektforskning skjøt fart for alvor da Eysenck i 1952 kom ut med artikkelen: «The Effects of Psychotherapy: An Evaluation» hvor han hevdet at psykoterapi ikke hadde noen virkning utover ingen behandling (Nielsen 1981). Tidligere hadde man bare regnet med at psykoterapi var nyttig, mens Eysencks forskningsresultater tydet på det motsatte. Selv om hans forskning etter den tid har blitt møtt med massiv kritikk, bidro den likevel til, kanskje spesielt i USA, økende interesse for å studere virkningen av psykoterapi.

Hougaard (1987) henviser til psykoterapiforskningens grunnleggende dilemma, nemlig at den utspiller seg mellom to poler: den praktisk/klinisk og den akademiske/metodologiske pol. De fleste praktiserende terapeuter, sier han, befinner seg holdningsmessig nærmest den *kliniske* pol som prioriterer *kvalitative* forskningsmetoder og hvor interessen ligger mest på analyse av prosessen. Mange psykoterapiforskere har sitt utgangspunkt i den *metodologiske* pol som vektlegger eksperimentell kontroll, og som prioriterer *kvantitative* metoder og hvor interessen sentreres rundt en analyse av terapeutisk effekt. Hougaard mener på sin side at man i debatten burde forsøke å unngå en dikotomisering av polene. Psykoterapiforskningen burde i stedet tilstrebe seg å føre prosessforskningen og effektforskningen naturlig sammen fordi de ulike metodene kan supplere eller komplimentere hverandre, sier han. For å være teoretisk og klinisk meningsfull må effektforskningen også interessere seg for hvilke terapeutiske prosesser som har forårsaket effekten. Likeledes må prosessforskningen - for å avgjøre om det er snakk om *virksomme* prosesser - interessere seg for terapiens effekt (Hougaard 1987).

Dette peker i retning av at en skarp oppdeling av *eksperimentelle* og *kvasi-eksperimentelle*

design hverken er hensiktsmessig eller mulig for den sagt skyld i anvendt forskning i psykoterapi (Hougaard 1987: 15). Tradisjonell terapiforskning har hatt som mål å fokusere på det observerbare og direkte målbare, dvs. atferden slik den manifesterer seg for det blotte øye, for å bli kvitt den usikkerhet som er knyttet til klinikerens subjektive bedømmelser. Men selv om effektforskningen legger særlig vekt på virkning, betyr det ikke nødvendigvis at forskeren kun vurderer terapien ut i fra dets målbare effekter, i følge Hougaard (1987: 2). Terapi innebærer mellommenneskelige aspekter som ikke så lett lar seg måle, noe som sprenger rammen for en enkel *mål-middell-tankegang*, mener han. Noen ganger kan terapeuten for eksempel hjelpe klienten til økt selvinnsett, og klientens egen oppfattelse av tilfredshet kan være et like godt utgangspunkt som synbar endring. Selv om fokus på tilfredshet med klienten selv som kilde er blitt kritisert for å egentlig vurdere tilfredshet mer enn forandring, er det likevel Hougaards oppfatning at klientens følelse av tilfredshet har en selvstendig verdi i vurderingen. Å innhente klientens perspektiv kan være nyttig tilbakemelding for terapeuten, siden klienten og terapeuten kan ha ulike verdier og derved ulike perspektiver på både behandlingen og resultatet (Hougaard 1987: 28). Hubble, Duncan & Miller (1999) er en tilnærming innen psykoterapeutisk effektforskning som spesielt inkluderer klientens eget perspektiv i behandlingen, noe resterende del av dette kapitlet vil dreie seg om.

3.3.3 Fellesfaktorene

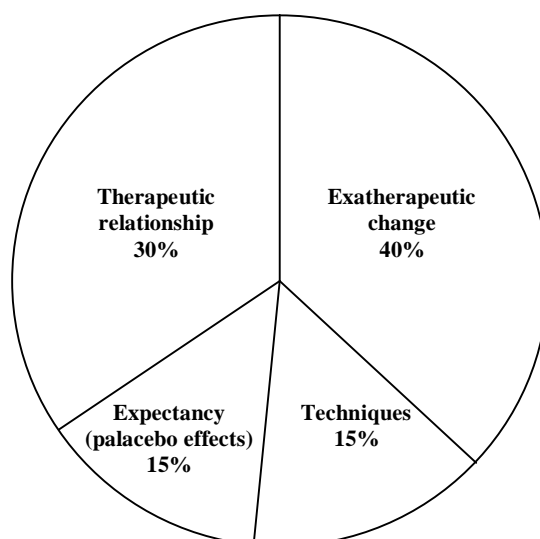
Forfatterne (T. Anderson, T.P. Asay, A. Bachelor, A.J. Blow, A.C. Bohart, J. Brown, J.S. Cheavens, R.J. Chenail, M.H. Dickey, S. Dreis, R.P. Greenberg, A. Horvath, M.J. Lambert, K.M. Lunnen, P.V. Maione, S.T. Michael, J.J. Murphy, D.K. Nace, B.M. Ogles, J.O. Prochaska, A.W. Scovern, C.R. Snyder, D.H. Sprenkle, K. Tallman) i boken *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy* (Hubble, Duncan & Miller 1999) viser at det til tross for tilsynelatende forskjeller i behandlingens innhold finnes noen fellestrekk som vi finner igjen innenfor enhver vellykket behandling, noe som har blitt kalt fellesfaktorer («common factors») i psykoterapi. Murphy (1999: 362) redegjør for dette synet på denne måten: "A cumulative body of research encompassing a diverse range of practitioners, clients, and problems suggests that successful outcomes may be enhanced by a set of common factors

that are operative across different theoretical models and techniques (Frank & Frank, 1991; Frank & Gunderson, 1990; Garfield, 1994; Garfield & Bergin, 1994; Goldfried, 1980; Highlen & Hill, 1984; Kottler, 1991; Lambert, 1992, Lambert, Shapiro, & Bergin, 1986; Morgan, Luborsky, Crits-Christoph, Curtis, & Solomon, 1982; Orlinsky, Grawe, & Parks, 1994; Patterson, 1989; Sexton, Whinston, Bleuer & Walz, 1997; Smith, Glass, & Miller, 1980)".

Lambert (1992) inndeler fellesfaktorene i følgende fire grupper: 1) klientfaktorene (klientens egen styrke og ressurser og miljøressurser), 2) relasjonsfaktorer (empati, varme, aksept, oppmuntring og villighet til å ta en risiko), 3) placeboeffekt (håp og forventninger) og 4) modeller og teknikker (faktorer som er antatt å være spesifikke for en bestemt tilnæringsmåte). Disse faktorene bidrar i ulik grad til suksessfull endring i klienten:

- klienten (40%)
- relasjon (30%)
- placebo, håp og forventning (15%)
- modell/teknikk (15%)

(se figur 2).



Figur 2

Fellesfaktorene inndelt i fire områder etter den grad det enkelte område bidrar til utfallet.

Basert på M. J. Lamberts (1992) forståelse.

Argumentene er i hovedsak knyttet til forslaget om å forlate en «search for the winner» tankegang, dvs. at hver og en argumenterer for «sitt» teoretiske ståsted, noe som har karakterisert psykologien de siste 100 årene (1999: 439). Ogles et al. (1999: 203) sier det slik: «Indeed, *studies comparing outcomes of therapists from different theoretical camps consistently found no differens*». Oppmerksomheten rettes derfor i stedet mot faktorer som forskningen viser innvirker på et vellykket resultat på tvers av teoretiske retninger. Dette synet skiller seg fra tradisjonell effektforskning hvor målet er å oppnå kunnskap som kan bidra til å besvare psykoterapiens overordnede spørsmål (jf. Bergin og Strupp 1972): «Hva slags terapi gir de beste resultater med hva slags problemer/pasienter under de og de betingelser» (Nielsen 1981: 183).

I følge Hubble, Duncan & Miller (1999) er det ikke slik at terapeuten har en teknikk for hver bestemt lidelse, for til det er relasjonen altfor kompleks. Ogles et al. (1999: 202) definerer teknikk og modell på denne måten: «In this chapter, a *model* is defined as a collection of beliefs or unifying theory about what is needed to bring about change with a particular client in a particular treatment context. Models generally include *techniques*, defined here as actions that are local extensions of the beliefs or theory». Brown et al. (1999: 404) sier det slik: «In other words, providing the «correct» treatment may not be as important as knowing whether or not the treatment being provided is actually working». Hubble, Duncan & Miller (1999) foreslår følgende alternativ: å spørre klienten om behandlingen virker under gitte tidspunkt av behandlingen, dvs. ta i bruk metoder som rutinemessig, systematisk og empirisk undersøker utfallet. Felles for tradisjonell psykoterapiforskning og Hubble, Duncan & Miller (1999) er at begge tilnærminger ønsker en form for «*matching*» av behandling og klient. Men til forskjell for en beskrivende matching som er forankret i en medisinsk forståelsesmodell, ønsker man innenfor fellesfaktorene å foreta en individuell utvelgelse, dvs. at terapeuten lærer å evaluere effekten av egen terapi og være fleksibel når det viser seg at behandlingen ikke har den ønskede effekt (Hubble et al. 1999: 433). I den sistnevnte tilnærmingen forsøker terapeuten å lytte til klientens «stemme». Noe av årsaken til dette er at klientens eget bidrag er av avgjørende betydning for å fremme endring og positivt utfall (jf. Lambert 1992).

Dette er likevel noe mer enn en samling fellesfaktorer. Ogles et al. (1999: 218-119) sier det slik: «Clearly, much of future psychotherapy research will aim at the identification of these

and other similar «tools» used in interpersonal relationships to relieve psychological distress - most of which have «commonly» been used for thousands of years. Knowledge of how, when, and where to harness these human capacities to an optimal extent is not well understood, however, and is both a scientific problem and a humanitarian concern. The hope is that empiricism will lead to their identification and ultimately their use in a superior therapy model at some point in the future». Forfatterne har med andre ord håp om at fremtidens psykoterapiforskere vil arbeide sammen om å identifisere de felles "redskapene" som i tusenvis av år har blitt tatt i bruk for å lindre lidelse, noe som kanskje en gang i fremtiden vil kunne lede til en overordnet (superior) terapimodell.

3.3.4 Fellesfaktorene og effekt

Eysencks (1952) dystre konklusjon om ingen eller negativ terapieffekt er nå forlatt. Omfattende effektstudier de siste 50 år har vist at «therapy works» (jf. f eks Bergin & Lambert 1978; Lambert 1992; Lambert & Bergin 1994 i Hubble, Duncan & Miller 1999: 1). I tillegg peker resultatene henimot resultatekvivalens for forskjellige behandlingsformer (med noen visse unntak som f eks noen angsttilstander), dvs. ulike terapiformer synes å gi ingen eller kun minimale forskjeller mht. effekt. Det er derimot ikke uvanlig å finne store forskjeller på utfallet til behandlere innenfor samme terapiform. Ogles et al. (1999: 214) uttaler: «When looking within treatments, however, it is not unusual to find dramatic differences among the therapists within a given treatment. In a typical example of such findings, Luborsky et al. (1985) found that therapists in their study had consistently positive outcomes, whereas others had consistently poor outcomes. Importantly, this occurred in a study where no mean differences were noted among the treatments being compared». Noen terapeuter ser altså ut til å lykkes mer eller mindre hele tiden, mens andre får konsistent dårligere utfall. Disse og lignende funn kan tolkes på ulike måter (Ogles et al. 1999: 215). På en side kan forskjellen mht. effekt mellom ulike terapeuter som bruker tilsynelatende samme teknikker, reflektere forskjeller i ferdighet til å bruke dem, dvs. en terapeut kan være god til å bruke en teknikk, men mindre god til å bruke andre teknikker. Men forskjell i behandlingsutfall kan også tolkes som bevis for at forskjellene skyldes noen *felles faktorer*, dvs. noen aktive ingredienser som innvirker på utfallet, uansett hvilket teoretisk utgangspunkt man har. Her kan man

argumentere for at terapeuter som oppnår mer eller mindre konsistent gode resultater ville være effektive uansett hvilken teori eller teknikk de velger seg - noe som er forfatterens eget synspunkt.

Omfattende forskning peker i retning av at kvaliteten på relasjonen innvirker på det terapeutiske resultat (se f.eks. Bachelor & Horvath i Hubble, Duncan & Miller 1999: 133) og spesielt kan det synes som om den enkelte terapeuts bidrag i relasjonen påvirker utfallet. Studier viser det finnes stor variasjon i behandlingsutfall selv innenfor forskning som har forsøkt å matche diagnose, alvorlighetsgrad, grad av støtte fra familie, osv. (Ogles et al. 1999). Dette er også i overensstemmelse med andre funn som dokumenterer en mengde variasjon mellom de som bruker samme teoretisk behandlingsmetode og behandler samme type klientgruppe. Brown et al. (1999: 399) sier det slik: «Whatever the reason for the results, however, it is clear from our data that there is no relationship between the treatment methods endorsed by providers and differences in outcomes as reported by clients». Forfatterne mener derfor at for eksempel ulike behandlingsinstitusjoner vil kunne dra nytte av å endre fokuset fra identifisering av den riktige behandlingen og til terapeutens personlige evne til å skape gode relasjoner.

Mange (f.eks. Ogles et al. 1999: 208) peker på to interessante, men motstridende fakta innen psykoterapi: Selv om siste 30 års forskning viser at modeller og teknikker har relativt liten innvirkning på behandlingsutfallet, fortsetter mange likevel å lete etter hvilken teknikk som passer hvilke klienter. Dette er en form for «*matching*» som kjennetegnes av at endring forstås på linje med en psykopatologisk («medisinsk») modell, dvs. man fokuserer på klienten som syk og leter etter den mest effektive strategien («medikament») for klienter med de og de diagnoser. Det kan derfor syntes som om *empirien blir oversett*. Ogles et al. (1999: 216) mener denne uoverensstemmelsen kan ha flere årsaker, blant annet at forskerne ikke i stor nok grad har evnet å kommunisere sine funn for praktikerne i kombinasjon med praktikerens, generelt sett, motstand overfor forskning. Ogles et al. (1999: 219) sier: «Third, the lack of correspondence between the clinical focus on techniques and research evidence is a reflection of the differences of opinion that are apparent among both researchers and clinicians. Even some who have conducted research that found no differences among competing techniques or dismantled treatments continue to believe that techniques are efficacious and continue to

pursue the hunt to discover them».

Å akseptere at fellesfaktorene innvirker på endring, betyr derimot ikke en argumentasjon for en «modell-løs» eller «teknikk-løs» terapi. Hubble et al. (1999: 208) minner oss om at: «As part of the family of curative factors shared by all therapies, models and techniques have something to offer. A therapy informed by an understanding of common factors, therefore, incorporates and actively uses all of the elements or ingredients that have been found to facilitate change». Asay & Lambert (1999: 45) sier likeledes: «It is also helpful to remember that common factors and technical interventions are not mutually exclusive; all therapies use models and techniques». Dette synet vil med andre ord ikke utelukke teknikkene, men argumenterer for de ikke er overordnet fellesfaktorene og i tillegg problematiseres skillet mellom dem (Ogles et al. 1999: 218). Forfatterne kritiserer derimot *teoretisk lojalitet*, dvs. i stedet for å presse klientens uttalelser inn i terapeutens egen teoretisk forståelse, tyder data på at terapeuten bør gjøre det motsatte. I følge dem bør terapeuten trekke frem klientens persepsjoner på endring og opphøye dem til å være mer betydningsfulle enn teorien, og tillate klienten å lede frem til de valgene som tas (Hubble et al. 1999: 409).

Hubble, Duncan & Miller (1999) påpeker at flere studier viser at klienter er forskjellige med tanke på hvilke forventninger de har til terapien, hvordan de ønsker å bli møtt osv., og jo mer overensstemmelse det er mellom terapeutens tilnærming og klientens forventninger, jo bedre utfall. I dette perspektivet blir klientens eget perspektiv eller referanseramme (jf. klientens syn på verden/behandlingen/relasjonen) den grunnleggende «teorien» som skal være basis for terapeutens praksis, og ikke om man har sitt utgangspunkt i humanistisk teori, behavioristisk teori osv. De (1999: 432) understreker derfor: «Honoring the client`s theory of change is a process-determined synthesis of ideas that evolves from listening and engaging the client`s participation». Vi ser at forfatterne ikke ene og alene er opptatt av utfallet, men hva klienten *sier* om behandlingen. Fordi hvis klientens syn på behandlingen og relasjonen er positiv, øker også muligheten for at endring og utvikling kan skje.

3.3.5 Effekten viser seg tidlig

Brown et al. (1999: 402) sier: «Although little may be known about what makes the treatment

of a given client successful or unsuccessful, the likely outcome is often revealed in the first few sessions (Lambert & Bergin 1994). This is due to the fact that the trajectory of change is highly predictable». Forskning peker altså i retning av at endring i en behandling i stor grad er forutsigbar, fordi effekten som utspiller seg i løpet av de første terapiseksjonene ofte blir den avsluttende terapieffekt.

Forfatterne minner oss om at de som yter hjelp, ofte har et stort behov for å forstå hvilke faktorer som kan utgjøre en forskjell i behandlingen. Her argumenteres det for at teoretisk utgangspunkt, valg av modeller, osv. betyr ingenting om de ikke viser seg i en eller annen form for bedring i klientens liv, eller slik Brown et al. (1999: 403) sier det: «improvement in the quality of clients` lives». Ved å vurdere effekten tidlig i prosessen, kan klienten gi spesifikk informasjon til terapeuten (se *Gathering outcome data* og *The HAI system* 1999: 395). De sier: "The findings we reviewed in this chapter also point to the importance of paying attention to the individual`s response to treatment as the process unfolds. In this regard, the data indicate that however expertly a specific psychotherapy may be delivered, a client`s failure to respond early in the treatment process decreases the chances of a favorable outcome". Ved å ikke foreta slike vurderinger og analyser tidlig i prosessen, går terapeuten glipp av muligheten til å kunne bruke denne informasjonen dynamisk etterhvert som behandlingen strider frem.

3.3.6 Noen kritiske momenter

Vi har tidligere sett at "common factors" er mer enn en samling fellesfaktorer.

Hovedargumentet er at forskere skal fange opp det som empirisk sett har vist seg å være felles kunnskap på tvers av ulike paradigmer til alle tider. Her har man en visjon om at alle forskere i fremtiden vil arbeide sammen om å finne felles svar på hva som virker og ikke virker i praksis. Hvordan disse universelle modeller skal skapes gjenstår å se. Dette kan tolkes som et forsøk på å rive ned "gjerdene" mellom de ulike forskertradisjonene som kjennetegner psykoterapifeltet, men mange tviler på om det er mulig.

I utformingen av fellesfaktorene kan det synes som om empiri opphøyes til noe alle forskere

og praktikere kan enes om. I dette lyset skal begrunnelser for handling ligge i fellesfaktorene, men er det tilstrekkelig? Empiri er ingen "gitt" virkelighet. I og med at alle mennesker konstruerer sin egen virkelighet, bidrar de også til et mangfold av tolkninger (Alvesson og Sköldberg 1994: 354). Selv om en overordnet terapimodell visker ut skillelinjene mellom ulike teoritradisjoner, kan det synes tvilsomt om den kan viske ut forskjellene mellom den "teori" (verdisyn, menneskesyn og samfunnssyn) den enkelte forsker arbeider ut i fra. Fellesfaktorene kan kanskje i tillegg kritiseres for at den synes å fremheve humanistisk relaterte fellesfaktorer i større utstrekning enn andre faktorer som for eksempel atferdsteoretiske. Når det gjelder fellesfaktorenes eventuelle relevans for praksisveiledning, vil det bli drøftet videre utover i oppgaven.

4.0 KAN SØKELYS PÅ EFFEKT GI LÆRERSTUDENTENE HJELP TIL Å UTVIKLE SEG VIDERE?

Foregående kapitler har omhandlet hvilke bakenforliggende faktorer som kan fremme god endring og utvikling (her: selvstendighet og ansvarlighet) i individet. Vi har sett at samfunnet er i stadig endring og teoriene skifter. Dette kapitlet starter derfor med å rette et kritisk søkelys på tradisjonell veiledningsteori i lys av nyere menneske- og oppdragersyn. For deretter drøfte, på bakgrunn av tidligere omtalte teorier og prinsipper, hvorvidt effektbegrepet har relevans for veiledning av lærerstudenter i praksisperioden, med underspørsmålet: Kan søkelys på effekt gi lærerstudentene hjelp til å utvikle seg videre?

4.1 Å fremme selvstendige og ansvarlige lærere

I løpet av lærerutdanningen skal studenten utvikle seg fra å være en mer eller mindre uerfaren lærerstudent til i størst mulig grad bli en selvstendig og ansvarlig lærer. Hvordan denne utviklingen skjer har jeg funnet interessant, for fremkomsten av *selvstendighet/ansvarlighet* er svært kompliserte områder innenfor utviklingspsykologi og representerer et dilemma innenfor veiledning. Det er et dilemma at ytre retningslinjer for god praksis kan undergrave lærerstudentens egen selvstendighet og kreativitet i yrket, mens ingen slike retningslinjer drar kanskje ikke stor nok nytte av veilederens kompetansegrunnlag. Handal & Lauvås (1999: 132) sier: "Det er en illusjon å håpe på at man en vakker dag skal konstruere den støpeformen som lærerstudenter skal støpes i". De (1999: 132) sier også: "Ambisjonsnivået må være mye høyere enn å trene studentene i å mestre bestemte ferdigheter". Hovedtankene bak hva som ansees for å *ikke* være god veiledning kan grovt sett samles i *kameleonstrategien* (Handal og Lauvås 1999: 48), dvs. oppfatningen av "at veiledningen fungerer dårlig når det viktigste for læreren er å finne ut hva veilederen foretrekker, og tilpasse seg dette uten å ta personlig stilling til det" (se også 3.1). Men hvordan veilederen får *støpe* og *trene* dagens lærerstudenter eller får studentene til å gjøre bestemte ting *uten å personlig* ta stilling til det de får presentert, er et interessant tema sett i forhold til dagens menneskesyn (jf. 2.2.1). McCormick og Pressley (1997: 12) sier det slik: "Learners construct knowledge as they attempt to make sense of their experiences. They actively seek meaning - forming, elaborating, and testing their

understanding through interacting with teachers and peers”

4.1.1 Veiledning og menneskesyn

Veilederens oppgave er å hjelpe lærerstudenten til å ivareta sine yrkesfunksjoner på en selvstendige og ansvarlig måte. Hvordan veilederen går til verks i dette komplekse, men samtidig viktige arbeidet, grunner gjerne på ens menneskesyn. Handal & Lauvås (1999: 158) sier: ”Vi har satt betegnelsen ”humanistisk” på denne angrepsmåten ut i fra en antagelse om at lærerene har evner i seg til å forbedre seg selv og til å handle ansvarlig og selvstendig”. Den humanistiske tradisjon har lange røtter i vår kultur og innebærer et menneskesyn som de fleste vil slutte seg til; enkeltmenneskets ukrenkelige verdi og fremhevingen av mennesket som et fritt, ansvarlig og aktivt vesen (Imsen 1991). At Handal & Lauvås (1999: 16) veiledningsteori først og fremst er *individualistisk* orientert viser de når de sier: ”Det er studentens egen utvikling og modning som er det viktigste”. De (1999: 13) sier videre: ”Men mens undervisning i altfor mange tilfeller blir en *formidlingssituasjon* med læreren i hovedrollen, er iallfall veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet - og som skal lære - må stå i sentrum”. I disse uttalelsene kan vi ane et tankegods fra den elevsentrerte retningen innenfor pedagogikken, dvs. veilederen er i større grad orientert mot den enkelte lærerstudents realisering av egne ønsker for undervisningen enn elev- og lærerfellesskapet.

Hvis vi tar Hargreaves (2000) redegjørelse for det modernistiske skolesystemet i betraktning, kan vi si at Handal & Lauvås veiledningsstrategi kom som en reaksjon på det som preget den moderne tilstanden. Forfatterne (1999: 10) sier de står i stor takknemlighetsgjeld til Ole B. Thomsen som i 1975 lanserte en del ideer som fikk dem til å tenke annerledes. Thomsen ”foreslo at det burde være kandidatens egne kriterier for hva som er god undervisning som burde være *utgangspunktet* for all veiledning”. I 1960-1970 årene var det flere tegn (økonomisk, politisk og organisasjonsmessig) som tydet på at modernitetens epoke gikk mot slutten. Av grunnleggende betydning for skolen, var videreføringen av den *reformpedagogiske* bevegelse. Som svar på denne utviklingen fikk vi blant annet en sekularisering (jf. Hargreaves 2000: ”dead certainties”) i skolen og den elevsentrerte pedagogikken (jf. bl a humanistisk innflytelse) med påfølgende forsøk på fornyelse av skole

og undervisning.

Oppgaven har tidligere vist at god veiledning innebærer, i følge Handal & Lauvås, å støtte studenten (jf. være et *sikkerhetsnett*) i deres påfølgende prøving og feiling (jf. *soloøvelser*) i klasserommet og gjøre det mulig for studenten å prøve ut egne ønsker og ideer (jf. *egne kriterier* se 3.1.3). Forfatterne hevder at studenten vil endre yrkesutførelsen gjennom å få hjelp til å utvikle *praksisteorien bak* de handlinger som skjer i praksis. Å følge veilederens anbefalinger for undervisningen verdsettes ikke og det av flere årsaker. En av årsakene ligger i det kinkige spørsmålet: Hvem skal bestemme hva som er den gode undervisningen? Frykt for kontrollteknikker er en annen årsak. Veiledningens en-til-en relasjon gir veilederen gode muligheter til å utøve makt og kontroll overfor studenten. Likevel viser oppgaven at atferdsregler ikke læres på en passiv måte (se 2.2.2). I følge utviklingspsykologi spiller barnet og den unge en aktiv rolle med hensyn til det å velge ut, fortolke og finne mening i den fremlagte informasjonen. I tillegg har vi sett at oppdragermønstret i samfunnet er i stadig endring. For eksempel blir barn helt fra de er små, snakket med og tatt alvorlig på en annen måte i dag enn det som var vanlig tidligere (Kristoffersen 2003).

Kameleonstrategien blir kritisert av Handal og Lauvås fordi studenten her utfører handlinger som ansees forventet, ikke ut i fra indre motivasjon, men fordi det lønner seg. Men overfører vi den tankegangen vi finner innenfor utviklingspsykologi til veiledning sier denne betraktningssmåten noe viktig om veilederrollen, men kommer kanskje ikke helt til rette med det menneskesynet vi finner i litteraturen i dag? Basert på tidligere nevnte teorier og prinsipper kan det være vanskelig å tro, med den kunnskapen vi har om mennesket og det oppdragermønsteret vi ser i dag, at lærerstudenten rent passivt vil gjøre det veilederen anbefaler uten samtidig å spørre hva handlingene er godt for. I lys av nyere teori kan vi kanskje heller forvente at studenten vil komme i en *forhandlingsposisjon* i forhold til veilederen (jf. Schaffer 1996: 303), noe som kan være et viktig ledd i utviklingen mot større selvstendighet. Studentene vil i så fall ikke nødvendigvis handle i overensstemmelse med forventningene, men i stedet forsøke å finne mening i de eventuelle krav de skal leve opp til, dvs. gå *bak* strategiene, handlingene og det som såkalt "lønner" seg og måle det opp mot sin egen forståelse.

4.1.2 Veiledning og utvikling

Et av utviklingspsykologiens mål er å forklare forandringer. I oppgaven vil det si forandringen fra en mer eller mindre usikker begynnerstudent til en selvstendig og ansvarlig lærer som kan handle til det beste for elevene, noe som kanskje kan kalles et *utviklingsperspektiv* på veiledning. Vi har sett at i følge Handal & Lauvås (1983; 1999) utvikler lærerstudentene seg primært sett på linje med Piagets teori (se 2.2.2), dvs. gjennom at studentene får aktivt velge sine egne ”riktige” erfaringer og skape sitt eget læringsmiljø (jf. veilederen skal være et ”sikkerhetsnett”). Her er det av avgjørende betydning at den ”tause” kunnskapen som ligger i kulturen og handlingene, mister sin tause funksjon og blir reflektert over (se 3.1.2). Andre (f eks Rogoff 1990; Skagen 2000) mener at fokuset ikke kun burde ligge på tanken, men også på den utviklingen som manifesterer seg i individets handlinger, for eksempel at studenten går fra en usikker, famlende fremferd til en mer trygg og sikker. Her fremheves det at utvikling skjer ved at studenten får observere den kunnskapen som utspiller seg i handlingene i miljøet, dvs. situasjoner og hendelser er ikke først og fremst ”objekter” for refleksjon, men danner selve grunnlaget for læring (jf. f eks Rogoff 1990: 30).

Handal & Lauvås er i hele sin fremstilling opptatt av dialogens viktige rolle i veiledningen, og maktfrihet og likeverd anses som grunnleggende prinsipper i deres veiledningsstrategi. Mitt spørsmål blir likevel: Bærer strategien preg av et *det-det-forhold* (jf. Martin Bubers filosofi)? Det vil si en dialog som kjennetegnes av en lærerstudent som skal få vokse og utvikle seg med minst mulig direktiver fra veilederen i den retningen som er riktig for *seg* (dvs. det den har innebygget i seg, jf. *preformasjonisme*, se 2.2.2), og en veileder som først og fremst skal *anvende* situasjoner som har betydning for studentens individuelle vekst, utvikling og behov uten å basere seg på aktuelle erfaringer i klasserommet eller sin egen praksisteori? Her mister kanskje veilederen det som eksistensielt sett er det viktigste i forholdet, nemlig sitt eget erfarings- og forståelsesgrunnlag.

4.1.3 Å fremme selvstendige og ansvarlige lærere gjennom gjensidighet

Innenfor utviklingspsykologi har vi sett at teoriene skifter. Historisk sett har det spesielt

foreligget to forestillinger når det gjelder hvilke faktorer som bestemmer utviklingen: prinsippet om *preformasjonisme* som forstår barns utvikling som en ”plante som folder seg ut” og *kontekstualisme* som i større grad vektlegger miljøet der atferd finner sted. Det er først nylig vekselvirkningen eller samspillet mellom dem har fått interesse (jf. Schaffer 1996: 25). På bakgrunn av tidligere fremsatt teori, kan kanskje Handal & Lauvås veiledningsstrategi primært forstås som en *vekstprosess* (jf. preformasjonisme) der veilederens oppgave er å la studenten få vokse opp til å bli den individuelle læreren han eller hun har innebygd i seg for å være. I dette perspektivet er et av veiledningens hovedprinsipper å ikke fokusere primært på endring av den ”synlige” atferden, men utvikle teorien bak den ytre handlingen. Veilederens oppgave er å stille spørsmål og konfrontere studenten med relevant teori og andre muligheter, men ideelt sett ikke la sin praksisteori få komme til uttrykk i praksissituasjonen. Handal & Lauvås (1999: 80) sier ”Gang på gang må veilederen klargjøre at hans synspunkter, hans råd og hva han ser på som viktige spørsmål avspeiler *hans* praksisteori, og at han betrakter det som et problem at han kan komme til å eksportere sin teori på en uheldig måte, til tross for alle hans anstrengelser for å ikke gjøre det”. De sier videre: ”Veilederens rolle er ikke å fortelle henne hva hun gjorde feil, men å støtte henne i å hente fram sine egne erfaringer”. Dette kan tolkes som en form for ”fri veiledning”, dvs. en veilederform som først og fremst bærer preg av *ensidig* påvirkning, hvor valgene individualiseres og ikke baseres på et fellesskap (jf. Piaget se 2.2.2).

Å forstå veiledning i lys av gjensidighetsmodellen (se 2.2.4), kan på en annen side innebære at man understreker *gjensidigheten* mellom veilederen og studenten, dvs. i stedet for å kun bearbeide studentens praksisteori trer gjensidig påvirkning fram i forholdet. Det innebærer en *vekselvirkning* mellom studentens og veilederens verdier, kunnskaper og erfaringer der begge bidrar til å danne hverandre (jf. Buber). Effekten anses her å være avhengig av veilederens evne til å *sensitivt* ta studentens perspektiv. Her handler det om å forstå studentens egenart og på et slikt grunnlag reagere hensiktsmessig (*kontigent*), på bakgrunn av det studenten uttrykker gjennom handlinger og ord. Noe som igjen vil si at veilederen blir påvirket av studenten til å gjøre noe de ikke ville ha gjort hvis studenten ut i fra andre behov, erfaringer, egenskaper osv. hadde oppført seg på en annen måte. Denne forståelsen har til felles med Handal & Lauvås at det er fruktbart å støtte studentens selvstendige utforskning av yrkesutførelsen, men skiller seg fra denne ved at man i større grad

vektlegger veilederens evne til å forstå studentens egenart, noe som igjen kan medføre en kombinasjon av ulike tilnærminger.

4.1.4 Ingen store paradigmer

Mens man tidligere forsøkte å forklare barns utvikling via altomfattende forklaringsprinsipper, er det mer vanlig i dag å mene at det ikke finnes en overordnet modell (eller paradigme) som kan gi en helhetlig forklaring på menneskets utvikling. Her peker Smith og Ulvund (1999: 11) på at det nærmeste man kommer et generelt utgangspunkt for forståelse av utvikling i dag, er *transaksjonsmodellen* som derimot ikke betegnes som en teori, men «heller en ramme for forståelse av utvikling som et resultat av en *gjensidig påvirkning* mellom barn og miljø *over tid*». Piagets antagelser om *stadier* i den kognitive utviklingen er et eksempel på en teori som forsøkte å komme frem til altomfattende forklaringsprinsipper (Smith og Ulvund 1999: 11). Likeledes peker McCormick og Pressley (1997) på at veiledere som tar opp i seg Vygotskys syn på utviklingen, ofte oppfatter sosiale interaksjoner mellom den erfarne og den mer uerfarne for å være mer betydningsfull enn andre former for tilnærminger.

McCormick og Pressley (1997: 12-13) hevder derimot at ulike former for tilnærminger kan føre til god kognitiv utvikling (good thinking) i studentene. De sier: "These methods focus on helping students develop their knowledge base by constructing their own understanding. Learners construct knowledge as they attempt to make sense of their experiences. *They actively seek meaning - forming, elaborating, and testing their understanding through interacting with teachers and peers*" (min utheving). Riktignok kan modellering innenfor Vygotskys ramme være første steg i utviklingen mot autonomi, dvs. i begynnelsen forstår kanskje ikke studenten hvordan man underviser elever i praksis og trenger å bli demonstrert for, men etterhvert som studenten utvikler sin forståelse og erfaring med planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen øker, kan veilederen gradvis trekke seg mer tilbake. En naturlig del av prosessen blir at refleksjonen får større og større innpass etterhvert som studenten blir tryggere på seg selv og veilederforholdet har fått mer tid til å utvikle seg. McCormick og Pressley understreker derfor i likhet med f.eks. Schaffer (1996) at den kognitive utviklingen i

stor grad drives frem gjennom en relasjon preget av felles deltagelse.

Vi kan likevel ikke forvente at det kun finnes *en* type veiledningsmodell som kan dekke alt lærerstudenten forventes å lære, hevder McCormick og Pressley (1997: 12-16) og foreslår derfor flere tilnæringsformer som kan hjelpe lærerstudentene til å konstruere egen forståelse. Alternativ som blir nevnt er blant annet *discovery learning* (Bruner 1961; Gagné 1965; Wittrock 1966), *guided discovery* (Gagné & Brown 1961; Kersh 1958) og *guided participation* (Hansen og Pearson 1983). Til forskjell for ”discovery” tilnæringer som lar studenten mer eller mindre få velge selv hvordan de vil løse oppgavene, ønsker ”guided participation” å forsiktig lede nybegynnerens handlinger, steg for steg. *Scaffolding* (Feurstein 1980; Vygotsky 1962, 1978; S.S. Wood, Bruner & Ross 1976) veiledning er derimot et resultat av kontinuerlig og gjensidig påvirkning mellom veileder og student. Poenget til McCormick og Pressley er at gode veiledere sammenkobler de ulike tilnæringerne. Denne forståelsen synes å støtte at lærerstudenten trenger *fleksible* veiledere som varierer måten de hjelper studentene på, avhengig av hva den enkelte trenger (jf. ”on an as-needed basis”, McCormick og Pressley 1997: 14) og kanskje hvor studenten befinner seg i praksisperioden.

I dette lyset finnes det ikke kun *en* riktig tilnæringsmåte innenfor veiledning. Hver og en kommer til veiledning ut i fra sitt helt spesielle ståsted. Det kan derfor kanskje synes mest fornuftig å velge den tilnæringsform som passer den enkelte best, og ikke for enhver pris tviholde på prinsipper og grunntanker som støtter opp om en mer eller mindre helhetlig forståelse av veiledning (eller de elementer som *ikke* bør forekomme i veiledning, jf. f eks *kameleonstrategien*).

4.2 Kan noen felles kriterier for god undervisning hjelpe lærerstudentene til å opprettholde engasjement i yrket?

En skole i endring skaper nye og til dels uoversiktlige kvalitetskrav til dagens lærere, noe som stiller dem overfor mange vanskelige utfordringer. Jeg stiller jeg meg derfor undrende til om noen ytre eller *felles* kriterier for god undervisning kan bidra med noe fruktbart mht. lærerstudentenes utvikling, dvs. bidra til at den som blir veiledet utvikler seg til å ivareta sine

oppgaver på en selvstendig og ansvarlig måte. Oppgaven har tidligere vært inne på Robert Whites viktige hovedantagelse om at følelsen av å gjøre en god jobb kan gi en svært god indre tilfredsstillelse. Deci (1996: 86) sier det slik: "When people succeed at an activity, the reasearch shows that they are likely to perceive themselvs to be more competent". Men hva vil det si å lykkes som lærer eller når får læreren mulighet til å føle seg kompetent? Kan noen felles kriterier for yrkesutførelsen bidra med noe fruktbart her, dvs. gi lærerne større kompetansefølelse enn det Hargreaves refererer til tidligere i oppgaven? Kan det igjen hjelpe lærerstudentene til å opprettholde engasjement i yrket?

Å rette søkelys mot effekt innenfor praksisveiledning innebærer at veiledningen blir satt i relasjon til en eller annen standard eller målestokk for hva som er bra og hva som er dårlig praksis. Disse standardene kan være *individuelle* (jf. egne) eller *felles* for hele yrkesgruppen for lærere (Handal & Lauvås 1999). Å ta stilling til god undervisning basert på noen felles standarder eller kriterier kan derimot oppfattes som "grenser" eller restriksjoner for egen atferd, noe som kan være en vanskelig problemstilling i lærerutdanningen. I følge Handal & Lauvås (1983; 1999) er det å tilpasse undervisningen etter noen felles kriterier i prinsippet dårlig veiledning, fordi det finnes ikke kun *en* riktig måte å undervise på og kriteriene passer kanskje ikke inn med studentens egne forestillinger om god praksis. I dette perspektivet fremheves studentens autonomibehov i stor grad og det med rette. Men tar det nok høyde for lærernes kompetansebehov? Oppgaven har tidligere pekt på lærerenes *grunnleggende kompetanseangst*, dvs. en angst for å fremstå for kollegaer og seg selv som inkompetent (jf. Hargreaves, se 2.1). Oppgaven vil etter hvert vise at det kan det være fruktbart å forene indre og ytre motivasjon i forhold til de oppgavene lærerstudenten står overfor, for at deres følelse av usikkerhet i større grad kan erstattes med en følelse av kompetanse.

Deci peker på at folk flest i samfunnet vet hva de trenger å gjøre for å tjene penger, få anerkjennelse av sine overordnede osv (se 3.2.2). Det ligger med andre ord noen forventninger innebygd i systemet og disse forventningene utgjør en viktig inspirasjonskilde for motivasjonen. På basis av dette kan vi kanskje undre om dagens lærerstudenter vet hva de trenger å gjøre for å få anerkjennelse av sin veileder eller andre lærere? At det ikke finnes grunnlag for å hevde dette innenfor norsk veiledningstradisjon, slås fast av Handal & Lauvås når de sier: "...man er mer og mer enige innenfor læreryrket om at det ikke finnes en beste

måte å undervise på: det finnes mange måter. Det viktigste er å hjelpe læreren å bli selvgående og selv-realiserende” (Lewis og Miel 1972 i Handal & Lauvås 1999: 33). Det betyr at felles forventninger eller kriterier, i følge dem, ikke kan involveres i studentenes utvikling, men kun begrense studentenes frihet. De (1999: 48) sier det slik: ”For veilederen er det derfor en viktig oppgave å få veiledningen til å fungere slik at den gir læreren frihet til å komme ut av kameleoneffekten”.

Men mange studenter begynner på utdannelsen nettopp fordi de ønsker utfordringer eller slik Deci (1996: 157) uttaler det: ”Over and over, teachers have told us that they begin their careers with excitement and enthusiasm, eager to work with the students to facilitate their intellectual and personal development. But as the years passed and pressures and demands intensified, the teachers have said, they lost much of their enthusiasm”. Deci (1996: 70) hevder derfor: ”Providing others with challenges that will allow them to end up feeling competent and autonomus, will promote in them greater vivtality, motivation, and well-being”. Lærere går altså inn i yrket med ønske om å møte utfordringer, strever etter å klare det og få bekreftet sin egen dyktighet, men i mangel på noen felles kriterier, standarder og lignende å vurdere virksomheten opp i mot kan det være vanskelig å opprettholde et vedvarende engasjement i yrket. Dale (1999) viser til dette når han sier at manglende profesjonsstandarder gjør at lærerene kun blir prisgitt elevenes tilbakemeldinger når de skal vurdere undervisningen. Læreren blir med andre ord henvist elevene og deres interesser og motivasjon for skolearbeid, og ikke til kollegaer eller felles yrkesstandarder for å vurdere egen suksess og dyktighet. Altså: hendelsene i klasserommet blir et hovedgrunnlag for ”hva læreren føler i sitt yrke” (Dale 1999: 47).

4.2.1 Selvopplevd kompetanse - et viktig aspekt ved lærernes motivasjon

Vi har tidligere sett at Deci (se 3.2) knytter to ulike behov til det indre motivasjonsaspektet: det ene knyttes til det mye omtalte autonomibehovet, mens det andre knyttes til behovet for selvopplevd kompetanse. Handal & Lauvås (1983; 1999) og Deci har til felles oppfatningen om at vi mister engasjementet vi opprinnelig hadde for å gjøre aktivitetene i seg selv (jf. indre motivasjon), når vi begynner å forstå at de kun er instrumenter eller middel for å oppnå en

eller form for ”betaling”, for eksempel god slutt karakter (jf. ytre motivasjon). Deci oppfatter sine forskningsresultater for å være i overensstemmelse med ideen om at vi mennesker mister kontakten med oss selv (jf. indre jeg) om vi kontrolleres av ytre motivasjonsfaktorer. Dette blir tolket ut i fra vårt behov for autonomi. Men Deci understreker i tillegg at vi har et grunnleggende behov for å føle oss dyktige i det vi driver med, og følelsen av å være effektiv eller kompetent kan derfor være tilfredsstillende nok i seg selv og kan på mange måter overstige ytre former for motivasjon som for eksempel økt lønn. Dette gjør følelsen av kompetanse til et viktig aspekt ved lærernes motivasjon. Under de rette forholdene kan ytre motivasjon (f eks ros) rett og slett bli oppfattet (tolket) som man har gjort noe andre anser som bra og derfor ikke nødvendigvis reduserer indre motivasjon for aktivitetene. I dette lyset kan man derfor spørre om den tradisjonelle veiledningens ensidig vektlegging av lærernes autonomibehov, har bidratt til man mer eller mindre har oversett et like viktig behov hos lærerne, nemlig deres mestringsbehov? Hvis vi lytter til det Hargreaves (2000) sier om lærerens usikkerhet kan mye tyde på det (se 2.1). Mange spør for eksempel hvorfor elever i den finske skolen har oppnådd så gode resultater på ulike internasjonale undersøkelser som måler tilstanden i skolen (f eks PISA-undersøkelsen 2003) sammenlignet med mange andre land. Her kan det være vanskelig å komme nærmere noen svar siden bildet er svært komplisert og sammensatt. Men vi vet en ting om det finske utdanningssystemet og det er at det er stor pågang med søkere til allmennlærerutdannelsen. Hvis vi følger Decis tankegang kan det tyde på at finske lærerstudenter oppnår anerkjennelse allerede den dagen de klarer å få innpass i utdanningen. Det gir grunnlag for å spørre: På hvilke måter gir vi norske lærere (studenter) mulighet til å oppnå anerkjennelse, både på indre og ytre plan, og på hvilket grunnlag?

I følge Handal & Lauvås (1983; 1999) veiledningsstrategi med lærere skal veilederen ”være et sikkerhetsnett” overfor lærerstudenten. Men hvis utgangspunktet for veiledningssamtalen ideelt sett burde ligge i illustrerende eksempler og ikke det studenten faktisk gjør i klasserommet, mister studenten samtidig muligheten til å motta anerkjennelse ”mens hun øver på sitt nummer høyt der oppe under teltduken”. Hvis det er riktig slik som for eksempel White og Deci påpeker at vi har et behov for å føle oss effektive og kompetente i det vi gjør, blir dette behovet undertrykt i en veiledningsstrategi som ikke vil ta stilling til noen felles standarder for god undervisning og som i stedet mener det er studenten *selv* som skal sette

standardene. Noe som for øvrig kan være svært vanskelig hvis man ikke har noen ytre retningslinjer som kan hjelpe en her.

Deci (se 3.2.2) sier at indre motivasjon starter med instrumentalisme i betydningen av at man ser det man gjør medvirker til å oppnå det resultatet man på et indre plan ønsker seg. Han understreker likevel at dette ikke er tilstrekkelig, personen må i tillegg føle seg kompetent nok til å utføre aktivitetene. Det synes derfor å være slik at noen ytre kriterier for god undervisning kan fremme mestringsopplevelser i lærerstudentene, noe Deci sier er helt nødvendig for å opprettholde iver og engasjement i yrket. Her har man ikke først og fremst tillit til en form for evaluering som motiverer på det ytre plan, noe som ofte gir smak av ekstern kontroll og press, men en form for evaluering som gir mulighet for reell anerkjennelse. Ut i fra en slik forståelse kan veilederens ytre vurdering basert på noen felles kriterier fungere som støtte for studentens indre motivasjon (jf. indre tilfredsstillelse).

4.2.2 Måten det avgjørende

Der Deci er mest opptatt av *måten* vurderingen gis på (se 3.2.3), er *formålet* med vurderingen det essensielle i Handal & Lauvås veiledningsstrategi. Handal & Lauvås skiller mellom to ulike formål: den *formative* som har til hensikt å gi en løpende vurdering av studentens evne til refleksjon og begrunnelser for handling, dvs. om studenten vet hva han eller hun gjør, hvilke alternativer som finnes osv., og den *summative* som har til hensikt å gi en vurdering av sluttresultatet. Veilederen skal fungere som en «fødselshjelper», dvs. det er studenten som er ekspert på egen praksisteori og veilederens oppgave er å få den frem i lyset. De hevder (2000: 311-312): "Formativ og summativ evaluering er som olje og vann; det er tilnærmet umulig å få dem til å gå i hop". De sier videre: "Sagt på en annen måte, veiledningen har gode utgangsvilkår dersom den er frikoblet fra resultatevalueringen". God veiledning er derfor, i dette perspektivet, basert på formativ vurdering siden strategiens suksess er avhengig av studentens vilje til åpenhet (jf. dele av sin praksisteori) i veiledersamtalen (se også 3.1.4).

Vi ser at god veiledning, i dette perspektivet, er å la lærerstudentene få mest mulig frihet til å velge selv hva som er god undervisning i klasserommet, noe som kan være positivt fordi det

minner oss om betydningen av at veilederen på et *metaplan* reflekterer over sin mulige maktposisjon overfor studenten. En lærerstudent som for eksempel føler seg presset til å imitere veilederens handlinger i praksis, vil sannsynligvis integrere strategiene på en *halvhjertet* måte (se 3.2.3). Men det samme kan kanskje sies i forhold til refleksjon over handling? Refleksjon over handling fremmer ikke nødvendigvis utvikling i studenten om han eller hun føler seg *presset* til å dele av sin praksisteori. Det kan til gjengjeld oppleves som kontroll og vekke motstand i studenten. Diskusjonen synes derfor ikke nødvendigvis være knyttet til *om* noen felles kriterier kan være fruktbart innenfor praksisveiledning, men heller *hvordan* kriteriene presenteres.

Deci (1996: 71) viser til dette når han sier: "But just because negative feedback can have a demotivating effect does not mean that we, as parents, teachers, or managers should simply ignore poor performance. With negative feedback, as with rewards, limits, and positive feedback, it's all in how you do it". Selv om negativ tilbakemelding kan ha en demotiverende effekt overfor studenten, betyr det ikke at veilederen ganske enkelt skal ignorere dårlig praksis i klasserommet. Å støtte studentens autonomi må med andre ord ikke innebære fravær av grenser eller mest mulig ytre frihet (se også 3.2.3). I lys av Deci ligger kompetansen hos veilederen i *måten* veilederen formidler de ytre kriteriene, forventninger osv. på. Deci (1996: 43) sier det slik: "Limit setting is extremely important for promoting responsibility, and the findings of this study are critical to how to do it. By setting limits in an autonomy-supportive way-in other words, by aligning yourself with the person being limited, recognizing that he or she is a proactive subject, rather than an object to be manipulated or controlled-it is possible to encourage responsibility without undermining authenticity". Deci fastsetter klart at hans motivasjonsteori på ingen måte oppfordrer til ettergivenhet når han sier: "..., I am not by any means advocating permissiveness. The use of goals, structures, and limit setting is often important in schools, organizations, and cultures, even if people cannot be expected to like them". Det kan likevel være vanskelig å innrømme at man er ettergivende i stedet for støttende, fordi man gjerne vil bli likt av studentene (Deci 1996: 42). Et vanskelig spørsmål blir derfor: Hvordan kan veilederen unngå å være ettergivende, uten å bli kontrollerende?

Overfører vi Decis teori og forskning til veiledning kan vi si at noen ytre kriterier for god undervisning ikke nødvendigvis gir studenten følt press til å utføre bestemte handlinger, siden

alle gode veiledere har minst en ting til felles: de er autonom støttende (*autonomy-supportive*), dvs. de støtter studentens følelse av selvbestemmelse og er sensitive nok til å ta studentens perspektiv. Vi har sett at i følge Handal og Leuvås dreier veiledning seg om å la studentene *selv* få sette kriterier for god undervisning (jf. ”*på egne vilkår*”). Denne måte å tenke veiledning på er først og fremst *kognitiv*, fordi i presentasjonen av strategien refereres det i svært liten grad til lærerens følelser. Forskning viser derimot at lærernes følelser innvirker i stor grad på deres virksomhet (se 2.1). Kognitiv innsikt er derfor antageligvis ikke alene nok til å motivere til handling, ja ofte er den kognitive og den følelsesmessige siden ved mennesket så sammenvevd at det kan være vanskelig å skille dem (se 2.2.1). Så hva kan vi lære av dette? Jo at det i dagens skole finnes mange lærere som føler seg presset av forventninger om å gi gode resultater. I følge Deci er dette en fremgangsmåte som kan bidra til bedre resultater, men ofte til en høy pris. Lærere kan miste interessen, kreativiteten og engasjementet på veien. Deci (1996: 45) understreker: ”Extrinsic control all too often gets people focused only on outcomes, and that leads to shortcuts that may be unsavory, or just sad”. Her kan vi si at for eksempel å rette fokus på de resultatene den enkelte skole oppnår i konkurranse med andre skoler, vil kanskje gi positiv effekt, iallfall på kort sikt. Men her kan vi også miste mye på veien, dvs. jag etter gode karakterer kan gå på bekostning av andre viktige oppgaver innbefattet det å hjelpe elevene til å klare seg senere i samfunnet. Daværende undervisning- og forskningsminister Kristin Clemet (jf. Aftenposten 18.02.2005) ønsket for eksempel å fremme lovforslag om å ansette rektorer på åremål. Å vite at man som leder skal bli evaluert etter en bestemt tidsperiode, kan assosieres med en enkel tro på at belønning eller straff skal bedre sluttresultatet. Likevel vil jeg hevde, i lys av motivasjonsteori, at effekten ikke nødvendigvis er knyttet til *om* rektorer blir ansatt på åremål eller ikke, men heller *hvordan* dette forslaget begrunnes, presenteres og til slutt fremstår for rektorene.

4.3 Veiledning og effekt

Denne delen drøfter hvorvidt psykoterapeutisk effektforskning, i lys av fellesfaktorene, kan bidra med noe fruktbart mht. lærerstudentenes utvikling på bakgrunn av noen elementer som er fremhevet tidligere i oppgaven.

Ved å *ikke* relatere effektbegrepet til praksisveiledning, kan det bli vanskelig å avgjøre i hvilken grad det dreier seg om *virksomme* veiledningsprosesser dvs. om de fremmer læring og utvikling i lærerstudentene. Det kan igjen virke inn på studentenes videre utvikling i og med at det kan, uten at kanskje veilederne eller studentene er klar over det, bli bortkastet bruk av tid, krefter osv., noe som sannsynligvis gjør studentene (og til slutt elevene) til den tapende part.

I den forbindelse er det spesielt to fruktbare aspekter ved fellesfaktorene som jeg vil trekke frem med tanke på veiledningsfeltet. Det første er å være oppmerksom på *individuell virkning*, dvs. at veilederen drar nytte av lærerstudentens tilbakemelding, i betydningen av å trekke den tidlig inn i veiledningsprosessen. Noe av årsaken til dette er at i følge forskning viser effekten seg ofte tidlig i prosessen. Det kan derfor synes fornuftig at veilederen foretar slike vurderinger og analyser etterhvert som veiledningen utspiller seg. Et viktig poeng her er at man kan, i lys av Hubble, Duncan & Miller (1999), rette søkelyse mot veiledningseffekt, samtidig som man vedkjenner seg veiledningens kompleksitet og tar avstand fra en såkalt ”medisinsk” forståelsesmodell. Det andre aspektet dreier seg om den tillit som kan vises veilederens dømmekraft, dvs. veilederens evne til å velge riktig tilnærming alt etter hva som tjener den enkelte student best. Veilederen lytter til studentens egen ”teori” (dvs. ”the client’s ideas, attitudes, and speculations”) om god praksis, men kan samtidig komme med egne ideer og innspill til studentens egen teori. Graden av innspill varierer etter behov og forventninger eller slik Hubble et al. (1999: 433) uttaler det: ”The degree and intensity of our input vary and are driven by the client’s expectations of our role”. Dette gjør veiledning til en høyst fleksibel virksomhet, noe flere (f eks Hargreaves 2000) understreker bør kjennetegne de fleste virksomheter i dagens samfunn. I tillegg kan det synes klart at mange forskere i vår tid vender seg bort fra en «vinner-taper» tenkning, noe som kan bidra til økt åpenhet mellom ulike teoretiske retninger innen feltet (se f eks Maione og Chenail 1999: 57, *Qualitative Inquiry in Psychotherapy*). Til sist kan nevnes at spørsmålene: ”Hva vet vi? Hvilke eksisterende retningslinjer kan hjelpe oss til å navigere innenfor det vanskelige området veiledningspraksis?” (jf. Hubble, Duncan & Miller 1999: 3) kan synes fruktbare for utvikling av ny kunnskap på feltet.

Vi har sett at veiledningsfeltet de siste tiår hovedsakelig har fokusert på prosess og ikke på

effekt. Man har hele tiden hatt studentens teori ”bak” de ytre handlingene (jf. praksisteori) som hovedperspektiv og ikke den ”synlige” atferden i klasserommet. Handal og Lauvås (1999: 50) sier: ”Vi kan ikke gjennomføre en veiledning der vi forteller folk nøyaktig hvordan de skal oppføre seg, og likevel vente at de blir selvstendige og selvstyrte så fort de overlates til seg selv”. Men lærerrollen innbefatter mange nye utfordringer for dagens lærere, for eksempel å ivareta differensiering og gi elevene erfaringer som danner grunnlag for deltagelse og samarbeid. Med et samfunn i stadig endring, kan det være grunnlag for å hevde at vi trenger å vite mer om hva som fungerer mht. de oppgavene som relateres til lærernes arbeid i dag. Men kjennskap til hva forskningen viser fungerer er likevel ikke nok til å hjelpe studentene til å utvikle seg videre, i følge Hubble, Duncan & Miller (1999). Vi trenger i tillegg større forståelse for hvordan forskningen (eller fellesfaktorene) virker i praksis, noe som kanskje kan kalles det største og vanskeligste spørsmålet knyttet til all forskning på disse områdene.

5.0 HVORDAN KAN PSYKOTERAPEUTISK EFFEKTFORSKNING EVENTUELT BIDRA MED NOE FRUKTBART INNENFOR PRAKSISVEILEDNING?

I forrige kapittel ble det drøftet hvorvidt søkelys på effekt kan hjelpe lærerstudentene til å utvikle seg videre. Kapitlet fokuserte i stor grad på hvilke aspekter som kan ligge til grunn for en slik antagelse (bl a endrede menneskesyn/oppdragelsesmønstre, behovet for selvopplevd kompetanse og for i større grad kunne vite om det dreier seg om *virksomme* veiledningsprosesser). Dette kapitlet vil fokusere på hvordan psykoterapeutisk effektforskning eventuelt, på en fruktbar måte, kan bidra til å kaste lys over en praktisk virksomhet som veiledning av lærerstudenter. Her vil hovedfokusset vil ligge på eventuelle implikasjoner denne type forskning kan få for praksisveiledning. Her vil jeg igjen få understreke at veiledning er en sammensatt virksomhet og vurdering av effekt reiser mange vanskelige problemstillinger innen feltet. Noen av disse problemstillingene er tidligere omtalt i oppgaven. Men selv om veiledningssituasjonen skiller seg fra psykoterapi på flere områder er det likevel mulig å gjøre seg noen antagelser om dette. Vi har sett at endring også er en del av veiledning. Det kan bety at å lykkes som veileder hviler på ens evne til å fremme endring (jf. utvikling) i lærerstudenten mht. opplæringens intensjoner (se 1.5.1). Murphy (1999: 361) sier det slik: "The success of school practitioners rests largely on their ability to encourage and manage change". I følge Hubble, Duncan & Miller (1999) finnes det derfor flere fellesfaktorer som kan relateres til veiledningspraksis.

De erfaringer lærerstudentene gjør seg i praksisperioden kan få stor betydning for deres videre utvikling som yrkesutøvere, blant annet ved å se en klarere sammenheng mellom teori og praksis. Dette er derimot ingen lett oppgave og teoriene har ulike svar på hva som kan fremme denne integreringsprosessen (jf. f eks Gudem 1998).

5.1 Veiledning av lærerstudenter: en praktisk virksomhet

Hvordan man går fra et abstrakt teori- og forskningsnivå og til et praktisk nivå har lenge vært et debattert tema innenfor pedagogikk og veiledning. Det vil sprengte rammen for denne oppgaven å gi en omfattende redegjørelse for dette temaet, men noen aspekter som anses

relevant for problemstillingen vil bli trukket frem.

Hvilken rolle kan forskningsbasert kunnskap spille for veiledning av lærerstudenter i praksisperioden? Lærerens yrkeskunnskap utgjør ikke en ”sum” av teorier og teoretiske disipliner som læreren enkelt kan ”anvende” i sin praksis (jf. f.eks. på et *instrumentelt* grunnlag i Hiim 2003; Schön-tradisjonen i Lauvås & Handal 2000: 101). Mange forskere og praktikere er derfor kritiske til teoriene og ønsker heller å beskjeftige seg med detaljerte analyser av praksis. Som en konsekvens av den fenomenologiske - hermeneutiske tilnærmingen som gir rom for mange tolkninger og plasserer veiledning inn i en kontekstuell forståelse, er man ofte svært forsiktig med å etablere felles (generaliserbar) kunnskap om ulike fenomener. Man opererer derfor ofte i stedet med *eksempler*.

At man innenfor en kontekstuell forståelse kan ta utgangspunkt i både noe felles og noe individuelt når det gjelder utvikling, understrekes for eksempel av Barbara Rogoff (1990: 11) når hun sier: ”The direction of development is channeled by the specific as well as the universal givens of the human physical and social endowment. That is, all humans share a great deal of universal activity because of the biological and cultural heritage that we have in common as a species (e.g., two legs, communication through language, helpless infancy, organization in groups, and capacity to invent tools), and at the same time, each of us varies because of differences in our physical and interpersonal circumstances (e.g., visual acuity, strength, family constellation, means of making a living, familiarity with specific languages)”. Som sitatet viser er enhver samhandlingssituasjon helt unik, men samtidig understrekes det at det er noe vi kan kalles felles menneskelig. I denne sammenhengen kan det bety at enhver veiledningssituasjon er preget av den spesielle konteksten den inngår i, men samtidig kan vi kanskje finne noe felles menneskelig mht. hva som virker innenfor veiledning (jf. fremmer endring og utvikling).

5.1.1 Praksisveiledning og forskningsbasert kunnskap

Praksisveiledning og læreryrket generelt betraktes vanligvis for å være preget av konteksten og de ulike deltagerens opplevelser og tolkninger av den, noe som gir implikasjoner for

forskning på området. Hilde Hiim (2003: 352) minner oss om at læreryrket ikke primært kan forstås som en teknologisk, regelstyrt og prosedyrebasert virksomhet, men må heller oppfattes som en kommuniserende og samarbeidende virksomhet. Her er det de særegne læreroppgavene som er selve grunnlaget for forskningen, og empiri relatert til lærerens arbeid vil derfor omhandle informasjon om utførelsen av disse oppgavene. Relevant informasjon eller "data" i relasjon til dette arbeidet vil i stor grad dreie seg om erfaringer, opplevelser, følelser, verdier, forståelser, subjektive handlinger og opplevd mening hos de ulike deltakerne i læreprosessen (Hiim 2003). Hiim (2003: 355) sier: "Den kan gi dypere forståelse av kjernen i ulike læringserfaringer og gi eksempler på hva som oppleves som meningsfylt og viktig og motsatt. Slik empiri kan bare utvikles i nært samarbeid mellom lærer, elever, kollegaer og andre som deltar i læringsvirksomheten. Det må legges særlig vekt på at ulike opplevelser og meninger kommer til uttrykk". Med henvisning til Bassey 1999, McNiff 2002 og Stenhouse 1975 sier hun at *eksemplet* kan ansees for å ha en vesentlig betydning til profesjonell læringskunnskap. Gode eksempler kan, i følge Hiim, inneholde en kombinasjon av konkrete beskrivelser av profesjonelle utfordringer og utført lærerarbeid, informasjon om deltakerenes opplevelser, mer generelle pedagogiske og faglige tolkninger og etiske vurderinger. Dokumenterte eksempler kan derfor utgjøre en form for yrkest teori for lærere (jf. Hiim og Hippe 2001 i Hiim 2003).

Hensikten med forskningen er å utvikle kunnskap som er av betydning for praksis og for utviklingen av virksomheten som en selvstendig profesjon (Hiim 2003). Olga Dysthe (2005:5) og hennes "klasseromsforskning" kan sies å være et eksempel på slik praksisbasert forskning. Etter 15 års erfaring som lektor i den videregående skolen, bestemte hun seg for å bli "klasseromsforsker", dvs. hun begynte å tilbringe uker og måneder i klasserommet for å undersøke hva som skjer der med tanke på hvordan barn lærer. Det er teoriene til Dewey, Bakhtin og Vygotskij som har gitt gjenklang i hennes egen skoleforståelse, sier hun, og derfor har det nære forholdet mellom elevnes læring og bruk av språket stått sentralt i studiene. Det er først og fremst eksempler fra praksis hun er opptatt av. Hun sier hun er som lærere flest, skeptisk til abstrakte pedagogiske teorier som ofte ikke kan hjelpe en med å møte de praktiske utfordringene i skolen.

Der Handal & Lauvås mener det er tenkning *om* praksis som skal gi endringer i praksis og

ikke praksisen i seg selv, har Dysthes ”deltagelse i fellesskap” som et helt sentralt prinsipp i all læring (jf. *situert læringsperspektiv*). I følge Dysthe skapes gode læringsfellesskap gjennom samspill og dialog lærere og elever i mellom. Som en konsekvens av dette blir den sentrale utfordringen for veilederen å stille kreative spørsmål fremfor å formulere de ”riktige” svarene. Å forske på *hva som virker* har liten hensikt innenfor denne forståelsesrammen, siden læring forstås i henhold til den konkrete konteksten den foregår i, samtidig som konteksten stadig endrer seg.

Murphy (1999) sier på sin side at han presenterer forskningsarbeider for studentene, for deretter illustrere hvilke praktiske implikasjoner studiene kan ha. Etterpå oppmuntret han studentene til å reflektere over måter de kan benytte fellesfaktorene i deres arbeid. Overført til veiledning kan vi si at forskningen kan få praktisk betydning ved at veilederen først gir eksempler på hvordan forskningsresultatene kan bli omformet til praktiske ideer og handlinger, for så å oppmuntre studentene til å gjøre det samme. Murphy illustrerer her, på lik linje med Handal & Lauvås (1983, 1999), en antagelse om at refleksjon *om* praksis kan bidra til bedre praksis. Men forskjellen ligger i selve utgangspunktet for dialogen, nemlig om det burde finnes noen ytre veiledende faktorer for praksis eller ikke. Mens Handal & Lauvås er av oppfatningen at dialogen bør grunne på studentens *egne* ideer og erfaringer, hevder Murphy at dialogen bør ta utgangspunkt i empiriske funn om hva som virker og hvordan disse kan overføres til praktiske handlinger.

5.2 Noen implikasjoner for praksis

Murphy (1999: 362) refererer til den tiden han var psykologstudent og trodde at god praksis bestod i å finne den beste teoretiske modellen og forsøke å følge den så godt det lot seg gjøre i praksis. Men han sier han gjorde seg den erfaringen som mange andre har gjort før ham, nemlig at han etterhvert begynte å låne teknikker og modeller fra ulike teoretiske hold alt etter hva som passet i situasjonen for å fremme best mulig utfall. Disse erfaringene overbevise ham at ingen enkel teori er tilstrekkelig for å kunne forklare og behandle den variasjon av mennesker og problemer praktiseren møter i sitt arbeid. Det største spørsmålet ble derfor: Hva kan det ha seg at behandlingsmodeller som tilsynelatende er ulike teoretisk sett, oppnår

omtrent samme resultater? I den forbindelse tok han et oppgjør med den beskrivende «matchingslogikken» i psykoterapi og inntrådte området ”common factors”, dvs. de nøkkelelementer som opererer i forhold til endring, *på tvers av* teoretiske utgangspunkt.

Felles for Hubble, Duncan & Miller (1999) og f.eks. Dysthe (2005) er at de ser det nære forholdet mellom læring og bruk av språket. Maione og Chenail (1999: 78) deler oppfatningen om at det ofte er et gap mellom de teoretiske modellene og det som faktisk foregår i praksis, men effektforskningen synes å vise at å fremme *språkbevisste* psykologistudenter kan bidra til å bygge bro mellom dette gapet. Når studentene lærer mer om grunnleggende kommunikasjonsteori og hvordan disse begrepene kan brukes til å studere og praktisere psykoterapi, kan det hjelpe dem til å få øye på den *variasjon* av måter å samtale og meddele seg selv på. Overført til veiledning kan det bety at det kan være fruktbart å øke lærerstudentenes forståelse og innsikt i de valg av tale eller språk som er tilgjengelige i de ulike læreroppgavene, for eksempel der man skal gi elevene løpende vurderinger, megle mellom elever, oppmuntre til meningsdialoger osv. Når man øker studentenes oppmerksomhet mot språket på denne måten, kan det i tillegg medføre at studentene i større grad utvikler et «lyttende øre» til elevene, ikke bare det de faktisk sier, men også hvordan de sier (eller ikke sier) det (jf. Maione og Chenail 1999).

Vi har tidligere sett at sosialisering innebærer blant annet en overføring av de intellektuelle redskapene som er tilgjengelige i kulturen til enhver tid, noe McCormick og Pressley (1997: 188) kaller ”a truly Vygotskian idea”. Innefor læreryrket kan vi si at denne kunnskapen er så komplisert at det kan ta mange år å lære den. Det kan igjen bety at veilederen blir «mesteren» eller leddet mellom hva som er kjent av lærerstudenten og hva som er ukjent. Ut i fra et slikt syn kan det være logisk å tenke at det er den erfarne veilederen som bør gi mest støtte i begynnelsen av lærerstudiet og at støtten gradvis trekkes tilbake etterhvert som lærerstudenten får mer og mer erfaring. Men i følge psykoterapeutisk effektforskning er det ikke nødvendigvis den mest erfarne terapeuten som oppnår best resultater. Empiri de siste tiår peker i retning av at det først og fremst er kvaliteten på relasjonen som innvirker på resultatet, og parallelt med dette kan man ønske større søkelys på veilederens personlige egenskaper enn på bestemte veiledningsstrategier. Argumenter som kan ligge til grunn for dette er at å være kvalifisert og kompetent, ikke nødvendigvis er det samme som å være effektiv (Hubble et al.

1999). Videre implikasjoner kan derfor være at veilederen utvikler relasjonsferdigheter generelt.

Hubble et al. (1999) hovedpoeng er: "Learning and honoring the clients` s theory", dvs. at terapeuten opphøyer klientens ideer, mål osv. til å bli den "teorien" terapeuten selv arbeider ut i fra. De (1999: 431) sier: "The therapist attends to what the client considers important, addresses what the client indicates as relevant, and tailors both in- and out-of-session intervention to accomplish goals specified by the client". De (1999: 431) sier videre: "To learn the client`s theory, therapists may be best served by viewing themselves as «aliens» or visitors seeking a pristine understanding of a close encounter with the clients` unique interpretations and cultural experiences". Det interessante spørsmålet blir i denne sammenhengen: Hvordan kan denne forskningen, på en fruktbar måte, innvirke på veilederens virksomhet?

5.2.1 Å utforske studentenes referanseramme

Vi har sett at forskning viser at klienter er forskjellige med tanke på de forventninger de har til terapien og hvordan de ønsker å bli møtt, og jo mer overensstemmelse det er mellom terapeuten tilnærming og klientens forventninger, jo bedre utfall. Det er derfor klientens egen referanseramme som er den mest avgjørende «teorien» terapeuten bør følge i praksis, ikke om man har sitt utgangspunkt i humanistisk teori, kognitiv teori osv., i følge Hubble, Duncan & Miller (1999). Praktikerer "ærer" (honor) klientens teori ved å lytte til klienten og engasjere klienten i egen endringsprosess. Overført til veiledning kan det bety at det kan være fruktbart at veilederen starter med å lytte godt til det lærerstudenten forteller, noe som stiller krav til veilederens personlige egenskaper som for eksempel innlevelsessevne. Etter en direkte undersøkelse av studentens tanker og mål rundt lærerstudiet som helhet, kommer spørsmål i forhold til hans eller hennes ideer rundt veiledningsintervensjonen inn. Hva studenten ønsker seg fra veiledningen og hvordan disse målene kan bli møtt, er i følge fellesfaktorene, kanskje den viktigste form for informasjon veilederen kan skaffe seg. Hele tiden får studenten følelsen av å bli hørt. Dette perspektivet kan tolkes som *god hjelpekunst* (jf. Kierkegaard se 1.5.1) fordi veilederen oppfordres til å sanse studentens personlige utgangspunkt for utvikling.

Hubble et al. (1999: 418) uttaler: ”To do this on a day-to-day basis requires careful monitoring of the client`s reaction to comments, explanations, interpretations, questions, and suggestions. It also demands a higher measure of flexibility on the part of the therapist and a willingness to change one`s relational stance to fit with the client`s perceptions of what is most helpful”. For å klare dette i det daglige arbeidet kreves det altså fra veilederens side, nøye årvåkenhet og fintfølelse for studentens reaksjoner på utsagn, forklaringer, tolkninger, spørsmål og forslag (se også 2.2.3 og 3.2.3). I dette perspektivet blir oppfattelsen om at *en type* veiledningsstrategi passer alle studenter, *ikke* ansett fruktbart for å fremme god utvikling i studenten.

Å lytte til studenten og engasjere studenten i prosessen er imidlertid bare *ett* steg på veien. I lys av Hubble, Dunan & Miller (1999) kan det i tillegg være fruktbart å *undersøke effekten av egen virksomhet*. Veilederen er resultatorientert ved å hele tiden være observant og følsom for progresjon. Om progresjonen ikke er like stor som ønskelig, kan veilederen velge en annen strategi. Det er det *lærerstudenten trenger* som skal lede an i prosessen, noe som problematiserer Handal & Lauvås generelle veiledningsprinsipp om at veilederen ideelt sett ikke bør komme med egne ideer eller forslag (jf. veilederens egen praksisteori). I lys av fellesfaktorene kan man heller hevde at i *hvilken grad* (se også 4.2.2, jf. *måten*) veilederen styrer prosessen og eventuelt om egne ideer og forslag kommer frem, kan ikke bestemmes på forhånd, men er avhengig av de forventningene studenten har til veilederrollen. Studentene er alle forskjellige og kan trenge ulik tilnærming og grad av styring (se også McCormick & Pressley 4.1.4). Vi ser at dette synet har mye til felles med Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere, for eksempel kan studentens ”teori” (jf. referanseramme) relateres til Handal og Leuvås praksisteori, men synes likevel å skille seg fra denne ved å være mer fleksibel i sin form.

5.2.2 Veiledningsstrategi og krav til ressurser

Murphy (1999: 369) viser til forskning på ”treatment acceptability” dvs. den grad personer aksepterer og tar i bruk en modell eller teknikk som de har fått presentert. Denne forskningen startet opprinnelig i kliniske sammenhenger, men mye av litteraturen på området har også blitt

gitt av pedagogisk psykologisk rådgivere (school psychologists) som har undersøkt hvilke faktorer som innvirker på utfallet av forskjellige skoleintervensjoner. Resultatene her har konsekvent vist at modeller eller teknikker som lærere og foreldre anser mer akseptable, blir oftere brukt enn modeller og teknikker som anses mindre akseptable (Elliott et al., 1984; Reimers, Wacker, Cooper, & De Raad, 1992). Murphy (1999: 369) sier det slik: "The acceptability of an intervention often depends on the amount of time, expense, and other resources required to implement it (Elliott et al., 1991; Witt & Elliott, 1985). Interventions that require excessive amounts of time, money, and materials are less likely to be implemented than those that are more practical and inexpensive". Når det gjelder Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere, kreves det ingen spesielle opplæringskurs for å ta den i bruk. I tillegg kjennetegnes strategien av en *ikke-personlig* tilnærming, dvs. det gis lite rom for formidling av veilederens egne verdier, erfaringer osv., noe som betyr at veilederen ikke trenger å ta stilling til slike spørsmål. I dette lyset kan man kanskje undre seg over om det ikke er slik at strategien fremdeles innehar en dominerende rolle i lærerutdanningen fordi den krever få ressurser, og ikke nødvendigvis slik forfatterne selv sier det: "Femten år forandrer mye, men samtidig kan man undre seg over om det ikke er slik at 'jo mer verden forandrer seg, desto mer forblir den den samme'. I allfall gjelder dette for sosialt konstruerte fenomener som f eks veiledning" (Handal og Lauvås 1999: 11). Men at strategien blir ansett akseptabel av veilederne, betyr ikke nødvendigvis at den er virksom.

5.2.3 Dyktiggjøring

Når det gjelder skolebaserte endringer, henviser Murphy (1999: 370) til Dunst og Trivette (1987) som foreslår: "that the manner in which school practitioners relate to the people they are helping strongly affects the outcomes of such efforts", dvs. hvordan praktikerne nærmer seg de menneskene de skal hjelpe, innvirker i stor grad på utfallet av arbeidet (jf. *måten*). Mange forskere foreslår en tilnærming som *dyktiggjør* deltagerne (Carlson, Hickman & Horton 1992; Dunst & Trivette 1987; Webster-Stratton & Herbert 1994 i Murphy 1999). Dyktiggjøring (empowerment) "shifts the focus of helping from the diagnosis and treatment of problems to the collaborativ discovery of existing strengths and resources relevant to the client's goals. Inherent in this philosophy is the assumption that people possess

various capabilities that can be applied to bring about change and solutions” (Murphy 1999: 370). Man retter altså søkelys på klientens styrke og ressurser i stedet for svakheter, og hjelper dem til å stole på egne krefter til å håndtere ulike situasjoner. Arbeidet grunner i terapeutens tillit til klientens egen styrke og evne til å endre situasjonen. Overført til veiledning kan vi kanskje si at det er av stor betydning at lærerstudentene ser endringene som et resultat av noe de selv har gjort og som de kan gjenta i fremtiden. Veilederen kan hjelpe studenten til å anse endringene som et resultat av egne krefter ved å vise interesse og stille noen enkle spørsmål som for eksempel: ”Har det skjedd noen forandringer siden praksisen startet?”, ”Eventuelt hva er annerledes?” Ved å stille slike spørsmål på en sensitiv måte, kan veilederen rette fokuset mot de forandringene som skjer i studenten og studentens eget bidrag til at forandringene skjer. Andre implikasjoner kan være at veilederen får i oppgave å hjelpe lærerstudenten til å opparbeide *gode holdninger* til *elevens* forskjellige læringsforutsetninger. Likeledes at studentene lærer å kommunisere en optimistisk forventning og tro på elevenes evner til å lære og utvikle seg, dvs. at hver og en er deltagende i egen utviklingsprosess (jf. Lambert 1992).

5.3 Praksisveiledning og samfunnet

På bakgrunn av dyptgående endringer i samfunnet og de mer eller mindre sammenhengende skolereformene som har pågått i skolen over lang tid, er det å skulle organisere endringsprosesser en av de egenskapene som den enkelte skole nødvendigvis må ha (jf. f. eks Hargreaves 2000; Murphy 1999). Å håndtere endring er derimot et vanskelig område, enten det er på studentnivå eller organisasjonsnivå. I skolebaserte endringer bruker man ofte mye krefter på å redusere eller fjerne et eller annet problem. Man vurderer gjerne ulike aspekter ved problemet som for eksempel historien bak og mulige årsaker til at det har forekommet. Løsningene som velges impliserer ofte at det er noe feil med eleven, læreren eller systemet og at problemet vil bli løst om disse feilene eller manglene blir rettet på. I lys av Murphy (1999: 372) kan man derimot hevde at dette «mangel-perspektivet» (*deficit-based perspective*) er lite fruktbart, og i stedet foreslå en tilnærming som *dyktiggjør* yrkesutøverne i skolen, dvs. at søkelyset i større grad rettes mot de ressurser og den styrke som tross alt finnes der.

Oppgaven har tidligere vært inne på at det, i følge fellesfaktorene, kan være fruktbart å endre

fokuset *fra* identifisering av den riktige behandlingen, *mot* terapeutens personlige holdninger og evner til å skape fruktbare relasjoner. Om vi viderefører dette til veiledning og setter det hele inn i et større perspektiv, kan vi si at *relasjonen* mellom utdanningsmyndighetene og de som arbeider innenfor de ulike utdanningsinstitusjonene er viktigere enn såkalt korrekte tiltak for å få til gode endringsprosesser. Det ville i så fall ikke bety at spesifikke tiltak i skolen er uvesentlige, men at det er viktig å ikke undervurdere betydningen av utdanningsmyndighetenes relasjon med de som arbeider der når endringer skal settes i verk. Et slikt perspektiv flytter hovedfokuset fra identifisering av hvilke tiltak som er mest riktige og mot utdanningsmyndighetenes *holdninger* og *evner* til å skape gode relasjoner. I lys av fellesfaktorene er det ikke nødvendigvis den skolelederen som finner de riktige "feilene" ved skolen eller som setter i verk såkalt "korrekte" tiltak som er den beste lederen, men den skolelederen som har evne til å skape gode relasjoner til de som arbeider innenfor virksomheten. Det kan derfor være av avgjørende betydning at offentlige myndigheter ser nødvendigheten av å opparbeide gode relasjoner til sine samarbeidspartnere i skolen, for i størst mulig grad kunne lykkes med sine skolereformer.

I dette kapitlet har det blitt drøftet hvordan psykoterapeutisk effektforskning eventuelt kan bidra til, på en fruktbar måte, å kaste lys på en praktisk virksomhet som veiledning. Her har noen implikasjoner for praksisveiledning blitt trukket frem på bakgrunn av denne type forskning. I dette lyset kan man hevde at veiledning ikke primært handler om gode opplevelser, men om endring og utvikling, dvs. at lærerstudentene utvikler seg til det beste for elevene. Vi har tidligere i oppgaven sett at innenfor veiledning blir spørsmål om effekt gjerne assosiert med tradisjonell forskningstradisjon (jf. en *kausal* form for tenkning), noe man sier har oppmuntret til overforenklede antagelser om de elementer som er involvert i studentenes endringsprosesser (se 1.5.3). Når "endring" nevnes i veiledningssammenheng spør man seg gjerne: "Endring i forhold til hva?" Her kommer blant annet verdiproblematikken inn for fult, dvs. "god" undervisning, "god" lærer osv., kan representere ulike ting alt etter hvilket perspektiv man velger og hvilken spesifikk kontekst man befinner seg i. Innenfor veiledningsfeltet understreker man derfor den kompleksitet som er forbundet med effektbegrepet. Et viktig poeng i denne sammenhengen er derfor at Hubble, Duncan & Miller (1999) retter søkelyset mot behandlingseffekt, samtidig som de tar vare på den kompleksitet som er forbundet med psykoterapeutisk endring og tar avstand fra en "medisinsk"

forståelsesmodell. Det som virkelig teller i følge dem er *klienten*, dvs. klientens ressurser, evaluering av veiledningsforholdet osv. Her er man altså ikke ene og alene opptatt av utfallet, men hva klienten *sier* om behandlingen fordi forskning viser at det ofte vil innvirke på utfallet. På den måten kan dybden og meningsaspektet ved de ulike data bli ivaretatt. Denne type forskning bærer derfor muligheten i seg til å få større relevans for veiledningspraksis enn den type effektforskning som kun fokuserer på det objektive, observerbare og direkte målbare (jf. tradisjonell vitenskap). Psykoterapeutisk effektforskning, i lys av fellesfaktorene, kan kanskje derfor først og fremst bidra til at veiledere i enda større grad enn det som er vanlig i dag, ser det fruktbare i å være endringsfokusert i det daglige arbeidet med lærerstudentene. Det vil si vurdere om veiledningen gir ønsket uttelling eller om den bidrar med noe positivt i forhold til lærerstudentenes læring og utvikling.

6.0 HVORDAN KAN ØKT SØKELYS PÅ EFFEKT EVENTUELT BIDRA TIL KUNNSKAPSUTVIKLING PÅ FELTET?

I forrige kapitel ble det drøftet hvordan psykoterapeutisk effektforskning eventuelt kan bidra med noe fruktbart innenfor en praktisk virksomhet som veiledning av lærerstudenter.

Tyngdepunktet ble lagt på det som har blitt kalt *fellesfaktorer* i psykoterapi, spesielt Hubble, Duncan & Miller (1999) utforming av disse, og noen implikasjoner som kan trekkes frem for praksisveiledning på bakgrunn av denne type forskning. I dette siste og avsluttende kapitlet vil det fokuseres på hvordan tidligere omtalte teori og prinsipper eventuelt kan bidra til kunnskapsutvikling innenfor praksisveiledning. I drøftelsen av dette har jeg valgt å belyse følgende punkter:

- betydningen av felles kunnskap
- definisjonsbegrepet
- å vite i hvilken grad man *utgjør en forskjell*

Det er mange farer knyttet til den argumentasjonen jeg presenterer i oppgaven, for eksempel å overforenkle dette vanskelige området eller ikke vise nok ydmykhet i diskusjonen. Veiledning inneholder flere relasjonsvariabler som kan påvirke resultatet, for eksempel er det empirisk støtte for at det klienten bringer med seg inn i veiledningen står for så mye som 40% av veiledningsresultatet (Lambert 1992). Siden vår forståelse av samspillet alltid vil være ufullstendig, kan det være vanskelig å avgjøre den grad av påvirkning *veiledningen* har på utfallet. Samtidig er dette ledd i det mer overordnede spørsmålet om hvilken påvirkning praksisveiledningen har, eller kan ha, for lærerstudentens senere dyktighet i yrket. Men selv om mye ved denne redegjørelsen er usikker, tillater jeg meg likevel å fremsette noen forslag til hvordan begrepet ”effekt” kanskje kan revurderes innenfor dagens veiledning av lærerstudenter, i lys av oppgavens tidligere omtalte teoretiske perspektiver.

6.1 Å innta en ny stilling til effektbegrepet i en ny tid

Slik samfunnet vokser frem med nye samfunnsstrukturer, generelt høgere utdanningsnivå,

fleksible rammer, endrede praksiskrav osv. stilles det nye krav og utfordringer innenfor alle områder i skolen, også i praksisperioden. Å utvikle ny kunnskap om læring og utvikling i praksisperioden er derfor en viktig oppgave i lærerutdanningene. Vi har sett at på 1960-70-tallet ble fokus på ”effekt” eller ”læringsutbytte” ofte relatert til en enkel *mål-middel-pedagogikk* knyttet til *positivistisk* vitenskapsideal (se 1.5.3). Men basert på den kjensgjerning at samfunnet vårt er i stadig endring kan det være fruktbart med et *fornyet* syn på effekt. Det vil si å skille mellom begrepet *effekt* slik det ble definert ut i fra industrisamfunnets vekt på rasjonalitet, mekaniske menneskesyn og fremmedgjøring (jf. en *teknisk-rasjonell* forståelse), og den forståelse av effekt som kan komme elevene til gode i en ny tid som ikke er underlagt de samme samfunnsforholdene som da den teknisk-rasjonelle forståelsen først fikk sitt innhold.

I tradisjon med Gadamer and Heidegger, sier McLeod (jf. 2001: 180), bør man hele tiden være kritisk spørrende til de forståelsesrammer man har og ikke for enhver pris tviholde på de gamle. Riktignok kan studier av effekt presentere store utfordringer for kvalitativ forskning (se f eks McLeod 2001: 191-203) i etableringsfasen. McLeod (2001: 19) hevder likevel: ”Qualitative research in counselling and psychotherapy is a method of analysing the ways in which the «world» of therapy is constructed. In doing so it has the potential to facilitate critical deconstruction and reconstruction of existing assumptions about what therapy is and how it works”. Overført til veiledning kan man si at den nære relasjonen mellom praksisveiledning og samfunnet, er en av grunnene til at pedagoger og veiledere hele tiden bør igjen-oppbygge sine forståelseskonstruksjoner som en respons på de endringer som skjer i kulturen og samfunnet ellers.

6.1.1 Betydningen av felles kunnskap

Vi har sett at dagens samfunn stiller lærerne overfor mange nye utfordringer, for eksempel generelt høyere utdanningsnivå og åpen tilgang til informasjon (McLeod 2001: 17), noe som danner et viktig utgangspunkt for utvikling av ny kunnskap på feltet. I følge Hiim (2003) er det de særegne læreroppgavene som skal danne grunnlaget for forskningen og empiri relatert til lærerens arbeid vil derfor omhandle informasjon om utførelsen av disse oppgavene. Dysthe

peker spesielt på *eksemplets* endringspotensiale, noe som er basert på forståelsen om at det er en nær sammenheng mellom kunnskapen og den praksisen og situasjonen som den forholder seg til. I dette lyset kan vi ikke skille mellom kunnskapen og anvendelse av den (jf. *det situerte læringsbegrepet*, Havnes 1996: 139). Handal & Lauvås er innforstått med at det er umulig å veilede uten at undervisningen sees i relasjon til en eller annen standard eller målestokk for hva som er bra og dårlig. Men ut i fra oppfatningen av at det ikke er mulig å fastsette generelle kriterier for god undervisning verken ut i fra forskning eller erfaring (for hvem skal bestemme hvem som er den gode praktikerens og på hvilket grunnlag skal det bestemmes?) skisseres Thomsens ideer fra 1975: I og med at man ikke kan ta utgangspunkt i etablerte kriterier for hva som er god undervisning, må man ta utgangspunkt i det den enkelte student definerer som sine egne kriterier for sin egen praksis som lærer. Men jeg stiller meg undrende til hvordan de ulike aktørene i skolen konstruktivt kan diskutere lærerens arbeidsoppgaver slik for eksempel Hiim (2003) antyder, om et *felles språk knyttet til god undervisning mer eller mindre er fraværende*. Eller hva skjer med en yrkesgruppe som ikke ønsker/og eller er i stand til å danne et felles begrepsrepertoar for god og dårlig praksis?

McLeod (1994; 2001) hevder, på lik linje med for eksempel Dale (1999: 88), at man kan komme i mangel av et *felles referansegrunnlag* som lærerne drøfter og handler ut i fra. Å ”gjøre noe felles” gjennom språket i utdannelsen kan fremme *god kommunikasjon*, dvs. det gir utøverne mulighet til å uttrykke seg på en slik måte at de oppnår en felles forståelse av de ”budskap” som utveksles mellom dem. For som kjent: uten at noe først er gjort felles blir referanserammen man tenker og handler ut i fra forskjellig og man kan lett snakke forbi hverandre osv. i drøftelsene, noe som kan få den konsekvens at *samarbeidet* mellom de ulike yrkesutøverne kan vanskeligjøres.

Det kan derfor synes som om et felles referansegrunnlag danner selve fundamentet for drøftelser i fagmiljøet. McLeod (2001: 183) sier: ”In the absence of a differentiated critical language there can be a tendency for the alleged weaknesses of pieces of research to be attributed to personal shortcomings. This kind of *ad hominem* criticism merely fragments the reaserch community, and does little or nothing to improve standards”. I overført betydning kan det bety at om alle løsninger på arbeidsoppgavene i skolen tilsynelatende er like bra, kan man ha en tendens til å knytte ulike vansker i undervisningen til personlig tilkortkomning hos

læreren, mens kanskje kritikken heller burde ligge i de forholdene læreren arbeider under. Likeledes kan manglende felles referansegrunnlag for lærerne, føre til mangel på felles forståelse av tingene, noe som kan vanskeliggjøre god kommunikasjon mellom utøverne og kanskje gi manglende standarder på de forholdene elevene arbeider under. Å utarbeide et felles referansegrunnlag forutsetter imidlertid at lærerutdanningene er villig til å ta god og dårlig undervisning opp til åpen debatt. Ved å støtte opp om en åpen holdning til dette spørsmålet, kan et begrepsvokabular knyttet til god og dårlig undervisning sannsynligvis naturlig få utvikle seg, og kanskje på et overordnet nivå fremme ny kollektiv læring.

Et *felles språk* (dvs. *her*: begreper og definisjoner som danner referansesystem for felles forståelse av praksis og kritisk drøfting av den jf. Dale 1999) knyttet til *god undervisning* kan danne bindeledd mellom teoretisk forståelse, for eksempel ulike tilnæringsmåter, håndteringsmåter osv. som gjennom forsknings- og utviklingsarbeid viser seg å virke i lærerens arbeid (jf. *kunnskapsbaserte tilnæringer*, Ogden 2002: 77), og praktisk innsikt i lærerens arbeidsoppgaver. Det kan dreie seg om å forebygge eller håndtere ulike former for atferdsproblemer, fremme god klasseromsledelse osv. En nyutdannet lærer jeg kjenner ønsket å få dominans i klassen ved sette hardt mot hardt fra første dag, dvs. mye på linje med det Ogden (2002: 155) refererer til som *konfrontasjonsprinsippet*. Elevene fikk beskjed om at han ville være grei hvis de var greie, og i motsatt fall ble det anmerkninger. Resultatet ble at læreren måtte slutte i klassen allerede samme året, fordi det utartet seg en maktkamp mellom lærer og elever, en kamp læreren selvsagt ønsket å vinne. Det ble derfor etterhvert skrevet alt for mange anmerkninger, noe som gav elevene negative holdninger til læreren og det faglige arbeidet generelt. Om denne læreren for eksempel hadde fått en innføring og eventuelt drøftet med sine medlærere *prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå* (jf. Ogden 2002: 155), ville han kanskje ha håndtert konfrontasjonene på en annen måte? For selv om lærere har forskjellige forutsetninger for å mestre de kravene og utfordringene som stilles dem i dagens skole, er det mye som tyder på at de kan lærers som en del av utdannelsen fra de pedagogiske høgskolene. Ogden (2002: 146) sier det slik: "Den såkalte Elton-komiteen (HMSO 1989) som ble nedsatt for å vurdere disiplinsituasjonen i engelske skoler konstaterte at ferdigheter i klasseledelse er viktig for å skape et godt læringsmiljø, og selv om dette kan læres, er det få tilbud til lærerne på dette området".

I stedet for å rette kritisk søkelys mot lærerenes manglende evne til å forbedre og fornye sin kompetanse (jf. f eks *refleksiv forskning på et K3 nivå*, Dale 1999: 223-225), foreslår jeg at man heller retter kritisk søkelys mot utdanningens manglende *innhold*, dvs. at lærere under utdannelsen og senere ikke i stor nok grad får formidlet forskningsbasert kunnskap og etablert erfaring som *kan ligge til grunn* for deres fornying av tankebaner. Et forslag kan være at lærerstudentene i den perioden de er utplassert ved ulike skoler, presenteres for viktige vitenskapelige arbeider, forskningsresultater osv. som gir studentene mulighet til å drøfte og analysere teoretisk kunnskap (jf. McLeod 2001). I dette perspektivet spiller *den teoretiske overveielsen* en vesentlig rolle i det å gjøre praksis bedre (jf. f eks Pestalozzi 1776 - 1827 i Myhre 1988). Basert på nyere menneskesyn og de postmoderne trekk som foreligger i dag, vil presentasjon av denne type kunnskap ikke nødvendigvis bety at studenten innlemmer den i sitt *autentiske* jeg (Deci 1996) eller blir en del av studentens egen måte å være lærer på (dvs. blir ”fasit-svar”). Det er med andre ord ikke oppgavens hensikt å antyde at for at veiledningen skal bli vellykket må veilederen bli akseptert som rollefigurer (jf. f eks *Mesterlæremodellen* i Skagen 2000) dvs. at lærerstudenten legger sine egne meninger og erfaringer til side en stund og tar i mot veilederens (eller *her*: forskningens) forslag. Oppgavens forståelse av god veiledning har derfor flere likhetstrekk med Handal & Lauvås veiledningsstrategi, men skiller seg likevel fra denne blant annet ved å anse at det er stor forskjell på å *presentere* forskningsbasert kunnskap om hva slags undervisning som er pedagogisk virkningsfull, og som *kan ligge til grunn for å gjøre praksis bedre*, og deres uttalelse: ”vi ønsker å unngå å *beskrive* den *rette* måten å undervise på - altså et *forutbestemt* sluttresultat som veiledningen skal rettes mot” (jf. Handal & Lauvås 1999: 83, min utheving).

6.1.2 Definisjonsbegrepet

Oppgavens utvalgte teoretiske perspektiver åpner muligheten for at det kan være fruktbart at man igjen-oppbygger sine tankekonstruksjoner omkring effektbegrepet innenfor veiledningsfeltet, i lys av de forhold som kjennetegner det postmoderne samfunn. Vi har sett at formativ og summativ evaluering kan ansees som motsetninger (jf. Handal & Lauvås skarpe skille mellom dem ved å hevde at de er som olje og vann), men inspirert av blant annet Hougaard, Schaffer, Deci, Hubble m.fl. foreslår jeg at man ikke tenker seg veiledning som

enten prosess *eller* effekt (veiledningsutfall) fordi begge er deler av et større aspekt, dvs. man kan som veileder gå glipp av mye verdifull kunnskap om man kun vurderer prosessen og overser effekten. Da kan man ha *ideer* om hvordan lærerstudentene opplever veiledningen og hva de lærer, men man har ikke nødvendigvis kjennskap til de *faktiske* opplevelsene og den læringen som foregår. Man vedkjenner seg altså veiledningens kompleksitet ved å ikke tenke prosess og effekt som atskilte, motstridende elementer i arbeidet (jf. at de er som ”olje og vann”), men at de interreagerer på mange kompliserte måter. I følge Hubble, Duncan & Miller (1999), for eksempel, utspiller effekten seg ofte tidlig i prosessen, noe som i følge dem, gjør utfallet høyst forutsigbart. Med dette som utgangspunkt foreslår jeg begrepet ”effekt” defineres som *virksomme prosesser*. Her rettes ikke søkelyset på effekt først og fremst for å studere læringsutbyttet (jf. instrumentell rasjonalitet), men for å vurdere om prosessen er virksom, dvs. i hvilken grad den bidrar til å fremme læring og utvikling i studentene.

6.1.3 Å vite i hvilken grad man utgjør en forskjell

Samfunnet har siden den gang for eksempel Habermas (1968, 1969) utformet sine ulike former for rasjonalitet, gjennomgått store endringer, blant annet har levestandarden bedret seg dramatisk for folk flest. På bakgrunn av disse endringene undrer jeg, i lys av Maslows (1970) motivasjonsteori, hva det kan bety for et samfunn at de fleste får dekket sine grunnleggende behov, kanskje i overflod, noe som tidligere bare var forbeholdt en liten elite. Betyr det at folk flest eller *hele samfunnet* beveger seg oppover behovspyramiden? At mye kan tyde på det finner vi blant annet støtte for hos McLeod som peker på at *meningsperspektivet* har kommet inn som en sterkere del av samfunns- og arbeidslivet, eller slik han (2001: 208, min oversettelse) sier det: ”Folk ønsker å vite om, hvor mye, på hvilken måte, det man gjør *utgjør en forskjell*” (se også 2.2.1). Slike problemstillinger knyttes uunngåelig til spørsmål om effekt.

Spørsmål om effekt får stadig større plass i samfunnet. McLeod (2001: 161) hevder derfor: ”If qualitative reasearch in counselling and psychotherapy is to be taken seriously, it must get a grip with the problem of investigating outcome”. Overført til veiledning kan det innebære at om man innenfor feltet velger/ikke er i stand til å ikke ta stilling til god praksis, kan det åpne

muligheten for at veiledning og pedagogikk generelt stadig vil få mindre påvirkningskraft i skolen og samfunnet ellers under de forhold vi lever i dag.

Oppgavens måte å forstå veiledning på er basert på antagelsen om at veiledningsfeltet lenge har vært preget av en overdreven frykt for at studentene vil overta veilederens ”kjepphester”, dvs.: at ”det viktigste for læreren er å finne ut hva som veilederen foretrekker, og tilpasse seg dette *uten å ta personlig stilling til det*” (jf. Handal & Lauvås 1999: 48, min utheving), eller rent passivt kan *trenes* opp til å utføre ulike oppgaver (Handal & Lauvås 1999). Antagelsen om at lærere vanligvis gjør det som gir mening og virker fornuftig på dem kan riktignok knyttes til *pragmatisk* kunnskap dvs. ”sunn fornuft” eller at folk flest gjør det de finner nyttig og erfaringsmessig virksomt, men går i tillegg utover dette, ved at denne antagelsen også i stor grad appellerer til lærerstudentenes evne til å ta egne avgjørelser og behov for å ha kontroll over egen undervisningspraksis. Men i mangel på felles referanseramme for god undervisning, kan vi kanskje si at utviklingen går i en annen retning, dvs. at det er elever, foreldre, ytre styringsinstanser og lignende som i økende grad setter kriteriene? Hvis så er tilfellet, kan felles oppfatninger av god praksis sannsynligvis styrke den enkelte lærers selvstendige (profesjonelle) undervisningsarbeid i klasserommet.

I dette siste og avsluttende kapitelet har det blitt fokusert på hvordan tidligere teori og forskning eventuelt kan bidra til kunnskapsutvikling på feltet. De fleste forståelser av begrepet effekt reflekterer det moderne samfunnet med dets verdier, samfunnsstrukturer, verdens- og menneskesyn osv. Men arbeidsliv og skolepraksis har endret seg mye i takt med samfunnet ellers, noe som kan skape behov for nytenkning på området. I tradisjon med Gadamer and Heidegger bør man hele tiden være kritisk spørrende til de forståelsesrammer man har og ikke for enhver pris tviholde på de gamle (McLeod 2001: 180). I denne sammenhengen kan det bety å innta en ny forståelse for hvordan økt søkelys på effekt har evne til å tjene studentene basert på de faktiske sosiale og kulturelle vilkår de til enhver tid arbeider under, noe som igjen åpner muligheten for kunnskapsutvikling på feltet. Slike vurderinger eller mer eller mindre systematiske studier av egen virksomhet, kan legge til rette for eget utviklingsarbeid og kanskje utvikling av mer allmenn kunnskap på feltet.

Til slutt vil jeg minne om at veiledning av lærerstudenter i den perioden de er utplassert på

ulike skoler er et mangfoldig og komplisert område. Likevel er det et viktig arbeid det er nødvendig å bruke tid på. En god utvikling i lærerstudentene kan forhåpentlig komme elevene, og i neste omgang samfunnet til gode.

7.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Oppgaven har vist at effektbegrepet anvendt i utdanningssammenheng blir ofte satt i relasjon til læringsutbyttet (*produktet*) og en praksis som kjennetegnes av at studenten blir kontrollert eller manipulert av ytre instanser. I forskningssammenheng relateres effektbegrepet gjerne til overforenklede fortolkninger av menneskelig atferd og uttrykk, noe for eksempel filosofen Hans Skjervheim kaller *det instrumentalistiske mistaket*. Disse perspektivene er viktige, men vi har sett at endringer i samfunnet krever nytenkning på alle områder i skolen, deriblant den delen som retter seg mot lærerstudentenes praktiske yrkesutøvelse. Det innebærer at det kan være fruktbart med et fornyet syn på effekt innenfor praksisveiledning i vårt postmoderne samfunn (som baserer seg på andre sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske prinsipper enn i moderniteten). Hargreaves peker spesielt på den forskyvning fra sikkerhet til usikkerhet som preger dagens samfunn, dvs. "Vitenskapen synes ikke lenger i stand til å fortelle oss hvordan vi skal leve, tvil trenger seg inn overalt, tradisjonene er på vikende front, og moralske og vitenskapelige sannheter har mistet sin troverdighet". Han (2000: 70) uttaler: "Når vitenskapelig kunnskap får mer og mer karakter av noe midlertidig og provisorisk, vil en læreplan basert på gitt kunnskap og udiskutable fakta få mindre og mindre gyldighet. Undersøkelsesprosesser, analyse, informasjonsinnhenting og andre sider ved det å 'lære å lære' på en engasjert og kritisk måte blir viktigere som mål og metoder for lærere og skoler i den postmoderne verden". Som en konsekvens av dette kan det være vanskelig å tenke seg at dagens lærerstudenter nødvendigvis vil se seg som *kameleoner* i møte med veilederens praksisteori eller forskningsbasert kunnskap i hva som er pedagogisk virkningsfull undervisning i klasserommet. Perspektivene synes heller å vise at gjensidighetsmodellen som beskrives i oppgaven, i like stor grad kan gjelde utviklingen av selvstendige og ansvarlige lærere som ved andre utviklingsområder. Kanskje vi med dette kan si at utviklingen med tilbakegang av gitt ("fasit") kunnskap og udiskutable fakta, gjør den humanistiske referanserammen bare enda mer fremtredende, dvs. studentene har evner i seg til å til å handle selvstendig og ansvarlig ut i fra en trang til å selv finne mening og forståelse i det de får presentert.

Videre har oppgaven vist at effektbegrepet har relevans for praksisveiledning fordi forskning framholder viktigheten av å tilrettelegge forhold som kan fremme personens *indre*

tilfredstillelse i yrket. Å ta stilling til noen felles vurderingskriterier for "god praksis" dekker muligheten for at veilederen i større grad kan anerkjenne lærerstudenten, hjelpe studenten til å vite når han eller hun kan si til seg selv "godt utført arbeid" og at læreren generelt sett kan oppnå større anerkjennelse i samfunnet. Når læreren respekteres og anerkjennes av andre, får lærerstudenten mulighet til å utvikle *selvanerkjennelse*, noe som kan danne et viktig grunnlag for senere iver og engasjement i yrket. Likevel viser forskning at ikke alle former for anerkjennelse (f eks ros) eller evaluering fører til utvikling. Det avgjørende er *måten* det gjøres på (jf. "autonomy supportive", se 3.2.3).

Som vi har sett kan fokus på effekt også ha andre hensikter enn slik den beskrives innenfor den teknisk-instrumentelle verdiforståelse eller såkalt "nytte-tenkning". I følge psykoterapeutisk effektforskning (jf. fellesfaktorene) er hensikten med å rette blikket på effekt ikke kun å sette et kvalitetsstempel på læringsutbyttet (jf. "sluttkarakter" osv), men å undersøke i hvilken grad virksomheten fremmer endring og utvikling i personen. I dette lyset blir det det lærerstudenten *sier* om prosessen spesielt vektlagt fordi forskning støtter at om studentens syn på veiledningen og relasjonen er positiv, øker også muligheten for at veiledningsutfallet blir positivt. Det kan derfor synes fornuftig at veilederen "går med klienten" og tilpasser tilnæringsmåte etter det studenten trenger, i stedet for at studenten må tilpasse seg veilederens prinsipper. Med ett forbehold: at veilederen med jevne mellomrom (kanskje etter bare to-tre veiledningssamtaler) foretar vurderinger og analyser av effekten av sin virksomhet. Med hjelp av noen enkle spørsmål som for eksempel: "Har veiledningen så langt møtt dine forventninger?", kan veilederen få innsikt i hvor fornøyd studenten er og ikke minst i hvilken grad tilnærmingen er i overensstemmelse med studentens egen referanseramme. På denne bakgrunn kan et eventuelt misforhold mellom studentens forventninger og veilederens tilnæringsmåte oppdages tidlig, slik at veilederen kan endre sin tilnæringsmåte overfor studenten og sannsynligvis få bidra til bedre utviklingsprosesser enn om veilederen ikke hadde foretatt en slik vurdering. Dette gjør praksisveiledning til en høyst *fleksibel* virksomhet, noe som kan synes å kjennetegne de fleste vellykkede virksomheter i det postmoderne samfunn.

Ogles et al. (1999: 220) hevder at dagens trender innenfor psykoterapi ikke vil vedvare. De sier: "Because of the cyclical nature of psychological trends, we believe that it is highly

unlikely that current trends will continue unabated. More likely, the move to develop standardized, highly specific protocols within clinical practice will gradually meet a trend that emphasizes more individually tailored, customized therapy that relies more on common factors and relationship skills”. Hvilke trender kan vi si finnes innenfor praksisveiledning i dag? Vi har sett at Handal & Lauvås veiledningsstrategi med lærere har gjennom en årrekke lagt prinsippene for norsk veiledningspraksis. I følge deres perspektiv fungerer veiledningen best om den undervisningen som veiledningen dreier seg om får foregå på lærerstudentenes egne premisser. Riktignok har studentens egne oppfatninger for hva som er god undervisning sin egenverdi. Men oppgaven er skrevet ut i fra en tro på at samfunnets behov for å kjenne effekten av de tjenestene som tilbys i skolen bare vil øke med årene, noe som skaper behov for nytenkning på feltet. I tillegg lever vi i en tid mange er opptatt av om det man driver med har en mening eller utgjør en forskjell. Dette fører uunngåelig til spørsmål som har med effekt å gjøre. Jeg foreslår derfor at man i lærerutdanningene i større grad tar innover seg denne samfunnsutviklingen.

I lys av oppgavens utvalgte perspektiver og gitte analyser kan det derfor synes fruktbart å relatere effektbegrepet til praksisveiledning i større grad enn det man vanligvis gjør i dag. Av dette kan vi slutte at selv om spørsmål om effekt er vanskelige å ta stilling til, er det bedre å forsøke å imøtekomme de problemstillingene slike spørsmål fører med seg enn å aldri stille spørsmålene.

Videre implikasjoner kan være å studere den utvikling lærerstudentene går i gjennom i løpet av praksisperioden. Å studere praksisfeltet kan gi et inntak til hvordan praksisperioden faktisk innvirker på den enkelte students utvikling. Her kan momentene i oppgaven sammenfalle i behovet for forskning som fokuserer på studentenes tilbakemeldinger i prosessen, siden forskning viser at man relativt tidlig i prosessen kan si noe om utfallet av veiledningen ut i fra klientens tilfredsstillelse. Studier som fanger opp studentenes tenkning og vurdering tidlig i praksisperioden, kan derfor frambringe økt kunnskap om de utviklingsprosesser som foregår.

LITTERATURLISTE

Alvesson, M., Sköldbberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Asay, T. P. & M. J. Lambert. 1999. The Emperical Case for the Common Factors in Therapy: Quantitive Findings. I: Mark A. Hubble, Barry L. Duncan & Scott D. Miller, (Forf./red.): *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Beck, C.W. 2004. *En ny ensrettet skole, dirigert av 200 byråkrater*. Kronikk, Aftenposten, 22.03.2004.

Brown, J., Dreis S. & Nace D. K. 1999. What Really Makes a Difference in Psychotherapy Outcome? Why Does Managed Care Want to Know? I: Mark A. Hubble, Barry L. Duncan & Scott D. Miller, (Forf./red.): *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy* (Sixth printing). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Carson, N. & Isachsen, E. 2003. Gi veildningen en sjanse! I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87/2003, 238-249.

Dale, E. L. 1999. *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Deci, E. L. & Flaste, R.1996. *Why we do what we do: Understanding Self-Motivation* (reprinted). New York: Penguin Books.

Dysthe, O. 2005. *Beskyldinger om en forvirrret skole*. Debatt, Aftenposten, 24.01.2005.

Evenshaug, O., Hallen, D. 1993. *Barne- og ungdomspsykologi* (3. rev. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Fekene, J. K., 1984. *Psykoteraapeutisk effektforskning. En evaluering av virknigen av psykoterapi overfor schizofrene*. Oslo: UiO/Psyk.

Frøyen, W. 1998. *Ansvar for andres læring*. Oslo: Tano Aschehoug AS.

Gelso, C. J. & Fretz, B. R. 2001. *Counseling psychology* (2. Ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publishers.

Gjems, L. 1995. *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Gundem, B. B. 1998. *Skolens oppgave og innhold* (4. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Handal, G. & Lauvås, P. 1999. *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere* (Rev. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hargreaves, A. 2000. *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Havnes, A. 1996. Læring som sosial praksis. I: Dysthe, O. (Red.): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk Forlag as.

Hiim, H. 2003. Læreren som forsker. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 6/2003, 350-355.

Hougaard, E. 1987. *Psykoteraapeutisk effektforskning. Design og målemetoder*. Risskov: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Hubble, M. A., Duncan, B. L. & Scott D. Miller. 1999. I: *The Heart & Soul of Change. What Works in therapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Imsen, G. 1991. *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. TANO A.S.

Inglar, T. 1997. *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget

Introduction to psychology. 11th. Ed. Atkinson, R. L. et.al. Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace & Company. 1993.

Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L. 2001. *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kristoffersen, L.B. 2003. *Sosialfag* (3. utgave). Universitetsforlaget AS.

Lauvås, P. & Handal, G. 2000. *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.

Maione, P. V. & R. J. Chenail. 1999. *Qualitative Inquiry in Psychotherapy: Research on Common Factors*. I: Mark A. Hubble, Barry L. Duncan & Scott D. Miller, (Forf./red.): *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Maslow, A.1970. *Motivation and personality* (2nd Ed.). London: Harper & Row.

McCormick, C. B. & Pressley, M. 1997. *Educational psychology. Learning, instruction, assessment*. New York: Longman.

McLeod, J. 1994. *Doing counselling research*. London: Sage.

McLeod, J. 2001. *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage.

Murphy, J. J. 1999. Common Factors of School-Based Change. I: Mark A. Hubble, Barry L. Duncan & Scott D. Miller, (Forf./red.): *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Myhre, R. 1988. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Nielsen, G. 1981. Virkningen av psykoterapi. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 18/1981, 178-186.

Nygård, R. 1993. *Aktør eller brikke - menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Ogden, T. 2002. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogles, B. M., Anderson, T. & Lunnen K. M. 1999. The Contribution of Models and Techniques to Therapeutic Efficacy: Contradictions Between Professional Trends and Clinical Research. I: Mark A. Hubble, Barry L. Duncan & Scott D. Miller, (Forf./red.): *The Heart & Soul of Change. What Works in Therapy* (Sixth printing). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Schaffer, H. Rudolph. 1996. *Social Development*. Oxford: Blackwell.

Schibbye, L. L. 1999. Utvikling av personlig og teoretisk refleksivitet. Om studenters utdanning i psykoterapi. I: Reichelt, S. & Rønnestad, M. H. (Forf./red.): *Psykoterapiveiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.

Skagen, K. 2005. COACHING – ET TRENDY ORD FOR VEILEDNING. I
Utdanning, 18/20. august 2004.

Skagen, K. 2000. Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning - analyse og kritikk. I: Skagen, K. (Forf./red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 1996. *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO A.S.

Smith, L. & Ulvund, S.E. 1999. *Spedbarnsalderen* (2. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Stigen, A. 1983. *Tenkningens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Tveiten, S. 2002. *Veiledning - mer enn ord...* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Valsø, A.A. V. 1981. Metodeproblemer i psykoterapiforskning: Med særlig vekt på studiet av virkning. I: *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 18/1981, 19-30.