

# FRA SKIPPER TIL LOS

## *Læreren som prosjektveileder*

*Det er gøy å kunne veilede en elev i arbeidet med et problem, når jeg selv ikke kan gi svaret*

*Mange, både elever og lærere, har vanskeligheter med veilederrollen. Hvis man er lite bevisst på den, så er det lett å trå feil*

*Det er ikke lett, det er veldig vanskelig å være en god veileder - å finne den rollen man skal ha*

Dette sier lærere på mellomtrinnet og i ungdomsskolen om den veilederrollen de har i forbindelse med et prosjektarbeid. Det er en rolle som oppfattes som både ny, spennende, vanskelig og frustrerende. Endringen dette medfører har likhetstrekk med å gå fra å være skipperen på klasserommets skip til i større grad å være losen som hjelper mannskapet å ta seg fram i urene farvann.

I Læreplanverket 1997 (L97) gis det klare føringer på bruk av prosjekt som arbeidsmetode. For at metoden skal kunne gjennomføres på en god måte kreves det at den enkelte lærer har den nødvendige kompetanse til både å håndtere prosjektmetodikken og den rollen han/hun får som veileder for elevene under arbeidet. Hva kreves så av en lærer som skal veilede sine elever i et prosjektarbeid? Hva gjør en lærer faktisk når han veileder og hvordan oppfatter lærere sin egen veilederkompetanse? Disse og andre spørsmål som fokuserer på prosjektveiledningens *form, funksjon og kvalitet* belyses i denne artikkelen.

Artikkelen bygger i overveiende grad på en undersøkelse gjennomført av artikkelens forfattere våren 2001. 20 lærere i ungdomsskolen og på mellomtrinnet, fra to byer i henholdsvis Sør- og Nord-Norge, er intervjuet om sitt forhold til prosjektveiledning. De intervjuede representerer et mangfold av lærere og kan således gi ulike bilder av hvordan lærere forholder seg til rollen som veileder<sup>1</sup>.

I artikkelen fremheves det typiske og illustrerende fra intervjuundersøkelsen. Vi har lagt vekt på å gjøre informantenes oppfatninger tydelige ved utstrakt sitatbruk, slik at vi kan bidra til *at stärka lärarnas röster* (Goodson 1996), for å låne en boktittel. Vi har dessuten valgt å benytte metaforer for på best mulig måte å tydeliggjøre og kommuniserer den komplekse veilederrollen.

**Lærer og veileder – skipper og los**

Veiledning kan man med god grunn hevde er blitt et honnørord som stadig oftere opptrer i pedagogisk sammenheng (Skagen 1995, Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2001). Både i planer og i praktisk lærerarbeid møter vi kombinasjonen ”lærer og veileder” og ”undervisning og veiledning”. Dels uttrykkes det eksplisitt at læreren skal være veileder:

*Planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektarbeidet skal gå føre seg i nært samarbeid mellom elev og lærer. Lærere har ei viktig rolle som rettleiarar og rådgivarar” (Læreplanverket 1997 s. 77). ”Vurdering og rettleiing skal gjere at elevane kan gjere seg nytte av tilbakemeldingar og reflektere over sitt eige arbeid og sin eigen framgang, og motivere dei til innsats og til å bruke evnene sine. (Læreplanverket 1997 s. 79).*

I L97 kan vi også oppfatte at det implisitt ligger en forventning om at læreren skal arbeide som en veileder. Vi møter blant annet en rekke handlingsverb som beskriver læreren. Han skal være igangsetter, inspirator, organisator, veileder, tilrettelegger og hjelper. I lærerplanen gis dessuten klare føringer for bruk av nye arbeidsformer for å utvikle og sikre den aktive og deltagende elev<sup>2</sup> jfr. Wiese (Hovdenak 2001). Tema- og prosjektarbeid gir nye utfordringer for elevene, men krever også at læreren klarer å håndtere sin funksjon og rolle som veileder.

Det er imidlertid forholdsvis uklart hva som konkret menes med ”veiledning” og ”veileder” i L97. Dette til tross for at L97 inneholder et eget avsnitt med overskriften ”Lærers og veilederens rolle” (L97, s. 30). Dette er en overskrift som peker på to roller og funksjoner som hver for seg er viktige for å realisere intensjonene i L97. Man kan også oppfatte de som to sider av samme sak - en beskrivelse av den ”moderne” pedagogen som både er lærer, i tradisjonell forståelse, og veileder – pedagogen som både er skipper og los på elevenes ”læringsseilas”. Det gis imidlertid ingen avklaring på hva som menes med veiledning eller hvilken veileder man forestiller seg. Strengt tatt er veilederen så å si fraværende i det nevnte avsnittet. Selv med et vennlig innstilt blikk er det vanskelig å finne signaler om, eller retningslinjer for, hvilken veileder man tenker på og hvordan veiledningen kan utformes. En av lærerne vi intervjuet uttrykte sin frustrasjon over denne uklarheten på følgende måte: *Veilederrollen kunne vært beskrevet mer konkret, hva skal til? Man kan ikke bare innføre det ved å nevne det ved navn!*

Veiledning er en kjent og brukt pedagogisk arbeidsform i skolen. Lærere har alltid på ulike måter veiledet sine elever uten at dette nødvendigvis har foregått på en systematisk måte, eller at en har lagt vekt på betydningen eller kvaliteten av selve veiledningen. I de senere årene har man særlig i den pedagogiske litteraturen fokusert på hvordan en kan forbedre og tilpasse selve arbeidsformen og utvikle kvaliteten på det veiledningsarbeidet som gjøres. Det har så langt vært lite empirisk grunnlag for å hevde at det faktisk er skjedd en forskyvning i lærers arbeidsform i retning av en mer veilederorientert funksjon og rolle. Denne undersøkelsen tegner imidlertid et noe annet bilde. De intervjuede lærerne uttaler at de faktisk har endret sin

rolle – men at de ikke klarer å forandre sin rolle i den grad og på den måten de ideelt sett ønsker.

## **Prosjektarbeidets kjennetegn og veilederens utfordringer**

Begrepet prosjekt kommer av det latinske ”projectum”, som betyr utkast, forslag eller plan for hvordan et problem skal løses. I pedagogisk sammenheng har begrepet prosjekt en relativt lang historie. Betegnelsen kan minst spores tilbake til århundreskiftet, da den ble brukt av en amerikansk landbruksskole for å gjøre læring konkret og praktisk (Alberty 1927). Senere har prosjektmetoden blitt kjent under en rekke ulike navn, deriblant ”prosjektarbeid”, ”prosjektorganisering”, ”prosjektundervisning” og ”prosjektorientering”. Felles for samtlige betegnelser er at de kan ses som en reaksjon mot den tradisjonelle skolen – og i tråd med dette knyttet til den progressive retningen innenfor pedagogikken.

Hva kjennetegner så prosjektarbeid - mer konkret? I faglitteraturen om prosjektarbeid finner en mange ulike definisjoner. I Norden har imidlertid Knut Illeris og miljøet rundt ham ved Roskilde Universitetscenter, i svært sterk grad preget forståelsen av hva prosjektarbeid er. De hevder at følgende tre kriterier bør oppfylles for at noe skal kunne kalles et prosjekt (Illeris 1995): Det må være 1) deltagerstyrt, 2) problemorientert og 3) munne ut i et konkret produkt.

Et annet trekk som fremheves i litteratur om prosjektarbeid er, at arbeidsformen forbindes med samarbeid i grupper. Elevene forventes i prosjektgrupper å samarbeide og fleksibelt tilpasse seg hverandre – og tilpasse seg de felles utfordringer de møter langs veien i et prosjekt. Behovet for å kvalifisere barn og ungdom for en stadig mer kompleks og skiftende virkelighet langs livets mangfoldige veier utenfor skoleporten, har da også blitt brukt som et argument for anvendelse av prosjektarbeidsformen i skolen (Askeland 1980, Illeris 1995b). Lærerens rolle som veileder kan også forstås i dette lyset – idet veilederens rolle nettopp er mer fleksibel og tilpassende, sammenlignet med en mer tradisjonell lærerrolle. Rollen tilpasses i større grad ulike veisøkere på ulike prosjektveier.

I L97 brukes samlebetegnelsen tema- og prosjektarbeid. Fra og med høsten 1997 var denne typen arbeidsform obligatorisk på alle trinn i grunnskolen. På småskoletrinnet skulle minst 60% av undervisningen brukes til tema-arbeid. Mellomtrinnet skulle anvende minimum 30% av den samlede tiden til tema- og prosjektarbeid, mens minst 20% av timene i ungdomstrinnet skulle organiseres på denne måten. Senere er kravet noe modifisert, jfr.Hovdenak (Hovdenak 2001). Svarene fra de 20 intervjuede lærerne tegner et bilde av en skole der prosjektarbeid

som arbeidsform er innført. Omfanget varierer imidlertid svært mye, både på mellom- og ungdomstrinnet. Det oppgitte omfanget av prosjektarbeid varierte på begge trinn fra rundt 5-50% av undervisningen.

Prosjektarbeid defineres i læreplanen som *ei arbeidsform der elevane med utgangspunkt i eit problemområde, ei problemstilling eller ei aktuell oppgåve definerer og gjennomfører eit målretta arbeid fra ide til ferdig produkt, konkret resultat eller praktisk løysing* (L97:77). Læreplanen anvender med andre ord en svært vid definisjon av prosjektarbeid. Dersom vi sammenligner L97s definisjon med Illeris definisjon ser vi at kravet om at prosjektet skal kunne ut i et konkret produkt i veiens ende er vektlagt, mens kravet om henholdsvis deltakerstyring av veivalg og problemorientering som utgangspunkt for veivalg er berørt – men ikke så strengt og ensidig som i Illeris definisjon.

I skolen har det nok i praksis vært vanlig å bruke begrepet ”prosjekt” som samlebetegnelse for en lang rekke aktiviteter en ikke gjør til vanlig - for eksempel gruppearbeid og tema-avgrenset arbeid (Bjørndal 1997, Telhaug 1994). Hovedinntrykket fra denne undersøkelsen fra januar 2001, er imidlertid et annet. Blant de intervjuede lærerne synes det å ha nedfelt seg en relativt ensartet forståelse av prosjektarbeid, som i stor grad stemmer overens med Illeris definisjon. De aller fleste lærerne skiller i tråd med dette mellom tema- og prosjektarbeid, selv om deres praksis i stor grad opererer i en gråsoner mellom disse to arbeidsformene. Lærerne er mindre strenge i forhold til kravet om problemorientering, og i noen grad kravet om elevstyring – selv om de aller fleste fremhever disse kravene som idealer for deres praksis. Det kan være verdt å merke seg at dette er sammenfallende med læreplanens noe begrensede eller uklare grad av krav til deltakerstyring og problemorientering.

### **Lærerens spesielle utfordringer som veileder i prosjektarbeid**

De intervjuede lærernes beretninger om egen veiledningspraksis kan sees i lys av de spesielle kjennetegn ved prosjektarbeid som er fremhevet her: deltakerstyring, problemorientering, produktorientering og samarbeid i grupper. Undersøkelsen synliggjør således sentrale utfordringer som lærerne opplever i forhold til utøvelsen av sin veilederrolle.

#### *Utfordringer i forhold til deltakerstyring*

Et sentralt punkt i faglitteraturens omtale av prosjekt som arbeidsform, er en relativt selvstendig elevrolle – i forhold til læreren. Eleven forventes å ta initiativ og treffe avgjørelser ut fra egne vurderinger og interesser. Totalt fremhever 18 av 20 lærere elevenes større grad av

styring som et sentralt kjennetegn ved prosjektarbeid i deres praksis, sammenlignet med mer tradisjonelle arbeidsformer. Lærerne fremhever også stor grad av deltakerstyring som noe de ønsker å få til i prosjektene. Gjennom intervjuene viser det seg dessuten at frihetsgraden varierer forholdsvis mye, fra lærer til lærer, klasse til klasse og prosjekt til prosjekt. Det er imidlertid verdt å merke seg at de fleste lærerne fremhever for stor grad av lærerstyring som et sentralt problem: En del forhold gjør lærernes ideal om større grad av deltakerstyring vanskelig å innfri; for eksempel tidsnød, egen frykt for kaos, mange elevers forventninger om konkrete anvisninger og en del elevers manglende motivasjon for aktiviteten. Sitatene under er uttrykk for læreres utfordringer i forhold til å få elever til å ta styring i egne prosjekter:

*Elevene har i utgangspunktet veldig stor frihet. Noen av de mest ressurssterke og motiverte elevene ... benytter seg av den ... For svake elever føler jeg noen ganger at jeg bestemmer alt for mye... Noen ganger føler du at "jeg må få dem videre" - også gir du dem konkrete arbeidsoppgaver i stedet for at de selv må ta ansvaret... I slike situasjoner føler man seg nesten litt hjelpsløs*

Spørsmålet om motivasjon er spesielt interessant i denne sammenheng, fordi det i prosjekttankegangen nærmest synes å ligge en implisitt forutsetning om en motivert elev. Prosjektmetodikkens "far" William Heard Kilpatrick, som allerede i 1918 publiserte artikkelen "The project method", lot til og med elevens implisitte motivasjon inngå i sin definisjon av et prosjekt. Han definerte et prosjekt som "en begeistret, målbevisst handling som foregikk i et sosialt miljø" (Myhre 1993:133).

#### *Utfordringer i forhold til problemorientering*

I Illeris kriterier for prosjektarbeid ligger også forventningen om at eleven ikke bare skal reprodusere tekstlig kunnskap, men også på en selvstendig måte tilegne seg ny kunnskap, gjennom å søke svar på konkrete problemstillinger. Nesten samtlige av lærerne sier de legger vekt på at elevene i prosjekter skal arbeide ut fra konkrete spørsmål eller problemstillinger – og ikke bare innenfor et tema. I praksis viser dette seg vanskelig å få til – både på mellomtrinnet og i ungdomsskolen - spesielt for lærerne på mellomtrinnet. Noen elever behersker å arbeide forholdsvis strengt ut fra spørsmål og problemstillinger. Lærerne opplever imidlertid at de fleste elevene strever med å få det til – og noen elever er ikke i nærheten av å beherske en slik arbeidsmåte.

*Jeg vil gjerne at de skal besvare spørsmål. Det er imidlertid ikke like lett for alle: Noen elever klarer å arbeide slik på en brukbar måte. Så har du et stort mellomsjikt med elever som virkelig strever og plages og i varierende grad får det til... Så har du de som bare tror de kan skrive om eller skrive av "et eller annet". Ofte må jeg bare gi opp å få disse til å besvare spørsmål – for å få dem til å gjøre noe i det hele tatt... Så det hender at disse blir litt for mye i bakgrunnen, når det er andre elever som etterspør hjelp.*

I realiteten får derfor mange prosjekter form av temaarbeid. De fleste av de intervjuede lærerne synes i tråd med dette å oppleve det som en helt sentral utfordring å veilede elevene mot å fokusere enda mer på å svare på konkrete problemstillinger i prosjektene (Se for øvrig Ludviksen m.fl. (Hovdenak 2001:xx))

#### *Utfordringer i forhold til grad av produktorientering*

Produktet blir av lærere fremhevet som hovedkilden til elevenes motivasjon. Dette er sammenfallende med funn i andre undersøkelser om prosjektarbeid i skolen (Bjørndal 1997, Clausen 1997 og Olsen 2000). Mer enn  $\frac{3}{4}$  av lærerne sier at elevene er mer fokusert på produktet enn på læringsprosessen i prosjektene. Lærerne mener elevene i stor grad vurderer et prosjekts vellykkethet ut fra hvorvidt produktet er vellykket. Også lærernes fortellinger om det de oppfatter som "vellykket" veiledning er i betydelig grad knyttet til vellykkede produkter. Mer enn halvparten av lærerne mener imidlertid at et utbredt produktfokus tidvis går på bekostning av læringsprosessene. Spesielt problematisk er det at elevene i tidlige faser av et prosjekt fokuserer for mye på produktet, noe følgende uttalelse illustrerer på en typisk måte:

*Man får tidlig spørsmålet "Hvor mange sider vil du ha?" De begynner å tegne forsiden med overskrift i den første timen... Det er få elever som behersker prosjektformen på denne måten, - at poenget er at de skal lære noe. Ofte er det slik at de som lærer mest, er de som har produsert minst.*

På lignende måter uttaler mange lærere at de ser det som en sentral utfordring å gjennom sin veiledning bidra til at elevene tar ansvar for egen læring i prosjektene – ikke bare for eget produkt.

#### *Utfordringer i forhold til gruppeprosessen*

Når lærerne beskriver sin veiledning i prosjektarbeid markeres det å arbeide med gruppeprosesser som en sentral oppgave. Noen lærere fremhever at blant annet tidspress og egen manglende kompetanse begrenser deres arbeid med å få gruppen til å fungere godt, herunder det å håndtere konflikter. Følgende uttalelser illustrerer dette:

*Jeg tror veldig mye tid går med til å hjelpe dem mot selve produktet. Det går på å svare på eller forklare dem ting faglig. Fortelle dem hvor de skal finne stoff eller hvem de skal ringe og snakke med og slike typer ting. Det jeg får liten anledning til er å snakke med dem om hvordan de skal løse oppgaven. Hvordan de skal "backe" opp hverandre, om prosessen internt i gruppen. Det blir veldig sentrert om fag og på den måten produktet.*

*Mange ganger dannes det klikker i gruppene... og jeg klarer hverken helt å forstå hva som skjer – eller hva jeg skal gjøre med det... Det er et dilemma om jeg skal jobbe med gruppeprosessen eller dele gruppens ansvar, slik at de får noe ferdig.*

Flere av lærerne forteller at de opplever det som utfordrende å få ulike elever, med ulikt faglig nivå, til å fungere i en gruppe – spesielt slik at faglig svake elever kan bli godtatt av de andre og bidra på en konstruktiv måte. Når lærerne blir spurt om å fortelle om en situasjon der de opplever å ha lyktes som veileder, trekker flere frem situasjoner der de har lyktes gjennom å fokusere på gruppeprosessen.

Hittil er det tegnet et bilde av en veilederrolle i prosjektarbeid som er preget av store utfordringer i forhold til prosjektmetodens særlige kjennetegn: deltakerstyring, problemorientering, produktorientering og arbeid i grupper. Utfordringene blir særlig store i møtet med elever med svært ulike forutsetninger og motivasjon. I neste del av artikkelen skal vi se nærmere på hva rollen og funksjonen som veileder i prosjektarbeid innebærer.

## **Læreres veiledning i prosjektarbeid**

De intervjuede lærerne gir samstemt uttrykk for at deres veilederfunksjon i forbindelse med prosjektarbeid faktisk har endret deres rolle. Når samtlige lærere sier de opplever veilederrollen som annerledes enn deres rolle i annen undervisning. Flere av lærerne fremhever videre at endringen av lærerrollen har foregått over tid:

*Før, når vi ikke kjente så godt til prosjekt som arbeidsform, så vi prosjekt som en mulighet til å gjøre andre ting – vi trakk oss rett og slett tilbake som tilskuere. (...). Denne rollen har imidlertid endret seg en del etter hvert. Jeg og kollegaene har fått mer tak på det. Vi er mer synlig i alle faser av prosjektene.*

Når lærerne forteller om sin veilederrolle i prosjektarbeid, avtegner spesielt tre overordnede særtrekk seg; rollen er mer etterspurt, mer indirekte og mer dialogisk. For det første fremhever lærerne at deres rolle inngår i en situasjon med preg av tilbud og etterspørsel. Dette innebærer at lærerne har en noe mer tilbaketrukket rolle enn i vanlig undervisning, og elevene *etterspør* i større grad lærernes hjelp på ulike områder. For det andre er lærernes rolle mer *indirekte*. Dette vil blant annet si at lærerne legger vekt på å støtte elevenes valg og aktiviteter, uten å styre for direkte. Det innebærer også at lærerne i større grad avgrenser seg til å organisere og tilrettelegge for elevenes aktivitet. I tillegg medfører det også at mange lærere legger vekt på å arbeide med gruppeprosesser. Et tredje særtrekk er at lærerne i større grad opplever en reell dialog med elevene enn i vanlig undervisning. Det kan i denne sammenheng nevnes at størstedelen av lærerne fremhever det å stille spørsmål som beskrivende for hva de gjør når de veileder i prosjektarbeid.

Til tross for at lærerne forteller om en endret rolle, hevder de fleste lærerne at de ikke har endret sin rolle i den grad de ønsker. De gir uttrykk for progressive idealer for veilederrollen, mens de av ulike årsaker ikke fullt ut makter å nå disse idealene. Avstanden mellom idealer og realiteter gjenspeiles tydelig i lærernes heller ambivalente opplevelser av å veilede i prosjektarbeid.

### **Positive og negative opplevelser**

Lærernes fortellinger om hvordan de opplever å være veileder i prosjektarbeid tegner et mangesidig og motsetningsfylt bilde. En lærer uttrykker sin frustrasjon på følgende typiske måte: *Det er krevende og vanskeligere enn jeg trodde. Jeg opplever det veldig bra og veldig frustrerende.* En annen lærer uttrykker det på denne måten: *...positivt når elevene "tenner". Når de ikke gjør det, kan det være dobbelt så frustrerende som i vanlige timer.*

Når lærerne stilles direkte spørsmål om hva de opplever som mest positivt med å være veileder i prosjektarbeid avtegner tre dominerende temaer seg; positive opplevelser i forhold til a) kontakt/kommunikasjon med elever, b) det å være etterspurt som hjelper og c) det å forholde seg til motiverte elever.

Så mange som 14 av 20 lærere fremhever temaet kontakt/kommunikasjon som positivt. Lærerne oppfatter relasjonene til elevene som annerledes, nærere og mer positivt ladet sammenlignet med annen undervisning. En lærer uttrykte dette slik: *De slipper meg inn til seg.* Spesielt nevner mange at kommunikasjonen har mer preg av reell dialog, der lærer og elev fremstår som mer likeverdige samtalepartnere enn i andre faglige sammenhenger. Følgende sitat er typisk: *Elevene blir så oppslukt at de glemmer elev-lærer-posisjonen – diskuterer med deg som en annen elev – de åpner dialogen.*

Et annet dominerende tema er positive opplevelser av at ens hjelp som veileder er etterspurt hos elevene, at elevene virkelig ønsker lærerens bistand. 8 av 20 lærere nevner dette temaet.

Det tredje dominerende temaet er lærernes positive opplevelser av å veilede motiverte elever. 8 av 20 lærere fremhever dette<sup>3</sup>. Følgende sitat illustrerer positive opplevelser i forhold til både å være etterspurt samt det å ha kontakt med motiverte elever: *Du føler at du kan være til hjelp og støtte. Eleven kommer etterpå og forteller gledesstrålende at han har funnet ut det og det på biblioteket "akkurat det jeg var ute etter". Da er det meningsfullt for både lærer og elev.*

Lærernes svar på hva de opplever som mest ”negativt eller problematisk” med å være veileder i prosjektarbeid, er mer komplekse og sammensatte enn de positive opplevelsene. Det mest fremtredende trekket er at det å være veileder av samtlige lærere oppleves som svært krevende, noe følgende sitat illustrerer: *Jeg synes det er spennende og ikke sjelden morsomt å skulle veilede elevene, samtidig synes jeg det ofte er problematisk å vite hva jeg skal gjøre. Føler ofte at jeg blir for på ”defensiven” – du går tom. Du føler deg på gyngende, utrygg grunn – og det føles ikke godt.*

Opplevelsen av en krevende veilederrolle knyttes i særlig grad til to forhold: problemer med å 1) følge opp elevene på en god måte og 2) å håndtere kaos og uorden.

Lærernes følelse av å ikke få fulgt opp elevene godt nok er særlig fremtredende. Hele 14 av 20 lærere gir svar av denne art. De fleste av disse knytter blant annet oppfølgingsproblematikken til tidsbegrensninger: *Det er krevende å skulle gjøre dette på en måte jeg kan stå inne for, spesielt på grunn av liten lærertetthet. ... i stedet for å stille gode spørsmål blir det til at jeg gir raske svar eller forteller hva elevene skal gjøre.*

Lærere i ungdomsskolen nevner også at organiseringen av veiledningen tidvis er et problem. Dette vanskeliggjør oppfølging og sammenheng i veiledningen. En av lærerne sier det slik: *Det å veilede synes jeg ikke er noen god opplevelse nå, fordi organiseringen er slik den er. Jeg har for spredte timer med mine elever, det er for mange lærere innom og ingen har helt oversikt... Da blir man stående på utsiden og det går ut over motivasjonen min til å veilede.*

Svært mange av lærerne trekker gjennom hele intervjuet frem differensiering som et problem i forhold til deres oppfølging av elevene. Det synes særlig vanskelig å veilede faglig svake elever eller middels sterke elever, jfr. Hovdenak (Hovdenak 2001): *Det varierer veldig hvordan de (elevene) behersker å arbeide slik (med prosjektarbeid)... Det føles ikke godt når jeg kommer til kort overfor elever som ikke mestrer dette bra – og det er mange – hva gjør jeg nå? Hvordan tar jeg tak i dette? Mange lærere gir også uttrykk for uttrykk for at de faglig svakere elevene i særlig grad forventer en oppfølging fra læreren, som de oppfatter er vanskelig eller til og med lite ønskelig å innfri: *De er ikke vant med den rollen du har som veileder, de blir ofte frustrerte fordi du ikke kan gi de den hjelpen de forventer – de ser ikke at jeg har en annen rolle.**

Det andre dominerende temaet er lærernes negative opplevelse av å ikke håndtere kaos og uorden. 7 av 20 lærere nevner dette temaet på direkte spørsmål om hva som er mest ”negativt eller problematisk” med å veilede i prosjektarbeid. Dessuten er dette et tema som går igjen gjennom hele intervjumaterialet. De negative følelsene synes i særlig grad å henge sammen med opplevelsen av å miste kontroll over hva elevene gjør, samt konflikter mellom elevene. *Jeg har et slags behov for å vite hvor elevene er i terrenget, for å vite at ikke alt flyter ut. Etter hvert har jeg innsett at jeg ikke kan vite alt. Men det er vanskelig å godta – det sitter i ryggmargen – man sliter med å slippe tøylene og å vite hvor mye man skal slippe.*

Hele intervjumaterialet gjennomsyres, i tråd med problematikken som er nevnt ovenfor, av opplevelser av veilederrollen i prosjektarbeid som fysisk og psykisk slitsom. En lærer uttrykker dette på følgende måte: *Det å veilede og gjøre alt som hører med innebærer masse arbeid. På mange måter er det mer behagelig med vanlig undervisning.* I sammenheng med dette gir lærerne uttrykk for betydelig grad av hjelpeløshet i forhold til veilederrollen og de idealer de har knyttet til den.

Lærerne gir altså uttrykk for ambivalente opplevelser av veilederrollen i prosjektarbeid. La oss se nærmere på hvordan de beskriver sin veilederrolle og det de gjør når de veileder.

### **Hvordan oppfatter lærerne sin veilederrolle?**

Når de intervjuede lærerne forteller om sin rolle som veileder i prosjektarbeid avtegner det seg et meget sammensatt og komplekst bilde: lærernes veilederrolle er skiftende, lærerne har roller som delvis er motstridende og som de til tider ikke ønsker å ha. Eksempelvis uttrykker lærere at de vil være ”hjelpere” og ”konsulenter”, men bruker en stor del av tiden til å være ”dommere”, som utøver kontroll og setter grenser.

Lærerne ble i undersøkelsen bedt om å velge fem synonymmer til substantivet ”en veileder” blant en liste på 16, og å rangere disse ut fra hvilke som lå ”nærmest deres egen rolle som veileder i prosjektarbeid”<sup>4</sup>. Det er verdt å merke seg at tre begreper i særlig grad ble foretrukket av lærerne: henholdsvis ”hjelper”, ”rådgiver” og ”katalysator”. Av disse ble synonymet ”hjelper” valgt oftest – bare en av lærerne unnlot å velge dette. Disse tre synonymene kan sees på som uttrykk for læreres bistand og støtte, og forsøk på å få prosesser i gang og å holde dem ved like. Synonymmer som ”mester”, ”fører”, ”oppdrager” og ”lærer” var det imidlertid svært få lærere som identifiserte med sin egen rolle. Man kan tolke det slik

at disse gir mer uttrykk for en tradisjonell lærerrolle og for en veiledningspraksis mer preget av anvisning og styring. Dette er en rolle og en praksis lærerne i liten grad identifiserer seg med. Vi kan også registrere at svært få lærere oppfatter ”venn” som et dekkende uttrykk for hva de opplever som sin rolle. Slik sett gjøres det et skille mellom det å ha et nært forhold til elevene, preget av ”tette relasjoner” og ”nærhet”, og det de oppfatter som vennskap.

Gjennom analyse av intervjuene med lærerne er det mulig å presisere mer konkret hvilke roller lærerne beskriver å ha i prosjektarbeid. Ut fra materialet lar det seg gjøre å konstruere 12 rollemetaforer som illustrerer lærernes skiftende veilederroller i prosjektarbeid.

<p><i>”Teknikeren”</i></p> <p>Gir teknisk ”support”, for eksempel når det gjelder videokamera, kassettspillere, overheader, Pc-er m.m.</p>	<p><i>”Guiden”</i></p> <p>Viser hvor man kan finne det som er interessant og relevant. Byr på ideer og innspill.</p>
<p><i>”Vaktmesteren”</i></p> <p>Ordner, fikser og henter. Sørger for at praktiske utfordringer i prosjektarbeidet blir så lett som mulig.</p>	<p><i>”Losen”</i></p> <p>Kommer om bord for å hjelpe gruppen over spesielt vanskelige havstrekninger. Losen går fra borde når gruppen har kommet inn i smulere farvann.</p>
<p><i>”Reisekonsulenten”</i></p> <p>Gir hjelp til og setter grenser for den ”utadrettede” virksomheten til prosjektgruppen.</p>	<p><i>”Filosofen”</i></p> <p>Stimulerer til refleksjon og ettertanke, gjennom å stille spørsmål, være ”speil” og ”sparring-partner”.</p>
<p><i>”Bibliotekaren”</i></p> <p>Hjelper til med informasjonsinnhenting, for eksempel på Internett, i biblioteket eller i nærmiljøet.</p>	<p><i>”Gartneren ”</i></p> <p>Støtter oppunder innspill og forslag, formidler tro på elevens egne ressurser, deres arbeidsmåter og funn/løsninger.</p>
<p><i>”Servitøren”</i></p> <p>Serverer kunnskap når ”kunden” er sulten. Underviser eller informerer elevene på bestilling.</p>	<p><i>”Dommeren”</i></p> <p>Godkjenner/underkjenner spørsmålsstilling, gir rammer for prosjektarbeidet, evaluerer resultatet.</p>
<p><i>”Sosialarbeideren”</i></p> <p>Bistår dersom ikke gruppene fungerer, for eksempel i forhold til konflikthåndtering.</p>	<p><i>”Trafikk-konstabelen”</i></p> <p>Sørger for at elevene får nødvendige anvisninger og påminnelser om å følge prosjektarbeidets trinnvise progresjon og regler.</p>

Rollene representerer altså ikke roller lærerne bokstavelig talt gir uttrykk for å ha, men er konstruert ut fra fellestrekk ved lærernes beskrivelser av egne roller. Disse rollene lar seg videre plassere i forhold til hovedbegrepene lærerne identifiserte seg med: ”hjelper”, ”katalysator” og ”rådgiver”, gjennom følgende modell:



Figur 1: Læreres veilederroller i prosjektarbeid

Det er verdt å legge merke til oppsamlingen av rollebetegnelser mot ”hjelper”-hjørnet i modellen. Den ”hjelp” lærerne beskriver er i meget stor grad preget av praktisk hjelp, til for eksempel tekniske problemer eller andre praktiske utfordringer. De øvrige rollene er spredt mellom ”katalysator-” og ”rådgiver”-hjørnet, og varierer for eksempel mellom ”dommeren” som evaluerer og godkjenner det elevene gjør til ”filosofen” eller ”gartneren”, som stimulerer elevenes tenkning og aktivitet gjennom dialog og oppmuntring.

Et hovedtrekk ved undersøkelsen er at lærerne beskriver prosjektarbeid som et marked med tilbud og etterspørsel etter lærernes veiledningstjenester. Elevene ”shopper” ulike veilederroller og lærerne forsøker å etterkomme ”kundernes” behov og ønsker. De mest etterspurte rollene synes å være rollene i den nedre del av modellen: elevene ønsker i stor grad praktisk hjelp i prosjektene, konkrete råd og godkjenning.

En rekke forhold bidrar til at lærernes roller varierer i prosjektarbeid. Blant annet skrifter rollene avhengig av fasene i prosjektarbeidet, hvilke elever lærerne veileder og den enkelte

lærers stil og væremåte. Særlig i innledende fase beskriver lærerne sin veilederrolle som en ”vegg” å spille ball mot, en praktisk hjelper eller ”vaktmester” som hjelper til med å finne fram saker og som en ”dommer” som hjelper elevene i arbeidet med å skille mellom det som er ønskelig og det som er mulig. Etter som arbeidet skrider fram forandres rollen noen mer i retning av å fokusere på prosessen og siden produktet, gjennom roller som for eksempel ”gartneren”, ”losen” eller ”sosialarbeideren”.

Rollene varierer også avhengig av klassetrinn og den enkelte elevs nivå og behov. Mange lærere gir i denne sammenheng uttrykk for dårlig samvittighet overfor svakere elever som i mindre grad ”shopper” veiledning, og for at de ikke får tid til å følge disse opp. I tillegg synes de faglig middels sterke og svakere elevene å ha en klar tendens til å etterspørre roller som ligger nederst i modellen – mot ”hjelper” og ”rådgiver-dimensjonen” – slik som for eksempel ”dommeren”, ”servitøren”, ”bibliotekaren” eller ”vaktmesteren”. Den siste tendensen gjør seg også gjeldende jo yngre elevene er. Motsatt etterspør de sterkere elevene i høyere grad veiledning mot katalysatorhjørnet i modellen.

Lærernes roller synes å henge sammen med den enkeltes generelle oppfatning av lærerrollen, og er som nevnt et uttrykk for en personlig stil og væremåte. Dette kommer til uttrykk i utsagn som *veiledningen er avhengig av mitt eget humør* eller *jeg bruker mine personlige egenskaper*.

Et samlet inntrykk er at de fleste lærerne i begrenset grad gjør aktive og bevisste rollevalg i sin veiledning. I stedet synes de fleste – kanskje i noen grad passivt – å føye seg etter det situasjonene og tilfeldighetene inviterer til. Dette innebærer blant annet at lærerne til og med inntar roller de egentlig ikke ønsker.

Rollene som er omtalt ovenfor gir et visst overblikk over den type veiledning lærerne sier de gir i prosjektarbeid. I det følgende skal vi imidlertid belyse dette nærmere, ved å spørre hva lærerne mer konkret *gjør* når de veileder elevene.

### **Hva gjør lærerne når de veileder?**

Veiledning kan beskrives ut fra indre og ytre rammer. Med *ytre rammer* menes konteksten, dvs. alle de påvirkningsfaktorene som ligger rundt selve veiledningssamtalen, men som har betydning for hvordan veiledningen faktisk blir. Det kan for eksempel dreie seg om tid, sted, avtaler, elevforutsetninger, innhold, mål, forventninger og maktforhold. Veilederen vil med

sin fag- eller sakskompetanse, sin personlig stil og væremåte og sine veilederkvalifikasjoner også utgjøre en rammefaktor. Det er viktig å være oppmerksom på disse faktorene og kunne håndtere, påvirke og eventuelt endre disse slik at veiledningen får en ”optimal” virkning i den aktuelle situasjonen (Høygaard, Jørgensen og Mathisen 2001).

Med *indre rammer* siktes det til selve veiledningssamtalen, den formen dialogen mellom veilederen og den/de veiledede har. Spørsmål, lytting, speiling, markører, avklaring, utfordring, støtte, råd, framdrift og progresjon er eksempler på hva som utgjør selve veiledningssamtalen. Formen på veiledningen kan variere, men den blir ikke bedre enn den kompetansen veilederen til en hver tid har. Den kan ha en stram struktur og form, eller være intuitiv og tilfeldig. Den kan være rik på veiledningspedagogiske redskaper eller monoton og forutsigbar.

På spørsmål om hva lærerne faktisk *gjør* når de veileder, er svarene forholdsvis vage. De velger å beskrive veiledningen i generelle vendinger og fokuserer for en stor del på den ”administrative” siden av veiledningsarbeidet. Et typisk svar er:

*Jeg hører litt på hva de har gjort, og kanskje kommer med noen tips om hva de bør gjøre, hjelper de med å finne en god problemstilling, hjelper dem med å komme fram til spørsmålet selv, uten at jeg skriver det ned for dem, og så går det på å hjelpe dem med tekniske ting, komme med kommentarer til det de har gjort, og noen ganger er det å hjelpe gruppene til å samarbeide.*

Slik sett kan man klart fastslå at majoriteten av lærerne beskriver sin egen veiledning ut fra de *ytre rammene*. I den grad lærerne beskriver hva de faktisk *gjør* i selve veiledningssamtalen, de *indre rammene*, er svarene delvis uklare. En lærer uttalte det slik: *Jeg svinser rundt, snakker med de og hører på de.*

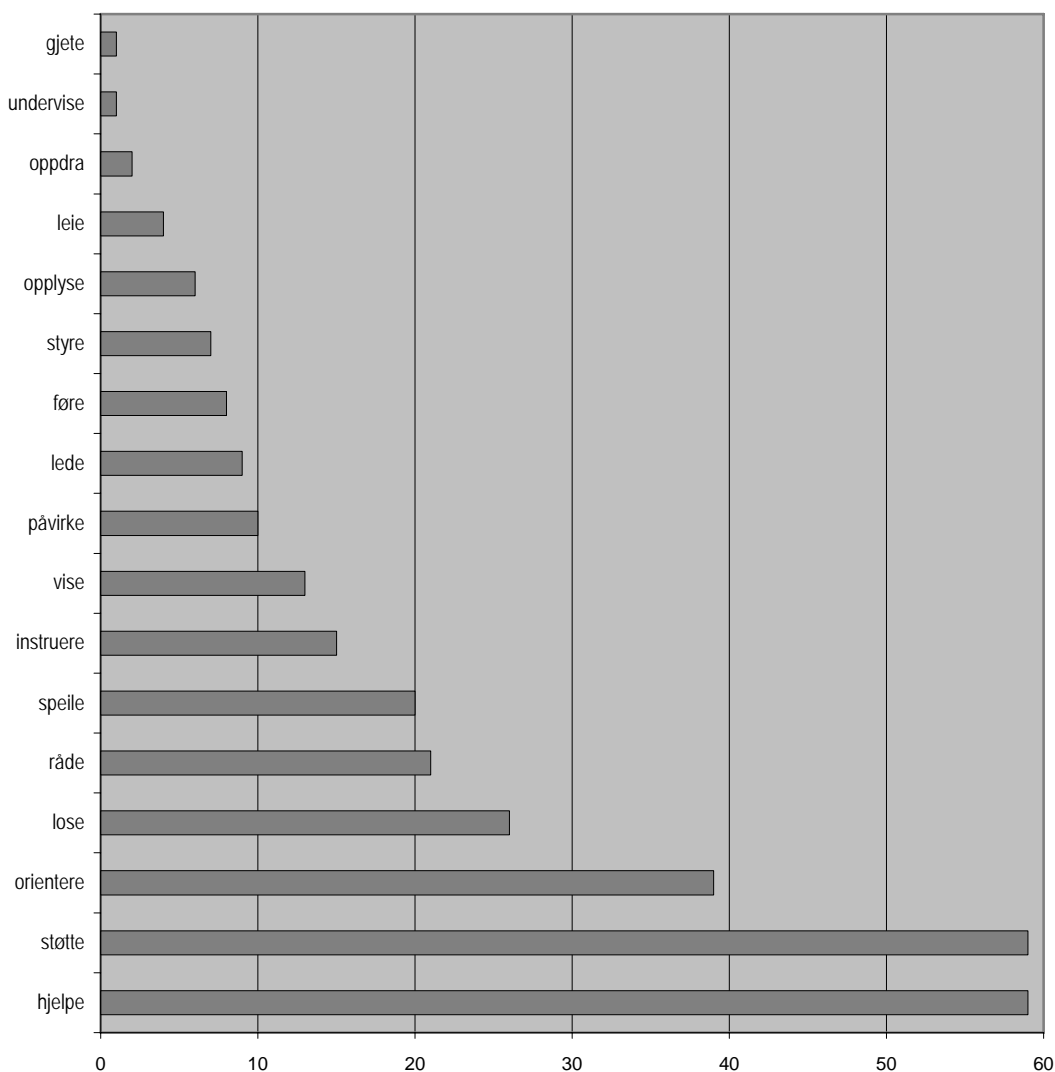
Vi ser imidlertid at de lærerne som har spesiell kompetanse i veiledning (8 av 20), i form av videre- eller etterutdanningskurs i veiledningspedagogikk, er noe tydeligere og mer konkrete i beskrivelsen av sin praksis. På spørsmålet om hva de faktisk *gjør* når de veileder nevner disse i større grad enn andre lærere metodiske tema som:

*Bruker spørreteknikker Stiller spørsmål –  
stiller krav  
Hjelper til å avgrense og sortere  
Hjelper til med å se etter alternative  
løsninger  
Lytter  
Kommer med forslag  
Hjelper til med å strukturere*

*Hjelper til med realitetsorientere elevene  
Setter rammer/grenser  
Lager regelsett og planer  
Hjelper dem der de er  
Er ikke for kjapp med råd  
Støtter, aksepterer og gir frihet  
Tar det rolig og fint  
Avtaler når skal det veiledes og har hyppige møter*

Utsagnene gir inntrykk av at veiledningspraksisen kjennetegnes ved å være både en holdning og en handling. Holdningene avspeiles blant annet i deres beskrivelse av å være tilbakeholden, avventende, utfordrende og avgrensende. Handlingene uttrykkes ved kommunikative ”grep”: å lytte, stille spørsmål, strukturere, komme med forslag og lignende. Mange av lærerne er spesielt opptatt ”det gode spørsmål”: Mer enn halvparten nevner eksplisitt at *spørsmålet* er et avgjørende virkemiddel i deres veiledning. Implisitt ligger det i de fleste respondenters utsagn en spørrende holdning og en oppfatning av et godt spørsmål er avgjørende veiledningen.

Lærerne ble i undersøkelsen bedt om å trekke ut fem synonymymer til verbet *å veilede* fra en liste på 17 alternativer, og å rangere disse fem, ut fra hvilke synonymymer ”som ligger nærmest måten du vanligvis veileder på i prosjekter”. I diagrammet nedenfor fremstilles de synonymymerne som lærerne mente lå nærmest deres egen veiledning.



Figur 2: 20 læreres synonymymer til sin veiledning (ut fra valg av fem synonymymer i rangert rekkefølge. Øverst rangerte er gitt vekt 5, nest øverst 4 osv.)

Det kan være interessant å merke seg at verbene som lærerne identifiserer sin egen veiledning mest med, nettopp er verb som kan assosieres med en spørrende holdning og det gode spørsmål. På den ene siden av skalaen finner vi begreper som lærerne i *stor grad assosierer* med sin rolle: ”speile”, ”lose”, ”støtte”, og ”hjelp” – begreper som kan oppfattes å ligger nær en spørrende holdning/virksomhet. På den annen side av skalaen forekommer *lite assosierte begreper* som å ”gjete”, ”undervise”, ”oppdra”, ”leie”, ”opplyse”, ”styre”, ”føre” og ”lede” – begreper som vanligvis ikke forbindes med en spørrende holdning og virksomhet. På samme måte er det en tendens til at verb som innebærer lite direkte *styring* foretrekkes (hjelp, støtte, lose, råde, speile), mens lærerne i liten grad assosierer sterkt styrende verb (gjete, undervise, oppdra, leie, opplyse, styre, føre, lede) med egen veiledning.

En annen viktig dimensjon ved veiledningen som synliggjøres i diagrammet er i hvilken grad veiledningen er et krav eller et tilbud til elevene. Intervjumaterialet viser som tidligere nevnt at veiledning i betydelig grad kan oppfattes som et tilbud, en form for ”shopping”. Dette understøttes av assosiasjonene. Hyppige assosierte verb som det å ”hjelp”, ”støtte”, ”lose”, ”råde” og ”speile”, ligger nærmere en oppfatning av veiledning som et tilbud enn lite assosierte verb som ”gjete”, ”undervise”, ”oppdra”, ”leie”, ”opplyse”, ”styre”, ”føre” og ”lede”. Dette sammenfaller med et generelt inntrykk av at veiledningen for en stor del blir organisert ”ad hoc” og at den i begrenset grad blir avtalt og planlagt slik at den framstår som et krav til elevene. I den grad dette forekommer er det hovedsakelig på ungdomstrinnet.

Et spørsmål som gir ytterligere informasjon om lærernes metode er: ”Har du en metode eller strategi for hvordan du skal veilede elevene – eller veileder du dem mer spontant?” Det gjennomgående svaret er at lærerne benytter en spontan og ”intuitiv” strategi eller metode. En representativ forklaring er denne: *Jeg bruker de personlige egenskapene jeg har (....) det er ikke helt tilfeldig, men jeg tar det litt som det kommer og prøver og se hvordan det går.* Om dette er uttrykk for at veiledningen er et resultat av tilfeldighetenes spill og manglede veilederkompetanse eller om det reflekterer en mer bevisst holdning og ønske om en spontan og intuitiv stil, er uklart. Den lave graden av konkretisering kan imidlertid tyde på at lærerne i begrenset grad har klare oppfatninger av hvordan de helt konkret praktiserer eller ønsker å praktisere sin veiledning. Vi kan imidlertid registrere at mange av respondentene tolket dette positivt og beskriver dette som et uttrykk for en våken, situasjonsbestemt og tilpassningsdyktig holdning: *Jeg er bare meg, er bare der og prøver å være ”våken” (...) Mavefølelse styrer mye av det jeg gjør, og det stemmer som regel. Det er riktig det jeg gjør.*

Andre igjen beklager denne spontane og kanskje tilfeldige situasjonen og gir uttrykk for at de gjerne skulle hatt høyere kompetanse på området og mer konsekvent praksis: *Dessverre mer intuitivt. Tror ofte det fungerer godt, men kunne sikkert tenkt bedre gjennom dette. Spesielt i forhold til svake elever. Skulle forberedt bedre hvordan få dem med...*

Bildet av hva lærerne faktisk gjør når de veileder i prosjektarbeid er sammensatt. Vi kan imidlertid konstatere at de for en stor del beskriver veiledningen ut fra de ytre rammene og at veiledningen framstår mer som et tilbud enn som et krav til elevene. Veiledningsmetoden er overveiende intuitiv og tilfeldig og lar seg i liten grad konkretisere. Dette kommer til uttrykk gjennom uklar form, funksjon og målsetting. Veiledningen framstår i liten grad som en integrert side ved prosjektarbeidets metodikk og idé. Bildet av hva lærerne faktisk gjør er noe klarere på ungdomstrinnet enn på mellomtrinnet. Tydeligheten synes videre å avhenge noe av lærernes veiledningskompetanse. Utydeligheten og tilfeldighetene som synes å prege veiledningen uttrykkes gjennom følgende utsagn av en lærer med videreutdanning i veiledningspedagogikk: *Jeg blir irritert når veilederbegrepet blir brukt i alle mulige sammenhenger.(....) Det bli tatt litt lettvind på. "Du skal jo bare være veileder"...*

## **Den kompetente los – en oppsummering**

Med L97 innføres for første gang prosjektarbeid som obligatorisk arbeidsform i norsk grunnskole. Dette er en krevende arbeidsform for mannskapet på klasserommets skip. Som en mengde Christoffer Columbuser forventes elevene å krysse farefulle havstreck som oppdagelsesreisende prosjektdeltakere. På slike seilaser er det avgjørende med en kompetent los for at elevene skal kunne stake ut en god kurs og komme i havn. Undersøkelsen viser imidlertid at lærerne ofte opplever å være bokstavelig talt på gyngende grunn i sin rolle som los og veileder.

Læreren som veileder i prosjektarbeid stilles overfor store utfordringer i forhold til prinsippene om deltakerstyring, problemorientering og balansen mellom produkt- og læringsfokus, samt i forhold til gruppeprosessene. I møtet med disse utfordringene har de fleste lærerne i undersøkelsen en ambivalent opplevelse av sin veilederrolle. Deres positive opplevelser er særlig knyttet til god kontakt og kommunikasjon med elever, det å være etterspurt som hjelper og å forholde seg til motiverte elever. Negative eller problematiske opplevelser er på den annen side særlig knyttet til problemer med å følge opp elevene på en tilfredstillende måte i forhold til egne idealer, spesielt de faglig svake elevene, samt det å håndtere kaos og uorden.

Bildet av en krevende veilederrolle fremheves ytterligere når lærere forteller om mangfoldet av roller og funksjoner de har i prosjektene. Dette er i artikkelen synliggjort i en modell med hovedtrekkene hjelper, katalysator og rådgiver. Midt i modellens origo finnes rollen som los, som bærer preg av alle hovedtrekkene. De mange veilederrollene spilles ut i en kontekst som minner om et arabisk marked, der elevene etterspør lærernes tjenester. Aller størst er etterspørselen etter lærerens ulike hjelpetjenester. Det er også store forskjeller i hvilken veiledning som etterspørres fra og gis til henholdsvis faglig svake og sterke elever. Svakere elever etterspør i større grad roller som ligner den praktiske hjelperen, mens de sterke elevene også etterspør roller som ligner katalysatoren. Det samme mønsteret gjenspeiler seg i forskjellen mellom ungdoms- og mellomtrinn. Ikke overraskende er det slik at jo yngre elevene er, jo mer etterspørres den praktiske hjelperen. Både lærere og elever synes imidlertid å ha begrenset bevissthet om hvilke roller som tilbys og etterspørres. Lærerne synes videre å ha uklare forestillinger om hvilke roller de bør tilby. Ofte inngår veiledningen i et uoversiktlig og tilfeldig marked som verken elever eller lærere har god oversikt over. Utfallet av den mer tilfeldige veiledningen er uvisst og mangler den forutsigbarheten som trengs for å sikre kvaliteten i elevenes læringsarbeid.

Vi er her ved sakens kjerne: Prosjektarbeid som arbeidsform er ikke i havn før lærerens rolle og funksjon som veileder er blitt en integrert del av arbeidsformen. Det er langt fra nok at prosjektmetodikken innføres og at elevene og lærerne er fortrolige med selve arbeidsformen. I tillegg kreves det at læreren har den nødvendige kompetansen for å fylle funksjonen og at han identifiserer seg med prosjektveilederrollen.

I L97 uttrykkes det en intensjon om at lærerens veilederrolle er avgjørende for prosjektarbeid som arbeidsform. I realiteten har imidlertid veilederens rolle blitt betydelig undervurdert og lite problematisert. Dette kan blant annet ha sammenheng med at veilederrollen i L97 beskrives på en uklar måte, og faktisk uttrykkes lite eksplisitt. Det at lærerutdanningene til nå i begrenset grad har dekket veiledningsfeltet i sitt pensum, gjør ikke saken bedre. Det kan syne som om prosjektarbeid som metode står overfor et betydelig implementeringsproblem. Dersom fremtidens læreplandokumenter tydeligere fremstiller veilederrollen som en side ved selve prosjektmetodikken, kan nok dette bidra til å lette implementeringen av prosjektarbeid som arbeidsform. Først og fremst kreves imidlertid en opprusting av lærernes veiledningspedagogiske kompetanse, slik at de på en mer offensiv, bevisst og hensiktsmessig måte kan veilede sine elever.

Det ble sagt om Columbus at da han reiste av sted visst han ikke hvor han skulle, da han kom fram visste han ikke hvor han var og da han kom tilbake visste han ikke hvor han hadde vært. For de oppdagelsesreisende elevene er utfordringene på mange måter de samme som de Columbus hadde. Det stilles krav til at disse sjøfarerne både vet hvor de skal, hvor de er og hvor de har vært. Samtidig er det viktigste at de får være oppdagere og førstereisgutter som får øye på nye steder og havner, og beveger seg over det som for dem er hvite flekker på kartet. På en slik seilas er det imidlertid opplagt at de kan komme ute av kurs, det kan være en del skjær i sjøen og mannskapet kan true med mytteri. I slike situasjoner er det at man trenger en kompetent los som kjenner leden og sjøkartet, og kan navigere i et urent farvann. Fra tid til annen må han legge en hånd på rattet og rope ut en kurs. Andre ganger er det nok at losen logger dybden, sjekker kompasset og farten og lar blikket hvile på horisonten og det som måtte dukke opp av nytt land. Losen blir enten anmodet om å komme om bord eller det er "losplikt" fordi skipet er i et spesielt farlig farvann. En kompetent los er autorisert og besetningen stoler på ham, men han har ikke det avgjørende ansvaret for skipets skjebne. Han kommer om bord, følger skipet et stykke og overlater til besetningen å føre det trygt i havn.

Askeland, K. 1980: Kontekstuell læring. Problem- og prosjektorientering, i Ålvik, T., *Om undervisning: Aktuelle synspunkter & problemer*, Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, C.R.P. 1998: *Nærhet og distanse til elevroller – om elevatferd i vanlig undervisning og prosjektarbeid*. Hovedoppgave ved Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.

Clausen A.B. 1997: "Skolelogikken og prosjektarbeidet". *Unge pædagoger*, 4/1997.

Goodson, I.F. 1996: *At stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlaget.

Det kongelige kirke-, forsknings- og utdanningsdepartement (1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Det Kongelige Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartement.

Høigaard, R, Jørgensen, A., Mathisen, P. 2001: *Veiledningssamtaler med elever*. Kr.sand: Høyskoleforlaget

Illeris, K. 1995: Prosjektarbeid som læringsform, Prosjektarbeid som læringsform, Tromsø 29.-30. mars 1995, UNIKOM's skriftserie, 8/1995.

Illeris, K. 1995: "Hvilke kvalifikasjoner kan prosjektarbeid gi elevene/studentene?" *Prosjektarbeid som læringsform, Tromsø 29.-30. mars 1995*, UNIKOM's skriftserie, 8/1995.

Segerstad, H. H. m.fl. 1999: *Problembasert læring: ideen, veilederen og gruppen*, Oslo: ad Notam Gyldendal.

Myhre, R. 1993: *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, Oslo: ad Notam Gyldendal.

Olsen, H.L. 2000: *Jeg stiller spørsmål ved læringen her. Lærer- og elevperspektiv på prosjektarbeid i ungdomsskolen*. Hovedoppgave ved Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.

Skagen, K. (red.) 2000: *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget

Telhaug, A.O. 1994: *Norsk skoleutvikling etter 1945: Utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*, Oslo: Didakta.

---

<sup>1</sup> Det var like mange kvinner som menn i undersøkelsen. Halvparten av de intervjuede var fra Nord Norge, mens de 10 resterende er Sør-Norge. Ti av lærerne arbeidet på mellomtrinnet, mens ti arbeidet på ungdomstrinnet. Det bør nevnes at den veiledningspedagogiske kompetansen hos de intervjuede lærerne var noe høyere enn det gjennomsnittlige man finner innenfor skoleverket.

<sup>2</sup> I L97 presenteres et konstruktivistisk læringssyn, en oppfatning av at læring er en indre konstruksjonsprosess. Dette synet manifesterer seg bl.a. i anvisning av arbeidsmetoder som vektlegger elveaktivitet. Læringssynet kommer bl.a. til uttrykk i L97's beskrivelser av ulike arbeidsmåter: (s. 75) "*Læreplanane for faga legg vekt på at elevane skal vere aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjenning. Arbeidsmåtene skal gjere sitt til at elevane utviklar nye perspektiv, at dei får impulsar og møter utfordringar som saman med aktivt arbeid og eigen innsats kan medverke til auka kompetanse og sjølvrespekt*".

<sup>3</sup> Det bør anmerkes at det i enkelte av sitatene er vanskelig å skille streng mellom om opplevelsen av elevenes motivasjon er knyttet til selve utøvelsen av veilederrollen – eller om dette er en generell positiv opplevelse knyttet til arbeidsformen.

<sup>4</sup> Lærerne ble altså bedt om å svare på hvilke synonymer de *reelt* sett mente lå nærmest deres praksis. Det er imidlertid rimelig å tro at også mer *ideelle* oppfatninger av veiledning preget svarene. Dette representerer i så måte en metodisk svakhet ved intervjumaterialet.