

Vilkår for kvalitet og
forskningsbasing av
praksisveiledning i
barnehagelærerutdanningen
BLU - Følgeforskning

ELIN ERIKSEN ØDEGAARD OG KIRSTEN SIVERTSEN WORUM

Innhold

Vilkår for kvalitet og forskningsbasering av praksisveiledning i barnehagelærerutdanningen.....	2
Hvilket kunnskaps- og læringssyn rår i emneplaner for veilederopplæringen for praksislærere ved 5 institusjoner i Norge?	2
Bakgrunn og motivasjon for studien	2
Problemstilling og analyseramme	4
Analyserammen	4
Fremgangsmåten (metode og datagrunnlag)	4
Dokumentstudier	4
Case - studier.....	5
Datagrunnlaget.....	5
Tabell 1	6
Råtekst fra litteraturlister og emneplaner relatert til kunnskapssyn	7
Case 1. Nord	7
Emneplan - Forventet læringsutbytte	7
Case 2. Midt.....	8
Emneplan - Forventet læringsutbytte	8
Case 3. Øst.....	8
Emneplan - Forventet læringsutbytte	8
Case 4. Sør	9
Emneplan - Forventet læringsutbytte	9
Case 5. Vest	9
Emneplan - Læringsutbytte	9
Oppsummering av resultat i lys av nøkkelbegrepene	10
Kunnskapssyn:.....	10
Veiledning:	10
Læring:.....	10
Individuell veiledning:	10
Gruppe/kollektiv veiledning:	11
Litteratur:	11
Kunnskapssynet relatert til veiledning	11
Spørsmål som kan reises til veilederutdanningene er:	12
Referanser	12

Vilkår for kvalitet og forskningsbasering av praksisveiledning i barnehagelærerutdanningen

Hvilket kunnskaps- og læringssyn rår i emneplaner for veilederopplæringen for praksislærere ved 5 institusjoner i Norge?

Dette er en studie av kunnskaps- og læringssyn i barnehagelærerutdanningens dokumenter for veilederopplæringen for praksislærere på 5 utdanninger i Norge. Hvilket kunnskaps- og læringssyn rår i emneplaner ved 5 institusjoner i Norge? Studien undersøker kunnskapssynet i barnehagelærerutdanningenes planer for veilederutdanning ved 5 institusjoner i Norge. Målet er å reise spørsmål til lærerutdanningene om hvordan rådende kunnskapssyn skaper vilkår for studentens læring, og derigjennom kunne bidra til å styrke kvaliteten på veiledningen i barnehagelærerutdanningene. Ulike veiledningsmodeller vil være fundert i ulike kunnskaps- og læringssyn. Mer konkret vil studien ta utgangspunkt i hva forskningsfronten sier om veiledning i lærerutdanningen for deretter å presentere en analyse av hvilke kunnskaps- og læringssyn som er rådende i veiledningsforskning. Datamaterialet består av emneplanene for veilederutdanningen på institusjonene. En slik studie vil kunne si noe om forskningsbasering i praksisveiledningen.

Det er gjennomført en interaksjonistisk dokumentanalyse (Mik-Meyer 2005). Det er interaksjon mellom emneplaner og litteratur som er studert. Funnene gir grunnlag for anbefalinger og råd til institusjonene. De sier noe om hvilket kunnskaps- og læringssyn som kan identifiseres gjennom aktuelle lokale dokumenter og gjennom litteratur som brukes i veilederutdanningen, og indirekte påvirker praksisopplæringen. Analysen peker på utfordringer knyttet til en forskningsbasert utdanning og peker på sprik mellom intensjon i sentrale nasjonale retningslinjer og i forskningsfronten på veiledning som kunnskapsområde og det kunnskaps- og læringssyn som identifiseres i analysen.

Bakgrunn og motivasjon for studien

Kunnskapsdepartementet [KD], beskriver praksislærernes veiledningskompetanse som et kjennetegn på god kvalitet i utdanningen (2012 s. 13, og 2010 s.12-13). Praksis er en viktig faktor for å gjøre studentene skikket for læreryrket. Målet for barnehagelærerutdanningen er blant annet å være en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning som har høy kvalitet. Sentralt for å oppnå dette er høy kvalitet på praksisopplæringen.

Veiledningskompetanse ses som et sentralt vilkår for kvalitet i praksisundervisning av flere. For eksempel slås det fast i en rapport fra Rambøll management at ett sentralt suksesskriterium for kvalitet er praksislærernes erfaringer fra praksisfeltet og deres formelle kompetanse i veiledning (Rambøll Management 2007).

I følgegruppens rapport fra første året i ny barnehagelærerutdanningen står det: «Vi fekk eit klart inntrykk av at praksis er eit lite prioritert område i denne fasen av iverksetjinga av ny

utdanning. Bidraga som praksisopplæringa kan gi til ei heilskapleg utdanning, er i startgropa» (s. 71). Andre året skriver dei tilrådingar til institusjonene at de må fortsette å arbeide med å finne ut hva som ligger i forskningsbasering. Å styrke samsvaret mellom kunnskap om kva som fremmer god læring gjennom veiledning i praksis, altså rette søkelyset mot kunnskaps- og læringssyn i praksisveiledning, er i så måte relevant.

Så langt er det de strukturelle forhold som omfang og organisering av praksisopplæringen som har vært undersøkt. For å få en dypere forståelse for hvilke vilkår for læring av yrket som institusjonene bereder grunne for er det aktuelt med en analyse av de lokale planene for veilederutdanning for praksislærerne.

I en studie av eksamenstekster fra veilederutdanningen og praksisdokumenter ved et Norsk universitet viste det seg at veilederutdanningen fremmet et sosiokulturelt perspektiv på læring, mens praksisplanene synes å være forankret i en mer individorientert tenkning (Worum 2016). Det ble altså identifisert et brudd mellom nyere forskning på veiledning og det veilednings- og kunnskapssynet som ble uttrykt i praksisplanene. Dette funnet utløste en motivasjon og nysgjerrighet for om hvordan veilednings- og kunnskapssynet ser ut i flere av barnehagelærerutdanningene.

Asbjørn Ulvestad skriver at grunnleggende holdning, tenkning og arbeidsmodeller kan være vanskelig å endre fordi de ligger innvevd i tradisjoner. Han peker på at ikke all veiledning nødvendigvis hjelper (Ulvestad 2012). Det er ikke gitt at studenten lærer det de skal lære under veiledning. Dette er en utfordrende tanke, men motiverer denne studien.

Det er ulike paradigmer i veiledning sett som et kunnskapsområde. Ulvestad trekker fram to hovedparadigmer. Den ene er en tradisjonell posisjon (modernistisk veiledning). Her er veilederen en 'helt' og idealer som sannhet, kausalitet, objektivitet og språkets evne til avbilde situasjoner er rådende. Den andre posisjonen er den konstruktivistiske, (postmoderne veiledning). Her er språkets grunnleggende flertydighet, multiple virkeligheter og det er studenten som gjerne trekkes fram som eksperten.

Worum (2016) viser til forskning på veiledning i nasjonalt og internasjonal sammenheng og peker på at det primært er individorientert veiledning med fokus på selvutvikling og læring i en- til-en relasjoner som praktiseres både i skoler og barnehager (Bjerkholt 2012; Hobson mfl.2009; Hoel mfl.2010; Jakhelln 2011; Ohnstad og Munthe 2010; Søndena 2009; Ødegård 2011). Veiledningsformene som benyttes synes å bygge på handling -og refleksjonsmodellen beskrevet i boka På egne vilkår (Handal og Lauvås 1983). Veiledningsmodellen tar utgangspunkt i den veilededes individuelle utvikling, tenkning og læring gjennom å prøve ut egne arbeidsformer og reflektere over disse uten for mye påvirkning fra praksislærer. Denne veiledningsformen preget den første rammeplanen for veilederutdanning og øvingslærere fra 1991 (Skagen 2013, s.32), og framstår fortsatt som en sentral del av rammebetingelsene for veiledning i lærerutdanning, skoler og barnehager. Disse funnene bekreftes også i andre studier (Bergem mfl.1997; Sivertsen 2004; Sundli 1995, 2001; Søndena 2002; Worum 2014b).

Det å motta veiledning eller å være veileder vil utgjøre en læringsform, hvordan dette er skrevet inn i planverket vil kunne utsi noe om synet på læring, hvordan studenter lærer og

hvordan veiledere leder læreprosesser. I de senere årene har et sosiokulturelt perspektiv på læring og veiledning vunnet fram (Boge, Markhus, Moe, & Ødegaard, 2009; Dysthe 2001; Dysthe, Bernhardt, & Esbjørn 2012; Worum 2014 a og b, 2016). Her blir ulike perspektiver på veiledningstema og metakognitive prosesser aktualisert.

Kravet om forskningsbasert utdanningen gjør det nødvendig å undersøke innholdet i de dokumenter som ligger til grunn for praksisopplæringen og kan sies å utgjøre kunnskapens grunnlag, eller vilkår for praksisopplæringens praksis.

Problemstilling og analyseramme

I denne studiene undersøker vi: *Hvilke veilednings- og kunnskapssyn kommer til uttrykk i emneplaner for veilederutdanningen for barnehagelærerutdanningens praksislærere?* Problemstillingen fokuserer på innholdet i praksis gjennom å undersøke hvilke veilednings- og kunnskapssyn som kommer til uttrykk i emneplanene for veilederutdanningen fra utdanningsinstitusjoner som tilbyr barnehagelærerutdanning i Norge. Veilednings- og kunnskapssynet i veilederutdanningen kan sies å være et av vilkårene for praksisopplæringen. For å besvare den overordnede problemstillingen undersøker vi følgende: Hvordan kommer kunnskapssyn til uttrykk gjennom begrepsbruk i emneplanene? Hvordan kommer kunnskapssyn til uttrykk i litteratur? Hvilke underliggende ideer og diskurser kan identifiseres i emneplaner og litteraturvalg? På hvilke områder kan fellestrekk mellom de ulike utdanningene identifiseres? På hvilke områder kan forskjeller identifiseres?

Analyserammen

Undersøkelsen baserer seg på et strategisk utvalg av tekster bestående av emneplaner og litteraturlister fra ulike veilederutdanninger ved utdanningsinstitusjoner i Norge. Disse er gjort til gjenstand for dokumentanalyse. Dokumentanalysen har en kvalitativ tilnærming (Mik- Meyer 2005). Det strategiske utvalget består av fem case (Andersen 2013) fra følgende institusjoner: 1.case, Nord, 2. case, Midt, 3. case, Øst, 4.case, Sør, og 5. case, Vest

I studien undersøker vi om veilederutdanningene preges av et individorientert eller et sosiokulturelt kunnskapssyn. Kunnskapssynet operasjonaliseres gjennom litteraturreferanser i emnet, samt nøkkelbegreper i læringsutbyttebeskrivelsene. Forfatternavn vil kunne være markører eller pekere. Sentrale nøkkelbegreper er kunnskapssyn, veiledning, læring, individuell veiledning og felles eller gruppe veiledning.

Fremgangsmåten (metode og datagrunnlag)

Dokumentstudier

Denne dokumentanalysen har en kvalitativ tilnærming. Dokumentene sees som flertydig, flytende og ustabil (Mik- Meyer 2005, s. 10). Det betyr at vi anser emneplaner og litteraturreferanser å stå i en interaksjon med kulturer og tradisjoner som preger utdanningssektoren både lokalt og nasjonalt. Det ustabile kan relateres til endringer i styringsdokumenter, endringer av tradisjoner og kulturer og prege emneplaner og litteraturreferanser. Det flytende kan komme til uttrykk gjennom ulike fokusområder i de lokale utdanningene mens det flertydige handler om at dokumentene kan forstås ulikt av de som utformer dem, de som arbeider med dem, og de som forsker på dokumentene.

Oppsummert kan en si at et fenomen, skapes i interaksjon mellom mennesker eller mellom mennesker og ting (ibid. s. 10).

Case - studier

Et hovedgrep i denne undersøkelsen har vært et strategisk utvalg av dokumenter fra fem ulike utdanningsinstitusjoner som her beskrives som case. Felles for casene er at de tilbyr veilederutdanning. Case studier kan bidra til å trekke ut essensen av komplekse sammenhenger (Andersen 2013, s. 18). I studien undersøkes kunnskapssyn i veilederutdanningene. Ulike nøkkelbegreper og forfatternavn anvendes for å belyse kunnskapssyn. Sentralt i studien er å se casene i lys av tradisjon og kultur i veilederutdanningen i en nasjonal sammenheng.

Datagrunnlaget

Valg av de fem utdanningsinstitusjonene er gjort med tanke på å oppnå størst mulig spredning. Emneplaner og litteraturlister fra de fem strategisk utvalgte casene er innsamlet via sekretariatet for BLU- følgeforskning. Basert på gjennomlesing av de innsamlede emneplanene ble følgende nøkkelbegrep valgt ut: Kunnskapssyn, veiledning, læring, individuell veiledning, felles eller gruppeveiledning. Funnene er hentet fra læringsutbyttebeskrivelsenes kategorier: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, fra arbeidsformer og fra pensumlitteraturen i veilederutdanningene. Disse valgene er basert på en antagelse om at kunnskapssynet er operasjonalisert gjennom arbeidsformer i studiet, forventningene om kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse etter endt utdanning og valg av pensumlitteratur. Litteratur basert på henholdsvis individorientert og sosiokulturelle perspektiver er registrert, og vi har også registrert fravær av det Skagen(2013) beskriver som dominerende veiledningslitteratur fra et norsk/nordisk perspektiv. Dominerende veiledningslitteratur er knyttet til handling og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås 2000). Når litteratur beskrives som sentral eller dominerende i casene er det relatert til omfang mht. sidetall. I det følgende presenteres en tabell som gir oversikt over konkrete funn fra de respektive casene. Casene presenteres i venstre kolonne. Oversikt over de ulike nøkkelbegrepene er presentert i headingen i tabellen. I kolonnen helt til høyre presenteres litteraturen. Tabellen viser hvordan kunnskapssyn, læring, individuell veiledning og felles/gruppeveiledning omhandles og uttrykkes, eller ikke omhandles, i de ulike institusjonscasene.

Oversikt over de 5 utdanningsinstitusjonene og identifiserte forhold knyttet til kunnskapssyn presenteres i råtekst etter tabell 1. Avslutningsvis presenterer vi en oppsummering av resultatene relatert til nøkkelbegrepene, og helt til slutt stiller vi noen spørsmål for nærmere oppfølging.

Tabell 1

CASE	KUNNSKAPSSYN	VEILEDNING	LÆRING	INDIVIDUELL VEILEDNING	FELLES/ GRUPPE VEILEDNING	LITTERATUR
1 Nord	<p>Forståelse for sammenhengen mellom:</p> <p>Kunnskapssyn og ulike veilednings - tradisjoner</p> <p>Kunnskapssyn og læring i veiledning</p>	<p>Veiledningsbegrepet går igjen i alle tre læringsutbyttebeskrivelsene</p>	<p>Læring i veiledning</p> <p>I veiledning – bidra til Kollektiv og individuell nytenkning</p>	<p>Individuell, veiledning</p>	<p>Veiledning i grupper</p>	<p>Hovedfokus på dialogbasert, sosiokulturell og systemteoretisk:</p> <p>Andersen, Gjems, Søndena, Søndena & Solberg Worum</p> <p>Ulike perspektiv løftes fram</p> <p>Ikke H&L</p>
2 Midt	<p>Syn på læring der kunnskapen utvikles i dialog</p> <p>Forståelse for sammenhengen mellom læring, danning og veiledning</p>	<p>Veiledningsbegrepet går igjen i alle tre lærings-utbytte beskrivelsene</p>	<p>Læring i veiledning</p> <p>Veiledning i en lærende organisasjon</p>	<p>Veiledning individuelt</p>	<p>Veiledning i grupper</p>	<p>Dekker ulike aspekt i veiledningsfeltet Dialogbasert, individorientert, systemteoretisk og konfluent</p> <p>Aubert, Boge, Skau, Tveiten, Søndena</p> <p>Ikke H&L</p>
3 Øst	<p>Kunnskapssyn nevnes ikke i denne emneplanen.</p> <p>Generell kompetanse: anvende og vurdere ulike veiledningsteorier i lærings og utviklingsprosesser</p>	<p>Veiledningsbegrepet går igjen i alle tre lærings-utbytte beskrivelsene</p> <p>Ha kunnskap om veiledning, Kunne gjennomføre, kritisk analyser, og diskutere veiledning og kommunikasjon -prosesser</p>	<p>Om læring og innovasjon i veiledning</p>	<p>Ikke fokus på veiledningsøvelser verken i grupper eller individuelt</p>	<p>Veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse</p>	<p>H&L, i tillegg dekkes ulike aspekt av veiledningsfeltet, men overvekt på individorientert.</p> <p>Boge Saljø Gjems Eide & Eide Ulleberg</p>

4 Sør	<p>Kunnskapssyn nevnes ikke i denne emneplanen.</p> <p>Kunnskap om grunnleggende veiledningsteori og sentrale veiledningspedagogiske teorier og strategier</p>	<p>Veiledningsteori veiledningsstrategi sentrale veilednings- og kommunikasjon sverktøy</p>	<p>Se på veiledningens betydning for praksisstudentens læring</p>	<p>Fokus på praksisstudentens læring</p> <p>Observasjon og analyse av praksisveileders og praksisstudentens yrkesrettede handlinger</p>		<p>H&L er sentral, men ulike perspektiver løftes fram gjennom Birkeland & Carson, og Tveiten. Metodikk ved Mathisen & Høygaard.</p>
5 vest		<p>Veiledning nevnes bare en gang under læringsutbytte – beskrivelsene:</p> <p>Studenten skal ha kunnskap om undervisning og veiledning som didaktiske møter.</p>	<p>Ferdigheter i å diskutere, analysere, koreografere læringsmøter. Generell kompetanse i å diskutere praksisopplæringa, Diskutere dilemmaer knyttet til studentens læring, Vurdere og kommentere studentens læring.</p>	<p>Bare fokus på individet, på studentens læring og vurdering av denne. Lite fokus på veiledning.</p>		<p>Dominerende litteratur er på lærerrollen, profesjonell utvikling, studenter og nyutdannedes kvalifisering til læreryrket.</p> <p>H&L er sentral, mens aspekt av andre tilnærminger dekkes av Kalsen, Nielsen og Bjørndal. Etikk dekkes av Kristiansen</p>

Råtekst fra litteraturlister og emneplaner relatert til kunnskapssyn

Case 1. Nord

Litteratur: Litteraturen fokuser ulike perspektiv på læring, på sammenhengen mellom læringssyn og veiledning, kunnskapssyn og ulike veiledningstradisjoner. Finner det bl.a i Afdal (2011), Ahlberg (2007), Stålsett (2008) Hovedfokus er for øvrig på dialogbasert, sosiokulturell og systemteoretiske perspektiver. Andersen (1997), Gjems (2007), Søndena (2007), Søndena & Solberg (2013) og Worum (2014) Det er noe fokus på individorientert tilnærming knyttet til spesifikke veiledningsferdigheter som empati og oppmerksomhet i Egan (2002)

Emneplan - Forventet læringsutbytte

Kunnskaper: Inngående forståelse for sammenhenger mellom kunnskapssyn og ulike veiledningstradisjoner, mellom kunnskapssyn og læring i veiledning.

Ferdigheter: Planlegge, gjennomføre, analysere og vurdere veiledning av studenter, nyutdannede eller kollegaer både individuelt eller i grupper.

Kompetanse: Bidra til kollektiv og individuell nytenkning om profesjonsforståelse og profesjonsutvikling.

Fokus på sammenheng mellom kunnskapssyn, ulike tilnærminger til, og læring i veiledning. Fokus på veiledning både i grupper og individuelt, og på veiledning i en lærende organisasjon.

Arbeidsform: Aktiv deltagelse i ulike aktiviteter på samlinger, egen arbeidsplass, på nett og selvstudier. Samlingene består av veksling mellom veiledningsøvelser og seminararbeid samt arbeid med tekster som skal dokumentere utvikling av egen veilednings- og vurderingsferdigheter.

Case 2. Midt

Litteratur: Pensum synes å dekke ulike aspekt av veiledningsfeltet, individorientert - Aubert (2009), dialogbasert- Boge m.fl. (2009), Skau (2011) systemteoretisk, Gjems (2007), konfluent, helhetstenkning, men individorientert i Tveiten (2013) samt teori som kritiserer den bestående tradisjonelle veiledningsformen Søndena (2004).

Emneplan - Forventet læringsutbytte

Kunnskaper: Om ulike veiledningstradisjoner og modeller, kunne bruke ulike veiledningsmodeller. Kunne ta ulike perspektiv i veiledning, og ha forståelse for refleksjon i veiledning Ha forståelse for sammenhengen mellom danning, veiledning og læring i veiledning.

Ferdigheter: Kunne gjennomføre veiledning både individuelt og i gruppe og ha kunnskap om dialogens betydning i veiledning. Veiledning i en lærende organisasjon. Fokus på ulike tilnærminger til veiledning. Fokus på veiledning både i grupper og individuelt, og på veiledning i en lærende organisasjon.

Arbeidsform: Tilstedeværelse er sentralt i studiet begrunnet i nyere syn på læring der kunnskapen utvikles i dialog, diskusjoner og samarbeid med medstudenter og faglærere.

Case 3. Øst

Litteratur: Pensum synes å dekke ulike aspekt av veiledningsfeltet, individorientert – Lauvås & Handal (2014), sosiokulturell- Boge m.fl. (2009), sosiokulturelt Saljø (2001), og systemteoretisk - Gjems (2007) samt teori knyttet til ulik kommunikasjonsteori Eide & Eide (2007) & Ulleberg (2014).

Emneplan - Forventet læringsutbytte

Kunnskap Om veiledning, kommunikasjon og samspill, om læring og innovasjon og forståelse og ferdigheter i veiledning i læringsarbeidet.

Ferdigheter i å planlegge, begrunne, gjennomføre og kritisk analysere og diskutere veiledning, kommunikasjonsprosesser og læringsprosesser. Kunne støtte og utfordre i veiledning

Generell kompetanse i å anvende og vurdere ulike veiledningsteorier i lærings- og utviklingsprosesser. Kunne reflektere kritisk over veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av barnehagen og skolens virksomhet. Ha et reflektert forhold til egen veilederrolle.

Arbeidsform: Gjennom studiet skal studentene utvikle praktiske ferdigheter og relasjonskompetanse knyttet til veiledningsmetoder og kommunikasjonsprosesser. Slike ferdigheter og kompetanse opparbeides gjennom reell dialog med medstudenter og lærere og ved tilstedeværelse i undervisning. Det vektlegges studentaktive læringsformer i - gruppedrøftinger, erfaringsdeling og øvelser. Ikke fokus på reelle veiledningsøvelser i studiet, men veiledningssamtaler på egen arbeidsplass med studenter eller nyutdannede.

Case 4. Sør

Litteratur: Ulike perspektiver på veiledning er representert gjennom litteratur som Birkeland & Carson (2013), individorientert - Lauvås & Handal (2014), Tveiten (2013) Konfluent pedagogikk. Metodikk ved Mathisen & Høygaard (2011) og Etikk fra ulike forfattere.

Emneplan - Forventet læringsutbytte

Kunnskap om: Kjenne til og ha et kritisk forhold til kunnskap om grunnleggende veiledningsteori og sentrale veiledningspedagogiske teorier og strategier. Anvende kunnskap om kommunikasjon og samspill i praksisveiledningen. Drøfte veiledningens betydning for individuelt rettede læringsprosesser

Ferdigheter: planlegge, gjennomføre, analysere og drøfte veiledningsstrategier. Nyttiggjøre seg sentrale veilednings og kommunikasjonsverktøy. Bidra til kunnskapsutvikling hos praksisstudentene i møtet mellom praksisfeltet og teori fra barnehagelærerutdanningen.

Generell kompetanse: analysere og vurdere veiledningens betydning for praksisstudentens læring og utvikling. Organisere veiledningen ut fra praksisstudentens behov., Bidra til å være en brobygger for praksisstudenter mellom barnehagelærerutdanningen og praksisfeltet.

Emnet tar for seg observasjon av praksisfeltet samt analyse og refleksjon over praksisveilederens samt praksisstudenters yrkesrettede handlinger.

Denne utdanningen har et spesielt handling og individorientert perspektiv.

Arbeidsformer: Samlinger, med basisgrupper, praktiske veiledningsøvelser og skriftlige arbeider.

Case 5. Vest

Litteratur: Hovedfokus på individorientert veiledning i Lauvås & Handal (2014), ulike perspektiver og aspekt ved veiledning dekkes av Karlsen (2011) og Nilsen (2010) og Bjørndal (2011) Etikk dekkes av Kristiansen (2008) i Til den andres beste. Øvrig litteratur har mye fokus på lærerrollen, profesjonell utvikling, studenter og nyutdannedes kvalifisering til læreryrket.

Emneplan - Læringsutbytte

Kunnskaper om kommunikasjon, samspill og profesjonsetikk, og om undervisning og veiledning som didaktiske møter.

Ferdigheter i å analysere læreplaner, koreografer ulike læringsmøter, demonstrere, analysere og diskutere klasseromssituasjoner, og medierende redskaper for læring sammen med lærerstudenter, vurdere studenten, og dokumentere studentens utvikling.

Generell kompetanse til å diskutere praksisopplæringen, kommunisere og samarbeide med ulike instanser, analysere, diskutere dilemmaer knyttet til studentens læring av læreryrket, vurdere og kommentere studentens læring, samt vurdere og kommentere egne utvikling som praksislærer.

Fokus er i liten grad på veiledning. Det er profesjonsutvikling og evne til å kommunisere og vurdere studentens læring som er det sentrale slik jeg leser det. Veiledningsbegrepet er nevnt en gang i emneplanen.

Arbeidsformene er ulike undervisningssituasjoner, arbeid i grupper og praktiske øvelser.

Oppsummering av resultat i lys av nøkkelbegrepene

Kunnskapssyn:

Under kategorien *kunnskapssyn* beskrives det i to av casene at forventet læringsutbytte er at studentene skal ha kunnskaper og forståelse for sammenhengen mellom kunnskapssyn, syn på læring og ulike veiledningstradisjoner, og danning. I en av disse emneplanene knyttes arbeidsform og tilstedeværelse i studiet direkte til det dialogiske synet på læring. I tre av de utvalgte emneplanene benevnes ikke begrepet kunnskapssyn eller syn på læring. I to av emneplanene er fokuset på at studentene skal ha kunnskap om ulike veiledningsteorier ulike og sentrale veiledningspedagogiske teorier og strategier. I en av emneplanene nevnes det ikke noe om veiledningsteori eller strategier, men det kreves kunnskap om undervisning, kommunikasjon og veiledning som didaktiske møter.

Veiledning:

I fire av de fem emneplanene anvendes begrepet veiledning under alle punktene i læringsutbyttebeskrivelsene: kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. I en av emneplanene anvendes veiledningsbegrepet bare en gang, og her er det relatert til at studenten forventes å ha kunnskaper om veiledning etter endt utdanning.

Læring:

Læringsbegrepet kommer til uttrykk i samtlige læringsutbyttebeskrivelser. Begrepet benyttes ulikt i de fem casene. I fire av emneplanene relateres læring til veiledning. I tre av disse knyttes læringsbegrepet i tillegg til kollektiv, individuell og organisatorisk læring. I to av emneplanene er læringsbegrepet ensidig knyttet til studentens læring.

Individuell veiledning:

I to av emneplanene beskrives individuell veiledning som en av flere ferdigheter studenten skal ha etter endt veilederutdanning. I en av emneplanene stilles det krav om å kunne anvende og vurdere ulike veiledningsteorier uten at dette spesifiseres nærmere. I to emneplaner er det et ensidig fokus på individuell veiledning. Den ene med fokus på refleksjon over praksisstudentens og praksisveileders yrkesrettede handlinger, den andre med fokus på vurdering av studentens læring og egen utvikling som praksislærer.

Gruppe/kollektiv veiledning:

I to av emneplanene er gruppeveiledning beskrevet som en forventet ferdighet på lik linje med individuell veiledning. I en emneplan nevnes ikke spesifikke veiledningsformer, men det stilles krav om at en skal ha generell kompetanse på veiledning som bidrar til innovasjon og fornyelse av barnehagen og skolens virksomhet. I to emneplanene kommenteres ikke gruppeveiledninger eller kollektive prosesser knyttet til veiledning.

Litteratur:

Dominerende litteratur innen veiledning i Norge og Norden er Handal og Lauvås (1983, 2000) med *handling og refleksjonsmodellen* (Skagen 2013). Denne veiledningsformen beskrives som en individorientert tilnærming (Bjekholdt 2013, Skagen 2013, Søndena 2007 Worum 2014, 2016). I de to emneplanene hvor både individorientert og gruppebasert veiledning beskrives som en forventet ferdighet finner vi ikke Handal og Lauvås på pensumlista. I den ene planen kan en si at det er overvekt av litteratur knyttet til dialogbasert og sosiokulturell tilnærming. For begge disse emneplanene kan pensumlitteraturen likevel sies å dekke ulike perspektiver innen veiledningsfeltet. For to av emneplanene, de som i hovedsak fokuserer på individuell veiledning, studentens læring og refleksjon over yrkesrettede handlinger er Handal og Lauvås (2000) sentral pensumlitteratur, mens andre perspektiver også kan registreres i pensumlitteraturen. I den siste emneplanen er også Handal og Lauvås (2000) sentral, mens litteratur knyttet til sosiokulturelt kunnskapssyn også kan registreres i denne planen.

Kunnskapssynet relatert til veiledning

I noen av casene kan vi spore et engasjement for kunnskapssyn relatert til veiledning. Disse anvender begrepet kunnskapssyn i emneplanene og er orientert mot læring som sosiale prosesser. Det primære fokuset er på gruppeveiledning, men de tydeliggjør også at individuell veiledning tilhører kompetanseområdet etter endt veilederutdanning. I disse emneplanene framstår veiledning som en arbeidsform i lærende organisasjoner. I andre case fokuseres det ikke på ulike kunnskapssyn, men de anvender begreper som sentral veiledningspedagogisk teori. Dette henspiller til den individorienterte diskursen som har preget veiledningsfeltet i Norge siden slutten av 70-tallet. I disse emneplanene beskrives læring som individuelle prosesser i veiledningsarbeidet. Fokuset er ensidig rettet mot studentens læring. Litteraturen synes å korrespondere godt med det kunnskapssynet som framstår i den enkelte emneplan. De to som særlig er opptatt av læring som sosial aktivitet, med både gruppe og individuell veiledning har det felles at boka til Søndena (2004) er på pensumlista. Søndena (2004) kritiserer en forståelse av refleksjon og læring i veiledning som en individuell prosess. Felles fore de som er opptatt av læring som individuell prosess, er anvendelse av begrepet *sentral veiledningsteori*. I disse emneplanene finnes det også litteratur som synliggjør andre perspektiver. I en av emneplanene oppfattes det å være mindre samsvar mellom kunnskapssynet som kommer til uttrykk i læringsutbytte beskrivelsene og det som uttrykkes gjennom sentral veiledningslitteratur.

Spørsmål som kan reises til veilederutdanningene er:

Er veilederutdanningene tilstrekkelig forskningsbaserte utdanninger?

Er veilederutdanningene i Case 4 og 5 tilstrekkelig oppmerksom på betydningen av vilkår for studenters læring gjennom veiledning og legger de for stort fokus på studenters ansvar for egen individuelle læring om veiledning?

Er veilederutdanningene tilstrekkelig profesjonsrettete? Er det nok sammenheng mellom det kunnskapssyn en legger til grunn og den mulighet studentene har til øving på ferdigheter gjennom sin utdanning?

Referanser

Andersen, S.S. (2013) Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring. Bergen: Fagbokforlaget

Bjerkholt, Eva (2012). *Åpning av lukkede rom*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Boge, M., Markhus, G. A., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning meningsskapning i grupper* (2. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Dysthe, O. (Ed.) (2001). *Dialog, Samspel og Læring* (1. ed. ed.). Oslo: Abstrakt forlag as.

Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert Undervisning - Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Handal, G. og Lauvås, P. (1983) På egen vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Handal, Gunnar & Lauvås, Per (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens Forlag a.s.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 2007-217.

Hoel, Torlaug Løkensgård, Engvik, Gunnar & Hanssen, Brit (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondhjem: Tapir Forlag.

Jakhelln, Rachel (2011). *Alene – sammen Nyutdannedes læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Doktorgradsavhandling, Universitetet Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Volda/Oslo/Hamar: Kunnskapsdepartementet.

Mik-Meyer, Nanna (2005). Dokumenter i en interaksjonistisk begrepsramme. I Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.) *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag

Nilssen, Vivi & Klemp, Torunn (2014). *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget. Ohnstad, Frøydis Oma & Munthe, Elaine (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering. I Peder Haug (red.) *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

Rambøll Management (2007). *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Sluttrapport Lastet ned 19.02.2015.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/rapport_kartlegging_praksisopplaeringen.pdf

Sivertsen, K.(2004) *Veiledning i barnehagen. En vei til organisasjonsutvikling*. Hovedoppgave i pedagogikk. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø

Skagen, Kaare (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Sundli, L. (1995). Vellykket veiledning i lærerutdanningen. Forventninger og premisser. Oslo: *Apostrof. Bislet høgskolesenters skriftserie nr.7*

Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll*. HiO-rapport nr.15

Søndenå, Kari (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Doktorgradsavhandling. Gøteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Søndenå, Kari (2009). Absolutt veiledning- om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I Brekke, Mary& Søndenå, Kari (red.) *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulvestad, A.K.(2009). Makt i og rundt veiledningsrommet i (red) Ulvestad, A.K & Kârki, F.U. *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Worum, K. (2014 a). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,1*, s.26-35.

Worum, K. (2014 b). Dialogbasert gruppeveiledning - utvikling av kunnskap og felles læring. I Stjernstrøm Else & Liv Carstens Knudsen (red). *Stemmer i veiledningsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad& Bjørke AS.

Worum: K.(2016) Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,2*, s.103-114.

Ødegård, Elin (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*. Doktorgradsavhandling: Universitetet i Oslo, Oslo.