

Praksisveilederen i skolen

(Versjon 1.0 - september 2012)

Innhold

Artikler

Del I - Praksisveiledning i lærerutdanningen	1
Innledning om praksisveilederen i skolen	1
Praksisveiledning i lærerutdanningen	7
Det første møte i praksisveiledningen	12
Skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen	13
Observasjon i praksisveiledningen	22
Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen	24
Muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen	27
Aktiv lytting	29
Å samtale om samtalen i veiledningen	35
Å få råd i veiledningen	39
Konfrontering	40
Del II - Teorier om veiledning	42
Hva er veiledning?	42
Handlings- og refleksjonsmodellen	48
Mesterlære	50
Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse	55
Didaktisk veiledningsstrategi	57
Systemisk veiledning	59
En narrativ tilnærming til veiledning	63
Coaching	66
Verdsettende undersøkelse	68
Aksjonslæring	71
Reflekterende team som veiledningsstrategi	77
Referanser	
Artikkelkilder og Bidragsytere	80
Bildekilder, Lisenser og Bidragsytere	81
Artikkellisenser	
Lisens	82

Del I - Praksisveiledning i lærerutdanningen

Innledning om praksisveilederen i skolen

Hvorfor skrive denne boken

Det er flere grunner til at førsteversjonen av den gratis wikilæreboken "Praksisveilederen i skolen" nå blir publisert. En viktig grunn er at digital tekst og digitale læremidler blir tatt stadig mer i viktighet. I Sør-Korea bruker man for eksempel 12 500 000 kroner på å digitalisere alle læremidler i skolen. Målet er at elevene skal ha tilgang til læremidlene på PC, nettbrett, smarttelefon, interaktiv tavle eller TV gjennom "Den papirløse skole". Vi ser også en tendens til demokratisering av læremiddelproduksjonen gjennom bevegelse som Open Educational Resources. Mange har latt seg inspirere av det globale leksikonfellesskapet i Wikipedia der hvem som helst kan videreutvikle leksikonteksten. På samme måte åpnes det nå opp for friere læremiddelproduksjon uavhengig av de tradisjonelle publiseringskanalene. I april 2012 publiserte for eksempel Rolf K. Baltzersen boken *Digitale fortellinger i skolen* som en fri tekst som hvem som helst kan endre og gjenbruke. Med boken "Praksisveilederen i skolen" ønsker vi å fortsette utviklingen av denne type lærebøker innenfor nye områder.

En annen sentral årsak er at det er stor pedagogisk og politisk interesse for praksisveiledning i skolen. En gratis læreboktekst kan inngå som et sentralt ledd i satsningen på å forbedre kvaliteten i norsk lærerutdanning. Siden nettversjonen av boken er gratis og åpent tilgjengelig for alle blir det lettere for praksisveiledere å holde seg oppdatert. Mange av artiklene har et generelt perspektiv som gjør at dem relevante for alle typer lærerutdanninger enten det er førskole, grunnskolelærerutdanning (GLU) eller praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Wikibokformatet åpner for at alle aktører kan være med å bidra i utviklingen av feltet. Det gjelder både lærerutdannere, lærerstudenter, praksisveiledere og andre lærere. Slik representerer teksten et forsøk på å etablere nye møtepunkter mellom skole og lærerutdanning. En felles digital tekstflate vil kunne supplere tradisjonelle fysiske møtearenaer og stimulere utviklingen av flere lokale og nasjonale fagfellesskap knyttet til praksisveiledning som felt.

Publiseringen av denne boken inngår som en del av et utviklingsprosjekt støttet av Norgesuniversitetet. Her er målet å produsere nye typer digitale læremidler basert på kollektiv kunnskapsutvikling.

Om de ulike delene i boken

Denne boken består av en samling artikler og er delt opp i fire hoveddeler. I del I presenterer vi artikler som retter seg inn mot praksisveiledning i lærerutdanningen som et særegent utdanningsområde. Målgruppen for denne delen er lærerstudenter, praksisveiledere og andre lærerutdannere som jobber med praksisopplæring. Både skriftlige og muntlig refleksjonsredskap blir beskrevet. Vi har forsøkt å trekke inn eksempler fra skole med særlig hjelp av boken *Praksislæreren* (2010) av Vivi Nilssen. I del II gir vi et lite overblikk over den bredden av teorier om veiledning man kan la seg inspirere av i praksisveiledningen. Her er perspektivene mer generelle. Disse artiklene er derfor også lettere å bruke i andre veiledningsbøker uten større endringsarbeid.

Del I: Praksisveiledning i lærerutdanningen

I del I av boken beskriver vi veiledningskonteksten, dvs. praksisveiledning i lærerutdanningen som område. I tillegg til en innføringsartikkel er det egne artikler om det første møtet i praksisveiledningen og skikkethetsvurdering i lærerutdanningen. Grunnen til dette er at vi tror dette er et temaområde som mange lurer på hvordan de skal forholde seg til.

Artiklene om skriftlige og muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen er inspirert av sosiokulturell læringsteori med dens vektlegging av artefakter eller redskaper. Her presenterer vi flere sentrale refleksjonsverktøy eller redskap som veileder og veisøker kan benytte seg av. I artikkelen om skriftlige refleksjonsredskap forklarer vi hvorfor det er lurt å inngå praksiskontrakter eller samarbeidsavtaler som styringsredskap i praksisopplæringen. Vi sier også noe om bruk av veiledningsgrunnlag og forklarer hvorfor det er lurt at veisøker forbereder seg skriftlig til veiledningen. Veiledningsgrunnlaget kan enten være en skriftlig undervisningsplan eller praksisfortelling. I tillegg sier vi noe om hvordan praksisstudenten kan benytte seg av loggskrivning og observasjon i praksisveiledningen. Med slike hjelpemidler håper vi studentene klarer å drive med en systematisk datainnsamling som grunnlag for refleksjon over egen praksis og utvikling av en forskende tilnærming til egen praksisopplæring.

I artikkelen om muntlige refleksjonsredskap i veiledningen forklarer vi aktiv lytting. Her blir temaer som parafrasering, "å stille spørsmål", "å vise oppmerksomhet" berørt. I tillegg er det tatt med artikler om det "å samtale om samtalen", det å få råd og konfrontering siden dette er vanlige temaer som veileder og veisøker vil lure på. I praksisveiledningen i lærerutdanningen kan man for eksempel sette av tid til å snakke om veiledningssamtalen i startfasen. Det er langt fra gitt at det bare er veilederen som skal bestemme hva som er den riktige veiledningen.

Vi har valgt å bruke begrepet "praksisveileder" i tittelen og boken forøvrig. Vi mener en vid forståelse av dette begrepet dekker arbeidet i praksisopplæringen bedre enn begrepene "praksislærer" og "øvlingslærer". Opererer man med en bred eklektisk teoritilnærming vil veiledningsbegrepet for eksempel inkludere både handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlæreperspektivet. En rekke ulike teorier kan sies å være relevante for praksisopplæringen (se del II)

Del II: Teorier om veiledning

I del IV presenterer vi veiledningsteorier som kan være aktuelle å bruke i praksisveiledningen. På grunn av det store antallet ulike teorier er det vanskelig å velge de mest relevante. Samtidig bør praksisveiledere kjenne flere perspektiver slik at de i størst mulig grad kan få utvikle sitt eget ståsted. Med en slik eklektisk tilnærming til veilederopplæringen, blir det viktigere å diskutere valg av veiledningsperspektiv med kommende praksisveiledere.

I denne boken har vi forsøkt å tilby en bredde av perspektiver som kan gi et variert perspektiv på veiledning i en norsk skolekontekst. I tillegg til en generell innføringsartikkel blir åtte ulike teoriperspektiver presentert. Her følger en kort beskrivelse. For det første presenterer vi handlings- og refleksjonsmodellen fordi den har spilt en helt sentral rolle i norsk veilederutdanning de siste tiårene. Mesterlæretradisjonen er tatt med fordi interessen har økt merkbart det siste tiåret (Nielsen og Kvale 1999), men vi tror også denne veiledningsformen spiller en viktig rolle i praksisopplæringen. Innenfor mesterlæretradisjonen har vi dessuten tatt med en egen artikkel om brødrene Dreyfus. Dette er fordi de på en interessant måte beskriver utviklingsfaser i et en-til-en veiledningsforhold. Artikkelen om den didaktiske veiledningsstrategien er også viktig, fordi denne tilnærmingen er blitt brukt i praksisopplæringen i norsk lærerutdanning i flere årtier (se for eksempel Hiim og Hippe 2006). Det systemiske veiledningsperspektivet er også med, da flere nye veiledningsteorier bygger på elementer fra systemteori. Reflekterende team som veiledningsstrategi er et eksempel på en slik teori som har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Baltzersen (2008) bygger også på systemteori i sin drøfting av betydningen av å samtale om samtalen i veiledningen.

I tillegg er det flere andre artikler som beskriver nyere teoriutvikling. Dette gjelder den narrative tilnærmingen til veiledning som blant annet kommer til uttrykk i den økende vektlegging av praksisfortellinger i veiledningsfeltet. Coaching som veiledningsperspektiv har dessuten fått fornyet popularitet de siste årene. Vi har også sett på det som nødvendig å presentere noen perspektiver som i større grad inkluderer kollektive refleksjonsprosesser i veiledningen.

Verdsettende undersøkelse (på engelsk appreciative inquiry) er en ny populær tilnærming der man forsøker å få frem de positive ressursene hos mennesker. Aksjonslæring representerer en annen tilnærming der en større gruppe med mennesker i en organisasjon reflekterer sammen og veileder hverandre i et utviklingsarbeid.

Regler for videreutvikling av boken

En fordel med wikiboken er at hvem som helst kan skreddersy sin egen bok med de artikler som man finner spesielt relevante. Dette gjør wikiboken langt mer fleksibel enn tradisjonelle papirbøker. Innføringsboken i papir om *Pædagogisk vejledning* av Ole Løw (2009) opererer for eksempel med 6 ulike teorier: (1.) Veiledning som praksislæring og modellering, (2.) veiledning som mentoring, (3.) handlings- og refleksjonsmodellen, (4.) veiledning som reflekterende prosesser og posisjoner, (5.) veiledning som løsningsfokustert samtale (LØFT) og (6.) narrativ veiledning. Til tross for at denne boken er pensum på praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Østfold, mener vi den har en rekke svakheter. Den har for det første få relevante praktiske eksempler og selve eksemplene passer heller ikke så godt med den norske utdanningskonteksten siden forfatteren er dansk. Teoripresentasjonen er til tider skrevet i et ganske tungt språk og vi kunne godt tenkt oss mindre omfattende og mer lesbare kapitler. I tillegg mangler veiledningsperspektiver som er viktige i norsk praksisopplæring som for eksempel didaktisk veiledningsstrategi og aksjonslæring. Vi mener derfor at wikibøker er den beste digitale lærebokløsningen for praksisveiledning som felt.

Wikiboken fremstår i utgangspunktet som ganske lik en tradisjonell bok på nett. Den store forskjellen ligger i publiseringslisensen som tillater fleksibel gjenbruk av den publiserte wikiteksten.

I forhold til copyright ^[1] står det på nettstedet Wikibooks at man kan kopiere, modifisere eller redistribuere alt innhold på wikibøker. Dette kan man gjøre så lenge den nye tekstversjonen man lager er tilgjengelig på de samme lisensvilkårene som den opprinnelige teksten. Man må også huske å kreditere forfatterne. Man kan lage en liste med oversikt over alle bidragsytere, men det er også mulig å referere ved å lenke til artikler man har gjenbrukt fra wikibøker. Denne gjenbrukslisensen sikrer at tekstmaterialet blir fritt og tilgjengelig for andre i fremtiden.

Et sentralt poeng ved tekstlisensen er at den åpner opp for at wikiboken egentlig aldri blir helt ferdig. Man vil alltid ha muligheten til å endre teksten og tilpasse den til egne behov. En utgivelse av en spesifikk wikibokversjon må derfor tidfestes på en mye tydeligere måte enn en tradisjonell papirbok. Man risikerer at wikiteksten har endret seg uka etter en papirversjon er publisert. For å få frem at boken vil være i kontinuerlig endring, har vi valgt å publisere boken med tittelen *Praksisveilederen i skolen - versjon september 2012*. Her er det viktig å understreke at 2013-versjonen vil kunne ha helt nye forfattere som har videreutviklet teksten. Det er også mulig at boken vil utvikle seg i flere ulike retninger, for eksempel med en bok som heter *Praksisveilederen i helseutdanning - september 2013* eller en som heter *Teorier om veiledning*. Er det noen i Sverige som ønsker å gi ut en bok om temaet på svenske Wikibøker, står de også fritt til å gjøre dette ved å oversette teksten.



CC-lisenser tillater fri gjenbruk av publisert materiale under visse betingelser.

Reglene for gjenbruk av tekst i wikisystemet er egentlig langt mer fleksible enn i det tradisjonelle tekstreferansesystemet. Det er for eksempel tillatt å kopiere hele tekstdeleer fra artikler på Wikipedia og Wikibøker uten at man trenger å omskrive teksten. Den interne utvekslingen av tekst på Wikipedia bygger på frie «copy-paste»-prinsipper så lenge den nye teksten lenker tilbake til den opprinnelige teksten. Disse lisensbetingelsene er formulert under en såkalt Creative Commons lisens ^[2].

Umiddelbart høres ikke dette så bra ut, men dette prinsippet utgjør faktisk noe av bakgrunnen for suksessen til Wikipedialeksikonet. Hvis bidragsyterne på Wikipedia skulle gått rundt med en konstant angst for ikke å ha referert

til et korrekt antall personer når de gjenbraker Wikipediatekst, så ville hele tekstutviklingsdynamikken ha forsvunnet. Det interne tekstproduksjonsfellesskapet på Wikipedia og Wikibøker bryter på denne måten med tradisjonelle referansenormer ved at man kan kopiere og lime fra en tekst til en annen tekst uten at dette blir opplevd som juks. Du kan også beholde store deler av teksten akkurat slik den var i den første versjonen.

Man bør allikevel følge noen kjøreregler. For det første må man referere til artikler på Wikibøker som man gjenbrukt. Når det er vanskeligere å få oversikt over forfatterne, blir det desto viktigere at man refererer til de aktuelle artiklene man har brukt. Ønsker du å gjøre større endringer av en tekst, anbefaler vi at du kopierer den opprinnelige teksten over i en ny artikkel eller wikibokside, og så kan du jobbe videre derfra.

Husk også at den nye teksten du utvikler, *må frigis under den samme lisensen som den opprinnelige teksten*. Boken er skrevet med et stort ønske om at andre skal videreutvikle den og ta ansvaret for en kollektiv utvikling av en bok innenfor dette feltet. Teksten du skriver må derfor legges ut igjen åpent, det vil si at man må legge ut en revidert versjon på samme nettsted. Slik sikrer man at andre igjen kan videreutvikle den nye og reviderte tekstversjonen. På denne måten skaper man en sterkere tekstutviklingsdynamikk, egentlig etter de samme prinsipper som vi har sett innenfor miljøer knyttet til utvikling av programvare med åpen kildekode.

Bidragstere i denne wikiboken

Rolf K. Baltzersen fra Høgskolen i Østfold har fungert som redaktør for denne førsteutgaven av wikiboken "Praksisveilederen i skolen" (versjon september 2012). Hovedredaktøren har kvalitetssikret at denne versjonen holder et godt faglig kvalitetsnivå. Baltzersen har i flere år jobbet med veiledningspedagogikk som et av sine hovedområder innenfor undervisning og forskning. Dette betyr ikke at kvaliteten på teksten ikke vil kunne variere, men målet er at alle artikler skal være på et solid minimumsnivå. Baltzersen har skrevet innledningskapittelet og de fleste artiklene. I tillegg har Roald Tobiassen fra Høgskolen i Østfold vært en viktig bidragstere. Han har skrevet artiklene om verdsettende undersøkelse, aksjonslæring, praksisfortellinger og narrativ veiledningsstrategi. Baltzersen har i samråd med Tobiassen forkortet disse artiklene.

Baltzersen har skrevet store deler av del I i boken. Det gjelder artikler om praksisveiledning i lærerutdanningen, muntlige- og skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen, skikkethetsvurdering i lærerutdanningen og det første møte i praksisveiledningen. Tobiassen har skrevet delen om praksisfortellinger i artikkelen om muntlige refleksjonsredskap. I del II har Baltzersen skrevet innføringsartikkelen om veiledning, mesterlære, Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse og coaching. Artiklene om handlings- og refleksjonsmodellen, systemisk veiledning og didaktisk veiledningsstrategi og reflekterende team som veiledningsstrategi er basert på delvis gjenbruk av tekst om samme tema på Wikipedia. Dette er kopiert inn i Wikibøker. Disse artiklene baserer seg derfor på kollektiv tekstutvikling der redaktør Baltzersen har videreutviklet tekst som også andre har vært med å utvikle. I denne innledningsartikkelen har jeg også gjenbrukt og modifisert tekst fra innledningskapittelet til wikiboken om "Digitale fortellinger i skolen - versjon juni 2012". I tillegg er bildene hentet fra den store bildedatabasen til Wikipedia som heter Wikimedia Commons. Selv om denne versjonen av wikiboken primært er skrevet av noen få personer bygger derfor en del av artiklene også på kollektiv tekstutvikling.

I denne sammenheng er det viktig å understreke at det i arbeidet med en wikibok som regel vil være behov for redaktører som kan gjøre artikkelsamlingen helhetlig. Vi har valgt å bruke en «vi»-form i denne boken selv om mange av artiklene er skrevet av enkeltforfattere alene. Med dette "vi" signaliserer vi en ønsket delaktighet fra fremtidige forfattere i den videre kollektive tekstutvikling. Samtidig vil vi vise at man kan skrive en tekst under en kollektiv gjenbrukslisens, og allikevel beholde den personlige kreditering og ære som mange motiveres av i akademia. 2012-versjonen av boken har redaktør og bidragstere som er nevnt ved navn. På denne måten befinner man seg innenfor en tradisjonell tekstproduksjonsmodell der man påberober seg forfatterskap, men i tillegg frigir man teksten samtidig under en kollektiv tekstlisens. Slik åpner man opp for at hvem som helst i fremtiden kan skrive videre og gjenbruke teksten på Wikibøker slik som de selv måtte ønske.

Papirversjonen av boken blir trykt opp på nettstedet PediaPress. Overraskende nok er det omtrent ingen som har benyttet seg av denne muligheten til å trykke opp papirbøker fra Wikibøker og Wikipedia. Det blir nok helt sikkert flere i fremtiden.

Boken som et læringsfellesskap

Tanken er at denne wikiboken skal fungere både som en tradisjonell oppdatert lærebok, men også som et faglig møtested for de som er interessert i temaet. Fortsatt vil man kunne hevde at boken primært blir oppfattet og brukt som en statisk og avsluttet enhet. Ideen er å initiere kollektive tekstutviklingsprosesser ved å bruke nettstedet Wikibøker som arbeidsområde. Her produserer man tekst som hvem som helst kan gjøre hva de vil med så lenge de forplikter seg til å bidra i en videre åpen publiseringsprosess. Det er dette tekstutviklingsprinsippet som har vært et sentralt premiss for arbeid i nettleksikonet Wikipedia. Vi mener det er mulig å utvikle lærebøker etter tilsvarende prinsipper.

Som deltakere i lærebokfellesskapet tenker vi ikke bare på fagansatte i høyere utdanning, men også på engasjerte praksisveiledere, lærere og lærerstudenter rundt omkring i landet. På samme måte som med nettleksikonet Wikipedia er denne wikiboken tilgjengelig for alle som måtte ønske å bidra. Kanskje kan bokprosjektet på sikt bidra til å samle praksisveiledning som fagfelt. Slike dynamiske kollektive tekstflater på nettet gjør det langt enklere for ulike fagpersoner rundt omkring i landet å jobbe "tettere" sammen hvis de ønsker det.

Vi ser på denne boken som startskuddet på en lang publiseringsprosess uten en endelig avslutning. Samtidig etablerer vi årlige sykluser for skrivearbeidet ved å trykke opp en papirversjon. En ny publikasjon vil bli trykt opp igjen om 1 år. På denne måten ønsker vi at wikiboken kan fungere som en oppdatert faglig og praktisk håndbok der nettversjonen er gratis og tilgjengelig for alle. En nøkkel for å lykkes med dette er at man klarer å etablere et produksjonsfellesskap av varig karakter. Det er langt fra gitt at vi vil klare dette. Vi tror imidlertid at det er lettere for andre å bli med i skrivearbeidet når man ser at det allerede er gjort et solid forarbeid.

Når det gjelder pedagogisk veiledning som felt blir det årlig skrevet mange bøker om akkurat de samme teoriene. En grunn er at ordningene for praksisveiledning ofte endrer seg. Det vanlige er da at fagpersoner i høyere utdanning skriver nye lærebøker med omtrent den samme teorien, men med oppdaterte politiske planføringer. Vi ser for oss at med en wikibok vil man slippe å gjøre dette fordi oppdateringer er langt enkelt å gjøre i en wiki. Dessuten vil oppdateringer kunne bli gjort raskere enn ved papiroptrykk. De ville også være en fordel om man klarte å utvikle en faglig oversiktstekst som kunne koordinere den store mengden med publisert faglitteratur. Tanken er at fagartiklene i wikiboken og på Wikipedia etter hvert vil kunne fungere som portaler i forhold til videre lenker og fagstoffer.

Om det videre arbeid

Per i dag mener vi denne boken er god nok til at det er faglig forsvarlig å trykke opp en førsteversjon. Vi ser allikevel at det er behov for å videreutvikle den eksisterende teksten. Noen artikler er per i dag litt korte, og planen er at disse vil bli mer utfyllende i 2013-versjonen av boken. Alle artiklene om ulike veiledningsteorier bør også inkludere eksempler fra praksisveiledning slik at boken blir mer helhetlig. Nå blir disse artiklene kanskje litt for generelle. I det videre arbeid ønsker vi dessuten eksempler og bidragsytere fra andre profesjonsutdanninger. På denne måten vil vi kunne utvikle flere ulike versjoner av den samme veiledningsboken. I tillegg ønsker vi å utvikle ressurshefter innenfor fagdidaktisk veiledning. Per 2012 er det først og fremst musikk vi har jobbet med.

Den nåværende nettboken består for det meste av tradisjonell tekst med bare noen få lenker til videoressurser og andre digitale læringsressurser. I 2013-versjonen vil vi forsøke å trekke inn lyd- og videoressurser. Flere bilder vil også bli lagt inn i tekstene. Vi mener at det viktigste i førsteversjonen er å sikre kvaliteten på den tradisjonelle



teksten. For den neste årsperioden (september 2012-september 2013) vil Roald Tobiassen fungere som hovedredaktør ved at han koordinerer den videre tekstskrivingen. I løpet av det kommende året vil sannsynligvis flere artikler bli utvidet og nye vil bli lagt til. Vi vil invitere inn flere bidragsytere fra praksisfeltet og fagansatte fra andre institusjoner i høyere utdanning med interesse for pedagogisk veiledning. I tillegg håper vi på å få på plass en enkel svensk oversettelse på svenske Wikibøker. Tanken er at redaktørfunksjonen skal gå på åremål, og på sikt vil det være aktuelt med flere redaktører for hver periode. På denne måten vil vi kunne sikre større kollektiv oppslutning om samskrivingsprosessen.

Bokproduksjonsprosessen er ment å være en åpen prosess der et mangfold av forfattere kan bidra heller enn at noen få eksperter gjør alt arbeidet. Flexibiliteten i forhold til å sette sammen sin egen bok gjør at artiklene kan bli brukt i en rekke ulike bøker. Dette gjelder for eksempel artiklene som beskriver ulike veiledningsteorier. Det er for eksempel mulig å sette sammen disse artiklene til et lite hefte som kan bli brukt som pensumbok eller anbefalt litteratur på et studium. Studentene kan selv skrive ut en PDF-versjon. På sikt ønsker vi i tillegg å legge ut deler av teksten i Wikipedia der dette passer. Dette kan selvfølgelig andre personer også gjøre. Det er tillatt å kopiere tekst fra Wikibøker og lime det direkte inn i Wikipedia. På artikkelens diskusjonsside i Wikipedia bør man referere til hvilken artikkel på Wikibøker man har kopiert teksten fra.

Ellers gjenstår det bare å si god lesning og gjenbruk av denne boken!

Kilder


- Baltzersen, Rolf K. (2008): *Å samtale om samtalen. Veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2006) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Løw, Ole (2009) *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Nilssen, Vivi (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen Klaus og Steinar Kvale (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Delen om "regler for videreutvikling av boken" er gjenbrukt fra innledningstekst om "Digitale fortellinger i skolen".

Referanser

[1] <http://en.wikibooks.org/wiki/Wikibooks:Copyrights>

[2] <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>

Praksisveiledning i lærerutdanningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Praksisopplæring i lærerutdanningen

I Norge finnes det en rekke ulike lærerutdanninger som også tilbyr praksisopplæring. Her følger en oversikt per 2012:

- Førskolelærerutdanning (treårig) kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen og første klassetrinn i grunnskolen. Med ett års relevant videreutdanning kan førskolelærere tilsettes for arbeid fra første til fjerde klassetrinn i skolen.
- Fireårig grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn.
- Fireårig grunnskolelærerutdanning for 5.-10.trinn.
- Tre- og fireårig faglærerutdanning kvalifiserer for arbeid i fag i grunnskolen, i videregående opplæring, i voksenopplæring og for annet kulturelt arbeid med barn og unge.
- Yrkesfaglærerutdanning (treårig) kvalifiserer for arbeid i videregående opplæring, i voksenopplæring og i fag på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen.
- Praktisk-pedagogisk utdanning (ettårig) bygger på studier i fag eller på en yrkesutdanning med praksis og yrkest teori og kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæring.^[1]
- Integrrert mastergrad (femårig) kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæring.

Alle disse utdanningene tilbyr perioder med praksisopplæring der studentene blir får oppfølging av en praksisveileder. Evalueringer av norsk lærerutdanning har imidlertid dokumentert en manglende helhet mellom praksis, fagstudium og pedagogisk teori (NOKUT-evaluering 2006). De siste årene har man derfor lagt mer vekt på at lærerutdanningen bør være forskningsbasert (En helhetlig tilnærming til lærerutdanning 2011). Det er blitt hevdet at profesjonelle lærere må ha oppdatert kunnskap om nyere metoder og faginnhold. En profesjon trenger yrkesutøvere som tar i bruk ny kunnskap på et vitenskapelig grunnlag. Lærerne må ha endrings- og utviklingskompetanse (Hargreaves 1999). I tillegg har man lagt større vekt på at forskningen bør rette seg inn mot yrkesrelevante problemstillinger i skolen (jmf. ideen om "den forskende lærer").

Historisk utvikling av praksisveiledningen i norsk lærerutdanning

Den norske veiledningspioneren Torgeir Bue har hatt meget stor innflytelse på praksisopplæringen i lærerutdanningen. Bue var øvingskolestyrer ved Lærerhøgskolen i Kristiansand og holdt kurs for praksisveiledere (øvingslærere) fra tidlig på 50-tallet. Senere ble han leder for Statens lærerkurs i Utdanningsdepartementet og hadde ansvaret for kursene for praksisveiledere over hele landet i 1970- og 80-årene. Bue var meget opptatt av veiledningen lærerstudentene fikk i skolepraksis. Med inspirasjon fra de amerikanske psykologene Abraham Maslow og Carl Rogers, brukte Bue den konfluente pedagogikken til å kritisere den akademiske-faglige læringstradisjonen. Faglig kompetanse var ikke like viktig. Praksisveilederen måtte heller ha de rette personlige egenskapene, og de følelsesmessige sidene ved veiledningen måtte prioriteres. Veilederen burde tilstrebe mest mulig symmetri i samtalen, og den høyeste formen for evaluering skulle være studentenes egen selvevaluering. Bue mente det var et problem at lærerstudentenes praktiske lærerdyktighet skulle evalueres av andre (Skagen 2007:43).



Lærerstudenter får praksisopplæring i barnehage i Toronto i 1898

I 1980-årene ble handlings- og refleksjonsmodellen utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås. Den sentrale bokpublikasjonen var "På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere" (1982,1999). Senere kom boken "Veiledning og praktisk yrkest teori" (1990,2000). Denne nye veiledningsmodellen skulle få paradigmatisk innflytelse på norsk lærerutdanning. Carl Rogers' ideer om klientsentrert terapi fikk her en parallell i tanken om studentsentrert veiledning og utviklingen av veisøkerens praksisteori. En viktig inspirasjonskilde var dansken Ole B. Thomsens synspunkter på veiledning av universitetslærere. Siden den pedagogiske forskningen ikke hadde klart å utvikle noen vitenskapelige kriterier for god undervisning, mente Thomsen det var veisøker som måtte finne ut dette selv. Evnen til å reflektere over egne handlinger ble sett på som avgjørende. Da Donald Schöns bøker om den reflekterte praktiker ble kjent i Norge på 1980-tallet, forsterket dette interessen for refleksjonsbegrepet og denne veiledningsmodellen (Skagen 2007).

Det var handlings- og refleksjonsmodellen som dannet den teoretiske basisen for den første nasjonale rammeplanen for studier i veiledning ved norske høyskoler og universiteter i 1991. Først da ble utdanningen av praksisveiledere desentralisert til de enkelte lokale institusjoner rundt omkring i landet. Fra 1990-tallet fikk også forestillingen om "læreren som veileder" større utbredelse i skolene, pedagogikken og politikken (Skagen 2007:43).

Denne nye modellutviklingen må forstås i lys av kritikken mot praksisopplæringen på 1960- og 70-tallet. Praksisveilederne (øvingslærerne) ble da kritisert for å styre studentene for mye. Studentene måtte gjøre som praksisveilederne sa, fordi de satt med makten og skulle vurdere undervisningen deres. Frykten var at man heller utdannet tilpasningsdyktige lærere enn autentiske lærere som fikk utvikle sine egne ideer om undervisning (Skagen 2007:45).

Forskning på praksisveiledning

Ifølge Skagen (2007) finnes det lite empirisk forskning om praksisveiledning. Noen doktoravhandlinger med kvalitative studier er imidlertid publisert i Norge de siste årene (Nilssen 2010, Ottesen 2006, Flo Jahreie 2010), men vi vet fortsatt lite om hvordan praksisveiledere jobber. Blant de som har forsket på lærerstudentenes atferd i praksis, mener Hiim og Hippe (2006) at uerfarne studenter ofte vil forsøke å etterlikne rollemodeller fra egen skoletid. Samtidig er dette ofte vanskelig fordi personer og situasjoner vil alltid være ulike. Blant deltidsstudentene vil det gjerne være mange som allerede jobber som lærere. De vil lett videreføre eksisterende perspektiver på skole og undervisning i praksisskolene. Begge disse gruppene vil ha nytte av pedagogisk teori og av bevisstgjøring av eget syn på undervisning (se mer om dette under praktisk yrkest teori). De vil kunne ha erfaringer med didaktisk arbeid,

men ikke nødvendigvis med didaktisk analyse (jmf. didaktisk veiledningsstrategi). Kommunikasjon av egne synspunkter forutsetter utviklingen av et profesjonelt språk gjennom et felles begrepsapparat. Dette vil på sikt øke lærerens valgmuligheter og handlingsalternativer (Hiim og Hippe 2006).

Bør praksisveilederen ha veilederutdanning?

I norsk lærerutdanning har det ikke vært noen tradisjon for at praksisveileder må ha en veilederutdanning. I realiteten har dette vært praktisk umulig fordi mange institusjoner benytter et stort antall praksisveiledere som blir skiftet ut hvert år. Det er imidlertid en tendens til at lærerutdanningene i dag etablerer tettere samarbeidsavtaler med enkeltskoler der praksisveilederne skal ha en formell veilederutdanning (for eksempel lektorutdanningen ved Universitetet i Tromsø).

Formell veilederutdanning ser ut til å ha en positiv innvirkning på kvaliteten i praksisveiledningen. I 2006 gjennomførte Hiim og Hippe en undersøkelse der praksisveiledere (praksislærere eller øvingslærere) med utdanning i veiledningspedagogikk kom best ut i forhold til studentenes opplevelse av utbytte i praksis. Et funn var at disse praksisveilederne i langt større grad kommenterte studentenes undervisningsplaner både i før- og etterveiledningen. Studentene oppga at de hadde fått bedre forståelse av den pedagogiske teorien, og da særlig den didaktiske relasjonsmodellen. Praksisen og høgskoleundervisningen ble oppfattet som mer helhetlig og utfyllende. Andre studenter i den samme undersøkelsen oppga at praksisveiledere uten formell veilederutdanning, oppfattet bruk av didaktisk relasjonstenkning som unødvendig og bortkastet bruk av tid (Hiim og Hippe 2006).

Hovedutfordringer i praksisveiledningen

Det er vanlig at det oppstår praktiske utfordringer i forhold til gjennomføring av praksisveiledningen. Vanlige problemer er mangel på tid og et rom der man kan snakke sammen uforstyrret. Størrelsen på den økonomiske kompensasjonen vil også kunne være av betydning for praksisveilederens motivasjon. På et systemnivå har det vært en utfordring å få til et tett samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisskolene. I det videre blir det vist til noen typiske utfordringer i praksisveiledningen.

Uklart forhold mellom teori og praksis

Teoriundervisningen i lærerutdanningen er blitt kritisert for å mangle sammenheng med det som skjer i praksisfeltet. Forelesningsformen har gitt lite rom for at studentene kan diskutere teori. Hver enkelt student må selv koble teori og praksis. Selv om teorien blir formidlet på en interessant og levende måte, glemmer studenten dette i praksis. For i praksisperioden er det praksisveilederen som bestemmer og derfor oppstår det lett motsetningsforhold mellom praksisfeltet og undervisningen på høgskolen (Hiim og Hippe 2006). Mange etterlyser derfor bedre integrasjon mellom pedagogikk, praksis, fag og fagdidaktikk.

Imitasjon av mester eller uavhengig utprøving?

Pedagogen Lawrence Stenhouse (1980) hevdet egenutvikling var nødvendig for å bli en profesjonell og autonom lærer. Å gi oppskrifter til lærerstudenter er derfor ikke nødvendigvis noen god løsning (kilde?). For uerfarne studenter vil praksisveileder (øvingslærer) lett kunne bli en rollemodell som man ukritisk etterligner. Dette kan være positivt, men studentene utvikler ikke nødvendigvis sin egen personlige lærerrolle. Nilssen (2010) problematiserer dette ved å vise til praksisveilederen Anna som undrer seg over lærerstudenter som i praksisperioden med en gang begynner å undervise. Anna får dette rådet fra kolleger, men hun er allikevel ikke overbevist. Ifølge Nilssen (2010) har man de siste tiårene i lærerutdanningen mislikt tanken om at praksisveileder skal være en rollemodell. Man har vært redd for at praksisveileder vil fremstå som autoritær og overkjøre studentene (jmf. artikkelen om handlings- og refleksjonsmodellen). Veiledningsmodellene har på denne måten beveget seg fra mottoet «vi gjør som veileder sier» til «vi gjør som veisøker sier». Skagen (2000,2004 eller 2007) har kritisert synet på praksisveilederen som ensidig

dialogpartner og kommentator og ikke en erfaren yrkesutøver som får vise seg frem. Fremvisning av egen undervisning medfører heller ikke nødvendigvis etterlikning, men kan skape grunnlag for pedagogisk diskusjon i etterkant (jmf. artikkel om mesterlære).

Nilssen (2010) mener at hvis studenter begynner å undervise for tidlig vil de risikere bare å forsterke tradisjonell undervisningspraksis. Uerfarne lærerstudenter vil ofte automatisk imitere det de har sett og erfart fra sine utallige timer i klasserommet som elever. Hvis de ikke blir eksponert for alternativ undervisningspraksis, vil de mest sannsynlig kopiere tradisjonell undervisningspraksis. Det blir derfor viktig at de får erfaring med en annen type undervisning enn den de husker fra sin egen skolegang.

Like viktig for studenten er det at praksisveilederen forklarer sine egne pedagogiske handlinger. Studentene bør få tilgang til lærerarbeid på en mer fullstendig måte enn slik den er bare «sett i bruk». For å unngå kopiering av atferd må lærerstudenten bli invitert til å diskutere praksisveilederens handlinger. Praksisveilederen må på lik linje med studentene begrunne, reflektere over og rettferdiggjøre sine handlinger. Det blir viktig å ha evnen til å stille spørsmålsteget ved egen atferd (jmf. Modell II-atferd hos Argyris og Schön).

Med begrepet den nærmeste utviklingssonen (se side 57) fremhever også Vygotskij (1978,1986,1987) observasjon og imitasjon som nødvendige betingelser for læring. Imitasjon handler da ikke om en mekanisk og uselvstendig gjentakelse av andres handlinger. Når imitasjonen er valgt av den lærende så bør imitasjon bli sett som en konstruktiv prosess. En person kan samtidig bare imitere det som ligger innenfor dennes personens kognitive potensiale eller innenfor den nærmeste utviklingssonen.

Nilssen (2010) er dessuten opptatt av at studenten lærer ved å delta i et praksisfelleskap. En praksisveileder forklarer dette slik: "Jeg har lært mye ved å jobbe tett på andre kolleger, se og diskutere hvordan de gjør tingene, og det er jo slik at man hele tiden utvikler seg i samhandling med dem rundt seg. Slik tror jeg også studentene kan lære av praksislærer og av hverandre." (Nilssen 2010:13). Lærerstudentene bør derfor bli kjent på skolen og få muligheten til å diskutere undervisning med flere lærere enn praksisveilederen.

Uklart forhold mellom veiledning og vurdering

Lærerstudenter kan oppleve praksisveilederens dobbeltrolle som veileder og vurderer som problematisk. Når man vet man skal bli vurdert, blir det mer fristende å oppføre seg strategisk ved å gjøre det man tror praksisveilederen ønsker. Nilssen (2010:59) viser til praksisveilederen Sara som er oppmerksom på denne problematikken. Sara sier åpent til studentene sine at de ikke skal bli som henne, men de må heller forsøke å utvikle en lærerrolle som passer dem og som samtidig er i samsvar med gjeldende læreplan. Sara er dessuten åpen på hvilke vurderingskriterier hun benytter i praksisopplæringen.

Både praksisveileder og studenter bør så tidlig som mulig se på institusjonens opplæringsplaner. Planene tydeliggjør mål for opplæringen og gjør det lettere for lærerstudenten å få oversikt over kriterier som de skal bli vurdert etter. Slike planer vil kunne tydeliggjøre at studentene både skal jobbe med teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter når de er i praksis. De fleste lærerutdanningsinstitusjoner har utviklet egne planer (For eksempel plan for praksisopplæring for PPU 2011-2012 ved Høgskolen i Østfold). I tillegg til dette er det lurt om praksisveileder og studenter lager sin egen samarbeidsavtale eller praksiskontrakt.

Nåværende endringsarbeid knyttet til ordningen med praksisveiledning

På den ene siden handler praksisveiledning om et personlig forhold mellom veileder og veisøker, men på et systemnivå handler veiledningen om kvaliteten på samarbeidet mellom undervisningsinstitusjonene og praksisskolene. Her nevnes noen eksempler på hvordan man forsøker å styrke dette samarbeidet:

- Lærerutdanningsinstitusjonene etablerer et samarbeid med noen faste praksisskoler. Fordelen er at lærerutdannerne på høgskolen lettere vil kunne tilbringe mer tid ute i skolen og bringe med seg praksiseksempler tilbake til høgskoleundervisningen. Praksisveilederne blir dessuten bedre kjent med de som jobber på høgskolen. Det blir lettere å utvikle en felles teoriforståelse og praksisveiledere vil kunne være med på undervisningen på høgskolen.
- Det er en tendens til å bruke mer casemetodikk i undervisningen på høgskolen. Her kan man ta utgangspunkt i elevsituasjoner. Praksisveiledere vil kunne være med å utdype problematikken.
- Tettere samarbeid mellom pedagogikk-lærere, faglærere og fagdidaktikere og praksisveiledere. En større andel av FoU-ressursene blir fordelt til praksisrettet forskning. Aksjonsforskningsprosjekt og andre typer intervensjonsforskning blir prioritert.

Kilder

- En helhetlig tilnærming til lærerutdanning (2011). *Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning*. UHR: Nasjonalt råd for lærerutdanning: Rapport ^[2].
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47, 122-144.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2006). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo : Gyldendal akademisk forlag.
- Jahreie, Cecilie Flo (2010). Learning to teach : an activity-theoretical study of student teachers' participation trajectories across boundaries. Oslo: Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo
- Klemp, Torunn, Hansen Sven-Erik, Ramberg Per, Skaalvik Kristin og Dag Atle Lysne(2008). Pilot i nord: Profesjonelle lærere på alle trinn. Integreert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Rapport ^[3]
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT 2006. *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport og Del 2: Institusjonsrapporter*. NOKUT, Oslo.
- Ottesen, Eli (2006). Talk in practice : analysing student teachers' and mentors' discourse in internship. Oslo: Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo
- *Rammeplan for praktisk pedagogisk utdanning* (2003). Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet. Tekst ^[4]
- Stenhouse, Lawrence (1980). *Curriculum research and development in action*. London: Heinemann Educational

Fotnoter


[1] Rammeplan for praksisopplæringen på PPU blir endret i løpet av høsten 2012, men foreløpig gjelder planen fra 2003.

[2] http://www.uhr.no/documents/HelhetligEndelig_versjon_september2011.pdf

[3] http://uit.no/Content/79165/Laererutdanning_forslag.pdf

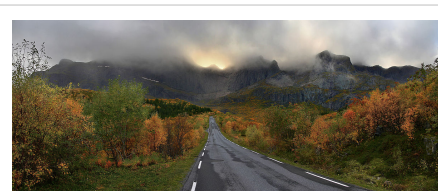
[4] http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan_2003_PPU.pdf

Det første møte i praksisveiledningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	-----------------------------	------------------------------

Kjennetegn

Det første møtet mellom praksisveileder og veisøker er gjerne preget av både spenning og nervøsitet. Begge parter ønsker å gjøre et godt førsteinntrykk hvis de ikke kjenner hverandre fra før. Samtidig er det mye som skal avklares om roller, veiledningsform, ansvar for elevgruppa og eventuelt samarbeid med andre lærerstudenter på skolen. Som regel må praksisveileder si noe om både skolen og elevgruppen.



Hvor er studenten i veiledningens landskap?

Nilssen (2010) mener imidlertid at man ikke bør lesse på med for mye praktisk informasjon på det første møtet. Det kan være like viktig å forsøke å få tak i studentenes erfaringer, tanker og holdninger knyttet til det å være lærer. Studenter som velger læreryrket har ofte hatt erfaringer med å lede barnegrupper innenfor idrett eller andre fritidstilbud. En praksisveileder forklarer det slik: *Å få tak i hvilke personlige og faglige erfaringer studenten har fra før kan være med på å gi meg en viss pekepinn om hvor studenten er i «undervisningens og veiledningens landskap», jeg synes også det er viktig at studentene har en viss bakgrunnskunnskap om meg som veileder. At de vet hva mine intensjoner er, hvem jeg er som lærer, og hvilke begrunnelser jeg har for den veiledningen jeg ønsker å gi, slik at vi «snakker samme språk» og alt blir mer forutsigbart* (Nilssen 2010: 72). Eksempelet illustrerer også at det kan være lurt om veileder sier noe om ønsket veiledningsform. Det er ikke uvanlig at praksisveileder og lærerstudenter kan ha ulike oppfatninger om hensikten med praksisperioden. Dette kan skyldes ulik forståelse av læreryrket. Et alternativ kan være å diskutere følgende spørsmål:

- Hva er god undervisning?
- Hva vil det si å være lærer?
- Hva er god praksisveiledning?

Svarene på disse spørsmålene vil ha konsekvenser for veiledningen. Mange studenter er ofte mest opptatt å lykkes i klasserommet fra time til time. En praksisveileder forteller: *«Ofte kommer studentene med forventninger om i stor grad å få konkret hjelp og råd til hva de skal gjøre. Jeg så at min studentgruppe forventet at jeg som veileder skulle fortelle dem hva som kunne blitt gjort annerledes.»* (Nilssen 2010: 73).

I praksisopplæringen er det mest vanlig at studenten er opptatt av sin egen undervisning. Nedenfor ser vi noen eksempler (Nilssen 2010: 60):


- Lærerens forflytning og kontakt med elevene i arbeidssituasjoner
- Takle uro i kaotiske situasjoner.
- Bruke et språk som barn/ungdom forstår.
- I enda større grad uttrykke mine ideer og meninger i elevgruppa.
- Begrunne pedagogiske valg

Studentene skal allikevel ikke bare utvikle seg som ledere av læringsarbeid i undervisningen, men de bør også gjøre andre arbeidsoppgaver. Det kan være å diskutere elevarbeid, observere ulike situasjoner eller å delta på foreldremøter på kveldstid.

Kilder

- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---------------------------------------	------------------------------	---------------------------

Her presenterer vi flere ulike skriftlige refleksjonsredskap som man kan benytte seg av i praksisveiledningen. For det første mener vi det i startfasen er viktig at veileder og veisøker inngår en skriftlig praksiskontrakt eller samarbeidsavtale som forberedelse til veiledningssamtalene. For det andre bør veisøker lage et skriftlig veiledningsgrunnlag. Dette kan enten være en skriftlig undervisningsplan eller en praksisfortelling. I tillegg anbefaler vi at veisøker jevnlig skriver logg om erfaringene fra praksis. Disse kan eventuelt også bli brukt som veiledningsgrunnlag i praksisveiledningen.

Praksiskontrakt

Hva er en praksiskontrakt?

En praksiskontrakt er en skriftlig samarbeidsavtale mellom veileder og veisøker som kan bidra til å etablere og vedlikeholde et godt samarbeid i praksisveiledningen. Utgangspunktet for en slik avtale bør være at begge partene får legge fram sine forventninger. Det er vanlig å ta opp tema som punktlighet, tidsfrister, veiledningstid, utviklingsmål, arbeidsinnsats og veiledningspedagogikk. Ofte vil også lærerutdanningsinstitusjonen ha lagt noen føringer for gjennomføringen av praksisopplæringen.

Man bør revidere praksiskontrakten regelmessig underveis i veiledningen. Relevante oppfølgingsspørsmål kan for eksempel være være: "Klarer vi å overholde det som står her?" eller "Er det noe vi må følge opp bedre eller endre på?"

Aktuelle temaer å ta med i en praksiskontrakt

Nedenfor presenterer vi noen av de områder det er naturlig at en samarbeidsavtale bør dekke:

Formell informasjon

Noe formell informasjon om student og praksisveileder bør være med i en samarbeidsavtale. Det kan f.eks. være studentens navn, fagområde, og tidsrom for praksisperioden. Informasjon om praksisveilederen bør som et minimum være navn og annen kontaktinformasjon som telefonnummer, e-postadresse osv.

Praksisveilederens oppgaver

Det er viktig at praksisveilederen beskriver sine oppgaver fordi studenten da får vite noe om grad av oppfølging. Slike beskrivelser varierer i innhold. Her nevnes noen eksempler.

For det første kan man si noe om studentens innvielse i skolekulturen, for eksempel at studenten vil bli innlemmet i hele skolens virksomhet. Man bør dessuten informere om praktiske forhold som f.eks. særskilte tiltak overfor enkeltelever i undervisningen. I tillegg vil studenten kunne trenge informasjon om lån og bruk av ulikt utstyr og læremidler. En del av denne informasjonen er kanskje best å gi muntlig, mens noe vil det være hensiktsmessig å skrive ned i en praksiskontrakt.

For det andre går det an å skissere hvordan man ønsker veiledningsrelasjonen skal være. Det kan for eksempel stå at veilederen skal vise omsorg for studenten og bidra til at studenten blir inkludert i kollegafellesskapet.

Et tredje punkt er at praksisveilederen kan skissere et forslag til organisering av veiledningen. Hvis det f.eks. står skrevet at veileder skal tilrettelegge for både før- og etterveiledning, så vil dette bli opplevd som mer forpliktende. Det kan også være lurt å spesifisere hvor mye veileder vil observere studentens undervisning.

Praksisveilederens forventninger til studenten

I en praksiskontrakt er det naturlig å skissere noen forventninger til lærerstudenten. Ofte vil være lagt noen skriftlige institusjonelle føringer for praksisopplæringen. Dette gjelder både lærerutdanningens mål for praksisperioden og praksisskolens reglement. Det kan også være verdt å konkretisere noen forventninger til at studenten skal ha gode arbeidsvaner. For eksempel kan man nevne at studenten skal utarbeide et didaktisk planleggingsskjema som blir levert i god tid før gjennomføringen av en førveiledningssamtale (jmf. se artikkel om didaktisk veiledningsstrategi). I tillegg kan man be om at studenten skriver en refleksjonslogg etter hver veiledningstime. Man kan dessuten skrive at studenten skal møte forberedt og være punktlig.

Omfanget av arbeidsoppgaver kan være et punkt der partene kan ha ganske ulike forventninger. Det kan derfor være lurt å nevne at studenten skal ha arbeidstid som tilsvarer en fulltidsstilling. Man kan for eksempel skrive at studenten skal delta i skolens øvrige arbeidsoppgaver knyttet til f.eks. lærersamarbeid, kontaktlærerrollen, elevsamtaler, planarbeid og bruk av læringsplattformer. I enhver samarbeidsavtale bør man dessuten ta med juridisk informasjon om at studenten skal overholde taushetsplikten. Forvaltningsloven § 13 om taushetsplikt gjelder for alt arbeid knyttet til praksisperioden.

Mål for praksisperioden

Målene i en praksiskontrakt må være forankret i lærerutdanningens overordnede målsetning og lokale planer for praksisopplæringen (Se for eksempel plan for praksisopplæring ved Høgskolen i Østfold). I praktisk-pedagogisk utdanning skal studenten for eksempel tilegne seg fagdidaktisk, sosial, yrkesetisk og/eller utviklings- og endringskompetanse.

Her er et eksempel på noen generelle mål fra en samarbeidsavtale:

- Målsette, planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning i henhold til læreplanen.
- Reflektere over og begrunne egen undervisning.
- Ser sammenheng mellom teori og praksis
- Ivareta allmenne læreoppgaver og inngå i skolens daglige virksomhet.

En svakhet med slike generelle målformuleringer er at det er vanskelig å vurdere om målene er innfridd. Veileder og student vil imidlertid sammen kunne konkretisere mål innenfor ulike kompetanseområder. I tillegg bør studentens egne forventninger inngå som et eget åpent punkt i samarbeidsavtalen der studenten kan skrive ned egne utviklingsmål. En klar fordel med å forsøke å ta hensyn til studentens ønsker er at samarbeidsavtalen blir opplevd som mer gjensidig forpliktende.

Tidsstyring

Den lokale utdanningsinstitusjonen har gjerne lagt noen føringer for hvor mye veiledning studenten får. Det er derfor vanlig å oppgi antall veiledningstimer i samarbeidsavtalen. Andre spørsmål om tidsbruk kan bli bestemt i samråd med studenten. Et tema er om man f.eks. vil ha veiledning til faste tider eller når studenten selv ønsker det. Et eksempel i samarbeidsavtalen kan se slik ut: Førveiledning på mandager kl. 08.00 til 09.30 og etterveiledning på fredager kl. 13.30-14.30. Her bestemmer praksisveileder tiden på forhånd. I andre tilfeller kan veileder og student bli enige om tider på det første møtet med studenten. Det viktigste er å utarbeide en timeplan som er gjensidig forpliktende. Det er også vanlig at studenten forholder seg til en periodeplan som gir oversikt over undervisningstimer og planlagt veiledning, samt andre oppgaver som fagmøter, inspeksjon, teammøter osv. Alle planene bør være fleksible, dvs. at den kan oppdateres underveis.

Evaluering

Evaluerings av praksisopplæringen bør være med som et eget punkt i praksiskontrakten. I noen samarbeidsavtaler oppgir man f.eks. at studenten ved midtveis-evalueringen skal få tilbakemelding på hva som fungerer bra og hva man bør jobbe videre med. Det kan være et poeng å presisere at studenten må vise endrings- og utviklingsvilje og være i stand til å tåle ærlige tilbakemeldinger (fra elever, veileder, PPU og andre). For eksempel kan man lage en formulering der man oppgir at studenten må kunne ta imot veiledning på en konstruktiv måte og være aktivt med å reflektere rundt egen og andres undervisning. Det bør i tillegg stå noe om at praksisveileder skal vurdere studenten. Det gjelder studentens lærerdyktighet og skikkethet, men veileder skal også skrive rapport om studentens praksisopplæring.

Et eksempel

Dette eksempelet på praksiskontrakt er brukt overfor en gruppe studenter som var i praksis (Nilsen 2010:83-84):

Øverst står det navn på studentene og praksislærer, samt hvilken tidsperiode kontrakten gjelder.

1. Om veiledningen

- Veiledningen skal bidra til å skape sammenheng mellom praksis og teori, og støtte studentene i deres utvikling innafor de ulike kompetanseområdene. Veiledning før og etter undervisning vil hovedsakelig foregå i gruppe, og alle skal delta i de ulike fasene.
- Veiledning før og etter undervisning vil hovedsakelig foregå i gruppe, og alle skal delta i de ulike fasene.
- Alle skal forberede seg skriftlig til veiledning, enten den gjelder undervisningen eller temaveiledning.
- Temaer vi skal legge vekt på i løpet av året er: GLSM, tilpasset opplæring, klasse miljøbygging, observasjon i leik og læring, læreren som leder av læringsmiljøet, samarbeid hjem-skole, kontaktlærerfunksjonen, veiledet lesing, lærersamarbeid på trinn.
- Den didaktiske relasjonsmodellen brukes som planleggingsdokument.
- Noe av veiledningstiden brukes til samarbeid skole-hjem på ettermiddagstid.
- Studentene reflekterer individuelt og til eget bruk i logg. Felles refleksjon for studentgruppa og praksislærerne foregår i diskusjonsforum i its learning.
- Individuell samtale mellom student og praksislærer legges til praksisukene i uke 46 og 9 eller 17.
- Studentene leverer skriftlig: Forventninger til praksis (ved praksisperiodens start). Midtveis-evaluering med fokus på praksisutbytte og egen utvikling (uke 4), Mål og ønsker for vårens praksisperioder (uke 4).

2. Om arbeidet i elevenes læringsmiljø

- Alle skal være lojale mot skolens og trinnets regler.
- Studentene skal i samarbeid med praksislærer utarbeide plan for innholdet i praksisperiodene.
- Studentene skal i løpet av praksisperiodene ha individuelt ansvar for samlinger med elevgrupper i ulike størrelser og for ledelse av læringsøkter med elevene.
- Tid som ikke brukes til å lede læringsprosesser, skal brukes til observasjon.

3. Deltakelse i lærerkollegiets samarbeidstid

- Ukentlig trinnsamarbeid.
- Deltakelse i fellestid for skolens pedagogiske personale avtales med rektor.

4. Generelt.

- Alle skal møtes senest kl. 8.00 hver dag.
- Alle skal være godt forberedt, ta ansvar/ikke melde seg ut.
- Et godt samarbeid innad i studentgruppa og mellom studentgruppa og praksislærerne, er avhengig av åpen og saklig dialog
- Praksisåret består av undervisning, observasjon, veiledning og for og etterarbeid både enkeltvis og i gruppe.
- Samarbeidet i studentgruppa og innholdet i veiledningen vurderes kontinuerlig underveis.

Kontrakten kan ha en felles del og en individuell del der det blir konkretisert hvordan studenten skal arbeide med utviklingsområdene. Slik kan kontrakten være et godt redskap i vurderingsarbeidet (Nilssen 2010: 83-85).

Veiledningsgrunnlag

Et veiledningsgrunnlag er et skriftlig notat som beskriver hva veisøkeren ønsker å få veiledning på. Et viktig prinsipp i de fleste teorier om veiledning er at man skal ta utgangspunkt i veisøkerens veiledningsbehov. I denne sammenheng kan et veiledningsgrunnlag være lurt å bruke. Kravene til form og innholdet er ikke så strenge. Veileder bør imidlertid utfordre veisøker til å være så konkret som mulig. Man bør for eksempel unngå for mange generelle formuleringer av typen: "Jeg vil legge vekt på trygghet" ettersom de ikke viser til konkrete hendelser. Veiledningsgrunnlaget trenger heller ikke beskrive et problem i negativ forstand, men kan like gjerne være et spørsmål eller en sak man ønsker å reflektere rundt. I praksisveiledningen i lærerutdanningen er det vanlig at veiledningsgrunnlaget enten er utformet som en praksisfortelling eller som en skriftlig undervisningsplan.

Et veiledningsgrunnlag gjør det lettere for både veileder og veisøker å møte forberedt til veiledningen. Veilederen må da forplikte seg til å lese veiledningsgrunnlaget på forhånd. Ofte blir det enklere å komme i gang med veiledningen. Veileder må imidlertid passe seg for at man går inn i en intervjuform der man har laget alle spørsmålene på forhånd. En slik samtale kan forstyrre veisøkerens muligheter til å få frem sine egne tanker. Selv om man har forberedt seg, blir det viktig å klare å frigjøre seg fra egne notater og la seg styre av samtalsdynamikk (Carson og Birkeland 2009: 75-76).



Veiledning skal ikke foregå som et intervju

I en veiledningssamtale vil det som regel være mulig for veileder å følge opp flere ulike temaer. I startfasen blir det derfor viktig at veisøker får tid og ro til å utdype tankene sine. Finner man for fort frem til problemstillingen vil dette kunne begrense perspektivene man tar opp i den videre samtalen. Det kan være lurt om veileder benytter prinsipper for aktiv lytting (Carson og Birkeland 2009: 80).

En skriftlig undervisningsplan

En skriftlig undervisningsplan er et dokument som blir brukt som et hjelpemiddel til forberedelse av egen undervisning. Slike planleggingsdokument blir ofte brukt som et veiledningsgrunnlag i veiledningssamtaler før gjennomføringen av undervisningen (førveiledning). Planene skal sikre at studentene gjør et grundigere refleksivt arbeid i forkant av veiledningssamtalen og undervisningen. Ofte blir det også lettere å holde et tydelig faglig fokus i samtalen (jmf. Mal for undervisningsplanlegging for PPU, HiØ). I Norge anbefaler man gjerne at studentene bruker den didaktiske relasjonsmodellen som planleggingsverktøy (se mer i artikkel om didaktisk veiledningsstrategi).

Ifølge Nilssen (2010) mener mange lærerstudenter at planleggingsdokumenter er unødvendige og vanskelige å bruke. Det gjelder både utforming, krav til bruk og opplevd nytteverdi. Motstanden ser ut til å skyldes flere forhold. For det første er det studenter som viser til at praksisveilederne ikke bruker slike dokument i egen undervisning. Planleggingsdokumentet blir derfor ikke oppfattet som et autentisk planleggingsverktøy.

For det andre er det praksisveilederne som hevder at studentene ikke klarer å fylle ut disse skjemaene på en god måte. Det er både studenter og praksisveilederne som synes det er vanskelig å plassere ulikt innhold i de didaktiske kategoriene. I en undersøkelse uttrykker praksisveilederen Sara det slik: "Etter flere anledninger hvor studentene uttrykte misnøye og forvirring rundt hvordan de skulle fylle ut dokumentene de var pålagt å bruke, begynte jeg å tenke: «Hva får jeg egentlig ut av dette, og ikke minst, hva får lærerstudentene ut av dette?» (...)" (Nilssen 2010: 106-107). Sara opplevde den didaktiske relasjonsmodellen som praksisfjern fordi studentene ikke fikk studere noen praktiske eksempler på bruk av modellen. Hun begynte derfor å fylle ut dokumentet sammen med studentene før undervisningen. Da tenkte hun høyt om sin egen undervisning samtidig som hun stilte spørsmål til studentene: Hva

er det vi skal gjøre? Så begynte hun å tegne, "og så tegnet jeg sirkler og piler samtidig som jeg sa for eksempel, jeg må huske på hvilket rom jeg har, vet elevene noe om dette, hva har de lært tidligere, hva skal de lære nå? – jeg tegnet mens vi snakket – og så ble det den didaktiske relasjonsmodellen." (Nilssen 2010: 107-108).

Selv om mange lærere ikke bruker planleggingsdokument i egen undervisning, vil man kunne hevde at denne tenkningen er blitt internalisert som taus kunnskap. Planleggingsdokumentet er også ment å utvikle studentens didaktiske kompetanse (se mål for lærerutdanningen). Det kan dessuten bli brukt som utgangspunkt for en pedagogisk diskusjon rundt det studenten tenker. En praksisveileder som har brukt slike dokument aktivt med sine studenter forklarer:

I vår hadde jeg og studentene mine en periode der de leverte planleggingsdokument på it's learning to dager før gjennomføring av økta. Jeg ga tilbakemelding samme kveld. Dagen før gjennomføringen satte vi oss ned med planleggingsdokumentet, der både mine og studentenes kommentarer var skrevet ned. Alle hadde som oppgave å lese planleggingsdokumentet og forberede seg. Dette førte til mange gode samtaler med mye innspill av teorier Og så videre. På slutten av praksisperioden sa studentene at en slik måte å gjøre det på fikk dem til å jobbe på et annet plan i planleggingen. Jeg så at det var en god måte å jobbe på for å få førveiledningen til å bli mer faglig rettet. (Nilssen 2010: 109)

Ifølge Nilssen (2010) hevder imidlertid mange praksisveiledere at de ikke vet hvordan de skal bruke planleggingsdokument. Faren er at planleggingsdokument bare blir rituelle dokumenter. For eksempel ser det ut til at studenter ofte leverer dokumentene altfor sent til at de rekker å gjøre endringer før undervisningen. Motstand fra studentene ser dessuten ut til å kunne være fordi praksisveileder skal vurdere planleggingsdokumentet og at det ikke skal bli brukt som et læringsredskap (Nilssen 2010: 107-108). En annen ulempe kan være at noen uerfarne studenter vil kunne binde seg for mye til selve planen. Da vil undervisningen kunne bli mer rigid med mindre rom for improvisasjon og justering av opplegget underveis.

Praksisfortellinger

Begrepet praksisfortelling refererer til en fortelling fra en praksis fra yrkeslivet i barnehagen, skolen eller en helsefaglig institusjon. Fortellingene beskriver sentrale og utvalgte hendelser fra hverdagslivet i en organisasjon. Det er de menneskene som arbeider i denne praksisen som forteller historiene i hverdagslivets språkdrakt (Mørch 2004). Fortelleren setter sammen hendelser i samme kronologiske og logiske rekkefølge som den virkelige episoden. Fortellingen har ofte en begynnelse, et høydepunkt og en avslutning.

En betydningsfull praksisfortelling gir innblikk i fortellerens følelser, tanker og verdier. Når fortellingen formidler konkrete hendelser fra hverdagen, kan det skape mer liv og engasjement. Dessuten gir fortellingen gode muligheter til å drøfte etiske og moralske dilemmaer som yrkesutøvere står overfor i hverdagens praksiser (Birkeland 1999; Mørch (2004). Kompleksiteten og dynamikken kan fanges opp i større dypde.

Det blir hevdet at praksisfortellinger representerer en annen kunnskapstradisjon enn den teoretiske. En praksisfortelling viser til erfaringer fra praksis, men forsøker ikke å beskrive disse som en objektiv virkelighet, men som fortolkning (Fennefoss & Jansen 2004). Praksisfortellinger forteller allikevel ikke nødvendigvis noe om hvordan virkeligheten bør være, men består oftere av opplevelser som deltakende eller observerende personer opplever som vesentlige på en eller annen måte.

Det finnes mange ulike typer praksisfortellinger som for eksempel solskinnshistorier, suksessfortellinger, rutinefortellinger, vendepunktfortellinger, tabbefortellinger, heltefortellinger, problemfortellinger, humorfortellinger, unntakshistorier. [1]. Ved å arbeide med ulike typer praksisfortellinger i skolen skapes det ulike vilkår for refleksjon. En vendepunktfortelling er for eksempel en fortelling som vender opp og ned på etablerte konstruksjoner og bringer fortelleren inn i nye tankebaner eller konstruksjoner (Birkeland 2004).

Forståelsen av praksisfortellingen bygger blant annet på Bruner (1986) idé om at identitet skapes og vedlikeholdes ved hjelp av narrativer. Han beskriver det narrative som en grunnleggende annerledes kunnskapsform enn den paradigmatisk (logisk-vitenskapelig) rasjonalitet. Vår kunnskap om hvem vi er og våre personlige evner, verdier og

prinsipper blir opprettholdt av våre selvfortellinger. Individets liv består av et mangfoldig landskap av ulike handlinger og hendelser som alle bærer et vitnesbyrd om personens evner, verdier og erfaringer. Bare et lite utsnitt av disse samlede erfaringer blir en del av personens selvfortellinger. Bestemte sammenhengende hendelser knyttes sammen i et bestemt plot. Et plot kan betraktes som en organiserende dimensjon som omdanner hendelser til å bli en fortelling med en begynnelse, midtdel og slutt. Dette utgjør kjernen i fortellingen. Når fortelleren bestemmer seg for et plot så velger han samtidig ut hvilke aspekter ved hendelsen han vil si noe om og hvilken tolkning han vil gjøre (Kvernbekk 2001).

Praksisfortellinger kan bli brukt på flere ulike måter. Fennefoss og Jansen (2004; 2008) er opptatt av at praksisfortellinger både kan bli brukt som kilde til innsikt og forståelse, samt som metode til pedagogisk dokumentasjon. Det vesentlige i fortellingen er ikke at noe skjedde, men måten det skjedde på. Ved å skrive praksisfortellingen kan andre handlingsmuligheter og flere perspektiver på hendelsen bli aktualisert og gjøres til gjenstand for refleksjon og ny utprøving:

En praksisveileder i barnehagen forteller: *Tore tenkte så mye på hva han egentlig står for. Jeg bad ham om å skrive et veiledningsgrunnlag der han tok utgangspunkt i noe han hadde gjort sammen med barna. Tore beskrev en situasjon som handlet om vennskap mellom to jenter. Noen i personalet mente at jentene burde skilles litt mer, blant annet ved å sitte ved forskjellige bord ved måltidet. Tore derimot hadde forsvart vennskapet og prøvd å skjerme det. Jeg ba Tore om å begrunne hvorfor han syntes vennskapet var så viktig. Han kom raskt inn på egne erfaringer han selv hadde hatt med vennskap og hvorfor han mente vennskap var viktig. Tore ble i løpet av samtalen tydeligere på hvilken kunnskap, hvilke erfaringer og verdier som lå til grunn for handlingene hans* (Carson og Birkeland 2009:73).

Birkeland (1998) viser også til hvordan personlig erfarte opplevelser blir gjenstand for felles refleksjon blant kolleger i barnehagen. Susanne Mørch (2004) mener praksisfortellingens hensikt er å forstå, utvikle eller dokumentere praksis i en organisasjon. Praksisfortellinger oppfattes her som personalets fortellinger, og de blir skrevet ned fordi personalet kan bruke dem til arbeid med felles problemløsning. Å fortelle om dilemmaer, konflikter og problemstillinger i det pedagogiske arbeidet, kan skape det nødvendige overblikk som gjør at man kan komme seg videre. Fortellingens språkliggjøring av praksis bidrar dessuten til å skape en felles virkelighet.

Praksisfortellinger er også brukt i ulike aksjonslæringsprosjekt. Før selve skrivingen av en praksisfortelling vil da lærere i slike tilfeller samle inn datamateriale ved hjelp av logger, video, observasjoner, intervju etc. Disse dokumenterer hendelser og handlinger knyttet til tema og problemstilling. Praksisfortellingene kan så bli brukt som grunnlag for drøfting og refleksjon over etiske og moralske dilemmaer i den pedagogiske praksis.

Loggskrivning i praksisveiledningen

Logg er opprinnelig en maritim sjanger der loggen ble brukt for å ha kontroll på retningen og dokumentere variasjon i vær- og vindforhold samt progresjon og andre hendelser. Opprinnelig besto loggen av korte, oppsummerende beskrivelser av sentrale hendelser eller observasjoner i løpet av en dag. Formålet var å gjøre denne informasjonen tilgjengelig for andre reisende senere.

Som forskningsmetode har loggskrivning blitt mye brukt innenfor etnografi. I dag blir den brukt mer også innenfor opplæring. Loggskrivning er da ment som en støtte for tankeutviklingen. Når studenter skriver fagtekster, er det ofte strenge krav til oppbygning og innhold, men med loggskrivningen er det annerledes fordi den kan være mer utforskende. Nilssen (2010) viser til Torlaug Løkensgard Hoel som skiller mellom *spontanlogg* og *refleksjonslogg*. Spontanloggen omhandler ofte en konkret hendelse eller observasjon. Innholdet blir skrevet ned i situasjonen og notatene er ofte ustrukturerte. Her retter man fokus mot følelser i selve øyeblikket. Det kan være uttrykk for både frustrasjon eller glede. En lærerstudent beskriver bruk av spontanlogg slik: "Det var ikke nødvendig med flotte formuleringer, noe som gjorde det lettere og ikke så arbeids- og tidkrevende. Jeg brukte stikkord, fullstendige og ufullstendige setninger, tankekart, skjema, refleksjoner bundet opp mot teori og ikke" (Nilssen 2010: 101).

Refleksjonsloggen er skrevet i en situasjon med bedre tid. I denne loggen kan man bearbeide videre episoder fra spontanloggen. Man kan trekke inn fagbegreper og relevant teori som belyser episoden på nye måter med større

refleksiv distanse. Språket i refleksjonsloggen er gjerne mer bearbeidet med en tydeligere struktur. De to loggtypene representerer derfor to forskjellige refleksjonsnivåer (Nilssen 2010: 101). En student forteller dette om samspillet mellom bruk av spontanlogg og refleksjonslogg: *Ofte kan jeg se tilbake på gamle notater og legge merke til hvordan jeg var på vei til å oppdage noe som jeg til da ennå ikke hadde forstått. Jeg kan lese mellom linjene eller i ordbruken, problemstillingene at jeg bevegde meg i retning av forståelse. Og like ofte var det nettopp denne nedtegnelsen som lot meg forstå at jeg kunne ting jeg ikke trodde jeg visste* (Nilssen 2010: 102).

Samtidig har praksisveiledere blandede erfaringer med bruk av logg. Nilssen (2010) viser til praksisveileder Anna som synes det er vanskelig å motivere alle studentene til å skrive logg og få dem til å se nytten av det. Hun stiller seg mange spørsmål:

- Er det viktig med en bestemt struktur på loggen?
- Hvilke krav skal jeg stille til form og innhold?
- Hvem har til oppgave å gi opplæring i loggskrivning?
- Hvordan motivere studentene til å bruke ulike loggstrukturer?
- Hvor mye av skrivingen skal jeg ha innsyn i?
- Kan for mye innsyn påvirke loggskrivningen?
- Skal medstudentene ha innsyn i loggskrivningen?
- Hvilken type logg vil gi best utbytte for refleksjon?

Studentgruppen til Anna har blandede erfaringer med loggskrivning fra tidligere perioder. To av studentene hadde skrevet hver dag og fått respons fra praksisveileder en gang i uka. De syntes det var nyttig og ville gjerne fortsette med det. En annen student hadde skrevet logg bare for seg selv og skjønnte ikke helt poenget. Fjerdemann i gruppa la ivrig ut loggene åpent i gruppas prosjekttrom på its learning. Der fikk han kommentarer fra både praksislærer og medstudenter (Nilssen 2010: 98).

Den pedagogiske grunntanken bak loggskrivningen er at man utvikler større forståelse for noe hvis man setter ord på tankene sine. Selv om muntlig språk bevisstgjør tanken, er det særlig skrivingen som støtter evnen til systematisk refleksjon. Man kan styrke bevisstheten om det man gjør og bli bedre på å skille det vesentlige fra det uvesentlige i hverdagen. For en leser kan loggteksten virke usammenhengende fordi den er ubearbeidet, uformell, fragmentarisk og assosiativ. Her handler det om å sette ord på tankene. En student beskriver sin egen skriving slik: "Jeg visste på forhånd at jeg hadde fått mye ut av praksisen og lært veldig mye. Men hva det var konkret, visste jeg ikke. Gjennom å skrive og sortere tankene får du det på plass. Det er nødvendig for at erfaringene skal komme til nytte senere." (Nilssen 2010: 100).

Loggskrivningen kan dessuten bidra til en bedre kobling mellom teori og praksiserfaringer. Praksisveileder kan f.eks. legge inn loggoppgaver til studentene med tydelige krav til bruk av teori. I tillegg kan loggskrivning bidra til bedre kommunikasjon mellom student og praksisveileder. Gjennom å lese studentenes logger er det enklere å få innsyn i den enkelte students tanker og refleksjoner. Praksisveilederen Sara beskriver det slik: *"Selv om både studentene og jeg arbeider med å få alle med, at alle skal være aktive i veiledningssamtalene, er det alltid noen som er mer tilbakeholdne. Og da blir loggboka en slik arena hvor de kan framstå mer tydelig – og da kan vi bruke (og løfte fram) det de skriver i veiledningstimene. Selvsagt må de synes at det er greit. Ofte gir loggbøkene meg like mye kunnskap om studentene som veiledningssamtalene. Jeg kan se at Irene har fokus på seg selv, kjent mye på og beskrevet sine følelser og opplevelser. Det samme har Ina. Iver har fokusert på seg og sin rolle som lærer – det er nytt for ham. Erik har vært mest opptatt av hvilke småting som ikke fungerte og som må justeres til neste gang. Eli forteller mye som viser at hun ser elevene og reflekterer over sitt møte med dem"* (Nilssen 2010: 103).

Det er viktig å få respons på loggen for at det skal bli et meningsfylt redskap i studentenes læringsprosess. En respons kan «løfte» tankene og utvide perspektivet. Nedenfor følger noen eksempler på ulik respons til loggen (Nilssen 2010:103):

- Spørsmål (Du sier det er vanskelig, har du noen tanker om hva du kan gjøre?).
- Henvisning til teori (Dette er et godt eksempel på ... Det kan du lese mer om ...).

- Peke på andre alternativer, andre måter å tenke på, hva pleier jeg å gjøre? (Jeg skjønner du synes overganger er en utfordring. Med denne elevgruppa har jeg kommet til at det er lurt å ...)

Hvilken type respons man gir vil være avhengig av flere faktorer:

- Hva er hensikten med teksten?
- Hvilke krav er gruppa blitt enige om?
- Hvilken rolle skal loggen ha? Hvem er studenten?
- Hvilken tilbakemelding gagnar den enkelte?
- Hvor mye tid er satt av til denne typen prosesser?
- Er loggen åpen for alle i gruppa?

En del studenter kan oppleve loggskrivning som utrygt. Punktene over kan derfor diskuteres med veisøker slik at man har en felles forståelse av hensikten med loggskrivningen. Med IKT er det også blitt enklere å dele logger med hverandre. Tilgang til medstudenters erfaringer kan være en god kilde til faglig kunnskap og utvikling. Her kan de både få råd og gi utløp for frustrasjoner. En slik åpenhet kan bidra til å gjøre utfordringer mer allmenne og mindre privatiserte. På den annen side kan noen oppleve en åpen logg som vanskelig eller truende. En student sier det slik: «Jeg ser fordelen med å skrive om mine tanker, men jeg opplever det som litt truende at de andre kan lese om det jeg selv føler jeg ikke mestrer. Det er ikke alltid lett når man er i praksis og vil være en person som mestrer (Nilssen 2010:104). En praksisveileder har derfor latt loggdelingen være valgfri: "Loggene må ikke nødvendigvis være åpne. I noen studentgrupper har jeg latt det være valgfritt. Hos noen studenter hvor det blir veldig personlig, lar jeg, hele logg-kommunikasjonen gå bare mellom den ene studenten og meg. Eksempelvis hadde jeg en ungjente med lese- og skrivevansker som derfor slet veldig med egen selvtillit. Målet vårt var at i 2. klasse skulle hun tørre å legge ut sine logger" (Nilssen 2010:104).

Kilder

- Baltzersen, Rolf K (2007). *IKT - mirakelkur eller tynn suppe? En kritisk analyse av sentrale teknologibegreper innenfor skolefeltet*. Halden: Høgskolen i Østfold (HiØ. Rapport. 2007:9). Rapport ^[2]
- Baltzersen, Rolf K (2007). *Digitale fortellinger i skolen (Versjon april 2012)*. Mainz: PediaPress (121 sider). PDF-versjon ^[3]
- Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Birkeland, L (1998). *Pedagogiske erobringer. Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Birkeland, L. (2004). Fortellinger som fanger og fanger. Praksisfortellinger og personaleutvikling i børnehaven. Mørch, Susanne Idun (Red.). *Pedagogiske praksisfortellinger*. Systime Academic.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Epston, D.; White, M. & Murray, K. (1992). A Proposal for Re-authoring Therapy: Rose's Revisoning of her Life and a Commentary. McNamee, S. & Gergen, K.J. (Red). *Therapy as Social Construction*. London-Newbury Park-New Delhi: Sage Publications.
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Kvernbekk, T. (2001). Is this a narrative? Vol. nr 66/2001: Lillehammer: Høgskolen på Lillehammer.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

- Lundby, G. (1998) . *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug
- Mishler, E.G. (1999). *Storylines: Crafts artists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Morgan, A. (2005). *Narrative samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mørch, Susanne Idun (2004). *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systime Academic.
- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in narrative analysis. I A.J. Hatch & R. Wisniewsky (Eds.). *Life, History and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. London: The Falmer Press.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Winslade, J.M. & Monk, G.D. (2008). *Narrativ vejledning i skolen*. Corwin Press Inc. & Dansk Psykologisk Forlag.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
- White, M. & Morgan, A. (2007). *Narrativ terapi med barn og deres familier*. København: Akademisk Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (1995). *Re-Authoring Lives*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.


Referanser

[1] <http://praksisfortaellinger.academica.dk/fortaellingstyper.html#c155>

[2] <http://brage.bibsys.no/hiof/bitstream/123456789/96/1/hefte9-07.pdf>

[3] http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2d/Digitale_fortellinger_i_skolen_%28versjon_2012%29.pdf

Observasjon i praksisveiledningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	-----------------------------	------------------------------

Hva er observasjon

Det er stor forskjell på å se og å observere noe. Observasjon handler om å se etter noe på en særlig oppmerksom måte. I observasjon av første orden er selve observasjonen primæroppgaven (Bjørndal 2002). Dette kan for eksempel skje hvis en lærerstudent observerer en undervisningssituasjon. God observasjon kan være vanskelig å få til. Studenter vil ofte velge for omfattende fokusområder. Det kan for eksempel være at man vil observere for mange elever på en gang. Studentene vil ofte trenge hjelp til å konkretisere fokus. Hvis man for eksempel skal observere elevsamarbeid, bør man definere noen indikatorer på samarbeid på forhånd (Nilssen 2010).

I observasjon skiller man mellom bruk av systematiske og usystematiske metoder. Usystematiske metoder kan bli brukt for å danne seg et førsteinntrykk og for så å vurdere hva man senere vil rette mer fokus mot. Systematiske metoder handler om at observasjonen er planlagt og at man konsentrerer seg om spesielle aktiviteter. Da kan man bruke observasjonsskjema eller ulike typer løpende protokoll der man skriver ned sine observasjoner fortløpende. Observasjoner kan skrives ned, enten i situasjonen, umiddelbart etterpå eller en kombinasjon av dette. Man skiller også mellom selve beskrivelsen av observasjonen og tolkningen av den. Å skille tydelig i to spalter mellom hva man ser og hva man tenker kan være lurt. Hvis vi vil vite noe om hva en bestemt elev bruker tiden til, kan vi notere aktivitet på bestemte klokkeslett. Hvis vi vil vite om en bestemt type atferd forekommer eller ikke, kan vi notere i et skjema hver gang denne atferden forekommer (Nilssen 2010).

Hvis studentene lager skjemaene selv, får de muligheten til å øve seg på å spisse fokus. Forholdet til selve observasjonen blir annerledes enn hvis man bare kopierer observasjonsskjemaet fra en bok. Man må også tenke gjennom hvor observasjonene skal foregå? Skal det være ute eller inne? I tillegg må man vurdere hvor lenge observasjonene skal foregå. Observasjon av samspillprosesser tar gjerne lang tid, men kartlegging av hvor en elev er i leseprosessen vil ikke ta like lang tid. Å observere en elevs leseutvikling over et år er en lang tidsperiode, men hver observasjon tar ikke nødvendigvis lang tid. Samtidig vil man ofte ha begrenset med tid til rådighet. I tillegg må man bestemme seg for om man vil delta i situasjonen eller ikke Nilssen (2010).

Samtidig må man være oppmerksom på at flere feilkilder kan påvirke observasjonene. For eksempel påpeker Nilssen (2010) at man i barnehage og skole gjerne har normer som fremhever det positive. I tillegg vil lærerstudentene ønske å ha et godt samarbeidsforhold. Dette gjør det lettere å være positiv enn negativ. Vi har dessuten en tendens til å holde fast på både første- og sisteinntrykket av personer vi treffer. Man vil lett kunne generalisere disse observasjonene i for stor grad. Observatørens egne bakgrunnserfaringer og fordommer vil dessuten kunne innvirke på hva man ser.

Observasjon i praksisveiledningen

Ifølge Nilssen (2010) inngår observasjon som en sentral del av læreres daglige arbeid og er et viktig grunnlag for yrkesutøvelsen. Det er derfor viktig at lærerstudenten utvikler observasjonsferdigheter som gjør det lettere å se hver enkelt elev. For å lære barn noe må vi selv lære av barna. Vi må vite noe om hvem barna er, hvordan de tenker og føler, hvordan de samhandler og utvikler kunnskap på ulike fagområder. Gjennom observasjon utvikler man et mer variert bilde av elevene. Observasjon kan også bli brukt som dokumentasjonsmetode i forhold til skriftlig arbeid i lærerutdanningen.

Ferske lærere er for eksempel ikke så oppmerksomme på hvor forskjellige elevene er. Praksisveilederen Sara mener nye lærerstudenter nesten ser klassen som faget. Man faller lett inn i en lærerrolle der man skal overføre kunnskap. Hvis studentene heller får observere elevene vil de i større grad se på klassen som en samling individer som har rett på utfordringer og muligheter tilpasset sitt nivå. Sara vektlegger at lærerstudentene ikke bare skal observere elevene, men også snakke med dem og bli kjent med dem (Nilssen 2010). Her følger et eksempel der en student har observert en elev:

Spesielt synes jeg det jeg observerte om Per og Jan var interessant. Per begynte det hele med å være først med å gjette navnet på en sekskant, så han vokste på dette, og spillet ble også mer moro for ham når han følte at han mestret noe. Det hele endte med at han var svært ivrig og til slutt vant spillet. For første gang siden jeg kom til denne klassen opplevde jeg Per som en av dem som tok styringa! Kjempemoro © Da de var ferdig med spillet, satte de seg ned med brodering. Og som vanlig hadde Jan store problemer med dette. Jeg foreslo at kanskje Per kunne lære ham dette. Per, som enda svevde på at han hadde mestret spillet bedre enn de andre, tok denne oppgaven med storm og lærte Jan å brodere på et blunk! Begge guttene var svært stolte av dette, og mens Per satt med et stort smil rundt munnen og var fornøyd med seg selv, gikk Jan rett til Mari og viste henne hva han nå fikk til. Spennende å se to forskjellige måter å vise sin stolthet på.

Jeg har en masse tanker akkurat om dette, og hvor viktig selvfølelse er for læring, hvor mye elevene kan lære av hverandre og hvor mange roller en elev kan befinne seg i osv., men jeg må få fordøyd disse inntrykkene før jeg kan Spinne noe videre på det, det var i alle fall utrolig morsomt og spennende å få erfare dette. Det var tydelig hvor mye Per blomstret da han følte at han mestret dette spillet, han presterte da også mye mer enn jeg hadde sett ham prestere før. Dette tror jeg har sammenheng med at når en føler seg vellykket med noe. Så smitter det over på andre ting også" (Nilssen 2010: 117).

Nilssen (2010) mener det er viktig at studentene får observere undervisningspraksis og særlig samspillet mellom lærer og elev. Studentene må lære seg å se elevenes læring. Hvis ikke risikerer de å bli ensidig opptatt av å holde disiplin i klasserommet. Mye fokus blir i stedet rettet mot hvordan de selv presterer og ikke mot samspillet.


Interessant er det også at lærerstudenten Eli mener hun har lært mest i praksis av å observere samspillet mellom praksisveileder Sara og elevene i undervisningen. Eli ser at elevene tør å prøve seg når de har praksisveilederen i undervisningen. Dette er særlig viktig i matematikken der mange elever har prestasjonsangst. Sara legger vekt på at lærerstudentene skal se henne undervise. Hun vet hun fungerer som en rollemodell, men hun diskuterer med studentene at hun allikevel ikke vil tvinge dem inn i en bestemt stil (jmf. betydningen av å samtale om samtalen i veiledningen). Sara er også opptatt av at studentene bør få observere flere praksisveiledere som underviser på ulike måter. Innenfor en mesterlæretradisjon vil observasjon og imitasjon av den erfarne yrkesutøver ha en sentral plass i veiledningen.

I tillegg er det viktig å sikre integriteten til de vi observerer uansett formål. Dette gjelder særlig hvis barn er involvert. Systematisk innsamling av materiale over tid må gjøres med samtykke fra foresatte. Foreldre må også bli informert om at studentene har skrevet under en taushetserklæring. Hvis observasjoner og videoopptak skjer i tilknytning til FoU-arbeid, må også aktiviteten meldes til Datatilsynet. Det stilles strenge krav til hvem som skal ha tilgang til opptakene og hvordan de skal slettes. Observasjoner som blir gjort som grunnlag for arbeid i teoridelen av utdanningen, bør anonymiseres med en gang (Nilssen 2010).

Kilder

- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Hva er skikkethetsvurdering?

Lærerutdanningen er pålagt å ha en løpende skikkethetsvurdering av alle studenter gjennom hele studiet. Vurderingen starter fra første dag og skal være en helhetsvurdering av studentens faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer. En student som utgjør en mulig fare for barns liv, fysiske og psykiske helse, rettigheter og sikkerhet, er ikke skikket for yrket (Kunnskapsdepartementet 2006). Lærerutdanningsinstitusjonene er pålagt å gjennomføre en slik vurdering før de «sertifiserer» studenter for arbeid i barnehage eller skole. Vitnemål for fullført utdanning forutsetter at studenten er vurdert som skikket. Skikkethetsvurderingen kommer i tillegg til vurderingen i faget og praksisopplæringen.

Å vurdere skikkethet er viktig fordi det understreker at samfunnet stiller spesielle krav til lærere. Ifølge § 3 i forskrift om skikkethetsvurdering er en student uskikket i lærerutdanningen dersom (Nilssen 2010: 61-62):

- Studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- Studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barns og unges sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
- Studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- Studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.
- Studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- Studenten viser for liten grad av selvinnsikt i forbindelse med oppgaver i lærerstudiet og kommende yrkesrolle.
- Studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel atferd i samsvar med veiledning.

Svakt utviklet kultur for melding av skikkethetsaker

Nilssen (2010:63) viser til Gabrielsen (2004) som har funnet at både hos lærerutdannere og praksisveiledere (praksislærere) har kulturen for å melde skikkethetsaker vært svakt utviklet. En spørreundersøkelse gjort av Gabrielsen (2004) viser at praksisveiledernes beredskap hos i skikkethetsaker varierer. Noen er «pliktoppfyllende», mens andre opplever dette som en vanskelig sak som de helst vil unngå. I undersøkelsen kommer det også fram at erfarne praksisveiledere i større grad tar opp sine bekymringer. Det kan derfor være et problem at det hele tiden er mange nye og ferske praksisveiledere. Det pekes på at det institusjonelle ansvaret via rektor ikke alltid er godt nok ivaretatt (Nilssen 2010: 64).

Mange av skikketskriteriene berører voksenrollen i møte med barn og unge. Dette blir en viktig vurderingsoppgave for praksisveileder i forhold til studentens i praksis. Skikkethetsvurderingen er vanskelig fordi den krever utøvelse av kvalifisert skjønn og godt samspill mellom flere parter som er involvert i studentens utdanning. Gode prosedyrer skal også ivareta studentens rettssikkerhet. Dersom en ser at studenten vil ha store problemer med fullføre utdanningen bør studenten rådes til å avbryte utdanningen. Praksisveilederens dobbeltfunksjon som veileder og vurderer kommer da til syne. Veiledningen skal gi studentene hjelp og motivasjon til videre læring, mens kontrollen skal tjene både studenten og samfunnet (Nilssen 2010: 65).

I en undersøkelse av Gabrielsen (2004) beklager de institusjonsansvarlige for skikkethetsaker seg over at mange praksisveiledere (praksislærere) vegrer seg for å stryke kandidater i praksis. Mange har lagt lista for stryk meget

høyt, og det er et problem at mange studenter får praksis godkjent «under tvil». Flere av de skikkethetsansvarlige mener utdanningsinstitusjonen har uklare rutiner og praksisveiledere som er i tvil får for liten støtte. For mye av ansvaret blir overlatt til praksisveileder og praksisskolen. Her blir det viktig å understreke overfor studenten at det å få underkjent én praksisperiode ikke betyr at studenten blir utestengt fra lærerutdanningen. Studenten har rett på en ny mulighet hos en annen praksisveileder (Nilssen 2010: 65).

Vanlige skikkethetsproblemer

Det området praksisveiledere oftest henviser til når de er i tvil om en student, er bekymringer knyttet til samhandlingen med barn. Man er i tvil om studenten virkelig har en positiv og aksepterende holdning overfor elevene. Mange av skikkethetssakene viser til kriteriet om at «studenten viser manglende vilje og evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne» (Lorentzen 2004). Nilssen (2010: 66) finner støtte for dette i sin egen forskning. Praksisveiledere har uttalt følgende:

- *"Jeg er i tvil om studenten liker barn. Hun ser ikke ut som hun trives sammen med elevene."* (Negative holdninger til barn).
- *"Elevene ser ikke på henne som en voksenperson. Hun går inn i krangelen med elevene på lik linje."* (Manglende lærerautoritet).

Noen av studentene som har praksis, jobber også sammen med andre studenter i gruppe. Det er derfor heller ikke uvanlig at medstudentene rapporterer om samarbeidsproblemer. Noen kan ha problemer med å holde avtaler, mens andre bare vil jobbe på egen hånd. En del studenter kan gi lite av seg selv og ha en væremåte som er lite inkluderende. Hvis det oppstår et problem går studentene enten til praksisveileder, læreutdanner på høgskolen (faglærer) eller praksisansvarlig. Nedenfor forteller praksisveileder om et eksempel:

Huff! Her er ting jeg ikke har oppdaget tidligere. Veldig skeiv arbeidsfordeling i gruppa. Da studentene mine var her i høst, klarte jeg ikke å oppdage at de strevde med samarbeidet. Arbeidsfordelinga var ikke god, to studenter som gjorde hele jobben for gruppa på fire. Jeg hadde jo samtaler med dem både som gruppe og individuelt, men ingen sa noe om situasjonen. Nå er de her for andre gang, og jeg merker og ser at det er noe som ikke stemmer, jentene jobber mye, mens guttene bare er med på lasset. Ved å spørre mer direkte under de individuelle samtalene fikk jeg denne gang mer innblikk i situasjonen. Jeg kunne også styre hvem som skulle ha ansvar for de ulike timene. Dette bidro til at arbeidsmengden ble mer likt fordelt. I tillegg har vi hatt en åpen samtale hvor vi drøftet problemet i fellesskap (Nilssen 2010: 67).

Medstudenter har rett til å melde tvil om skikkethet. Her er manglende evne og vilje til samarbeid det kriteriet som forekommer hyppigst (Gabrielsen 2004). Hvis praksisveileder har godkjent praksisperioden, vil det imidlertid være vanskelig å bruke tvilmeldinger fra medstudenter.

Saksgang ved tvil om skikkethet

Selv om studentene er under utdanning, skal de ta fullt ansvar for kravet om å framstå som rollemodeller. Med en gang noen er i tvil om studenten er skikket, må studenten imidlertid få muntlig beskjed. Samtalen bør gjennomføres av en person studenten har tillit til. Målet er å kommunisere en bekymring og åpne opp for studentens perspektiv. I mindre alvorlige saker stopper kanskje saken her i første omgang. Studenten kan vise «vilje» til å arbeide med problemområdet.

Noen ganger er det personlige problemer som gjør at studenten ikke helt fungerer. Slike årsaker kan være mer midlertidige som sykdom i nær familie eller samlivsbrudd, men det kan også være mer grunnleggende problemer som for eksempel rusmisbruk eller psykiske problemer. Vi må også ha respekt for at studenten ikke vil involvere oss i problemene. I slike tilfeller kan vi lytte og sette studenten i kontakt med andre profesjonelle hjelpere. Likevel må vi også være tydelige på at uansett årsak til slike problemer, kan det være best at studenten akkurat i den perioden ikke gjennomfører praksis eller studier (Nilssen 2010: 68).

Alle institusjoner som driver lærerutdanning, er pålagt å ha en skikkethetsnemnd og en institusjonsansvarlig for skikkethets saker. I nemnda er både faglærere, praksisfelt og studenter representert. Det er også en ekstern representant med juridisk embetseksamen. Noen ganger er problemene av en slik art at det kreves en skriftlig tvilmelding til den skikkethetsansvarlige ved institusjonen. En skriftlig tvilmelding må begrunnes og kan aldri være anonym.

Den kan settes fram av alle som er i kontakt med studenten, også av medstudenter og administrativt tilsatte. Det vil være naturlig at praksisveileder og lærerutdanner på høgskolen samarbeider om å levere inn en tvilmelding. Som bakgrunn for skriftlig tvilmelding er systematisk observasjon og logging av konkrete hendelser nødvendig som dokumentasjon. I noen tilfeller kan alvorlige enkeltepisoder gi grunnlag for en slik melding. Nilssen (2010:69) viser til Gabrielsen (2004) som har funnet at det i perioden 1999-2004 ble levert to hundre tvilmeldinger. Disse var ujevnt fordelt blant institusjonene, fra ingen til femti. Det indikerer både ulik tradisjon og ulik beredskap. Av de innleverte meldingene kom 33 % fra lærerutdanner på høgskolen, 44 % fra praksisveileder og 16 % fra medstudenter. De resterende kom fra administrativt tilsatte.

Informasjonssider om skikkethetsvurdering

- Høgskolen i Østfold sine nettsider om skikkethetsvurdering ^[1].


Kilder

- Carson, N. og Å. Birkeland (2009). Veiledning for førskolelærere. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gabrielsen, E. (2004). Forskriften om skikkethetsvurdering; hvordan fungerer den? I: E. Gabrielsen, R. Lorentzen, P.O. Ohnstad, P. Ramberg og V. Rugland (red.), Skikkethetsvurdering (s. 76-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning. Lastet ned fra <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf20060630-0859.html>.
- Lorentzen, R. (2004a). Et kvalifisert skjonn. I: E. Gabrielsen, R. Lorentzen, P.O. Ohnstad, P. Ramberg og V. Rugland (red.), Skikkethetsvurdering (s. 54-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2010) Praksislæreren. Oslo: Universitetsforlaget.

Referanser

[1] <http://www.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/for-studenter/studenthandbok/studiegjennomforing/skikkethetsvurdering>

Muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---------------------------------------	-----------------------------	---------------------------

I all veiledning er gode samtaleferdigheter viktig. Ifølge Kristiansen (2008:36-37) handler veiledning om å bruke bestemte språklige teknikker som for eksempel ulike spørsmål eller måter å svare veisøker som man antar har en positiv innvirkning. I denne boken beskriver vi fire ulike ferdighetsområder som en praksisveileder bør kjenne til.

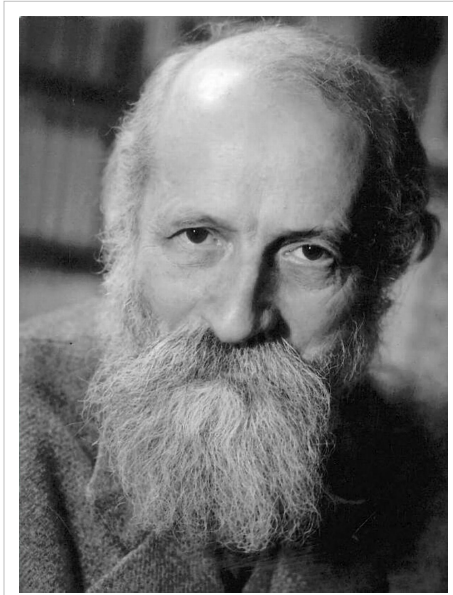
Evnen til å lytte blir ansett for å være den kanskje viktigste samtaleferdigheten. Vi vil derfor presentere prinsipper knyttet til det man på fagspråket kaller aktiv lytting. For det andre blir evnen til å metakommunisere betraktet som en meget viktig samtaleferdighet (Baltzersen 2008). Hvis man klarer å samtale om samtalen på en god måte, kan dette bidra til å effektivisere og systematisere veiledningssamtalen. I tillegg ønsker vi å si noe om betydningen av konfrontering og det å få råd i veiledningen. Mange veiledere lurer på om det er riktig å gi råd og i hvilken grad de skal bruke konfrontering overfor veisøker som ofte vil oppleve å være i en sårbar posisjon.

Fremstillinger av samtaleferdigheter innenfor veiledningslitteraturen har i stor grad vært inspirert av terapien som fagfelt. Ofte har litteraturen lagt vekt på de samme samtaleferdighetene. I denne boken har vi forsøkt å beskrive de viktigste av disse samtaleferdighetene.



Aktiv lytting er viktig

Man bør imidlertid være oppmerksom på at for mye fokus på bruk av samtaleferdigheter eller samtaleteknikker kan ødelegge den autentiske veiledningssamtalen. Veilederen må hele tiden vurdere hvorvidt samtaleteknikker virker forstyrrende på veiledningssamtalens dynamikk, fortrolighet og åpenhet. I sin bok "Jeg og du" (1967) skriver Martin Buber at et menneske ikke kan forstås som et isolert jeg. Mennesket vil alltid befinne seg i en jeg-du relasjon eller et jeg-det forhold. Disse ulike relasjonene angir ulike måter å forholde seg til verden. I en jeg-det-relasjon vil man forholde seg til verden og mennesker med en form for distanse eller kontroll. Man beskriver, analyserer, definerer, lager diagnoser og gjør sammenlikninger. Et menneske blir beskrevet som et «eksemplar», en «gjenstand», et «objekt», et «potensial» eller en «ressurs». Man vil raskt danne seg oppfatninger av om veisøker er interessert eller engasjert. I en jeg-det relasjon sammenlikner man veisøkeren med det man tidligere vet om personen. I en jeg-du relasjon vil man derimot hele tiden bli konfrontert med at den andre alltid vil være annerledes enn det man selv trodde eller visste om den andre (Kristiansen 2008).



Filosofen Martin Buber utviklet ideen om en jeg-du relasjon i motsetning til en jeg-det relasjon mellom mennesker

Veilederen vet hvordan «veiledningsverktøyet» skal brukes, hva slags effekt det har, og når det er på sin plass å ta det i bruk. Noen veiledere informerer veisøker på forhånd om at spesifikke samtaleteknikker vil bli tatt i bruk, men langt fra alle gjør dette. Gjensidigheten i veiledningssamtalen kan bli utfordret hvis man allikevel ikke velger å informere om bruk av slike samtaleteknikker. Det er også mulig veisøker allikevel oppdager at veileder bruker slike samtaleteknikker.


På den ene siden vil man kunne hevde at effektene av ulike samtaleteknikker kan bli dårligere dersom veisøker vet om strategiene. På den andre siden risikerer man at veisøker nekter å delta i den videre veiledningssamtale dersom vedkommende blir oppmerksom på at skjulte samtaleteknikker blir tatt i bruk. Kristiansen (2008) mener dette kan forstyrre gjensidigheten i veiledningsfelleskapet. Samtaleteknikker kan bli opplevd som strategiske grep der den ene parten ønsker ensidig kontroll over samtalsituasjonen.

Med grunnlag i slike betraktninger har vi derfor forsøkt å sette presentasjonen av samtaleteknikker inn i en bredere pedagogisk sammenheng. Dette gjelder både presentasjonen av aktiv lytting og det å samtale om samtalen.

Kilder

- Baltzersen, Rolf K (2008) *Å samtale om samtalen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, Aslaug (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? : Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I Eide, Solveig Botnen, Grelland, Hans Herlof, Kristiansen, Aslaug, Sævareid, Hans Inge og Aasland, Dag G. (red.) *Til den andres beste : En bok om veiledningens etikk* s. 24-40. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Kristiansen, Aslaug (2008). "Hva hører du når du lytter? Hvem blir du når du svarer?" I Eide, Solveig Botnen, Grelland, Hans Herlof, Kristiansen, Aslaug, Sævareid, Hans Inge og Aasland, Dag G. (red.) *Til den andres beste : En bok om veiledningens etikk*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lauvås og Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Aktiv lytting

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Hva er aktiv lytting

Helt siden 60-årene har man vært opptatt av terapeutens samtaleferdigheter. Evne til aktiv lytting har vært ansett som svært viktig. Denne lytteformen omfatter både nonverbale ferdigheter som kroppsspråk (eksempelvis øyekontakt, kroppslige holdninger, bevegelser, avstand og annet) og verbale ferdigheter. Evne til empati står også sentralt. Bjørndal (2011) viser til (Clark 2007) som hevder massiv empirisk forskning innenfor profesjonelle hjelpesamtaler dokumenterer betydningen av empati. Carson og Birkeland (2009: 126) mener aktiv lytting bør være en del av enhver tilnærming til veiledning.

Spørsmålsteknikker knyttet til aktiv lytting

Hvis man som praksisveileder ønsker å være aktivt lyttende, skal man forsøke å konsentrere seg om å forstå det veisøkeren sier. Veileder må anstrenge seg for å være til stede for veisøker. Litteraturen om aktiv lytting trekker ofte frem en håndfull ulike teknikker som vil kunne være verdifulle hjelpemidler for praksisveilederen. Her presenterer vi noen av disse:

Parafrasering

Parafrasering innebærer at man som veileder forsøker å gi en nøyaktig gjengivelse av det siste veisøker sa. Dette bidrar ofte til at veisøker fortsetter å snakke. Veisøker vil kunne bli motivert til å klargjøre argumenter og dermed kanskje få økt innsikt i egne utfordringer. En slik gjengivelse viser samtidig veisøker at veilederen faktisk lytter oppmerksomt til det som blir sagt.

I aktiv lytting er det egentlig tilstede flere ulike former for parafrasering. En enklere form er gjentakelse av nøkkelord. Veilederen plukker da ut og gjengir utvalgte nøkkelord i det veisøkeren sier. Det kan være det siste ordet som blir sagt eller et annet spesielt interessant ord. Det kan gjøres på en undrende eller spørrende måte. Studenten kan for eksempel si: "Det handler om holdninger" og så kan veileder gjenta "holdninger" i et undrende tonefall. På denne måten viser man at man lytter oppmerksomt til veisøker. I tillegg oppmuntres studenten til å reflektere videre.

Oppsummering ligner parafrasering ved at man også her forsøker å gjengi noe av det veisøker har sagt, men her er tidsperspektivet utvidet. I en oppsummering vil veileder med egne ord forsøke å gjengi det veisøker har snakket om over en lengre periode. Her er noen eksempler på typiske formuleringer:

- "Du mener altså at..."
- "Har jeg tolket deg rett når du sier..."
- "...er det riktig oppfattet?"

Lauvås og Handal (2000) mener parafrasering er den viktigste samtaleferdigheten i veiledningssamtaler. Samtidig er det veldig få veiledere som er gode på dette. Geldard (1989) i Lauvås og Handal (2000) definerer parafrasering slik: *"..veilederen plukker ut de viktigste innholdsmessige detaljene i det klienten har sagt og uttrykker dem på en annen og klarere måte så sant det er mulig, og med egne ord i stedet for klientens. (...) Veilederen prøver å gripe de essensielle elementene i det klienten uttrykker og reflekterer dette innholdet tilbake"*. (Geldard 1989:25).

Med bakgrunn i denne definisjonen mener Lauvås og Handal (2000) at parafrasering egentlig ikke handler om å gjengi det som blir sagt, men heller om å forstå og tolke meningen bak det som blir sagt. Noen ganger kan det være

hensiktsmessig å gi en mest mulig nøyaktig gjengivelse, for eksempel når veisøker mister tråden, men hovedregelen er at gjentakelser virker irriterende og gir liten framdrift i samtalen. På den andre siden kan man risikere at veisøkeren ikke kjenner seg igjen i parafraseringen fordi tolkningen kan være for langt fra det som blir sagt.

Intensjonen med parafrasering er å stimulere veisøker til videre tenkning. En vellykket parafrasering blir akseptert av veisøker som en "riktig" gjengivelse av essensen i det som blir sagt, og fungerer som et tilskudd til egen tenkning. Wheeler og Birtle (1993:33-34) mener parafrasering kan tjene tre hovedformål:

- Veileder dokumenterer at vedkommende har fulgt med og forstått essensen i det som er formidlet.
- Veileder gjør det mulig for den andre å korrigere/supplere/utdype din forståelse av samtaleinnholdet.
- Det blir naturlig for veisøker å tenke igjennom samtaleinnholdet, enten ved å gå videre eller bruke mer tid på det samme innholdet.

Det er en utfordring å få en usikker veisøker til å åpne opp for det faglig uferdige i samtalen. Som veileder kan det være fristende å gi råd og tips om tema og problemstilling. Samtidig vil kanskje mange veisøkere først og fremst trenge hjelp til å ordne egne tanker heller enn å få tips. Den første utfordringen er å få veisøker til å snakke selv om noe kan være pinlig fordi det er uklart. Veisøker vil kunne være redd for å vise faglige mangler.

Det er også viktig å høre godt etter og forsøke å finne frem til veisøkerens underliggende interesse som vedkommende selv ikke klarer å formulere. Hensikten med denne bruken av parafrasering er her et genuint ønske om å bistå i å klargjøre veisøkerens eget prosjekt, heller enn å eksportere egne ideer. I parafraseringen kan man forsøke å klargjøre en problemstilling som veisøkeren kanskje er på jakt etter. For eksempel når veisøker sier "Nå kan jeg ikke forklare mer" eller "Nå lurer jeg på om jeg kan være på sporet" (Lauvås og Handal 2000).

Åpne spørsmål

Som talehandling er spørsmålet et av de sterkeste redskapene vi har. Det er nemlig slik at dersom noen stiller et spørsmål blir det opplevd som svært vanskelig ikke å besvare dette spørsmålet. Å stille spørsmål er også en kraftfull måte å styre og kontrollere en samtale på. I forhold til aktiv lytting anbefaler man derfor bruk av åpne fremfor lukkede spørsmål. Ett eksempel på et åpent spørsmål er "Hvordan kom du deg hit?", mens et tilsvarende lukket spørsmål ville være "Kom du med bussen?". Når man setter seg inn i et nytt saksområde, så etablerer man nesten automatisk antakelser om hva dette går ut på. Det er vanlig at man begynner å spørre for å få bekreftet eller avkreftet disse antakelsene. Lukkede spørsmål fører en lett inn i en ond sirkel med korte svar som gjør at man må stille stadig nye spørsmål. Et annet problem med lukkede spørsmål er at det blir veileder som definerer samtaletema og samtaleformen. Veileder bestemmer da hva som sentralt og relevant ut fra sin forståelse (Lauvås og Handal 2000).



Ved å stille åpne spørsmål inviterer man heller veisøker til å utdype det som er blitt sagt:

- "Kan du utdype/forklare meg",
- "Du sa... kan du fortelle mer om det?",
- "Du nevnte ordet..., hva legger du i det?", "Jeg forsto deg ikke riktig da du beskrev..., kan du gjenta det?",
- "Hvilke fordeler og hvilke ulemper...?" (Se mer om dette i egen artikkel "Å stille spørsmål")

Som vi ser oppfordrer man veisøker til å fortelle mer ved å bruke åpne spørsmål. Slike spørsmål kan for eksempel brukes etter en forklarende innledning: "Jeg lurer på om du kunne si litt mer om det du skrev i notatet". Det blir allikevel ikke riktig å hevde at åpne spørsmål er gode, mens lukkede spørsmål er dårlige. Spørsmålene må tilpasses samtalsituasjonen. I noen situasjoner kan også lukkede spørsmål fungere bedre enn åpne. Lauvås og Handal (2000) trekker frem tre ulike åpne spørsmål som er av betydning for veiledning:

- Oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene blir brukt for å klargjøre et saksforhold på en grundig måte.

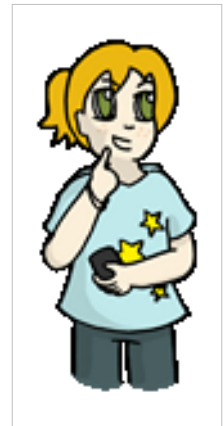
- Skiftespørsmål. Det kan også være nødvendig å få utdypet temaer veisøker ikke har berørt. Slike spørsmål retter seg inn mot et nytt temaområde som det ikke har vært snakket om.
- Bekreftelsesspørsmål. Etter råd eller forslag bør initiativet gis tilbake til veisøker. ("Hvordan ser du på det?"). Slike spørsmål bør være åpne og nøytrale (ikke-ledende) spørsmål.

Ifølge Lauvås og Handal kan eksempler på dårlige spørsmål være:

- Man stiller to eller flere spørsmål på en gang.
- Vi stiller overlessete spørsmål.
- Vi kommenterer i stedet for å spørre.
- Vi er forutinntatte.
- Vi stiller for kompliserte spørsmål (Lauvås og Handal 2000).

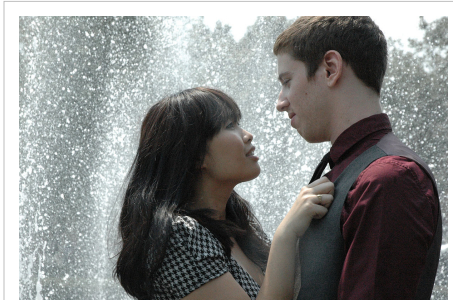
De er opptatt av at veileder ikke bør stille for mange spørsmål. Stiller man for mange spørsmål, risikerer man at samtalen får karakter av utspørring, i verste fall et forhør. Veisøker blir da mindre åpen og snakker mindre. Veileder risikerer å styre samtalen så mye at det begrenser veisøkerens muligheter for å ta opp det han/hun er opptatt av. Veisøker vil raskt innstille seg på at det kommer et nytt spørsmål i stedet for selv å ta initiativ i samtalen. Geldard mener alt som kan bidra til at veisøker "driver" samtalen er av det gode fordi veisøkere forventer at veileder skal ha regien.

I veiledningslitteraturen fraråder man gjerne bruk av hvorfor-spørsmål. I stedet skal man begynne spørsmålene med når, hvor, hva, hvem og hvilke. Hvorfor-spørsmål kan fort bli tolket som en underliggende anklage, dvs. at man gjør noe galt, og dermed vil veisøker lett kunne gå i en forsvarsposisjon. I skolen har for eksempel mange elever erfaring med at læreren stiller hvorfor-spørsmål når man har svart feil. Egentlig ønsker læreren da at eleven skal prøve seg på et nytt svar. Slike spørsmål er en konsekvens av et grunnleggende kommunikasjonsmønster i klasserommet. (jmf. IRE-kommunikasjonsmønstre i klasserommet) (Lauvås og Handal 2000).



Støtte gjennom non-verbal kommunikasjon

Gerald (1989) trekker frem det å vise oppmerksomhet som en grunnleggende samtaleferdighet. Veisøker må oppleve at veilederen er interessert i det samtalen dreier seg om. Dette er ingen teknisk ferdighet, men heller en grunnleggende forutsetning eller holdning man må ha for å kunne fungere som veileder. Nedenfor blir det vist til noen vanlige ytre kjennetegn som gjerne er knyttet til at man viser oppmerksomhet overfor veisøker. Dette blir også kalt minimumsresponser. Minimumsresponser er gjerne knyttet til kroppsspråket man bruker. Det kan for eksempel være at man nikker med hodet o.l. Det kan også være at man lager støttelyder som "hhhhmmmmmm" (eller "ja", "jasså" osv.) eller at man nikker med hodet. Veilederens interesse understrekes med bruk av slike "minimums"-responser, men bare i en slik grad at den andre ikke begynner å tvile på om en følger med og er interessert i det veisøker sier.



Blikkontakt har alltid vært viktig i kommunikasjon mellom mennesker

Normal blikkontakt er også en minimumsrespons som ofte kan mangle i samtaler mellom mennesker. Snakker en med et menneske som ikke vil ha øyekontakt, kan dette påvirke kommunikasjonen negativt. Samtidig er det heller ikke bra om man nistirrer folk i øynene. Det kan bli oppfattet som at man har en innpåsliten og invaderende holdning der man viser den andre for mye oppmerksomhet. Lauvås og Handal (2000) presiserer også at minimumsresponser ikke må gjøres til noe treningsmoment. Det kan fort trekke oppmerksomheten over mot de mer tekniske sidene ved samtalen.

Spelling

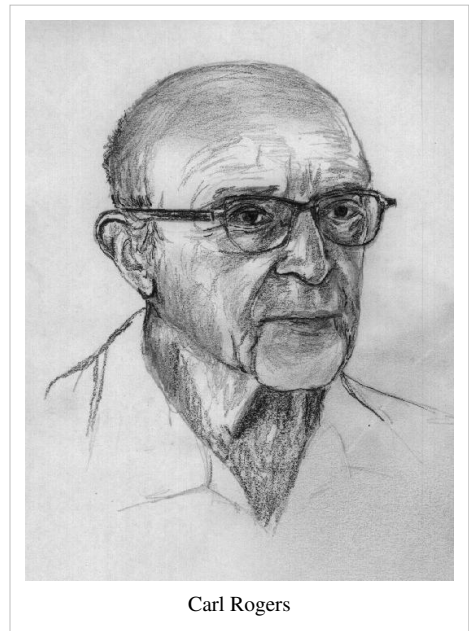
Spelling handler om at veilederen tolker veisøkerens bakenforliggende følelser ved å forsøke å beskrive dem

- "Du høres veldig opprørt ut, har det hendt noe spesielt?"
- "Jeg hører på deg at du er stolt over at du har lyktes, ikke sant?"

Dette er en viktig samtaleteknikk i terapi. Den kjente psykologen Carl Rogers var for eksempel opptatt av at terapeuten burde speile den gode atferd. I en videopresentasjon sier han følgende om relasjonen til sin kvinnelige klient: "*Hvis hun blir forstått av meg, vil hun forstå seg selv bedre?, Hvis hun føler ekthet i meg, vil hun føle ekthet i seg selv.*" Her antar Rogers at terapeuten må speile god atferd, fordi vedkommende fungerer som en viktig rollemodell for klienten.

Historisk bakgrunn for aktiv lytting

Historisk sett har aktiv lytting vært nært knyttet til Carl Rogers. Rogers etablerte den klientsentrerte terapien (også kalt person-sentrert terapi.). Denne terapiformen har hatt enorm påvirkning på psykologien som fagfelt og også veiledningsfeltet (Bjørndal 2011). Den klientsentrerte terapien oppsto som en reaksjon mot det deterministiske menneskesynet i behaviorismen og psykoanalysen. Med sin humanistiske tilnærming forsøker Rogers å ta et oppgjør med behandlingen av mennesket som et viljeløst objekt. Innenfor behaviorismen så man for seg at terapeuten kunne styre menneskets atferd i helt bestemte retninger ved bruk av ulike belønningsteknikker. Denne tenkningen er kanskje best illustrert i det kjente utsagnet fra behaviorismens grunnlegger John B. Watson: "*Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors.*"



Innenfor psykoanalysen vektla man pasientrefleksjon, men man antok at mennesket grunnleggende sett var styrt av drifter. Terapeuten eller psykoanalytikeren hadde tolkningseskjemaet og var den eneste som kunne forstå hva pasientens problemer egentlig skyldes. Problemene hadde gjerne sin årsak i barndommen, og dette styrte rammene for terapisaamtalen.

Klientsentrert terapi er i stedet basert på den grunnleggende ideen om at mennesket har en naturlig disposisjon til å utvikle seg i positiv retning. Gjennom terapi forsøker man derfor å skape betingelser som kan frigjøre klientens iboende evne til å utvikle seg selv. Terapeuten skal mer fungere som en gartner som skaper gode betingelser for vekst uten å gripe inn direkte.

Det er når klienten blir ansett som eksperten på sitt eget liv at de beste personlige vekstvilkår er tilstede. Klienten bør spille hovedrollen i sin egen behandling ved å få hjelp til å hjelpe seg selv. For Rogers er konsekvensen at terapeuten ikke kan være for styrende i samtalen. Slik gartneren dyrker planter ved å skape et godt vekstmiljø, kan terapeuten styrke sin klienter ved å skape et godt samtaleklima. I denne sammenheng mener Rogers tre grunnholdninger må være tilstede hos terapeuten:

Ekthet

For det første må terapeuten være ekte eller kongruent. Terapeuten må forsøke å være seg selv i samtalen og ikke bygge opp en kunstig profesjonell fasade. Det bør være samsvar mellom det terapeuten tenker eller opplever og det

som vedkommende sier til klienten. I et videointervju problematiserer ^[1] Rogers om det er mulig å være ekte på denne måten i en relasjon. Det som er ekte er det man erfarer og opplever i øyeblikket som kommer ut i den umiddelbare kommunikasjonen. Rogers fremhever at man bør være gjennomiktig overfor klienten sin. Hvis negative følelser oppstår overfor klienten, er det bedre å redegjøre for disse enn å forsøke å skjule dem.

Ubetinget positiv aksept

Den andre sentrale vekstbetingelsen er at terapeuten viser klienten ubetinget positiv aktelse. Dette gjøres ved å uttrykke klientens følelser og erfaringer på en aksepterende, empatisk og ærlig måte. Terapeuten vurderer ikke om klienten fortjener denne aktelsen. I et videoopptak snakker Rogers om at man skal vise en "ikke-eiende" kjærlighet overfor klienten. Det er imidlertid en utfordring å vise aktelse hvis man ikke liker klienten og de meninger som kommer frem. Aktelse ser ut til å være et begrep som er nært knyttet til begrepet anerkjennelse. Man vil også kunne hevde at denne tenkningen befinner seg innenfor møtepedagogikken med dens fokus på likeverdighet i relasjonene (Se for eksempel artikkel om Martin Buber).



Carl Rogers var inspirert av kjerneverdier fra kristendommen

Empati



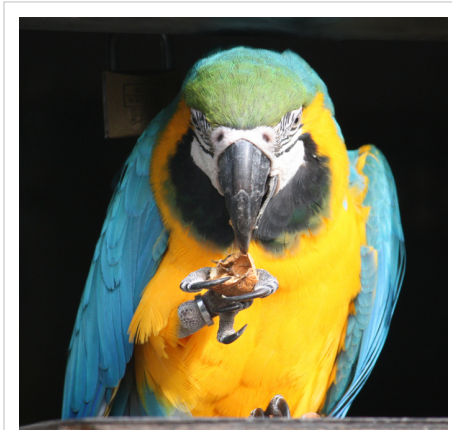
Speiling: Hvis terapeuten lytter nøye til klienten vil klienten også bli bedre til å lytte til seg selv.

Terapeuten må på en nøyaktig innfølende måte klare å oppfatte de personlige følelser og meninger som klienter erfarer. I tillegg må terapeuten klare å formidle denne forståelsen til klienten. I et videoopptak med Rogers sier han at et mål med samtalen er at klienten anstrenger seg for å forsøke å se verden gjennom klientens øyne. Slik kan man nå en dypere forståelse for hvordan den andre personen er. Målet er å forsøke å nå klientens følelser som ligger under overflaten. Dette kan bidra til sprang i forståelsen, der klienten til og med kan overraske seg selv med å få klarhet i egne tanker (Bjørndal 2008: 166-171).

I et videoopptak hevder Rogers at hvis relasjonen er god, vil klienten utforske andre følelser og kanskje avdekke skjulte sider ved seg selv. Ved å bli forstått av terapeuten, vil klienten kunne forstå seg selv bedre. Hvis terapeuten lytter nøye til klienten, vil klienten også bli bedre til å lytte til seg selv. Fra å være distansert i forhold til hva som foregår inne i seg, vil klienten i sterkere grad kunne føle eget nærvær. Målet er at klientene beveger seg fra ikke å like seg selv til i større grad å akseptere seg selv.

Handler aktiv lytting om teknikk eller holdninger?

Ifølge Bjørndal (2011) lå Rogers tidlig i karrieren nærmere en ferdighetstilnærming til empati, men etter hvert tok han klar avstand fra dette. Han reagerte på at speiling og parafrasering ble brukt som teknikker for å fremme empatisk forståelse. Man risikerte å ha en overfladisk tilnærming til klienten. I stedet vektla Rogers at empati primært handler om en holdning eller grunnleggende menneskelig væremåte. Uten de riktige grunnholdninger ville parafrasering og andre samtaleteknikker bare fremstå som en papegøyelignende og mekanisk måte å repetere det klienten sier. Hjelperen måtte strebe mot å forsøke å forstå klientens verden som om det var hans egen. En slik tilnærming til empati vektlegger bevissthet om egne holdninger og hvilke konsekvenser disse holdningene kan få for møtet med veisøkeren (Bjørndal 2011). Viktigheten av Rogers grunnholdninger (empati, (ubetinget) positiv aktelse og ekthet) er i dag godt dokumentert (Clark 2007). I praksisveiledningen blir det derfor viktig å møte veisøker med positiv aktelse. Det er først med de rette holdningene at samtaleteknikker vil kunne bidra til å skape en reell vekstsamtale.



Aktiv lytting er blitt kritisert for å bygge opp under en etterliknende "papegøyekommunikasjon"

Kilder

Tekstbaserte kilder:

- Aktiv lytting ^[2]. Notat utviklet ved Nordlandssykehuset
- Bjørndal, Cato (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Baltzersen, Rolf K (2011). Lysbildepresentasjon ^[3] om aktiv lytting.
- Bjørndal (2011). Hva slags kompetanse trenger veilederen? Karlsen, Thorbjørn (red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Clark, A.J. (2007) *Empathy in counseling and psychotherapy: perspectives and practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geldard, David (1989). *Basic personal counselling: a training manual for counselors*. New York: Prentice Hall.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Wheeler, Sue og Jan Birtle (1993). *A handbook for personal tutors*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.


Videokilder:

- Shostrom, E. L. (1965). *Three Approaches to Psychotherapy*. Carl Rogers redegjør for kjennetegn ved den klientsentrerte terapitilnærmingen (Fra 3:05-9:07). Video - Carl Rogers & Gloria Counselling - Part 1 ^[4]. (Opplæringsfilm)
- Shostrom, E. L. (1965). *Three Approaches to Psychotherapy*. Første del av den klientsentrerte samtalen med Glora (Fra 0:00-9:57). Video - Carl Rogers and Gloria Counselling Part 2 ^[5]. (Opplæringsfilm)

Referanser

- [1] Carl Rogers Del 1 (http://www.youtube.com/watch?v=m30jsZx_Ngs&feature=related), Intervju.
- [2] http://www.nlsh.no/getfile.php/NLSH_bilde%20og%20filarkiv/Pulsen/Kompetanseutvikling/Tekstfiler/Aktiv_lytting_modul_2.pdf
- [3] <http://www.slideshare.net/rolfkb/foredrag-veiledningfrskole120911slideshareversjon>
- [4] <http://www.youtube.com/watch?v=ZBkUqcqRChg>
- [5] http://www.youtube.com/watch?v=m30jsZx_Ngs&feature=related

Å samtale om samtalen i veiledningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---------------------------------------	-----------------------------	---------------------------

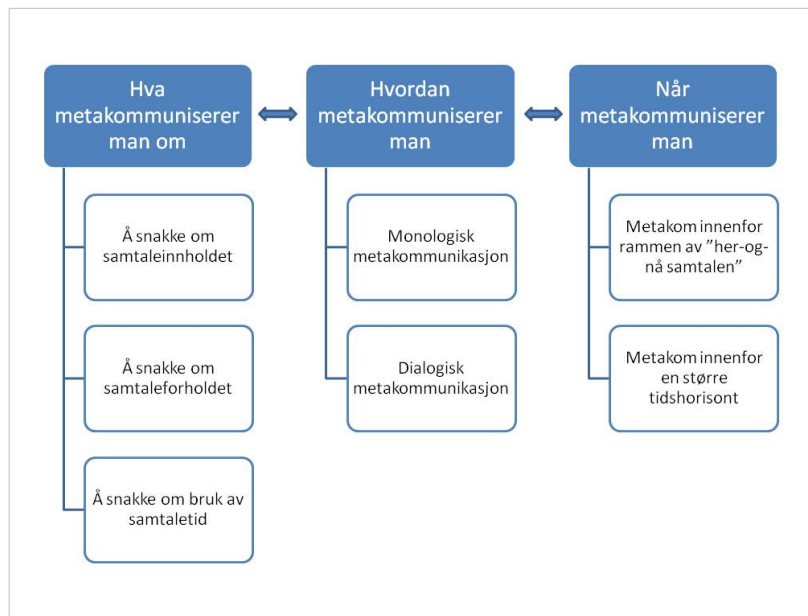
Hva er å metakommunisere

Verbal metakommunikasjon eller det å metakommunisere er betegnelser for det å samtale om samtalen. Denne kommunikasjonsformen er kjennetegnet av at man snakker om og kommenterer den pågående samtalen "ved å ta et steg ut av den". I dette kapittelet blir det sagt noe om hvordan man metakommunisere på ulike måter i profesjonelle veiledningssamtaler.

I utgangspunktet ligner det å metakommunisere en ordinær samtale i den forstand at også denne samtalen vil ha et innhold, en samtaleform og en tidshorisont. Baltzersen (2008) mener man kan ta utgangspunkt i følgende tre spørsmål:

- Hva metakommunerer man om?
- Hvordan metakommunerer man?
- Når metakommunerer man?

Når det gjelder hva man kan metakommunisere om, så mener Baltzersen (2008) at det er naturlig å dele det metakommunikative innholdet inn i tre undertema. For det første kan man *snakke om samtaleinnholdet*. Dette må man skille fra faktum at alle samtaler har et innhold. Det er nemlig ikke alltid vi gjør *selve samtaleinnholdet til samtaleemne*. Et eksempel kan være at veisøker sier: "Nå har vi snakket så mye om oppgavestrukturen, kan vi ikke også snakke litt om teorivalgene mine". Her snakker man ikke oppgavefaglige tema, men man diskuterer heller hvilke samtaletema man skal snakke om i veiledningen.



For det andre kan man *snakke om samtaleforholdet*. Her vil det ofte handle om å vurdere hvordan samtalen fungerer. Man kan for eksempel snakke om ulike sider ved samtalerelasjonen. Her følger noen eksempler: "Kan vi prøve å snakke litt mer åpent sammen?" (nærhet/distanse) "Du trenger ikke fortelle meg hva jeg skal gjøre?"

(assymetri/symmetri). Man kan også kommentere egen eller andres meddelsesatferd: "Hvorfor må du være så krass mot meg når du sier det?" (vurdering av den andre). "Jeg virker nok litt usikker når jeg snakker med deg" (vurdering av seg selv).

For det tredje kan man snakke om bruken av samtaleid. Dette kan man gjøre på mange ulike måter, for eksempel ved å snakke om samtalehyppighet: "Kan vi ikke treffe hverandre litt oftere?", samtalerekkefølgen: "Kan jeg få si hva jeg mener først denne gangen?", samtalelengden: "Jeg har litt dårlig tid, kan vi gjøre denne samtalen kort?" eller samtaletempo: "Jeg skal i et nytt møte så du må komme til poenget raskt."

Nedenfor har vi laget en oversikt over hvordan man kan kategorisere ulike metakommunikative utsagn ut fra definisjonen som Baltzersens (2008) definisjon.

Eksempel	Hva kan man metakommunisere om	Hvordan kan man metakommunisere	Når kan man metakommunisere
"Hvordan vil du oppsummere samtalen, hva er vi blitt enige om?"	Å snakke om samtaleinnholdet	Dialogisk	Innenfor en større fortidshorisont.
"Må du hele tiden fortelle meg hva jeg skal gjøre?"	Å snakke om samtaleforholdet (symmetri-asymmetri)	Monologisk	Innenfor en større fortidshorisont
"Ja Per, hvis jeg har forstått deg rett, så vil du gjerne ha råd om håndtering av noen av de vanskelige elevene i klassen din. Du er skuffet fordi de ødelegger mye av undervisningen."	Å snakke om samtaleinnholdet (parafraze)	Monologisk	"Her og nå samtalen"
"Hva mener du når du sier det?"	Å snakke om samtaleinnholdet	Monologisk	"Her og nå samtalen"
"Det er mange spørsmål man ikke kan formulere helt ut, men som bare kjennetegnes ved at du vil føle en uro. Husk at du ikke må ha et velformulert spørsmål for å komme å snakke med meg (...)"	Å snakke om bruk av samtaleid (grad av tilgjengelighet)	Monologisk	Innenfor en større fremtidshorisont.

Skrift kan også brukes som støtte for samtale om samtalen på flere ulike måter. Det kan for eksempel være ved bruk av avtale, referat eller veiledningsgrunnlag.

I veiledningslitteraturen er det vanlig å anbefale at veileder og veisøker inngår en skriftlig samarbeidsavtale i begynnelsen av veiledningen (se f.eks. Nilssen 2010). Slike samarbeidsavtaler kan variere i forhold til innhold, form og lengde. En del institusjoner som tilbyr veiledning har også laget en generell mal med forslag til tema som kan inngå i en samarbeidsavtale.

Fordelen med slike avtaler er at begge parter får tydeliggjort sine forventninger. Er avtalen konkret vil man kunne unngå misforståelser senere i veiledningen. Avtalen gjør det i tillegg lettere å forholde seg profesjonelt og saklig til sensitive temaer. Har man blitt enige om en avtale vil dette kunne bidra til å skape et mer forpliktende samarbeid. I tillegg bidrar økt grad av skriftlighet til å styrke den systematiske refleksjonen i veiledningssamtalen.

Ulike typer strategisk metakommunikasjon

I profesjonell veiledning er det relevant å metakommunisere på flere ulike måter. Her nevnes noen av de mest sentrale punktene:

- Å snakke om den faglige kommunikasjonsformen.
- Å snakke om veiledningsforholdet.
- Å stille samtaleoppklarende spørsmål.
- Å oppsummere veiledningssamtalen.
- Å snakke om hva man ikke bør snakke om.

Å snakke om den faglige kommunikasjonsformen

Et interessant prinsipielt spørsmål i veiledningen er hvem som skal bestemme hva man skal snakke om? Carson og Birkeland (2009) mener man i starten av veiledningen bør snakke om veiledningspedagogikken som skal styre veiledningen. En grunn er at nesten alle veisøkere i utgangspunktet ønsker å få råd (ibid: 37). Mange ønsker at veilederen skal foreta et valg for dem og blir frustrerte når veilederen ikke vil gi dem råd med en gang. Ved å snakke om veiledningspedagogikken kan man unngå en del av den frustrasjonen som kan oppstå som følge av dette.

Carson og Birkeland (2009: 126) mener dessuten valg av spesifikke veiledningsmetoder bør bygge på informert samtykke fra veisøker. Dersom veisøker ønsker å reservere seg mot en spesifikk veiledningsmetode bør dette respekteres. I denne sammenheng kan man tenke seg at det vil kunne oppstå et dilemma hvis veisøker ber veileder om å bruke andre veiledningsmetoder enn det vedkommende selv ønsker. Nilssen (2010) mener også man bør avklare en felles forståelse av veiledningen i etableringsfasen.

Tradisjonelt har man vært opptatt av at veisøker skal få velge samtaletema, mens veileder skal få bestemme veiledningsformen. Carson og Birkeland (2009) problematiserer om det bør være slik. Empirisk forskning viser at studenter som ønsker en spesiell kommunikasjonsform i veiledningen ikke nødvendigvis sier fra om dette. En undersøkelse av Baltzersen (2008) viser at blant studenter som mener det er viktig å metakommunisere i veiledningen, så er det bare omtrent halvparten som allikevel gjør dette. En sannsynlig forklaring er at studentene opplever at det er veilederens ansvar å ta initiativ til å snakke om veiledningen. Et eksempel på dette finner vi i en intervjuundersøkelse av Lauvås og Handal (1998):

Eksempel

En student svarer slik på om vedkommende snakker om veiledningen:

- Student: Det kunne vi godt ha gjort. Det er ikke noe i veien for å gjøre det heller. Når vi ikke gjør det, har jeg en følelse av at da måtte veileder ta initiativet.
- Intervjuer: Hvorfor ville det ikke være naturlig for deg å gjøre det?
- Student: Nei, jeg oppfatter det slik at det ville være hennes arbeidsform - altså, om hun hadde en arbeidsform i sin veiledningsstruktur, så synes jeg det måtte være hun som formidlet det.

(Lauvås og Handal 1998: 209)

Å snakke om veiledningsforholdet

Ifølge Nilssen (2010) vil følelser alltid påvirke hvordan vi forholder oss til hverandre. Dette gjelder også praksisveiledningen. Av og til kan det være hensiktsmessig å snakke om veiledningsforholdet. En praksisveileder sier det slik: *"I min praksisgruppe var det en tydelig leder som veldig gjerne ville snakke i veiledningssekvensene. En annen jente snakket bare når hun ble spurt om noe. Vi tok dette opp. Var det sånn vi ville at det skulle være? Skulle alle bidra? Hva ønsket vi? Den stille jenta sa at hun gjerne ville snakke litt mer, men at hun ikke følte seg like flink til å formulere seg muntlig som hun andre. Vi ble enige om at alle skulle snakke med de snakkeferdighetene vi hadde."* (Nilssen 2010: 82)

Det er også mulig å snakke om et eventuelt misforhold mellom samtaleinnholdet og meddelsesatferden, for eksempel: "Du sier at du er glad, men jeg synes du ser misfornøyd ut". Noen ganger kan det være helt nødvendig å metakommunisere om dette fordi veisøker signaliserer misnøye med kroppsspråket.

Å stille samtaleoppklarende spørsmål

Som veileder stiller man seg selv stadig spørsmål underveis i veiledningssamtalen: "Utforder jeg henne for mye nå?", "Går vi i ring?", "Har vi framdrift i samtalen?", "Hva er det vi unngår å snakke om?". Denne tenkningen vil ofte bare foregå i veilederens hode, men ha betydning for styring av samtalen og spørsmålene som stilles. Noen ganger kan man ta opp slike tema til diskusjon (Carson og Birkeland 2009: 81). Slike samtaleoppklarende spørsmål vil kunne være viktige for å forsøke å tydeliggjøre uklarheter og oppklare misforståelser i veiledningssamtalen. Nedenfor

følger noen eksempler:

- "Jeg oppfatter at vi er uenige, men jeg er ikke helt sikker på hva du tenker på når...."
- "Jeg forstår ikke helt hva du mener med..."
- "Jeg blir litt usikker på når du sier det på den måten."
- "Jeg lurer på om jeg har sagt noe galt."
- "Mener du at...?"
- "Tror du heller at vi skulle...?"
- "Jeg vil gjerne snakke litt med deg om det med ... Jeg lurer på om jeg har misforstått."
- "Hvis vi snakker litt mer om det, kunne vi kanskje..."

(Carson og Birkeland 2002: 98)

Å oppsummere veiledningssamtalen

Det blir gjerne anbefalt å oppsummere veiledningssamtalen ved at man blir enige om hovedpunktene i det man har snakket om. Oppsummeringen bør ikke være for omfattende. I et veiledningsforløp går det også an å begynne hver samtale med å oppsummere den siste samtalen. I praksisveiledningen kan oppsummeringen gi begge parter litt ekstra tid til refleksjon om status og veien videre (Carson og Birkeland 2009: 83-84).

Det går også an å lage et referat som en skriftlig oppsummering. Carson og Birkeland (2009: 127) viser til bruk av det de kaller et opplevelsesnotat som fokuserer på veisøkerens opplevelser av en hendelse. Gjennom skrivingen kan veisøker bli seg bevisst nye tanker og følelser. Dersom en veileder ber veisøker skrive et opplevelsesnotat, kan dette bli brukt som grunnlag for neste veiledning. Opplevelsesnotatet kan også benyttes som grunnlag for en dialog omkring en situasjon. Vi kan ofte undre oss over hvorfor to personer kan gi to vidt forskjellige beskrivelser av hendelsen. Det følgende er to opplevelsesnotater fra førskolelærerstudenter som har vært i praksis (Carson og Birkeland 2009: 100):

- **Oles opplevelsesnotat:** Kari og jeg har veiledning med praksisveilederen (øvingslæreren). Denne samtalen utvikler seg til å bli kjempeinteressant. Vi tar for oss noe vi begge har opplevd med et barn dagen før. Både Kari og jeg var til stede. Praksisveilederen (øvingslæreren) stille noen utfordrende spørsmål som får meg til å tenke over hendelsen på en helt annen måte enn det jeg har tenkt på før (ibid: 100).
- **Kari opplevelsesnotat:** Jeg har veiledning med praksisveilederen (øvingslæreren) sammen med Ole. Vi skal snakke om en episode vi har opplevd før. Ole og jeg velger en konfliktsituasjon med et barn som ikke vil ta på seg regnbuksen. Vi hadde vært observatører til konflikten mellom dette barnet og en assistent. Praksisveileder (øvingslærer) stiller en mengde spørsmål, men kommer ikke med en eneste forklaring på hvorfor barnet hadde reagert slik som det gjorde (ibid: 101).

Å snakke om hva man ikke skal snakke om

En aktuell del av en samtale om samtalen vil være å snakke om hva man ikke bør snakke om. Her følger et eksempel: (...) *I metasamtalen etterpå snakker vi om at studenten kanskje kunne søke hjelp for å rydde opp i forholdet til moren. Jeg sier at bearbeidelsen av forholdet til mor ikke er et tema i yrkesfaglig veiledning. Men hvordan dette forholdet påvirker studenten i dag er et tema vi kan snakke om i veiledningen* (Carson og Birkeland 2009: 99).

Empirisk forskning rundt verdien av det å metakommunisere


Det har vært gjort lite empirisk forskning rundt forekomsten av verbal metakommunikasjon i veiledningssamtaler. Et unntak er Baltzersen (2008) som analyserer data fra en spørreundersøkelse fra 1999 med masterstudenter som skriver masteroppgave (veiledningsforhold som vanligvis varer minimum 1 år). Resultatene viste at det var få studenter som regelmessig snakket med veileder om veiledningen. Omtrent en tredjedel gjorde det bare i begynnelsen av

veiledningen, mens over halvparten hadde ikke gjort det i det hele tatt. Undersøkelsen viser dessuten en sterk positiv statistisk sammenheng mellom grad av metakommunikasjon og opplevelse av om kommunikasjonen er god. Regelmessige samtaler om samtalen ser ut til å ha en konfliktforebyggende funksjon. I en annen intervjuundersøkelse konkluderer Lauvås og Handal (1998) med at økt grad av metakommunikasjon i forskningsveiledning (individuell veiledning av studenter) er et helt sentralt element for å styrke veiledningskvaliteten. Å avtale hvordan samarbeidet skal foregå i veiledningen kan forebygge en unødig komplisert situasjon der begge parter må tolke signaler indirekte.

Kilder

- Baltzersen, Rolf K. (2008): *Å samtale om samtalen. Veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nilssen, Vivi (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (1998): *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. (Rapport nr.1)

Å få råd i veiledningen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
--	--	------------------------------	------------------------------

Lauvås og Handal (2000) skiller mellom små og store problemer. Et lite problem kan formuleres presist. Hvis veileder forventer en presis problemformulering av veisøker, får man ofte bare frem de små problemene. Da er det også langt lettere for veisøker å ta imot gode råd (Lauvås og Handal 2000). Ved store problemer klarer man gjerne ikke formulere problemet egentlig dreier seg om. Nedenfor følger et eksempel på dette:

- Probleminnehaver: *"Det er helt håpløst. Det går ikke lenger. Jeg aner ikke hva jeg skal gjøre"*.
- Veileder: *Når noen spør hva problemet er får man bare følgende svar*
- Probleminnehaver: *"Nei, jeg vet ikke, det er bare håpløst"* osv.

Det er den subjektive opplevelsen av problemet som er utgangspunktet. Opplevs problemet som stort og uløselig, kan man heller ikke forvente at probleminnehaveren reduserer formatet sånn uten videre. Lauvås og Handal (2000:149) viser til en variant av Bernes (1964) "Why-don't-you-yes-but"-spill:

Eksempel

En venn ringer på døra sent på kvelden og ber deg om å sette på tekanna. Han trenger sårt noen å snakke med, og måten han sier det på, gjør det tydelig at dette kommer til å ta tid. Du hører på hva det dreier seg om. Du fornemmer en slags forventning om at du skal bekrefte at dette ikke var småtteri. Dette var ikke lett! Vel, du får vel trå til og forsøke å gi noen råd. Det går ikke an å sitte og lytte hele tiden, heller. "Kanskje du kunne prøve å..?" Svaret er ikke langt unna det forrige: "Jo, det kunne jeg nok gjøre, men.." Etter neste runde er mønsteret blitt helt tydelig. Du prøver deg med nok et godt råd (Why don't you..), og svaret er positivt avvisende (yes, but..).

Ut på natta tar din venn farvel og sier, tilsynelatende oppriktig, at "det var så godt å få snakket med noen om dette". Og du kan ikke akkurat tvile på det, men likevel står du igjen som et stort spørsmålstejn. Du prøvde, så godt du kunne, å komme med noen råd.

Berne (1964) mener dette kommunikasjonsspillet uansett vil føre til utmattelse. Vennen ber om råd, men kommer egentlig ikke til å akseptere noen av rådene. Når vennen opplever å ha et voldsomt problem, så kan han ikke tillate noen å redusere problemet til en bagatell med en enkel løsning. Aksepterer han rådene, innrømmer han samtidig at

problemene kanskje ikke var så store. Poenget er at selv om man ber om råd, er det altså ikke sikkert at man egentlig ønsker å få råd som kan løse problemet.


Ifølge Lauvås og Handal (2000) handler veiledning ikke om man skal gi råd eller ikke. Utfordringen er heller å finne ut når og hvordan man skal gi råd. Rådene bør helst ikke komme for raskt, dvs. før kartleggingen og problemanalysen. Det virker som om mange har den dårlige vanen at de prøver å huske et tilsvarende problem. Derfor begynner man gjerne raskt med å fortelle hvordan man gjorde det selv i en tilsvarende situasjon. Indirekte vil man kunne signalisere at man liker bedre å fortelle om egne opplevelser og enn å ta problemet på alvor. Det er vanlig at veisøker vil være mest opptatt av å få noen gode råd som kan fungere i praksis. Veileder kan fort bli prestasjonsorientert og velge å følge opp dette ønsket. Dersom veileder har løsningen på et praktisk problem som veisøker er opptatt av å få løst, kan veiledningen bli kort. Veisøker blir glad for rådene, og veileder er stolt av seg selv.

Det blir straks noe annet om vi møter en veileder som gjør sitt beste for å prøve å forstå hva det dreier seg om (jmf. aktiv lytting). En tommelfingerregel i veiledning kan derfor være: Selv om det uttrykkelig blir bedt om råd, ikke gi det før du har undersøkt saken nøye og synes at du begynner å få et nokså klart bilde av hva det dreier seg om.

Kilder

- Berne, Eric (1964). *Games people play: the psychology of human relationships*. New York: Grove Press.
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

Konfrontering

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

I profesjonell veiledning eller rådgivning betyr samtaleferdigheten konfrontering noe annet enn den dagligdage oppfatningen av ordet. Konfrontering handler om å forsøke å utvide veisøkerens oppmerksomhet ved å presentere informasjon som veisøkeren overser eller unnlater å ta opp. En god veileder klarer å innlemme ubehagelig informasjon på en akseptabel måte (Geldard 1989:65 gjengitt i Lauvås og Handal 2000). Konfrontering er på denne måten et offensivt innslag. Det kan for eksempel være at veileder påpeker manglende samsvar mellom veisøkerens samtaleinnhold og kroppsspråk. Eller det kan være at veileder ønsker at veisøker skal bli mer oppmerksom på sin egen atferd overfor andre. Når man opplever problemer, er det lett å glemme eget ansvar. Ved konfrontering blir det anbefalt at man i størst mulig grad forsøker å få frem den konfliktladet informasjon ut fra det den andre selv sier. Deretter forsøker man å stille veisøker overfor et helt annet perspektiv på situasjonen (Lauvås og Handal 2000).

Konfrontering er vanskelig fordi veileder også må passe seg for ikke å bli for nærgående. Lauvås og Handal (2000) viser til Geldard (1989:65) som trekker fram fire årsaker til at vi konfronterer når vi egentlig ikke burde gjøre det:

- Jeg er utålmodig og ikke innstilt på å la veisøker bevege seg i sitt eget tempo.
- Jeg synes det er så interessant å bruke konfrontasjon og se effekten.
- Jeg bruker konfrontasjon strategisk for å få gjennomslag for egne synspunkter.
- Jeg er irritert og tar irritasjonen ut ved å konfrontere.

I Geldards (1989) oppskrift for god konfrontering skal ett eller flere elementer inngå:

- En parafrasering/speiling av det veisøker har sagt.
- Terapeutens (veilederens) egne følelser i øyeblikket bør uttrykkes.
- Et konkret utsagn om hva terapeuten (veilederen) har observert eller registrert uten tolkning.


Det mest krevende ved konfrontering er at veileder må tilpasse styrken og utfordringen i utsagnet slik at veisøker oppfatter dette som et nyttig innspill. Veisøker må ta imot og gi konfronteringens plass i sin egen tenkning.

Kilder

- Geldard, David (1989). *Basic personal counselling: a training manual for counselors*. New York: Prentice Hall
- Lauvås, Per og Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

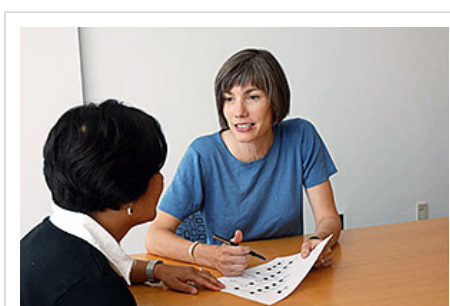
Del II - Teorier om veiledning

Hva er veiledning?

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---------------------------------------	------------------------------	---------------------------

Et vanskelig begrep å definere

I litteraturen finner man en rekke ulike forsøk på å definere veiledningsbegrepet. Variasjonen er så stor at man kan hevde det i større grad er forskjellene enn likhetene som betegner veiledning som fenomen. Det har imidlertid vært gjort forsøk på å lage noen overordnede generelle definisjoner som skal kunne fange opp mangefoldet av konkrete definisjoner. Løw (2009) mener for eksempel at veiledning alltid vil være en målrettet aktivitet. I den "profesjonelle veiledningssamtalen" har veilederen et meransvar for kvaliteten i samtaleforløpet. Veiledningen baserer seg på et avtaleforhold og er derfor kjennetegnet av både struktur og progresjon. I profesjonell pedagogisk veiledning er det veisøker som er i fokus enten dette er en student eller elev. Veiledning kan derfor sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring (Løw 2009).



Tenker du at veiledning først og fremst skjer i et privat møte mellom to mennesker ansikt til ansikt?

Et sentralt definisjonsspørsmål er om en veileder som gir mye råd egentlig driver med veiledning. I dagligdags språkbruk bruker vi gjerne veiledningsbegrepet om det å gi råd. Rådgivning, konsultasjon, supervisjon er betegnelser som ligger nær veiledningsbegrepet og som vektlegger betydningen av å gi råd. Mye av veiledningslitteraturen har imidlertid ønsket å nedtone bruken av slike begreper fordi de fleste former for veiledning i liten grad anbefaler å gi råd. Flere forfattere opererer imidlertid med rådgivningsteorier som det ene ytterpunktet innenfor en bredde av veiledningsteorier. Kåre Skagen (2004) inkluderer for eksempel den "formidlingsorienterte" mesterlæren som en legitim veiledningsteori. Ole Løw (2009) definerer også veiledning som en fellesbetegnelse som inkluderer rådgivning, supervisjon, konsultasjon, mentoring og coaching. Her blir veiledningsbegrepet definert innenfor to dimensjoner eller akser der veivisning vs veisøking er å finne på den ene akse, mens svar vs spørsmål definerer den andre akse. Løw foreslår at betegnelsen veiledning blir forbeholdt den komplementære relasjon mellom den mere erfarne og kompetente og den mindre erfarne eller kompetente i en undervisnings-, utdannings eller yrkessammenheng. En mulig minimumsdefinisjon av profesjonell veiledning, vil kunne være at det er en hjelpesamtale som finner sted ut fra et mer eller mindre erkjent perspektiv eller veiledningsmodell.

Bjørndal (2011a) mener veiledningsfeltet er svakt utviklet som vitenskap. Dette mener han skyldes flere forhold. For det første er ikke veiledning noen beskyttet profesjon. Bare unntaksvis har veiledning vært en virksomhet som forutsetter en spesiell status eller kompetanse. En konsekvens er at mange veiledere derfor ikke har noen formell utdanning innen pedagogisk veiledning.

For det andre er veiledning et ganske nytt fagområde med lite empirisk forskning. Læreboklitteraturen har i større grad vært preget av lærebokforfatterens egne erfaringer og inspirasjon fra ulike terapeutiske retninger.

For det tredje bygger veiledningspedagogikken på mange forskjellige disipliner (f.eks. filosofi, psykologi, sosiologi, antropologi). Utviklingen har foregått innenfor forskjellige yrkesgrupper og profesjoner. Dette pluralistiske faggrunnlaget gjør det selvsagt enda vanskeligere å forenes om enhetlig faglig oppfatning av feltet enn dersom temaet bare var aktuelt innenfor ett enkelt fag.

For det fjerde er veiledningsbegrepet fortsatt uklart. I tillegg eksisterer det, som tidligere nevnt, en rekke nærliggende begreper som for eksempel rådgivning, coaching, mentoring med videre. Disse brukes ofte om hverandre med uklar og overlappende betydning. Veiledningsbegrepet konkurrerer derfor om oppmerksomheten med en rekke andre begreper. Mye litteratur blir publisert under betegnelser som konsultasjon, supervisjon og rådgivning. Begreper som mentoring og coaching er også blitt mer populære de siste årene. I engelskspråklig litteratur er det heller ikke ett begrep som entydig tilsvarer det norske veiledningsbegrepet. Begreper som ligner er blant annet counseling, coaching, mentorship, tutoring, supervison.

For det femte dekker veiledningsfeltet en rekke ulike retninger. Skagen (2004) presenterer ti ulike retninger, og Løv (2009) presenterer seks. Samtidig er både veiledere og veilederutdannere gjerne mest opptatt av en eller noen få retninger, selv om noen også er mer eklektisk orientert.

For det sjette praktiseres veiledning innenfor en rekke ulike kontekster. Fordi bokmarkedet er lite, må veiledningslitteraturen henvender seg til lesere på tvers av disse kontekstene, og da blir den ofte for generell. Et siste poeng er at man heller ikke kan forvente så veldig sterk paradigbestyrke siden veiledning er et komplekst og mangfoldig område.

Veiledning i et historisk perspektiv

Mange veiledere har vært inspirert av filosofen Søren Kierkegaard sin beskrivelse av hjelpekunst: *"Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst" (...)"Vil jeg likevel gjøre min forståelse gjeldende, så er det fordi jeg er forfengelig og stolt, så jeg i stedet for å gavne ham egentlig vil beundres av ham."* (Kierkegaard 1859: 96). Sammenliknet med undervisning er det vanlig å mene at veiledning er en hjelpekunst der man i langt større grad bistår individets lærings- og utviklingsprosess gjennom å stille ulike typer spørsmål fremfor selv å komme med svarene (se for eksempel Lauvås og Handal 2000).



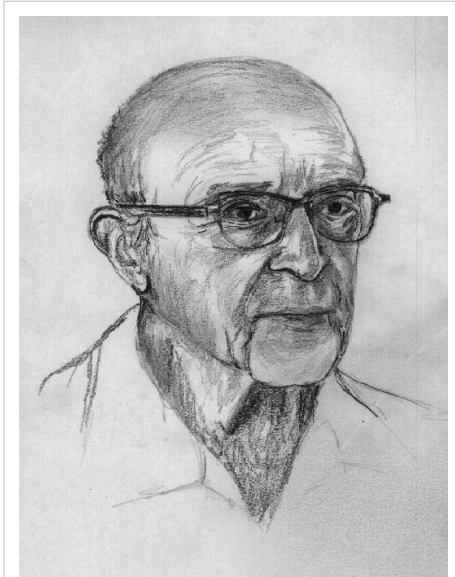
Siden 1980-tallet har veiledning utviklet seg til å bli et eget fagområde. Studier i veiledningspedagogikk blir tilbudt ved de fleste høyskoler og universitet i Norge. Temaet blir studert i flere ulike profesjonsutdanninger som f.eks. lærerutdanning og helsefaglig utdanning. Mathisen og Bjørndal (2007) hevder veiledningsfeltet sprang ut av antiautoritære ideer i norsk og vestlig pedagogikk på 1970-tallet. Denne pedagogikken hadde igjen sine røtter i den humanistiske psykologien som oppsto på 1950-tallet. Den humanistiske psykologien vektla menneskets frie vilje og at terapien måtte gi pasienten langt større medvirkning. Psykologene Carl Rogers og Abraham Maslow var viktige representanter. De var begge opptatt av selvrealisering; det vil si at mennesket måtte realisere sitt iboende vekstpotensiale. Tradisjonelle skoler ble kritisert. Isteden ønsket Rogers seg sentre for personlig utvikling der man viste uforbeholden positiv omsorg overfor barn og ungdommer (Skagen 2007).

Den norske veiledningspioneren Torgeir Bue var svært påvirket av Maslow og Rogers tanker. Inspirert av disse lanserte Bue den konfluente pedagogikken som en kritikk av den akademiske læringstradisjonen. Veilederen måtte her ha de rette personlige egenskapene, og de følelsesmessige sidene ved veiledningen måtte prioriteres. Veilederens faglige kompetanse var ikke like viktig som at veilederen var et autentisk menneske med de riktige holdningene (Skagen 2007).

I 1980-årene ble handlings- og refleksjonsmodellen utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås. Modellen skulle få stor innflytelse på hvordan man skulle drive pedagogisk veiledning i norsk lærerutdanning. Også her var den humanistiske psykologien en viktig inspirasjonskilde.

Modellen dannet utgangspunkt for den første nasjonale rammeplanen for studier i veiledning ved norske høyskoler og universiteter i 1991. Først da ble veilederutdanningen lagt ut på høyskoler og universiteter. Fra 1990-tallet fikk også forestillingen om "læreren som veileder" større utbredelse i skolene, pedagogikken og politikken (Skagen 2007:43). De viktigste bøkene er "*På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*" (1982,1999) og "*Veiledning og praktisk yrkest teori*" (1990,2000). Utviklingen av denne modellen skjedde med utgangspunkt i en kritikk av praktisk veiledning slik den var drevet i norsk lærerutdanning i 1960- og 70-årene. Kritikken rettet seg mot den sterke styringen praksisveiledere (øvingslærerne) hadde over lærerstudentenes praksis. Man risikerte å utdanne tilpasningsdyktige lærere og ikke autentiske lærere som fikk utvikle sine egne ideer om undervisning (Skagen 2007:45).

Ifølge Løw (2009) har pedagogisk veiledning i dag fått et bredt nedslagsfelt og omfatter veiledning av både elever, studenter og ansatte. Man kan drive med både individuell veiledning og gruppeveiledning. I undervisningen i skolen omfatter dette både tradisjonell oppgaveløsning og prosjektarbeid. Formuleringen "Læreren som veileder" har også blitt relatert til en klasselederstil med mindre vekt på formidling og mer vekt på oppfølging av elevarbeid. Veiledning kan både handle om konkret faglig problemløsning og utvikling av holdninger som veisøkerens yrkesidentitet. Det er vanlig å skille mellom flere ulike typer veiledning som f.eks. praksisveiledning, oppgavefaglig veiledning (skriveveiledning), yrkesfaglig veiledning, kollegaveiledning og veiledning av nyutdannede lærere. Felles for alle disse veiledningsformene er at man forsøker å utvikle en praktisk kompetanse. Samtidig er man opptatt av at veiledning ikke skal bli brukt om andre mindre formålsrettede faglig-sosiale kommunikasjonsformer som for eksempel uformell prat i lunsjen.



Psykologen Carl Rogers var en veldig viktig inspirasjonskilde for veiledningspioneren Torgeir Bue

Hva er god veiledning?

Det er vanskelig å gi et entydig svar på hva som kjennetegner den gode veiledningssamtalen. Både verdisyn, teoretisk utgangspunkt og den praktiske samtalsituasjon vil her være av betydning. Ifølge Bjørndal (2008) er mye veiledningslitteratur basert på teoretiske ideer om den gode samtale uten at dette nødvendigvis dette er dokumentert via empirisk forskning. Det går imidlertid an å hevde at veiledningssamtalene beveger seg rundt noen sentrale dialektiske spenningsforhold. Noen slike forhold er:

- Enighet vs uenighet
- Planlagt språkbruk vs improvisert tenkespråk
- Begrunnede valg vs spontane valg
- Problemene eller suksesshistoriene
- Samtaleinnhold vs samtalerelasjon
- "Bare veileder" vs "veileder i tillegg"

Enighet vs uenighet

Filosofen Mikhail Bakhtin ^[1] hevder enighet bare inngår som en liten del av samtalen. Slutt punktet i en samtale bør alltid være divergens eller uenighet. For mye enighet gir ikke samtalen nok spenning og mangfold. Med utgangspunkt i Bakhtin mener Carson og Birkeland (2009:146) at det blir feil hvis veileder eier svarene og ikke spør for å vite. Hvis veilederen kjenner retningen kan veisøkerens stemme lett bli undertrykt i en veiledningssamtale. Det blir viktig å forsøke å gi rom for den andre og dermed det flerstemmige i samtalen.

Planlagt språkbruk vs tenkespråk

Et kjennetegn ved lærende samtaler er et utforskende tenkespråk. Det hevder Carson og Birkeland (2009:145) og viser til Olga Dysthe (1995) som skiller mellom tenkespråk og presentasjonsspråk. Formen i slike samtaler er personlig og ufullstendig med liten vekt på formelle rammer. Formålet er blant annet å forklare for seg selv og å tenke høyt. Veiledningssamtalen må ut fra et slikt perspektiv betraktes som en prosess, der tanken utvikles gjennom ulike utkast og versjoner. Sentrale spørsmål vil derfor være:

- Hvordan gis det rom for å leke med tanken, undring og assosiasjoner i veiledningssamtalen? (tenkespråk)
- Hvordan arbeides det med veisøkerens tanker?
- Bygger veisøker og veileder videre på hverandres tanker?

Det er en avveining hvor forberedt veileder skal være til veiledningssamtalen. I tråd med Dysthes idé om tenkespråk, bør man være forsiktig med å formulere mange spørsmål på forhånd som i et intervju. Da risikerer man at det blir for mye presentasjonsspråk. I løpet av samtalen bør man være i stand til å frigjøre seg fra egne notater og la seg styre av samtalsens dynamikk. Dette vil kunne skje i en lærende samtale (Carson og Birkeland 2009: 75-76).

Begrunnede valg vs spontane valg

Det sentrale ved mye veiledning har vært at veisøker skal få sette ord på sine handlinger og utvikle større bevissthet om egen atferd eller praksisteori. Veiledningen bør konsentrere seg om å jobbe med den teorien eller det verdigrunnlaget som ligger bak praksis. Denne praksisteorien kan være sammenhengende og er i stadig endring gjennom hele livet (Lauvås og Handal 2000).

Problemene eller suksesshistoriene

Det er mest vanlig å anta at man trenger veiledning hvis man har problemer eller er usikker i forhold til noe man skal gjøre. I dag blir det imidlertid lagt mer vekt på at man i veiledningen kan fokusere på det man får til (Carson og Birkeland 2009: 75).

Samtaleinnhold vs samtalerelasjon

I veiledningssamtalen forholder begge parter seg til et samtaleinnhold, en samtalerelasjon og et samtaleforløp. Det er mulig å snakke om alle disse elementene i samtalen (Baltzersen 2008). Som veileder skal man være engasjert i samtalsens innhold, men samtidig også ivareta en god relasjon. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng blir hvem

som er ansvarlig for hva i en veiledningssamtale? Bør for eksempel veileder begrunne sin egen veiledningstilnærming? En idé kan være at veileder lager sitt eget "veiledergrunnlag" som beskriver egen veiledningspedagogisk tenkning (Carson og Birkeland 2009: 81).

Å ikke bare være veileder

I veiledninglitteraturen blir det ofte vist til at det kan være vanskelig å kombinere veilederrollen med andre roller man ønsker å ha. Det gjelder for eksempel om man skal være både veileder og leder. Likeledes vil det være en utfordring for praksisveiledere i profesjonsutdanningene når de både skal veilede og vurdere veisøker. Samtidig er jo dette et sentralt dilemma alle lærere står overfor når de underviser sine elever.

Hva slags kompetanse trenger veilederen?

Det er ulike oppfatninger om hvilken kompetanse en profesjonsveileder trenger. Bjørndal (2011b) har forsøkt å lage en oversikt ved å skille mellom en

- ferdighetstilnærming.
- generativ tilnærming.
- holistisk tilnærming.

Ferdighetstilnærmingen

Det meste av veiledningslitteraturen vektlegger utvikling av samtaleferdigheter. Dette inkluderer evne til å organisere veiledningen og evne til å kommunisere med andre mennesker på en god måte. Dette vil for eksempel omfatte etablering av kontakt med veisøker, etablering av samarbeidsavtale (kontrakt), anvendelse av veiledningsmodell (teorier om veiledning), evne til aktiv lytting, bruk av åpne spørsmål og evne til å metakommunisere. Ulempen med denne ferdighetsorienterte tilnærmingen er at man risikerer å utvikle en snever forståelse av veiledningskompetansen. De tekniske ferdighetene vil kunne bli vektlagt for mye på bekostning av kunnskap, forståelse og kritisk tenkning. Man risikerer både å legge for lite vekt på yrkesutøverens personlige egenskaper og kompleksiteten i veiledningen som yrkesutøvelse. Ferdigheter som fungerer bra i en kontekst vil heller ikke nødvendigvis virke på samme måte i en annen samtalsituasjon.

Generisk tilnærming til veilederkompetanse

Den generiske tilnærmingen vektlegger at veilederen skal utvikle generelle egenskaper som man antar er overførbare fra situasjon til situasjon. Empirisk forskning innenfor hjelpeprofesjoner viser at evne til empati er en slik viktig egenskap (Clark, 2007). Et eksempel på en slik kognitiv egenskap er problemløsningsevne. Andre eksempler er selvstendighet og samarbeidsevne. En ulempe med denne tilnærmingen er at konteksten blir oversett. I tillegg er det ofte vanskelig å vurdere disse egenskapene.

Integrert holistisk tilnærming til veilederkompetanse

Den integrerte holistiske tilnærmingen tar hensyn til veiledningskonteksten. Kompetansen blir sett på som relasjonell ved at den bygger på en kombinasjon av egenskaper. Kompetanse utvikler seg i et dialektisk forhold mellom aktører, handlinger og kontekst vil være i kontinuerlig endring. Innenfor denne tilnærmingen antar man at kompetent yrkesutøvelse er situasjonsspesifikk og kan skje på flere ulike måter. Bjørndal (2011b) mener en slik overgripende kompetanse kan knyttes til begrepet praktisk klokskap og Donald Schöns beskrivelse av den reflekterende praktiker. Ulempen med denne tilnærmingen er at kompetansen aldri vil være tydelig og den vil derfor være vanskelig å definere, måle og vurdere.

Ulike veiledningstradisjoner

Det finnes en rekke ulike veiledningsmodeller eller tilnærminger til veiledning. De to mest sentrale er handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlære. Disse to veiledningsperspektivene bygger på et ganske ulikt teorigrunnlag. På den annen side ser det ut til å være vanlig å kombinere elementer av disse modellene i praksis. Bjørndal (2011b) setter derfor spørsmålsteget ved at enkelte institusjoner har fremmet en offisiell veiledningsmodell der man påbyr alle å bruke den samme modellen i stedet for å være mer åpen for en mer eklektisk bruk av modeller. Vi vil i denne boken gi en innføring i flere ulike perspektiver:

- Handlings- og refleksjonsmodellen
- Mesterlære
 - Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse
- Systemisk veiledning
- LØFT
- En narrativ tilnærming til veiledning
- Didaktisk veiledningsstrategi
- Reflekterende team som veiledningsstrategi
- Coaching
- Verdsettende undersøkelse
- Aksjonslæring

Kilder


- Bjørndal, Cato (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, Cato (2011a). Hva er kvalitet i veiledning? Karlsen, Thorbjørn (red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal (2011b). Hva slags kompetanse trenger veilederen? Karlsen, Thorbjørn (red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Clark, A.J. (2007) *Empathy in counseling and psychotherapy: perspectives and practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hermansen, Mads, Løw, Ole & Petersen, Vibeke (2004): *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Forlaget Alinea, 2. utg. 2005.
- Hoff Sommers, C og S. Satel (2005). *One Nation under Therapy. How the Helping Culture is Eroding Self-Reliance*. New York: St.Martin's Press.
- Kierkegaard, Søren (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*, C.A. Reitzels Forlag.
- Lauvås og Handal (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk. Åpen nettbok ^[2]
- Løw, Ole (2009) *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Mathisen, P. og R. Høigaard (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Mathisen, Petter og Cato R. Bjørndal (2007). Forord. Kroksmark, Tomas og Karin Åberg (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McLennan, N. (1996). *Counselling for managers*. Aldershot: Gower.
- Skagen, Kåre (2004). *Et tema av "ytterste viktighet" - Om veiledning i det senmoderne*. Kroksmark, Tomas og Karin Åberg (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Referanser

[1] http://en.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin

[2] <http://www.nb.no/utlevering/nb/31c8173c4767b14d46834c4022ae5a0d>

Handlings- og refleksjonsmodellen

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	-----------------------------	------------------------------

Bakgrunn

Det synes å være bred enighet om at handlings- og refleksjonsmodellen har vært den mest innflytelsesrike veiledningsmodellen i Norge siden 1980-årene.^[1] Det er Gunnar Handal og Per Lauvås som har utviklet modellen. De viktigste bøkene er "*På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere*" (1983)^[2] og "*Veiledning og praktisk yrkesteori*" (1990)^[3] Gjennom den nasjonale rammeplanen for studier i veiledning ved norske høgskoler ble denne modellen retningsgivende for en generasjon norske veiledere (Skagen 2004:31). Modellen har for eksempel stått svært sentralt i førskolelærerutdanningen siden tidlig på 1990-tallet (Carson og Birkeland 2009).

Modellen ble utviklet i en tid der man i stadig større grad kritiserte praksisveilederne (øvingslærerne) for å styre for mye over lærerstudentenes praksis. Man antok at lærerstudentene måtte føye seg etter praksisveilederens ønsker fordi de til slutt skulle sertifisere lærerkandidatene. Man mente derfor at lærerutdanningen primært bidro til å skape tilpassningsdyktige lærere (Skagen 2004:31). Modellen ble derfor utviklet som en motvekt mot mesterlæretradisjonen som stod sentralt i lærerutdanningen til langt ut på 80-tallet. I mesterlæren er forutsetningen at mesterens arbeid er eksemplarisk og verdt å etterlikne (Carson og Birkeland 2009: 68).

Kjennetegn

Praktisk yrkesteori eller praksisteori viser til den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet. Med dette begrepet antar Lauvås og Handal (2000) at det finnes en privat, tankemessig beredskap som bygger på egen erfaring og informasjon om andres erfaring. Dette er satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap som er ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige. For de aller fleste er praksisteorien relativt uryddig, motsetningsfull og ubevisst.

Veiledningens kjerne blir å hjelpe veisøker til bedre å forstå sin egen praksisteori, det vil si hvilke verdier, erfaringer og kunnskap som ligger bak det man gjør eller planlegger å gjøre. Målet er å skape større bevissthet rundt verdigrunnet som ligger bak den kunnskap man støtter seg til. Veisøker kan få større innsikt i dette ved å måtte begrunne handlingene sine. Veiledningen konsentrerer seg om den teorien som ligger bak praksis. Ved å bli seg mer bevisst hva denne består av, kan man utvikle sitt eget handlingsrepertoar. Fordi verdigrunnet i praksisteorien ofte kan være motsetningsfylt blir det ekstra viktig å arbeide med bevisstgjøring i veiledningen. Spørsmål om hva man selv står for som yrkesutøver og hvilke verdier man bygger sine handlinger ut fra, kan bidra til å styrke yrkesidentiteten. Carson og Birkeland (2009:72-73) beskriver praksisteorien på følgende måte:

- Praksisteorien er individuell. Hver enkelt av oss har som yrkesutøver ulike kunnskaper, erfaringer og verdier. Praksisteorien vil være ulike fra person til person.
- Praksisteorien er i endring gjennom hele livet fordi man får nye erfaringer hele tiden. Dette gjør at verdier kan endres, selv om det viser seg at verdier er mer motstandsdyktige mot endring enn kunnskap
- Alle har en praksisteori selv om en er ny i yrkeskonteksten.

- Praksisteorien er i stor grad ubevisst og vanskelig å sette ord på. De aller fleste er i liten grad klar over hvilke verdier som styrer deres egne handlinger.
- Praksisteorien er ofte usammenhengende, og verdiene kan stå i motsetning til hverandre.

I handlings- og refleksjonsmodellen legger man mer vekt på planlagte, formaliserte veiledningssamtaler enn i mesterlæren som i større grad vektlegger uformell veiledning. Fordi veiledningen tar utgangspunkt i veisøkerens veiledningsbehov, er det vanlig å be veisøker om å utforme et veiledningsgrunnlag. Dette er et notat som skal hjelpe både veileder og veisøker til å være forberedt til veiledningen.

Opprinnelig rettet modellen seg mot veiledning av lærerstudenter i forhold til undervisningsrelaterte temaer. I dag brukes også modellen i veiledning av erfarne lærere, og veiledningen vil dermed kunne variere avhengig av hvor lenge man har jobbet. Nyutdannede lærere vil for eksempel kunne ha behov for veiledning for å bli tydeligere på egen yrkesidentitet. Mer erfarne yrkesutøvere vil kunne ha behov for veiledning for blant å motvirke stagnasjon og utbrenthet (Carson og Birkeland 2009:72-75).

Teoretiske inspirasjonskilder

Handal og Lauvås betegner handlings- og refleksjonsmodellen som humanistisk og dialektisk. Her ser de ut til å være inspirert av flere ulike personer. De nevner dansken Ole B. Thomsen som mente lærerstudenter selv måtte få være med å utvikle kriterier for god undervisning. I tillegg er de påvirket av Carl Rogers' ideer om selvrealisering og personlig vekst. (Skagen 2004:32). Skagen beskriver dette som en personsentrert dialogpedagogikk og trekker frem følgende sitat fra Lauvås og Handal: *I den første fasen i et veiledningsforløp må veilederen, som Kierkegaard sier, underordne seg den som veiledes. I første runde må det ikke være spørsmål om hva veileder mener man bør gjøre og ikke gjøre. Den andre vil trolig lete desperat etter signaler om hva "veilederen synes". Dette skal ikke veilederen stille opp på* (Lauvås og Handal 2000:194 i Skagen 2004: 124). Donald Schöns vektlegging av lærerens evne til å reflektere over egne handlinger synes også å ha inspirert modellen.

Kritikk av modellen

Handlings- og refleksjonsmodellen er blitt kritisert på flere punkter. Man har for det første ment at veilederen som faglig autoritet blir svekket i frykten for at studenter skal bli undertrykt. For det andre blir veilederrollen gitt allmenn gyldighet, og man kan spørre seg om det blir tatt nok hensyn til individuelle forskjeller. Et tredje problem er at modellen bygger på et utydelig teoretisk grunnlag. Legger man for mye vekt på refleksjon kan fokus på gode handlinger forsvinne. Modellen vil i tillegg kunne favorisere veisøkere som er flinke til å formulere seg verbalt (Skagen 2004:124). Søndena (2004:16) mener også det kan være problematisk hvis alle praksisteorier blir sett på som likeverdige. I vår iver etter å utvikle veisøkerens evne til å reflektere, risikerer vi å glemme hva vi skal reflektere over.


Kilder

- Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen. Revidert utgave fra 1999 er tilgjengelig i full versjon ^[2].
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (1990). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen. Hele boken elektronisk ^[3]
- Skagen, Kaare (2004) *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Søndena, Kari (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Fotnoter

- [1] Også betegnelsen "veiledning som refleksjon over handling" blir brukt.
 [2] http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008092604074
 [3] http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2007110500028

Mesterlære

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---	------------------------------	------------------------------

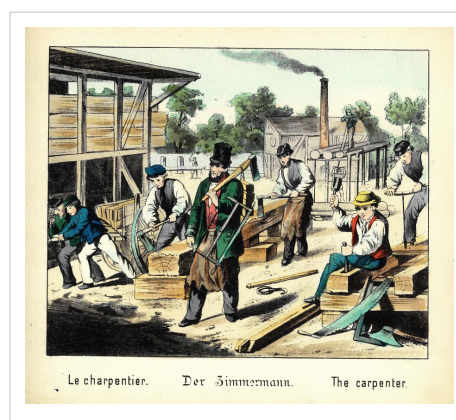
Hva er mesterlære?

Håndverkeropplæring har historisk foregått med liten grad av formell undervisning, men heller gjennom observasjon av erfarne modeller og ved deltakelse i et arbeidsfellesskap der man fikk kontinuerlig veiledning. Opplæringen foregikk ved at den erfarne mesteren demonstrerte den riktige utøvelsen. Lærlingen forsøkte deretter å etterligne atferden samtidig som mesteren korrigerte avvik.

Den mest kjente formen for mesterlære stammer fra de europeiske håndverkslugene i middelalderen. Laugene oppsto allerede på 1100-tallet. Opplæringen foregikk ved at lærlingene og mesteren inngikk en juridisk kontrakt med spesifiserte betingelser for opplæringen. Lærlingen måtte binde seg til å gå i lære over flere år før han kunne bli tatt opp i lauset som svenn (Skagen 2004: 118). I Encyclopedia Britannica (1996) defineres mesterlære (apprenticeship) som: "utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet". I ordet "mesterlære" fremheves betydningen av læremesterens rolle i læringen, mens i ordet "lærlingutdanning" understrekes lærlingenes læring i tråd med det engelske ordet apprenticeship (Nielsen og Kvale 1999: 18-19).

Begrepet mesterlære blir på den ene siden brukt om de lovfestede institusjonelle strukturene som har dominert håndverkeropplæringen, men begrepet blir også brukt som en generell metafor på et forhold der en novise lærer noe av en mer erfaren person. Mesteren vet hvordan arbeidet skal utføres, og novisen forsøker derfor å utføre arbeidet så likt mesteren som mulig.

De siste ti årene har det skjedd en revitalisering av lærlingemodellen ved at mester-lærling relasjonen blir brukt som "bilde" på gode læringssituasjoner. Mesterlære er blitt introdusert som en generell pedagogisk modell med gyldighet også utenfor de tradisjonelle håndverksfagene (Nielsen og Kvale 1999).



En antikk baker viser en lærling hvordan man skal bruke ovnen. The Bodleian Library, Oxford.

Anvendelsesområder

Mesterlære som pedagogisk idé har fått særlig sterkt fotfeste innenfor yrkespedagogikken (Skagen 2004: 118). Som metafor viser den til et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter (mesteren), og en som ikke gjør det (lærningen). Dette kan ligne et tradisjonelt formidlingsbasert lærer-elev forhold. Prosessen kjennetegnes av at lærningen tilegner seg taus kunnskap ved å observere mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter (Polanyi 1958). Mesterlæreperspektivet er også blitt brukt til analyse av samspillet mellom foreldre og barn. Ved å delta i hverdagens aktiviteter lærer barna mye av å observere foreldrene (Rogoff 1990). Dette er også blitt betegnet som modellering eller observasjonslæring (Se mer i artikkel om Albert Bandura).



Mesterlære er en viktig pedagogisk tradisjon i yrkesfagopplæringen

Ulike kjennetegn

Nielsen og Kvale (1999:19) beskriver fire hovedtrekk ved mesterlære som pedagogisk idé.

- **Deltakelse i praksisfellesskap:** Mesterlære finner sted i en sosial organisasjon som for eksempel et håndverkerfellesskap. Læring skjer gjennom deltakelse i en gruppe som utfører faget på en kompetent måte. Nykommeren beveger seg gradvis mot å bli et kompetent medlem i yrkeskulturen, fra "legitim perifer deltakelse" til "full deltakelse". I slike praksisfellesskap vil det foregå veiledning hele tiden, men det blir ikke sett på som en egen aktivitet. Det er nærhet i tid og rom mellom refleksjon og handling og den konkrete veiledningen blir tilpasset hver enkelt yrkessammenheng. Her finnes ingen universell oppskrift for hvordan veiledning skal foregå.
- **Faglig identitet:** Læring skjer ved å utføre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå. Etter hvert som man tilegner seg ferdigheter i faget vil man også utvikle en fagidentitet gjennom mestringsprosessen. Det blir satt spørsmålsteget ved verdien av refleksjonssamtaler som foregår med god avstand i tid og rom fra den praktiske handlingen.
- **Læring gjennom imitasjon av mesteren:** Nykommeren vil kunne observere og imitere det arbeidet som mesteren eller de andre fagarbeiderne gjør. Veiledningen følger gjerne et mønster der mesteren først demonstrerer riktig utførelse av en bestemt oppgave. Deretter øver lærningen og så korrigerer mesteren atferden inntil den er god nok. I veiledningsforløpet vil veilederen ofte blande seg mer inn i begynnelsen av veiledningen, og sjeldnere etter hvert.
- **Kvaliteten på arbeidet blir evaluert gjennom praksis:** Kvaliteten på produktene blir vurdert ut fra hvor godt de fungerer og hvordan kunden reagerer. Det er mesteren som avgjør hvilke arbeidsoppgaver lærningen kan utføre på egen hånd. Innenfor håndverkstradisjonen forvalter mesteren fagets akkumulerte kunnskap. Mesteren har utviklet subtile og komplekse presise kriterier for vurdering av den håndverksmessige utførelsen, men disse har ofte karakter av å være taus kunnskap og er derfor uartikulerte.

Et sentralt premiss for mesterlæren er at kompetanse ikke kan bli formidlet verbalt fullt ut. Ekspertkompetanse er delvis ubevisst og forankret i kroppen. Det blir derfor en pedagogisk utfordring for mesteren å skape en balanse mellom det å fortelle og det å vise hvordan man gjør noe. Visualisering, demonstrasjon, observasjon og etterligning vil være sentrale virkemidler (Skagen 2004:119-124).

Sentrale teoretikere

Teorien om situert læring har vært sentral innenfor mesterlæren (på engelsk "situated learning" (Lave og Wenger 1991). Her er fokus ikke rettet mot det som skjer inne i hodet til enkeltindivider (se f.eks. kognitiv læringsteori), men læring blir heller sett på som en aktivitet som foregår i et samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. Jean Lave og Etienne Wenger (1991) utviklet denne teorien ved blant annet å studere hvordan håndverkere lærer i afrikanske samfunn. Læringen skjer gjennom deltakelse i det de kaller et praksisfellesskap (på engelsk "community of practice" som er plassert innenfor en spesifikk kulturell og institusjonell ramme. I dette praksisfellesskapet blir lærlingen først sett på som en "legitim perifer deltaker". Læringsforløpet ("learning trajectories") vil være avhengig av de muligheter enkeltindividet får i det lærende fellesskapet (Nielsen og Kvale 1999).



Lave og Wenger (1991) utviklet teorien sin gjennom feltarbeid blant skreddere i Liberia

Med sitt fokus på dette praksisfellesskapet nedtoner Lave og Wenger (1991) den pedagogiske betydningen av mesteren som enkeltperson. Selv om lærlingen er i et veiledningsforhold med en mester, så lærer vedkommende også mye av andre lærlinger og gjennom egen utprøving. Denne tilnærmingen står i kontrast til Hubert og Stuart Dreyfus som har vært opptatt av hvordan en novise lærer noe av mesteren i et en-til-en forhold. Her skjer læringen ved å observere og imitere mesteren. Denne læringsformen vil kunne forekomme både i idretts- og forskningsmiljøer. Innenfor denne tilnærmingen trenger ikke novisen nødvendigvis å være en del av et større sosialt miljø.

I litteraturen om praksisfellesskap blir begrepet "stillasbygging" (på engelsk: "scaffolding") ofte brukt om hvordan man tilrettelegger for lærlingenes læring. Stillasbygging innebærer at mesteren forsøker å skape interesse for arbeidet på ulike måter: for eksempel ved å forenkle oppgavene, klargjøre mål, vurdere avvik mellom produktet og idealet og ved å balansere grad av frustrasjon og risiko hos lærlingen i produktarbeidet (Inspirasjon fra Rogoff). Et annet begrep som ligner stillasbygging er "Den nærmeste utviklingssonen" (zone of proximal development), som opprinnelig ble lansert av Lev Vygotskij. Ideen her er at nybegynneren bare kan lære nye ting gjennom tilrettelegging av situasjoner der vedkommende får støtte av en mer kyndig person. Læreren tenker for eksempel høyt ved løsning av et matematisk problem, noe som kan støtte eleven i utviklingen av strategier for tenkning og problemløsning. Modellering (se for eksempel Bandura) blir også sett på som en viktig læringsform (Nielsen og Kvale 1999).



I noen typer opplæring er mesteren opptatt av å vise hvordan man skal gjøre noe. Utfordringen for mesteren blir å skape en balanse mellom det å selv fortelle og vise noe i forhold til å la novisen få prøve seg.

Mesterlæretradisjonen er sentrale innenfor mange yrker

I håndverkeropplæring vil språket kunne spille en underordnet rolle i forhold til demonstrasjon og observasjon. Nærheten i tid mellom veiledning og yrkesutøvelse er det viktigste. Innenfor arkitekturket veileder for eksempel erfarne arkitekter studentene sine ved tegnebrettet. Slik blir studentene veiledet i tegning samtidig som de kan diskutere begrunnelser for ulike valg. Ifølge (Skagen 2004:19) avviser Donald Schön at denne type mesterlære kan forstås som at man kopierer andres handlinger. Det er heller slik at novisen ofte bruker disse erfaringene til å utvikle sin egen arbeidsstil. Schön bruker begrepene refleksiv imitasjon, imitativ rekonstruksjon og selektiv rekonstruksjon til å beskrive slike prosesser. Ideen er at studentene må inngå i et avhengighetsforhold for senere å kunne bli uavhengig. For å illustrere dette viser Skagen til to praksisfortellinger fra en av Schöns bøker om hvordan arkitekter veileder sine studenter:

Praksisfortelling nr.1: Veilederen til Johanna har en klar oppfatning om hvordan arkitekter skal tegne. Noen av studentene er derfor litt redd for denne veilederen, men Johanna er ikke det. Hun bestemmer seg for å delta på veilederens premisser fordi hun tror hun kan lære mest på den måten. Hun er ikke redd for å bli uselvstendig eller avhengig av veilederen. Johanna tenker at hun kan utvikle sin egen stil senere, men nå må hun først forstå det veilederen mener og gjør. Dette opplever hun som et paradoks. Hun gir fra seg kontrollen over læringsforløpet til veilederen, men hun vet at målet med handlingen er at hun selv senere skal oppnå større kontroll over sitt eget prosjekt. Det er Johannas refleksjonsevne og mot som gjør at hun tør å gi slipp på noen av sine personlige meninger for en stund (Skagen 2004: 121-122 som har oversatt fra Schön, 1988:121-126).

Praksisfortelling nr.2: Arkitektstudenten Judith får langt større problemer med den samme veilederen. Hun har bestemte oppfatninger av hva arkitektur er, og hvordan arkitekten skal være. Hun bruker mye energi på å forsvare sine egne meninger i forhold til veilederens forslag. Veilederens forslag blir oppfattet som et angrep på hennes faglige posisjon. Fordi hun ikke klarer å vurdere sin egen faglige forståelse kritisk, er hun heller ikke i stand til å rette full oppmerksomhet mot det veilederen sier og foreslår. Hun er egentlig heller ikke så interessert i veilederens kommentarer, men vil egentlig heller få ros for det hun gjør slik hun ønsker det skal være. Derfor klarer hun heller ikke integrere veilederens kommentarer med sine egne idéer slik at hun kan utvikle en mer helhetlig forståelse. Judith klarer ikke å ta den kognitive risikoen som er nødvendig for å komme i gang med sin læringsreise (Skagen 2004:122, oversatt fra Schön, 1988:126-137).

Kritikk av mesterlæren

Enkelte vil hevde at mesterlære ikke har noe med veiledning å gjøre. I lærerutdanningen i Norge har det for eksempel vært tradisjon for bare å gi opplæring i handlings- og refleksjonsmodellen på veiledningskurs. Denne veiledningsmodellen ble utviklet som en kritikk av den dominerende mesterlæretenkningen som man fryktet utviklet "papegøyelærere". I de senere år har det blitt legitimt å inkludere mesterlæren som en av flere veiledningsmodeller i innføringsbøker i veiledningspedagogikk (Skagen 2004 og Løw 2009). Man vil imidlertid kunne hevde at mesterlæren er ganske forskjellig fra de fleste andre veiledningsmodeller i sin tydelige vektlegging av at veileder bør gi råd.



En arkitektstudent får veiledning



En sentral kritikk mot mesterlæren har vært at man slavisk følger mesteren uten å stille spørsmål

Man bør også merke seg at det er retninger innenfor mesterlæren (praksisfellesskaptilnærmingen) som fokuserer på veiledning i gruppe i motsetning til tradisjonelle veiledningsmodeller som retter seg mest mot individuell veiledning (se for eksempel handlings- og refleksjonsmodellen). I tillegg får den uformelle veiledningen langt større plass i mesterlæren i motsetning til handlings- og refleksjonsmodellen som i større grad vektlegger formaliserte veiledningssamtaler. Læring gjennom observasjon blir også sett på som en viktig læringsform, mens handlings- og refleksjonsmodellen i større grad vektlegger at veisøker skal sette ord på tankene sine. Nedenfor oppsummerer vi kritikken mot mesterlæren:

- Mesterlæren er blitt kritisert fordi den forutsetter en bestemt løsning på arbeidsoppgavene. Pedagogikken vil kunne virke konserverende og utestenge kreativitet og nytenkning. Tilhengere vil derimot hevde at innøvingen av ferdigheter er en nødvendig komplementær forutsetning for senere utvikling av kreativitet.
- I mesterlæren er yrkesutøvelse og refleksjon tettere bundet sammen. Kravet til verbalisering er ikke så strengt. Dette har man ment skaper mindre rom for grundig refleksjon rundt det man gjør. Veiledningssamtalen er langt mer handlingsorientert ved at den er rettet mot demonstrasjoner og illustrasjoner.
- Mesterlæren nedtoner veisøkerens rett til selv å formulere krav og kriterier for egenutvikling og lar i større grad den faglige tradisjonen sette rammene for veiledningen. Den er kritisk til reformpedagogikkens ensidige vekt på kreativitet, selvutvikling og den lærendes autonomi.
- Fordi mesteren må være faglig kompetent innenfor faget eller profesjonen så legger dette klare begrensninger på hvem som kan være veiledere. Innenfor handlings- og refleksjonsmodellen vil det være mye viktigere at veileder besitter kommunikativ kompetanse. Det vil si at man har evne til å utvikle gode relasjoner og kan stille gode spørsmål. Man trenger ikke nødvendigvis kunne faginnholdet eller profesjonskunnskapen så godt.
- Mesterlæren har blitt kritisert for å dyrke praksis fremfor teori. Blir man for opptatt av å mestre faglige ferdigheter, så risikerer man å underbygge viktige fagprinsipper (Skagen 2004: 122-123).


Utbredelse av mesterlære i lærerutdanningen

De siste tiårene har mange lærerutdanninger hatt som mål å utvikle reflekterte praktikere (Skagen 2004: 121). Den populære læreboken "Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere" (2006) av Hiim og Hippe bygger for eksempel på en slik tenkning med sitt fokus på en didaktisk veiledningsstrategi. Innenfor et slikt pedagogisk regime mener Skagen (2004: 125-126) at utdanningen har utviklet et ensidig repertoar av veiledningsformer. Refleksjonssamtalen har dominert. Innvielsen i læreryrket har blitt gjennomført med lite observasjoner av andre, og man har relativt raskt fått fullt ansvar for undervisningen. Innenfor en mesterlæretenkning kunne man tenkt seg at studenten istedet hadde jobbet med ulike deloppgaver frem mot den endelige sertifiseringen. Samtidig bør det her presiseres vi har lite empirisk forskning som sier noe om hvilke veiledningsmodeller som faktisk blir brukt i praksisopplæringen i lærerutdanningen.

Kilder

- Hiim, Hilde og Else Hippe (2006) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Nielsen Klaus og Steinar Kvale (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Polanyi, Michael (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---------------------------------------	------------------------------	---------------------------

Ulike faser for ferdighetstilegnelse

Hubert L. og Stuart E. Dreyfus viser til ulike studier av menneskers læreprosesser og hevder læring av ferdigheter skjer gjennom ulike faser. De baserer sin teori på empiriske studier og observasjoner av sensomotoriske ferdighetsutøvelse som sykling, svømming, flyvning og kognitiv ferdighetsutøvelse som sjakkspilling. I boken "Mind Over Machine" (1986) beskriver de en fasemodell for ferdighetstilegnelse:



Ulike nivåer	Kjennetegn	Lærer
Ekspert	Forskjellen på eksperten og den kyndige utøveren er at eksperten har en intuitiv lynkjapp oppfatning av hva som er den beste beslutningen, strategien eller handlingen. Handlingen er basert på en helhetlig vurdering av situasjonen	En ekspertlærer vil kunne ha bred erfaring fra mange skoler og vil raskt kunne se helheter i situasjoner.
Kyndig utøver	Den kyndige utøveren gjenkjenner nye situasjoner intuitivt og umiddelbart. Handlinger er preget av raske intuitive koblinger mellom tidligere erfaring og nye situasjoner. Intuisjon og analyse står i et vekselvirkningsforhold til hverandre. Skjønnsmessige vurderinger og fortolkende trekk er mer fremtredende enn hos den kompetente utøveren.	
Kompetent utøver	Den kompetente utøver (etter å ha jobbet et halvt år) har erfaringsgrunnlag for å velge ut og prioritere i en situasjon. Innslag av fortolkning og skjønn er i noen grad til stede. Erfaringsgrunnlaget er betydelig større enn hos den avanserte nybegynneren	
Avansert begynner	Den avanserte begynneren har større praktisk erfaring enn nybegynneren. Viktige dimensjoner og forhold i situasjonen blir gjenkjent. Utøveren ser likhetstrekk med tidligere erfarte situasjoner, men gjenkjennelse er konkret og kontekstavhengig	En lærerstudent som er en avansert begynner (første dag etter fullført utdanning) vil ha erfaring fra flere undervisningstimer og ulike klasser.
Nybegynner	Som nybegynner lærer man ved å bli vist og undervist. Man lærer at visse regler, fakta og trekk ved en situasjon er spesielt relevante å forholde seg til. Nybegynnerens læringssituasjon er beskyttet fra "det virkelige livet.	For nybegynneren som har sin første praksistime i lærerutdanningen, vil atferden bli styrt av de råd man får fra praksisveileder.

Her mener de at når et individ har tilegnet seg en ferdighet kan det handle uten at det trenger å følge regler verken bevisst eller ubevisst. Individet trenger heller ikke ha en klar forestilling av målet med handlingene. Det er kroppen som reagerer på situasjonens krav. Dreyfus og Dreyfus (1999) bygger her på filosofen Merleau-Ponty. En kompetent utøver fornemmer avvik mellom situasjonen og forholdet mellom kropp og miljø og søker ut fra dette likevekt gjennom aktivitet for å redusere dette spenningsforholdet (Bakke og Tønnesen 2007). Nedenfor blir det vist til fasemodellen for ferdighetstilegnelse (Tiller 2006:35).

Eksempler

I et eksempel viser Tiller (2006) til Flyveberg som eksemplifiserer hvordan en mesterlig fotballspiller øyeblikkelig oppfatter når og hvordan han skal dribble sin motspillere. Det er ingenting som tyder på at slike fotballspillere har tid til å tenke på regler før de dribler. Når Maradona i VM i 1986 driblet hele forsvaret ^[1] til England, så planla han ikke dette på forhånd. For hver dribbling gjør Maradona en lynrask vurdering av om han skal sentre ballen eller forsøke en ny dribbling ut fra situasjonen. Forskning på denne typen intuitive beslutninger har vært sterkt forsømt sammenliknet med forskning på rasjonelle beslutningsprosesser. Maradonas ekspertise kan kobles til det man kaller taus kunnskap. Med dette mener man at kunnskapen sitter i kroppen. Den kan ikke alltid formidles til andre som et sett regler eller distinkte anbefalinger. En virtuos sjåfør er i ett med sin bil, og en virtuos lærer er i ett med sitt klasserom.

Hvordan bli en ekspert?

Mot slutten av et videoforedrag på nettet ^[2], vektlegger Dreyfus at for å nå ekspertnivået må man tørre å utsette seg selv for risikofylte handlinger (i kontrast til rutinebaserte handlinger). Man blir ikke ekspert uten å ha gjort seriøse feil som man har lært noe av.

Kilder


- Dreyfus, Hubert L., Dreyfus, Stuart E. og Tom Athanasiou (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press
- Tiller, Tom (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Bakke, Kari Renate & Emil Severin Tønnesen (2007) *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus*. Hovedoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=62030>

Referanser

[1] <http://www.youtube.com/watch?v=jk-kXwjASEE&feature=fvsr>

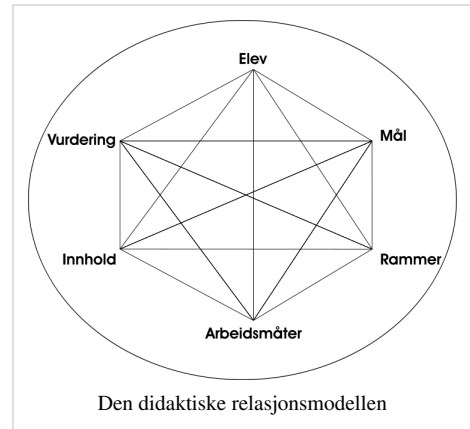
[2] <http://www.youtube.com/watch?v=8VCMc7f1XMw&feature=related>

Didaktisk veiledningsstrategi

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Hva kjennetegner en didaktisk veiledningsstrategi

Den didaktiske veiledningsstrategien er en tilnærming til veiledning som tar utgangspunkt i at studentene skal reflektere over egen praksis ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Denne tilnærmingen ligner handlings- og refleksjonsmodellen i vektleggingen av refleksjon, men fokuset er her kanskje mer oppgavefaglig. Det er for eksempel vanlig at veisøker blir veiledet på både skriftlige undervisningsplaner og gjennomføringen av undervisningen. I veiledningen må studentene reflektere rundt sammenhengen mellom ulike didaktiske kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen. Veisøker blir oppfordret til å sette ord på de didaktiske kategoriene i tilknytning til egen undervisningsaktivitet. Him og Hippe (2009) er viktige representanter for denne veiledningsstrategien. De har hatt ganske stor innflytelse på praksisopplæringen ved de ulike lærerutdanningene i Norge. De fleste lærerstudenter blir i dag oppfordret til å bruke den didaktiske relasjonsmodellen ved planlegging og evaluering av egen undervisning i praksisperioden.



Den didaktiske relasjonsmodellen

Didaktisk relasjonstenkning er en modell for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen som har hatt stor utbredelse ved lærerutdanningene i Norge de siste årtiene. Modellen ble første gang beskrevet i 1978 i boken *Nye veier i didaktikken* av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (Hiim og Hippe 2006). Modellen ble laget etter at de to forfatterne hadde erfart at målstyrte planleggingsmodeller (f.eks. mål-middel modellen), fungerte dårlig i praksis. For å bøte på dette ønsket de å lage et verktøy for en reflektert didaktisk analyse av undervisningen. Didaktisk relasjonstenkning er ment å fungere som et begrepsapparat og en forståelsesramme som klargjør sammenhenger og skaper bevissthet omkring forskjellige elementer som læreren må ta hensyn til i undervisningen. Modellen gir muligheter for systematisk gjennomtenkning av undervisningen og vil kunne gjøre læreren mer selvkritisk. Nedenfor er de didaktiske kategoriene i modellen beskrevet:

- **Mål:** Det er viktig å ha mål for læringen. Elevene skal lære noe i løpet av undervisningsperioden. En bør ha mål å styre etter og mål som det er mulige å nå. Spørreordet "Hvorfor" blir viktig når vi legitimerer målene for undervisningen. Vi kan sette oss mål på kort eller lang sikt. Mål kan også formuleres som prosessmål der man beskriver hvor langt elevene skal ha kommet i løpet av en time eller en uke.
- **Innhold:** Mål og innhold er to forskjellige sider av samme sak. Innholdet er det temaet eller lærestoffet som skal læres. Elevene vil også kunne velge innhold, men dette må sees i sammenheng med innholdsbeskrivelser i skolens læreplan. Ulike arbeidsmåter kan inngå som et innhold hvis for eksempel målet er at elevene skal lære seg å samarbeide.
- **Deltakerforutsetninger:** Deltakerforutsetninger som didaktisk kategori tar utgangspunkt i at elevene har ulike forventninger, kunnskaper, erfaringer, evner og hjemmebakgrunn. For å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte, må læreren kjenne til disse forutsetningene. Noe av det vanskeligste for læreren er å planlegge undervisningen for hele klassen. Fordi elevene er på svært ulikt kunnskaps- og ferdighetsnivå, er det store

forskjeller i elevforutsetninger. Derfor må man forberede seg ekstra godt. Forskjeller i motivasjon er også noe som bør tas med i forberedelsesarbeidet.

- **Vurdering:** Begrepet vurdering er knyttet til det å sette verdi på noe og kan bli brukt på flere forskjellige måter. Vi kan enten være produktorientert og være opptatt av å vurdere resultatet av elevenes læring i form av en individuell prøve eller en prosjektrapport. I denne forbindelse er det vanlig å tenke etter følgende begrepsdikotomier: Produkt- versus prosessvurdering, formell versus uformell vurdering, individ- versus systemvurdering, objektiv versus subjektiv vurdering, undervis- versus sluttvurdering.
- **Arbeidsmåter:** Arbeidsmåter viser til hvordan lærere tilrettelegger for elevenes læring. Dette omfatter både lærerens undervisning og elevens arbeid. Eksempler er plenumsundervisning, gruppearbeid, prosjektarbeid og individuell oppgaveløsning.
- **Rammefaktorer:** Rammefaktorer beskriver omgivelsene rundt undervisningen. Disse forholdene kan på ulike måter begrense eller muliggjøre undervisning og læring. Det kan være læremidlene enten dette er tradisjonelle lærebøker eller digitale læremidler. Andre rammefaktorer kan være klasseromsstørrelse eller timeantall.

Linjene mellom kategoriene i modellen er ment å illustrere dynamikken i undervisningsprosessene. Det er et poeng at det er ingen bestemt kategori som alltid må danne utgangspunktet for planleggingsarbeidet. De seks faktorene er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig på en sammensatt og mangfoldig måte. Den opprinnelige femdelte modellen er senere blitt seksdelt ved at «didaktiske forutsetninger» er delt inn i «læreforutsetninger» og «rammefaktorer».

De ulike fasene i en didaktisk veiledningsstrategi

Nedenfor ser du en oversikt over de ulike fasene i den didaktiske veiledningsstrategien:

- Veisøker utarbeider en skriftlig undervisningsplan (veiledningsgrunnlag) som veileder får på forhånd.
- Førveiledningssamtale med veileder og veisøker.
- Veisøker gjennomfører en aktivitet.
- Etterveiledningssamtale med veileder og veisøker.



Innenfor rammen av en didaktisk veiledningsstrategi er det viktig at for eksempel en lærerstudent får ha en førveiledningssamtale med praksisveileder før gjennomføringen av undervisningen. I disse samtalene bør veileder forsøke å få tak i studentens egne tanker rundt praksis. Det beste er om studenten lager en plan med utgangspunkt i de didaktiske kategoriene (valg av innhold, elevenes læreforutsetninger, mål for undervisningen, arbeidsmåter og rammefaktorer). Skriftliggjøringen bidrar til at studenten tenker grundigere gjennom egne ønsker. Førveiledningen bør dessuten gjennomføres minst en dag før undervisningen slik at studenten kan få tid til eventuelt å korrigere opplegget (Hiim og Hippe 2009).

Etterveiledningssamtalen bør gjennomføres relativt raskt etter undervisningen. Det blir da viktig at man reflekterer over gjennomføringen av undervisningen i lys av den skriftlige undervisningsplanen som tidligere er blitt laget. Ofte er det først da at studentene oppdager hvor viktig de didaktiske kategoriene er for praksisrefleksjonen. I etterveiledningen får studentene et godt grunnlag for å justere eget opplegg til neste undervisningstime. Ved å jobbe på denne måten vil også studentene kunne utvikle en mer forskende holdning til sin egen undervisning (Hiim og Hippe 2009).

Lite bruk av didaktiske veiledningsstrategier i praksisveiledningen?

Him og Hippe (2009) har erfart at en god del lærerstudenter møter opp uten undervisningsplan eller de har kanskje bare skrevet noen stikkord. Mulige grunner til dette kan være:

- Studentene har ikke lært didaktisk teori på høyskolen eller universitetet.
- Studentene har lært om didaktisk teori, men ikke forstått nytten av å bruke dette.
- Praksisveilederne har ikke kunnskaper om didaktisk teori eller didaktisk relasjonsmodell.

Er studenten dårlig forberedt, kan et alternativ for praksisveileder være å utforme en meningsfull undervisningsplan sammen med studenten.


Spørsmål til ettertanke

- Kan for detaljert planlegging av undervisningen gi for styrt undervisning (jmf programmert undervisning)?
- Er det viktigere at studentene bruker de didaktiske kategoriene i begynnelsen av praksisperioden?
- Blir undervisningen god hvis man har gjennomtenkt bruk av didaktiske kategorier?

Kilder

- Bjørndal og Lieberg (1978) *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal akademisk.

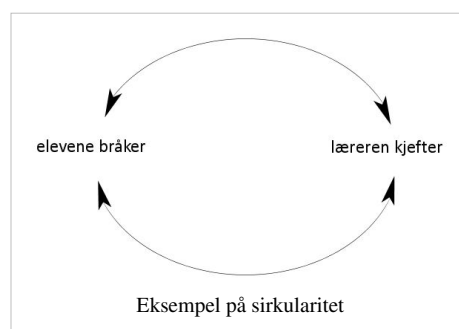
Systemisk veiledning

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Kjennetegn

Systemisk veiledning er en veiledningstilnærming som bevisstgjør veisøker hvordan mennesker påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Veiledningstilnærmingen bygger blant annet på ideer hentet fra Gregory Bateson og Urie Bronfenbrenner. Her blir mennesket beskrevet som en del av et sosialt system, og relasjonene mellom personer blir fremhevet som viktige (Skagen 2004:89-90). Dette perspektivet er også representert i norsk veiledningspedagogikk (Baltzersen 2008, Gjems 1995, Ulleberg 2004). De sentrale begrepene fra systemteorien er helhet, relasjoner og sirkularitet.

Begrepet "helhet" viser til at alle fenomener henger sammen på en eller annen måte. Kommunikasjon mellom mennesker vil derfor alltid foregå som gjensidig påvirkning. I en utdanningsinstitusjon vil det for eksempel være relasjoner mellom veiledere, mellom ledelsen og veilederen og mellom veilederen og veisøkeren. Selv om ikke alle disse personene deltar direkte i veiledningen, vil de kunne påvirke hvordan veiledningen foregår (jmf. Bronfenbrenner). På et organisasjonsnivå vil det også eksistere relasjoner mellom ulike institusjoner som er involvert i veiledning. Når et problem skal løses, er det derfor ikke nødvendigvis nok å bare trekke inn de personene som er direkte involvert (Skagen 2004:90).



I daglig samvær er det gjerne et problem at vi i for stor grad tenker over våre handlinger i form av årsak-virkning. Dette kan bidra til at et saksforhold blir belyst på en altfor enkel måte (Skagen 2004:90). I systemisk veiledning liker man derfor ikke "Hvorfor-spørsmål" fordi det impliserer at det finnes en bestemt årsak og en virkning. ("Hvorfor gjør du det?). En sirkulær årsaksforklaring vil heller alltid inkludere vårt eget bidrag i et samspill. Gregory Bateson er opptatt av hvordan vi punktuierer et samspill. Når vi punktuierer, "stopper" vi samspillsprosessen og tolker samspillet. Vi forsøker å si noe om årsakene til det som skjer mellom partene. "Læreren kjefter fordi elevene bråker" kan like gjerne tolkes som "Elevene bråker fordi læreren kjefter". Begrepet punktuering viser derfor til at hendelser alltid kan forstås på andre måter. Hvis vi punktuierer samspillet annerledes, kan vi få en annen forståelse av samspillet (Carson og Birkeland 2009: 92-94).

Spørsmålsteknikker i systemisk veiledning

Innenfor systemisk veiledning antar at man veisøker ikke klarer å komme ut av en fastlåst situasjon ved egen hjelp. Et virkemiddel for å stimulere endring er ved å bruke såkalte sirkulære spørsmål som er utviklet av Milanogruppen (Carson og Birkeland 2009: 102-103). Spørsmålene er delt inn i fire hovedgrupper og blir her illustrert ved hjelp av et eksempel:

En pedagogisk leder jobber på en avdeling med barn i alderen 1 ½-3år og to assistenter. Hun skriver følgende: *Jeg har en ganske umoden assistent som heter Bente. Forleden dag sitter Bente og leker ball med tre barn på golvet. Per på 2 år kommer bort og drar i Bente. Hun reagerer ikke. Per fortsetter å dra i henne. Til slutt skyver hun ham vekk. Per begynner å gråte og løper ut i garderoben. Jeg ber Bente i en skarp tone gå etter Per og snakke med ham. Skulle jeg ha handlet på en annen måte? Var det etisk forsvarlig det jeg gjorde?* (Carson og Birkeland 2009:105)

Spørsmål som utforsker forskjeller

For det første har man spørsmål som utforsker forskjeller. Disse spørsmålene kan igjen deles inn i fire undergrupper:

Spørsmål som utforsker forskjeller på personplan

Disse spørsmålene bygger på en antakelse om at man alltid reagerer forskjellig i den aktuelle situasjonen. Man er opptatt av å få frem forskjellen på din måte å reagere på og de andres måte eller hvem som reagerte mest og minst i situasjonen. I forhold til caset over kan man stille spørsmål som:

- Hvem var til stede?
- Hvordan reagerte de andre barna på Bentes handling?
- Hvordan reagerte du og den andre assistenten på Bentes handling?
- Hvem reagerte på Bentes handling, du eller den andre assistenten?

Her er det snakk om synlige reaksjoner. Disse spørsmålene får fram forskjeller i reaksjoner hos de tilstedeværende personene. Dette kan bidra til økt forståelse av handlingen.

Spørsmål som utforsker forskjeller i relasjoner

Disse spørsmålene utforsker forskjeller i relasjoner mellom de sentrale personer. Man forsøker gjerne å få veisøker til å beskrive ulike relasjonene og forskjellene mellom relasjonene til ulike personer. I forhold til eksempelet over kan man stille spørsmål som:

- Hvordan er forholdet mellom Bente og Per?
- mellom Bente og de andre barna?
- mellom deg og Bente?
- mellom Bente og den andre assistenten?
- Hvem står Bente nærmest?
- Hva er forskjellen på din relasjon til Bente og den andre assistenten?

Disse spørsmålene synliggjør forskjeller i relasjoner. De bidrar til økt bevisstgjøring rundt de relasjonene Bente befinner seg i. Kan Bente oppleve allianser mellom pedagogiske leder og den andre assistenten?

Spørsmål som utforsker forskjeller i meninger, ideer, verdier og motiver

Disse spørsmålene fokuserer på hvordan man tror ulike personer tenker om situasjonen? Man ønsker å få frem forskjeller i hvordan man selv tenker i forhold til andre som har vært involvert i situasjonen. Eksempler på spørsmål kan være:

- Hva tror du Bente tenkte da hun gjorde det hun gjorde?
- Hva tror du den andre assistenten tenkte da hun så hva Bente gjorde?
- Hva skiller din måte å takle en lignende situasjon på og Bentes måte?
- Hvordan forklarte Bente det som skjedde?

Disse spørsmålene får frem tanker omkring forståelse av handlingen og forskjeller mellom de forskjellige personenes tanker. Her kommer det også fram forskjeller i verdisyn og syn på barn.

Spørsmål som utforsker forskjeller mellom nåtid og fremtid

Her ønsker man å få frem at personer alltid vil reagere noe ulikt i nye situasjoner. Man vil fokusere på om involverte personer har reagert på samme måte tidligere og eventuelt hvordan de har reagert annerledes. I forhold til eksempelet over vil et spørsmål kunne være:

- Har Bente reagert på denne måten ovenfor per tidligere? Hvis ikke, hvordan har hun reagert før?

Alle disse spørsmålene skal bidra til å få fram informasjon som kan gi veisøker et utvidet og mer komplekst bilde av sin virksomhet.

Effektspørsmål

Hensikten med effektspørsmål er å øke veisøkerens erkjennelse av den gjensidige påvirkningen mellom mennesker. Man ønsker å skape større bevissthet om andres reaksjoner og egne reaksjoner på andre andres atferd. I forhold til caset over vil et spørsmål kunne være:

- Hvordan tror du Bente reagerte på din inngripen?.

Evnen til å ta en annens perspektiv er forutsetning for utvikling av evne til empati.

Triadiske spørsmål

Triadiske spørsmål bygger på effektspørsmålene, men her er hensikten å bli oppmerksom på hvordan en tredje part reagerer på samhandlingen. Eksempler på spørsmål kan være:

- Hvordan tror du barna reagerer på forholdet mellom deg og assistentene?
- Hvordan tror du Per, de andre barna og den andre assistenten reagerte på din inngripen?

Her får vi fram en tredje persons reaksjon på hendelsen. Både ved effektspørsmål og triadiske spørsmål får vi fram gjensidigheten i forholdet mellom de som jobber sammen. Veileder skal hjelpe veisøker til å kunne ta et "utvendig perspektiv", å bli i stand til å observere seg selv utenfra (Carson og Birkeland 2009: 105).

Hypotetiske spørsmål

Hypotetiske spørsmål er framtidsspørsmål som skal stimulere veisøker til å overveie alternative muligheter. Eksempler på spørsmål kan være:

- Hvordan vil det være for deg dersom Bente sluttet?
- Dersom du skulle forandre noe ved ditt forhold til Bente, hva vil du gjøre da?
- Hva må til for at du og assistenten skal komme til enighet?
- Dersom dere skulle få til en endring, hvordan ville situasjonen se ut?
- Hva hindrer deg fra å få til en slik endring? (Carson og Birkeland 2009: 105)

Disse spørsmålene, som er hypotetiske, stimulerer til å se handlingsalternativer og også bidra til bevisstgjøring rundt egne tanker dersom "problemet" var borte.

Alle de ulike spørsmålene skal forsøke å få fram informasjon som kan utvide veisøkerens perspektiv. Spørsmål om forskjeller i reaksjoner, relasjoner, tenkemåter kan bidra til at veisøker tenker litt forskjellig om sin virksomhet (Carson og Birkeland 2009:105-110).

Eksempel - Å se seg selv utenfra

Berit er styrer i en barnehage og leder en personalgruppe bestående av to assistenter, en støttepedagog og en spesialpedagog. Nedenfor blir det vist til to praksisfortellinger som hun har skrevet og som hun har fått systemisk veiledning på (hentet fra Carson og Birkeland 2009:107-110).

Før veiledningssamtalen

Jeg trenger hjelp til å finne ut av mitt forhold til støttepedagogen. Hun overtar hele ansvaret for barnegruppen. Til og med foreldrene overtar hun. Det er meg som er pedagogisk leder! Hun skal kun ha ansvar for et barn med spesielt behov. Helt konkret kan jeg si at på avdelingsmøter der begge assistentene og spesialpedagogen er til stede, kjemper vi nesten om hvem som skal bestemme. Jo mer jeg tar styringen, desto mer dominerende blir hun. Hun må jo nesten se at det er jeg som er pedagogisk leder. Jeg føler meg helt oppgitt.

Etter veiledningssamtalen

Nå er jeg kjempeglad! Jeg ser min egen rolle oppi dette og jeg var fanget i det. Da jeg fikk spørsmål om hvordan jeg trodde de andre reagerte på det som skjedde, ble jeg klar over at jeg så en allianse mellom støttepedagog og spesialpedagog. Jeg oppfattet denne alliansen som truende for meg som leder. Da styrer spurte om hvordan jeg trodde de to så på meg, gikk det likeledes opp for meg at jeg trodde de så på meg som en lite dyktig leder, og dermed må jeg også med smerte si at det er slik jeg ser på meg selv. Den har vært vanskelig å fordøye! Da styrer spurte om hvordan jeg ønsket at det skulle bli mellom meg og støttepedagog, tenkte jeg at det hadde jeg ikke tenkt på - jeg hadde vært mer opptatt av hvordan det ikke skulle være. Så her har jeg noe å arbeide videre med. Jeg skjønner nå at jeg må ta ansvar for min rolle som pedagogisk leder - og det vil jeg!

Den første praksisfortellingen viser at Berit ser ut til å være fastlåst i et destruktivt samhandlingsmønster. Typisk er det at det er den andre som må forandre seg, og man ser ikke hvordan man selv kan bidra. I det andre notatet ser Berit tydeligere sin eget ansvar som pedagogisk leder.

I veiledningssamtalen forsøker styreren å bruke sirkulære spørsmål basert på systemisk veiledning som for eksempel: "Hvordan tror du de andre ser på deg som pedagogisk leder?". Slik blir Berit mer bevisst sin egen rolle i samspillet. Hun tvinges til i større grad å bli sin egen observatør. Fremtidsspørsmålet "Hvordan ønsker du at forholdet skal være?" bevisstgjør henne på det hun ikke har tenkt på. Når man er fastlåst i et destruktivt kommunikasjonsmønster, glemmer man ofte å tenke konstruktivt og kreativt.


Litteratur

- Baltzersen, Rolf K. (2008). *Å samtale om samtalen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Gjems, Liv (1995) *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget. Hele boken ^[1]
- Skagen, Kaare (2004) *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ulleberg, Inger (2004). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Referanser

[1] <http://www.nb.no/utlevering/nb/5a03a1043b9611f720c60f501814c62f#&struct=DIV132>

En narrativ tilnærming til veiledning

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Hva er narrativ veiledning?

I narrativ veiledning forsøker man å gi veisøker mulighet til å fortelle hva som virkelig betyr noe for vedkommende i livet. Veiledningen tar utgangspunkt i de historier om egen identitet som veisøker tar med seg til veiledningen. Veileder vil forsøke å hjelpe veisøker til å utvikle historien om sitt liv. Veiledningen skal bidra til å undersøke hvordan en person skaper mening i livet sitt ved at veisøker forteller om sine erfaringer både i nåtid, fortid og fremtid. Veilederen er interessert i å skape forbindelser mellom disse tidsdimensjoner, slik at det skapes mulighet til å forløse en alternativ historie som kan fungere som grunnlag for det videre liv (Winslade & Monk 2008).

Når veisøker forteller om faktiske handlinger som han/hun har utført og om initiativer som er tatt, så kan dette ha en frigjørende effekt på personen. Veiledningen skal hjelpe veisøker til å leve et liv i samsvar med sine egne verdier i sin foretrukne historie (Morgan 2005). Veileders oppgave er å bidra til å gjøre andre og mer oversette erfaringer, initiativer og historier mer tilgjengelige, mer fyldige, slik at veisøker blir forbundet med dem. Ved hjelp av veiledningen kan veisøker bevege seg fra en problemhistorie til en mer foretrukket historie om seg selv (Winslade & Monk 2008; White 2007).

Begrepet narrativ viser til at det er snakk om virkelige mennesker i en fortelling, som handler ut fra intensjoner og som har hensikter, verdier, etikk og moral. Et enkelt narrativ kan for eksempel omfatte en orientering om nåværende situasjon, en forklaring, en komplikasjon eller en krise. Mer komplekse narrativer kan ha mange klimakspunkter. Ifølge Gjems (2007) vil veisøkerens presentasjon av veiledningstema ofte ha en narrativ struktur uavhengig av om man bruker en narrativ tilnærming til veiledningen eller ikke. Veisøkerens fortellinger vil alltid bygge på et spesifikt perspektiv og verdigrunnlag. Fortellingens store styrke ligger i at den alltid vil få frem fortellerens holdninger, verdier og tro. Det kan gjelde både en muntlig fortelling eller en skriftlig praksisfortelling som inngår som en del av et veiledningsgrunnlag. Det vil imidlertid alltid være fare for blinde flekker i fortellingen som bidrar til en ensidig og veldig forenklet meningskonstruksjon (Gjems 2007:167).

Teoretiske inspirasjonskilder

Den narrative veiledningen har sin opprinnelse i blant annet den amerikanske psykolog Jerome Bruners (1990) ideer om at mens livet flyr forbi, organiserer og tilskriver vi det mening gjennom fortellinger. Jerome Bruner (1991) mener mennesket konstruerer verden gjennom to hovedformer: den logisk-paradigmatisk tenkemåten og den narrative tenkemåten. Disse tankeformene påvirker hvordan vi forstår virkeligheten og organiserer erfaringene våre. Den narrative tenkemåte tar utgangspunkt i at mennesker tenker på samme måte som fortellingen er bygd opp.

Det er dette som er grunnen til at fortellinger inngår som en del av alle menneskelige kulturer, enten det er som myter, sagn eller legender. Fortellingens vesentlige kjennetegn er at den er en handling som er rettet mot et mål, og at fortelleren har en fornemmelse for rekkefølge. Fortellingen har en begynnelse, det er noe som utløser hendelsen i fortellingen og fortellingen fører fram til et mål, slik at det blir sammenheng mellom begynnelse og slutt. Videre er det viktig at fortelleren har en oppfatning om hva som er vesentlig og hva som ikke er det i fortellingen. Det som skaper historien er at det er noe usedvanlig eller uventet som skjer og det krever en forklaring. Det er med andre ord noen problemer som må løses. Fortellinger er ikke objektive, men derimot fortalt fra et subjektivt perspektiv i en bestemt tid og situasjon med konkrete personer.

På samme måte mener Bruner (1991) at vi organiserer våre erfaringer kronologisk etter hverandre med en start, et høydepunkt og en slutt i et lineært narrativt mønster. Når vi forteller en egenopplevd historie til andre, blir den først og fremst verifisert ut fra om den er sannsynlig eller troverdig i den forstand at den ligner livet. Denne narrative tenkemåten stiller derfor ikke krav til sannhet eller logisk forestillingsevne, men krav om poetisk fantasi. Det er fantasien vår som gjør at vi kan lage gode og troverdige historier. Det er også denne narrative tenkemåten som bidrar til at vi opplever livet som meningsfylt (Bruner 1991).

Ordet narrativ er avledet av det latinske ordet "narrare" som betyr å gjøre kjent eller å fortelle. Et narrativ er en logisk struktur for å formidle en historie, enten det er en tradisjonell tekst eller en film. Hver hendelse i et narrativ står i et direkte påvirkningsforhold til den forrige hendelsen gjennom handlingssekvenser. Historisk sett har narrativ teori primært fokusert på ulike strukturelle og formelle sider ved en fortelling. I dag blir denne teorien brukt innenfor stadig nye fagområder som historie, sosiologi, psykologi og sosialantropologi. Det narrative kan også ses som en metafor, som beskriver at vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historier vi selv og andre forteller om oss, og som vi oppfatter som virkelighet. Mennesket skaper mening i livet ved å organisere egne opplevelser i metaforer, fortellinger og diskurser. Vårt liv er en myriade av hendelser og situasjoner, og vi gir oppmerksomhet til noen slike hendelser og situasjoner som har hatt betydning i livsløpet. Når vi setter sammen bestemte hendelser og handlinger fra livet i en kjede av årsak og virkning, så skaper vi mening og identitet. Kunnskap om selvet er innleirt i fortellinger om oss selv og disse historiene former livet vårt videre. Grunntanken i det narrative perspektiv er at vår identitet skapes gjennom de fortellinger, som vi selv og andre forteller om oss selv relatert til de kulturelle normer og forventninger, som viser seg i disse fortellingene. Det er alltid et mulig samspill mellom det vi gjør og de tanker, følelser og hensikter som handlingen referer til. Opplevelser i verden viser også til våre ønsker og følelser (White 2006; 2007).



Å fortelle historier rundt leirbålet har vi gjort til alle tider

Kjennetegn ved veiledningsmetoden

Som utgangspunkt handler den narrative veiledning om å veilede mennesker som har et personlig eller yrkesfaglig problem eller dilemma. Narrativer bidrar til å skape sammenheng og mening rundt alle de erfaringer vi gjør oss. Vi forteller i hverdagen for å gjøre omverdenen forståelig og skape oversikt over våre opplevelser. Et narrativ kan sammenlignes med et mentalt kart som vi tegner, og som vi styrer vårt liv ut fra. Den narrative veiledningsmetode har hentet mye av sin inspirasjon fra narrativ terapi, spesielt representert ved den australske familierapeut Michael White (White 1995; 2006; 2007; White & Epston 1990). I følge Winslade & Monk (2008) må den narrative veileder være aktiv spørrende overfor veisøker. Veilederen må velge ut aspekter ved veisøkerens samtale som kan bli gjenstand for nærmere undersøkelse og potensielt være et redskap for å skape en alternativ historie. Winslade & Monk (2008: 83-84) foreslår at veileder benytter følgende undersøkelsesmetode:

- Legg vekt på handlinger som ikke passer til problemhistorien.
- Spør hvordan veisøker gjennomførte disse handlinger. Spør hvordan veisøker har forberedt seg til denne handling og hva de tenkte og følte i etterkant. Dette kan bidra til at personen opplever seg selv som aktør i eget liv.
- Spør etter tilsvarende handlinger i den senere tid.
- Spør etter tanker og egenskaper eller verdier som er nødvendige for å gjennomføre slike handlinger.
- Søk etter beskrivelser av de egenskaper eller kvaliteter som er nødvendige for slike handlinger.
- Når det ikke er fullstendige handlinger å vise til, så spør etter intensjoner eller ønsker om å handle
- Be veisøker om å gi det alternative plottet et navn.
- Utforsk det alternative plottets historie i vedkommendes liv.
- Finn andre tilhørere til det alternative plottet, som kanskje har verdsatt eller bidratt til veisøkers handlinger.
- Legg vekt på overveielse av betydningen av disse begivenheter og andre reaksjoner.
- Skap forbindelser mellom begivenhetene.
- Spør om veisøker er tilfreds med den alternative historie og hvorfor.
- Vær på utkikk etter nye lysende og livgivende øyeblikk i mellom veiledningsmøtene.
- Avbryt, dersom samtalen langsomt vender tilbake til problemhistorien.
- Be veisøker tenke over hvilken retning livet ville ta dersom den nye historien fortsatte sin utvikling.
- Spør om hvilke skritt veisøker eventuelt er i ferd med å forberede.
- Projiser identiteter, omdømme og karriere inn i framtida, og lag hypoteser om hvordan de kunne forløpe, dersom den nye historien fortsetter på samme kurs som nå.
- Under de etterfølgende møter kartlegger man forløpet av hver enkelt handlings-, tanke- og følelsesbane.

Winslade & Monk (2008) mener den nye alternative historien bare blir en del av personen dersom det er et publikum til stede som forstår og verdsetter veisøker. De understreker derfor viktigheten av å invitere betydningsfulle andre til å være til stede under veiledningsmøtene. Det kan være familiemedlemmer, lærere eller klassekamerater. Veileder skal tilrettelegge situasjonen slik at publikum medvirker til anerkjennelse og verdsettelse av den nye historien etter hvert som den vokser fram.

Kilder


- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18:1, 1-21. Artikkel ^[1]
- Epston, D.; White, M. & Murray, K. (1992). "A Proposal for Re-authoring Therapy: Rose's Revisoning of her Life and a Commentary". In: McNamee, S. & Gergen, K.J. (Eds.). *Therapy as Social Construction*. London-Newbury Park-New Delhi: Sage Publications.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.

- Gjems, Liv (2007). Meningsskaping i veiledning. Kroksmark, Tomas og Karin Åberg (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug
- Morgan, A. (2005). *Narrative samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Winslade, J.M. & Monk, G.D. (2008). *Narrativ vejledning i skolen*. Corwin Press Inc. & Dansk Psykologisk Forlag.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
- White, M. & Morgan, A. (2007). *Narrativ terapi med barn og deres familier*. København: Akademisk Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (1995): *Re-Authoring Lives*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

Referanser

[1] <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>

Coaching

	Wikilære boken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---	------------------------------	------------------------------

Hva er coaching

Begrepet coaching er opprinnelig hentet fra ordet vogn. På 1800-tallet ble betegnelsen coach brukt på en lærer som ga engelske studenter eksamenshjelp som privatundervisning. Disse lærerne ble oppfattet som så engasjerte at studentene fikk en følelse av å kjøre gjennom eksamen med vogn ("coach"). Som en ny type veiledning, brukes ordet "coaching" billedlig som et uttrykk for en indre reise. Coachen er den som hjelper veisøker å forbedre sine egne prestasjoner ved å utvikle mentale eller praktiske ferdigheter (Skagen 2004).

Bakgrunn

Opprinnelig ble coaching som veiledningsform utviklet i amerikanske idrettsmiljø. Nordmannen og fotballtreneren Knut Rockne var en pioner innenfor den tidlige idrettscoachingen. Det er først og fremst tennistreneren Timothy Gallwey som blir regnet for å være pioneren. Gallwey mente man også måtte beherske det indre mentale spillet for å bli en god tennisspiller. Hans bok om det indre tennisspillet inspirerte flere av de kjente navnene i coachmiljøet som for eksempel Myles Downey og John Whitmore.

Gallwey hevdet avslappet konsentrasjon var avgjørende for å mestre tennisspillet. Spilleren måtte ikke kritisere eller fordømme sin egne prestasjoner. Paradoksalt nok ligger hemmeligheten ved å vinne et spill i å ikke prøve for hardt. Spillerne må konsentrere seg om selve spillet, ikke om å vinne. En tilstand av sinnsro er nødvendig for at energi og ressurser skal bli frigjort i maksimal ytelse. En slik tilstand trenger ikke læres fordi vi har den i oss, men vi kan ha utviklet uvaner som hindrer oss i å gå inn i denne produktive tilstanden. For å nå denne tilstanden skal vi ikke analysere handlinger, men heller danne tankebilder av oss selv når vi utfører gode handlinger. Vi må venne oss av med å vurdere våre egne mangler på en negativ måte. Dette krever at vi blir bedre til å skille mellom det å observere hva vi gjør på den ene siden, og det å verdisette eller vurdere slike observasjoner på den andre siden. Slik Gallwey skildrer denne optimale tilstanden, har den klare likhetstrekk med flytbegrepet til Csikszentmihalyi (Skagen 2004).


Senere har veiledningsformen blitt tatt inn i ledelse, næringsliv og livsveiledning, og det har utviklet seg flere ulike typer coaching. Begrepet er i dag i større grad brukt som refleksjons- og samtalem metode for personlig realisering av enkeltmenneskets ressurser (Skagen 2004).

Kilde

Skagen, Kaare (2004) *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.



Verdsettende undersøkelse

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	-----------------------------	------------------------------

Hva er verdsettende undersøkelse?

Verdsettende undersøkelse, Appreciative Inquiry (AI), er en tilnærming til veiledning som legger merke til og forsøker å utvikle det beste i mennesker og organisasjonen. "Appreciative" uttrykker at oppmerksomheten er rettet mot det vi verdsetter, anerkjenner og som skaper verdi. "Inquiry" viser til at man undersøker og forsøker å oppdage det som allerede fungerer og har verdi. Dette perspektivet har fått økt oppmerksomhet i den senere tid (Cooperrider & Srivastva 1987; Cooperrider & Srivastva 1999; Cooperrider & Whitney 2000).

Tilnærmingen tar utgangspunkt i de forhold som aktørene opplever som menings- og virkningsfulle i livet eller arbeidssituasjonen. Man antar at mennesker når sine endringsmål raskere hvis de forsøker å styrke de positive ressursene de allerede har. Veien om problemanalyser har en tendens til å forsterke eller forverre utgangssituasjonen (Cooperrider & Srivastva 1987). Ifølge Cooperrider & Srivastva (1987) bygger verdsettende undersøkelse på følgende grunnleggende antagelser:

- I alle organisasjoner og hos alle medarbeidere finnes det suksesshistorier som kan danne grunnlaget for utvikling.
- All utvikling skjer på grunnlag av erfaringer. Ved å ta utgangspunkt i de positive erfaringene blir veien til utvikling mer meningsfull. Det er positive erfaringer som bør gjøres synlige og aktive i organisasjonen.
- Undersøkelse og forandring står i et dialektisk forhold til hverandre. Ved å sette i gang en undersøkelse, vil vi samtidig sette i gang en endringsprosess.

I utviklingsarbeidet oppdager medarbeidere hva som har betydning i organisasjonen, hva som skaper det gode liv, glede, høydepunkter, utvikling og frihet (Ludema, Cooperider & Barrett 2006). Mennesker som anerkjennes for sine styrker og kvaliteter, er villige til å satse enda mer. For å oppnå en forståelse av hva det er som virker, må man reflektere rundt kjennetegn ved gode opplevelser og erfaringer. Det teoretiske grunnlaget bygger på følgende antakelser:

- betydning, mening og erkjennelse blir skapt i interaksjon med andre.
- språket er et redskap som bidrar til å konstruere virkeligheten.
- det vi oppfatter som virkelighet, er ikke noe som blir skapt inne i oss, men mellom oss gjennom språk.

Fasene i gjennomføringen av en verdsettende undersøkelse

En verdsettende undersøkelse er delt inn i fire faser (Cooperrider & Srivastva 1999; Cooperrider & Whitney 2000; Ludema, Cooperrider & Barrett 2006; Whitney & Trosten-Blom 2003):

1. Oppdagelsesfasen (discovery)

Formålet med oppdagelsesfasen er å undersøke de situasjoner hvor organisasjonen og mennesker fungerer på sitt beste. Dette skjer gjennom systematiske kartleggingsarbeid, for eksempel ved hjelp av kvalitative datainnsamlingsmetoder som intervju. Felles for datainnsamlingen er at man er på jakt etter de gode historier. Gjennom fortellinger viser vi hvordan vi opplever og erfarer våre liv. Fortellingene viser til betydningsfulle opplevelser og erfaringer som kan skape et felles erfaringsgrunnlag rundt det som gir verdi og energi i hverdagen. De positivt formulerte spørsmålene i intervjusamtalene handler om:

- Hva gjør oss glade?
- Hva bidrar til å gjøre oss glade?

- Hva hjelper oss til å fremme det som er bra?

I arbeidsprosessen forsøker man å identifisere og utforske temaer i medarbeidernes fortellinger som er livgivende. Det gjelder om å forløse historier med livgivende krefter og forstå de styrkeområder som gir vitalitet i personer og organisasjoner.

2. Drømmefasen (dream)

Med grunnlag i kartleggingen av de beste erfaringer formulerer man drømmer og visjoner om hvordan fremtiden skal bli. Her handler det om å utveksle forestillinger om en foretrukket fremtid. Hvis en verdsettende undersøkelse skal fungere, må den være basert på medvirkning. Ideelt sett bør man involvere alle medarbeiderne i en organisasjon eller et team, og man bør så langt som mulig involvere viktige samarbeidspartnere og brukere i prosessen.

3. Nyskappingsfasen (design)

I nyskappingsfasen arbeider medarbeiderne med å lage konkrete beskrivelser av hvordan hverdagspraksisen i organisasjonen kan se ut når drømmen eller visjonen er realisert. Man formulerer noen konkrete mål og utarbeider en handlingsplan for veien videre. I denne fasen jobber medarbeiderne i organisasjonen med å skape relasjoner og systemer som kan understøtte den ønskede utviklingen. Hensikten med denne fasen er å klargjøre hva man vil og hva som skal til for å realisere visjonen.

4. Realiseringsfasen (destiny)

I realiseringsfasen må medarbeiderne velge arbeidsformer og tiltak som kan virkeliggjøre de mål som er utarbeidet i nyskappingsfasen. Dette krever at man utarbeider en konkret handlingsplan som beskriver hva som skal gjøres av hvem og når. Tidligere gode erfaringer blir intensivert og nye tiltak blir prøvd ut. I denne fasen holder man læringsprosessen i gang ved hele tiden å justere og eksperimentere. I denne sammenheng vil det være fruktbart å supplere med andre evaluerings- og utviklingsredskaper.

Anvendelse og eksempler

Verdsettende undersøkelse kan bli brukt til å:

- å reflektere over kompetanser og ressurser i en personalgruppe.
- å få kunnskap om og reflektere over det faglige arbeidet.
- å få kunnskap om hva ledelse og medarbeidere har oppmerksomheten rettet mot i det daglige arbeidet.
- å planlegge og gjennomføre en utviklingsprosess/organisasjonsutvikling.

(Cooperrider & Srivastva 1999; Cooperrider & Whitney 2000; Ludema, Cooperrider & Barrett 2006; Whitney & Trosten-Blom 2003).

Nedenfor blir det vist til eksempler på ulike prosjekt:

- Eksempel 1 ^[1]: Hvordan skape den gode barnehagen gjennom å forske på frydefulle øyeblikk og positive opplevelser. Erfaringer fra utviklingsarbeid ved Trollsteinen barnehage. Av Bente Rolfsen, Vivian M. Luth-Hanssen, Bjørn Hauger.
- Eksempel 2 ^[2]: Det gode elevmøtet! Skolen som arena for tidlig intervensjon og positivt forebyggende arbeid: Teori, praktiske eksempler og metoder. Av Bjørn Hauger.
- Eksempel 3 ^[3]: Anerkjennende utviklingsledelse: Appreciative Inquiry som grunntenkning i ledelse og en metodisk tilgang til utvikling og forandring.
- Eksempel 4 ^[4]: Appreciative Inquiry som metode. Av Bjørn Hauger, redigert av Anne Liv Kaarstad Lie.
- Se flere eksempler fra Appreciative Inquiry Commons ^[5].

Kilder

- Cooperrider, D.L. and Srivastva, S. (1987). *Appreciative Inquiry in Organizational Life, Research in Organizational Change and Development*, 1, pp. 129-169. Original artikkel ^[6] (lest 15.06.12)
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1999). Appreciative inquiry in organizational life. In: S. Srivastva & D. L. Cooperrider (Eds.), *Appreciative Management and Leadership: The Power of Positive Thought and Action in Organization* (Rev. ed., pp. 401–441). Cleveland, OH: Lakeshore Communications.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2000). *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry. Appreciative Inquiry Commons*. Original artikkel ^[7]
- Ludema, J.D., Cooperrider, D.L., & Barrett, F.J. (2006). Appreciative Inquiry: the Power of the Unconditional Positive Question. I Reason, Peter & Bradbury, Hilary (Eds.) (2006). *Handbook of Action Research*. Sage. London
- Whitney, D. & Trosten-Blom, A. (2003). *The Power of Appreciative Inquiry. A Practical Guide to Positive Change*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers.

Aktuelle bøker

I de senere år har det kommet flere bøker om Appreciative Inquiry. Her er et forslag til noen aktuelle bøker:

- *Appreciative Inquiry: Change at the Speed of Imagination* av Jane Magruder Watkins & Bernard Mohr, San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- *Appreciative Inquiry Handbook* av David Cooperrider, Diana Whitney & Jacqueline Stavros, San Francisco: Berrett-Koehler, 2007 (2nd edition).
- *The Appreciative Inquiry Summit: A Practitioner's Guide for Leading Large-Group Change* av James Ludema, Diana Whitney, Bernard Mohr & Thomas Griffin, San Francisco: Berrett-Koehler, 2003.
- *Experience AI: A Practitioner's Guide to Integrating Appreciative Inquiry with Experiential Learning* av Miriam Ricketts & James Willis, Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute, 2004.
- *Appreciative Leaders: In the Eye of the Beholder* by Marjorie Schiller, Bea Mah Holland & Deanna Riley, Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute, 2001.
- *Appreciative Coaching: A Positive Process for Change* av Sara Orem, Jacqueline Binkert & Ann Clancy, San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- *Social Construction: Entering the Dialogue* av Kenneth Gergen & Mary Gergen, Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute, 2004.


Aktuelle nettressurser

- En viktig nettressurs er *Appreciative Inquiry Commons* (<http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/default.cfm>). Her finnes artikler og kommentarer om Appreciative Inquiry i teori og praksis, samt nyheter om kurser og konferanser.
- The Taos Institute (<http://www.taosinstitute.net/>) i New Mexico er et sentralt senter for Appreciative Inquiry.
- Ann Radford (<http://www.aradford.co.uk/>) publiserer AI Practioner og har andre AI ressurser
- Les mer om Appreciative Inquiry på følgende danske sider: lederweb.dk ^[8], unicoaching.dk ^[9]

Referanser

- [1] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:KfsICtxUHCIJ:www.lentsareptas.no/files/37+appreciative+inquiry+verdsettende+unders%C3%B8kelse&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEEShq2mSIDsoGISCOfmBmYr50T076iTne_FpfTPMDEVUUhHYtW-GNP02YjwvbyberL30vxRoy1QTogx6njbwIKh6XAOf6X2FP-s5VXAZ6p2S2sig=AHIEtbQRr7H1uOCTUy1Z1ty9J70uKBna-w
- [2] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tlwVXvoVykUJ:www.forebygging.no/Global/det_gode_elevmotet_kap3.pdf+appreciative+inquiry+verdsettende+unders%C3%B8kelse&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEEStyGyRlxo7oKscxtbLJTeh7F7uOYMD0JWY3Jx2nweFcdDUvUJEUHueGdqWD4zsqXX4MaxH6vadH1s0liQkXZ2Skb1vUR_JSqqCCamA7yoZsig=AHIEtbRKeFUVTaU9_0RvelPjySZ7Luv6Aw
- [3] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:-CBDGiJ6mIwJ:www.ramboll-management.no/services/hr%2520og%2520organisasjonsutvikling/organisasjonsutvikling/~/_media/Images/RM/RM%2520NO/PDF/Anerkjennende_utviklingsledelse.ashx+appreciative+inquiry+verdsettende+unders%C3%B8kelse&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEESti-xYDvYkFRoSHTmLyFvo6OasfZqUwq3lRr-34KHneBxCTKMqu1Sk-6sw5ATGUW0hXeBHT2pC2mU9nKutq62YZJ6Oo296nR9VDht-6HfT3sig=AHIEtbSo8D0lorgNid_o7BJvFAhMRgm9Mg
- [4] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:KW4ZgZCb1bMJ:kommune.nav.no/Sentralt/Sosiale%2Btjenester/Konferanser/Mulighetskonferansen/Relatert%2Binnhold/_attachment/234138?_ts%3D1278655c400%26download%3Dtrue+appreciative+inquiry+verdsettende+unders%C3%B8kelse&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEEStj-j40WWO26WsYV5RoyT6vRzcIvXqNzDfwMevP1eJKZaR3S3mnb5Xuj1xpvFHcUcVyNEgrOboOb7ngJgt64jxnLHizzDAcnaWwq81bCFpEUHsig=AHIEtbSjRmA4cT2ulIOQpRopJ10iPpSag
- [5] <http://appreciativeinquiry.case.edu/>
- [6] http://www.margiehartley.com/home/wp-content/uploads/file/APPRECIATIVE_INQUIRY_IN_Orgnizational_life.pdf
- [7] <http://appreciativeinquiry.case.edu/uploads/whatisai.pdf>
- [8] <http://www.lederweb.dk/Strategi/Kommunikation/Artikel/79393/Tank-i-forskellighed-nar-du-kommunikerer---Introduktion-til-Appreciative-Inquiry>
- [9] <http://www.unicoaching.dk/appreciative-inquiry.htm>

Aksjonslæring

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	---------------------------------------	------------------------------	---------------------------

Hva er aksjonslæring?

Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak. Ideen er at man arbeider med kontinuerlige selvutviklings- og refleksjonsprosesser sammen med andre. Tom Tiller sier det slik: Aksjonslæring er "en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe" ... med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre" (Tiller 1999: 47).

Aksjonslæring anvendes ofte som en strategi i lokalt utviklingsarbeid i en organisasjon (for eksempel skole) for å bidra til å heve kvaliteten i det yrkesfaglige arbeidet. Hvis målet er varig endring av praksis, er det sjelden tilstrekkelig å ta ut medarbeidere fra deres daglige arbeid og sende dem bort på kortvarige kurs. Grunnideen i aksjonslæring er at det først og fremst er gjennom kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer at man utvikler ny praksis. Varige endringer skjer når medarbeiderne selv finner løsninger i forhold til de bestemte pedagogiske eller faglige utfordringer de står overfor. Aksjonslæringens grunnleggende verdier er deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller 1999, Tiller 2006).

Revans (1984) identifiserer aksjonslæringens hovedmål slik:

- å gjøre nyttige fremskritt når det gjelder å håndtere et eller annet problem (eller mulighet) i en organisasjon.
- å gi deltakerne tilstrekkelig spillerom til å lære ved hjelp av observasjoner, refleksjoner og utprøvinger både på egen hånd og i samarbeid med andre.

- å oppmuntre medarbeidere i en organisasjon til å begynne med ny giv.

Som punktene over illustrerer er aksjonslæring et redskap for innsamling og analyse av informasjon for å endre eller forbedre praksis i organisasjonen. Gjennom aksjonslæring kan medarbeidere utvikle en større forståelse for kompleksiteten i de dynamiske samspillsprosesser på arbeidsplassen. Det kan skje ved å prøve ut tiltak i hverdagen som er støttet av den kollegiale dialogen. Ved hjelp av egen refleksjon og kollektiv refleksjon skapes et sterkere eierforhold til endring og utviklingsprosesser. Deltakerne forsker på egen praksis ved å stille spørsmål om hvorfor de gjør ting slik de gjør og hva som kan forbedres. I aksjonslæring er dessuten kunnskapsdeling sentralt. Først og fremst foregår delingen i team eller arbeidsgrupper, men den blir også gjort kollektivt tilgjengelig for hele organisasjonen gjennom ulike tiltak. Hensikten er å utnytte medarbeidernes eksisterende kunnskap og forsøke å integrere den i de nye utviklingsprosesser som skjer.

Aksjonslæring bygger på antakelsen om betydningen av å synliggjøre og språkliggjøre medarbeidernes kunnskap om organisasjonens aktiviteter eller praksiser. Dersom en ser at praksis ikke er i samsvar med egne verdier, vil den nye erkjennelsen kunne bidra til en endring av praksis. Kritisk refleksjon vektlegger derfor også et handlingsaspekt med endring av uhensiktsmessig praksis.

I et samfunn i stadig endring stilles det krav til at profesjonelle yrkesutøvere har evne til omstilling og har endrings- og utviklingskompetanse. Styrken i aksjonslæringen er at den gir muligheter til å finne løsninger og tiltak overfor vanskelige utfordringer og utvikle både individer og organisasjoner i retning av en lærende organisasjon.

Historisk bakgrunn

Siden Reg Revans introduserte aksjonslæring i 1940 årene har det eksistert ulike variasjoner av begrepet, men alle former for aksjonslæring har noen felles elementer. Det handler om mennesker som forsøker å løse problemer og implementere aksjoner eller tiltak overfor virkelige problemer i egen hverdag i en bestemt tidsperiode. Begrepet kan særlig knyttes til aksjonsforskningsbevegelsen og ideen om "læreren-som-forsker" som vokste frem i Storbritannia med Stenhouse (1975) og Elliot (1991) og den australske aksjonsforskningen med forskerne Carr & Cemmis (1986).

I Norge ble aksjonslæring for alvor satt på dagsorden med Tom Tillers bok om aksjonslæring fra 1999. Ifølge Tiller (1999) er aksjonslæring lillebroren til aksjonsforskning. Aksjonslæring har derfor mange felleselementer med aksjonsforskning, men bygger i sterkere grad på erfaringslæring, hvor refleksjon over erfaringer spiller en nøkkelrolle. Tiller anvender begrepet aksjonslæring om lærere som på en systematisk måte undersøker sin egen pedagogiske praksis med intensjon om å forbedre kvaliteten. Begrepet aksjonsforskning knytter han til det forskere gjør når de undersøker, analyserer og dokumenterer aksjonslæringsprosesser. Den grunnleggende verdien i aksjonsforskningen er at den foregår i et samarbeid, hvor det ikke forskes "på" mennesker, men "sammen med" mennesker i et forskende partnerskap. Det blir viktig ikke bare å forske "på" skolen, men gjøre undersøkelser sammen med "forskende" lærere og skoleledere. Tanken er at skoleutvikling kan ikke foregå uten at de som arbeider sammen til daglig lærer av sine erfaringer på en kollektiv måte (Tiller 1999).

En annen inspirasjonskilde til utviklingen av aksjonslæring er Schöns (1983, 1987) begrep om den reflekterte praktiker. Refleksjon over egne erfaringer kan gi økt innsikt i verdier knyttet til praktisk yrkesutøvelse. Dewey (1966) definerte også refleksjon som "the reconstruction or reorganization of experience"; noe som krever at en vender tilbake til den konkrete erfaringen i tankene.

Aksjonslæringssyklusen

Denne sykliske bevegelsen mellom plan, aksjon, observasjon og refleksjon representerer en dialektikk mellom retrospektiv analyse og prospektiv handling. Gjennom aksjonslæringens handlinger blir erfaringene synliggjort og bevisste, og kan bidra til å kaste lys over framtidens muligheter.

Selv om metodene i aksjonslæringen kan variere, er følgende aktiviteter sentrale i prosessen: planlegging av aksjoner eller nye tiltak, observasjoner og innsamling av informasjon om aksjonen(e), analyse og fortolkning av denne informasjonen, styrking av sosiale bånd i samarbeidsgruppen og utvikling av evne til å reflektere og handle på en kritisk måte. Denne prosessen foregår i en gjentakende syklus som bidrar til å skape endring. Dialogen og samarbeidet mellom deltakende aktører i alle faser er også viktig (Carr & Cemis 1986). Et annet kjennetegn ved aksjonslæringen er at den ofte innebærer noen grad av skriftlighet og systematisk arbeid i alle ledd. At arbeidsprosessen er systematisk, gir bedre mulighet til å undersøke og analysere hva som skjer og hvorfor. I aksjonslæring er det også viktig å dokumentere det som skjer, slik at prosessen blir mer synlig for alle parter.

Mens Plauborg et al. (2007) mener aksjonslæringsprosessen analytisk kan inndeles i fem faser, mener Marquardt (2011) den består av seks komponenter: 1) Etablering av en aksjonslæringsgruppe eller team, 2) Utgangspunkt i et problem, 3) Refleksjon med basis i spørsmål, 4) Aksjoner og tiltak overfor problemet, 5) En forpliktelse til å lære og 6) Veiledning. Nedenfor har vi sammenfattet noen av disse punktene:

Etablering av en aksjonslæringsgruppe eller team

Aksjonslæring inkluderer samarbeid med kolleger, men kan også tilrettelegges i samarbeid med elever/kunder/pasienter og veiledere/forskere. Kjerneenheten i aksjonslæringen er aksjonslæringsteamet eller gruppen, som kan bestå av 3 – 8 personer. Det kan være hensiktsmessig å sette sammen en gruppe som har komplementerende kompetanse. Teamet/arbeidsgruppen må konstituere seg med et mandat, mål og rammer for arbeidet. Deretter kan aksjonslæringsarbeidet planlegges og settes ut i livet.

Det kan være viktig at arbeidsgruppene/teamene får veiledning, gjerne av en ekstern veileder med erfaring fra endrings- og utviklingsarbeid. Veileder kan støtte og utfordre arbeidsgruppen/teamet i alle faser av aksjonslæringsprosessen.

Utgangspunkt i et problem

I aksjonslæringen kan problemet man tar utgangspunkt i være en utfordring, et spørsmål, et behov, en mulighet eller en oppgave som har betydning for virksomheten i organisasjonen. Det er viktig at deltakerne bruker tid på å avklare og avgrense det aktuelle problemet som de skal arbeide med ved at de forsøker å beskrive det så konkret som mulig. Når problemet er identifisert, bør man bruke tid på å definere mål, valg av handlingsstrategier og arbeidsmåter. Dette er viktig fordi undringen skal skape motivasjon og energi til å arbeide videre med det valgte fokusområdet, samt være et middel til å ha et tydelig fokus i forløpet (Plauborg et al. 2007). I skolen kan for eksempel en problemstilling for en gruppe lærere være: Hvordan kan vi som lærere skape mer selvregulerte elever i læreprosessen ved hjelp av vurdering for læring?

Arbeidsprosessen krever at man kan stille innsiktsfulle og kritiske spørsmål, samt reflektere sammen på en lyttende måte. I endringsprosessen er det sentralt at aktørene stiller spørsmål til egen praktisk yrketeori og til det som er tatt-for-gitt i den yrkesfaglige praksis. Det er en nær sammenheng mellom å utvikle praksis og å utvikle forståelse. Ved å dybdebore og være forskende i sin egen praksis kan medarbeidere utvikle og synliggjøre forståelse for hva som er til det beste for organisasjonen og det yrkesfaglige praksis. Prosessen er deltakerstyrt og foregår i et samarbeidende fellesskap, hvor hensikten er å skape sammenhenger mellom teori og praksis (Furu, Lund & Tiller 2007).

I aksjonslæring har selve plandesignet en dynamisk karakter. En god plan er viktig, men den må fungere på en fleksibel og åpen måte i arbeidet. Når en plan for aksjonslæringen er utarbeidet, er det i større grad prosessen som er

avgjørende for videre valg av handlinger.

I planleggingsfasen kan følgende spørsmål være relevante å diskutere:

- Hva vil vi lære noe om/finne ut mer om?
- På hvilken måte kan aksjonslæringen føre til en bedre praksis?
- Hva kan vi lære av andres erfaringer og kunnskaper?
- Hvilke observasjonsmetoder vil vi ta i bruk for å kunne svare på våre spørsmål?
- Hvordan kan vi dokumentere erfaringer som vi kan bruke til videre refleksjon?
- Hvordan kan vi tolke innsamlet materiale/empiriske erfaringer?
- Hvordan kan vi skape tid og rom for å gi hverandre respons og lære av hverandre?
- Hvilken kompetanse bør vi søke å utvikle i forhold til vårt fokusområde?
- Hvordan vil vi dokumentere hele aksjonslæringsprosessen?

Iverksetting av aksjoner eller tiltak

I aksjonslæringsstrategien velger man en aksjon (eller utprøving av et tiltak) som kan bidra til å skape endringer. En aksjon i denne sammenhengen er en handling med utgangspunkt i deltakernes virkelighet og behov for endring (Greenwood & Levin 2005; Kemmis & McTaggart 2005; Tiller 1999).

Aksjonslæring fordrer at man er i stand til å sette i verk tiltak i forhold til det problemet man arbeider med. Problemstilling og mål danner basis for hvilke strategier og handlingsvalg som iverksettes. Man kan sette i gang en nærmere undersøkelse av fokusområdet eller man kan eksperimentere med nye praksisformer. Med utgangspunkt i den utfordring man står overfor, iverksettes små, konkrete eksperimenter (aksjoner) i praksis som ikke tidligere har vært gjennomført eller blitt undersøkt nærmere. Med andre ord skal man gjøre noe i aksjonslæringsprosessen som man ikke har utprøvd tidligere. Aksjonene skal være konkrete handlinger som kan settes i verk i hverdagens praksiser. Plauborg definerer en aksjon som «et eksperiment, der iverksettes med henblik på at lære af og raffinere praksis, og som knytter sig til en bestemt problemstilling» (Plauborg et al. 2007: 43f).

Metoder for datainnsamling

Det er viktig å observere aksjonen på en systematisk måte. Man bør på forhånd ha et relativt tydelig bilde av hva man skal observere og hvordan dette skal gjøres. Ellers kan det bli vanskelig å sortere de mange inntrykkene. Ved hjelp av loggbok, video, lydopptak, dokumentanalyse eller innspilte intervjuer kan man dokumentere det som skjer i praksis og få mulighet til å analysere det med nye briller. Datamaterialet bør skrives ut, slik at man kan gjenkjenne detaljer og bringe observasjonene videre til kolleger. Målet med den utforskende prosessen er at deltakerne skal lære i og av egen praksis ved systematiske iakttagelser.

Å skape rom og forpliktelser til læring

Etter å ha gjort systematiske observasjoner vil deltakerne reflektere over aksjonen sammen. I denne fasen drøfter deltakerne hvilke hvilke aksjoner/tiltak og observasjoner som har bidratt til at de har blitt klokere på den profesjonelle praksis. Samtalen avsluttes med å planlegge en ny aksjon som kan bidra til at deltakerne blir enda klokere på det valgte fokusområde. Gjennom felles refleksjon og kritiske spørsmål vil gruppen være i stand til å lære og finne nye måter til å utvikle seg. Prosessen med å være hverandres «kritiske venner» skaper også fellesskap. Arbeidsprosessen skal fremme læring både på individ, team og organisasjonsnivå. Et aksjonslærende miljø kjennetegnes av (bearbeidet etter Tiller & Egerbladh 1998):

- Involvering av medarbeidere for utvikle organisasjonen og prøve ut nye tiltak
- Aktørene samarbeider om problemløsning og beslutningsprosessen
- Aktørene skaper et kritisk forum
- Aktører reflekterer og arbeider med egenutvikling
- Refleksjon og handling er bundet sammen

- Refleksjonen understøtter idéen om den selvreflekterende praksis
- Aktørene samler selv data om sine erfaringer
- Oppfølging og vurdering skjer i autonome arbeidsgrupper/team
- Det foregår en progresjon i læringsprosessen
- Arbeidsgruppene/teamene sprer sine erfaringer til andre

Evaluering og rapportering

I den siste og femte fasen bearbeider deltakerne samarbeidsprosessen ved å evaluere utviklingsprosessen med utgangspunkt i tre punkter: 1) hva har vi gjort? 2) hva har vi lært og 3) hva er lurt å ta med seg videre? (jfr. Tiller 1999). Idéen med aksjonslæringen er at prosessen skal fortsette etter denne femte fasen, slik at de erfaringer som deltakerne har tilegnet seg ved første aksjonssyklus, kan bli videreutviklet i nye runder med undring, aksjon, observasjon, refleksjon og ny aksjon osv. En skriftlig rapport fra aksjonslæringsprosessen vil synliggjøre hele prosessen. Hensikten er å gi bedre innsikt i hvordan erfaringene har bidratt til læring for den enkelte medarbeider, yrkespraksisen og virksomheten i organisasjonen.

Hvorfor arbeide med aksjonslæring?

I aksjonslæring er lærere forskende i egen praksis. De vil kunne få økt innsikt i hvordan de påvirker elevenes læring. Ved hjelp av aksjonslæring kan lærerens pedagogiske verdier bli mer tydelige og aksjonsprosessen kan synliggjøre hvordan den enkelte lærer etterlever verdiene. Systematiske undersøkelser kan bidra til å avdekke når praksis og verdier ikke samsvarer i tilstrekkelig grad. Et viktig vilkår for å lykkes i aksjonslæring er at aktørene har kontekstforståelse og evne til ta et metaperspektiv på egen praksis. Ved å forestille seg situasjonen i nytt lys kan fastlåste mønstre og tatt-for-gitt sannheter bli identifisert. Ved å skape nødvendig refleksiv distanse til situasjonen, kan man se nye handlingsalternativer i situasjonen.

Anvendelsesområder

Aksjonslæringsmetoden er blitt brukt innenfor flere ulike yrkesområder:

- Eli Furu (Universitetet i Tromsø) har levert en doktorgrad om læreres aksjonslæring: Avhandlingen ^[1]
- Prosjekt: Overganger med sammenheng i læring - fra barnehage til skole ^[2]
- Prosjekt: Aksjonslæring som redskap i implementering av Early Years Literacy Program (EYLP) ^[3]
- Aksjonslæring i førskolelærerutdanningen
- Aksjonslæring i sykepleierutdanningen: Mastergradsoppgave ^[4]
- Aksjonslæringsprosjekter i lærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Gjennomføring av aksjoner av klasseromspraksis. Målene med et aksjonslæringsprosjekt kan for eksempel være å arbeide med metoder for å synliggjøre lærernes egne syn på barn og undervisning, som grunnlag for å utvikle en felles pedagogisk plattform på skolen.

Kilder

- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Carr, Wilfred, Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Dewey, John (1916/1961). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Dotlich, D. & Noel, J. (1998). *Action learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Entwistle, A. & Entwistle N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and instruction*, 2(1), 1-22.
- Furu, E.M., Lund, T. & Tiller, T. (2007). *Action research. A Nordic perspective*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2005). Reform of the social sciences and of universities through action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 43-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. I: *The Sage Handbook of qualitative research*, 3.utgave, red. Denzin, N. & Lincoln, Y.S. Thousand Oaks, Sage.
- Marquardt, M. (sec. edition) (2011). *Optimizing the Power of Action Learning. Real-Time Strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations*. Boston/London: Nicholas Brealey Publishing.
- Plauborg, H, Vinter Andersen, J. & Bayer M. (2007). *Aktionslæring: læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S: HøgskoleForlaget.
- Tiller, T. (2. utg.) (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: HøgskoleForlaget.
- Tiller, T. & Egerbladh, T., (1999). *Forskning i skolens hverdag*. Kolding, DK: Kroghs forlag.

Referanser

- [1] <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/941/thesis.pdf?sequence=1>
- [2] <http://prosjektbasen.udir.no/program/K-Foth/Overganger-med-sammenhenger-i-laring---fra-barnehage-til-ungdomsskole/>
- [3] https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:1t0sSwSJUK4J:munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1939/thesis.pdf?sequence%3D2+aksjonsl%C3%A6ring+i+skole+barnehage+pedagogikk&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEESgRwn7wAfASIkknQUEN8ZEJZjpQEMe7ejuhMDMd8AAE9UCwcCwG-8Iz2fLnrSO0z2EydJBgqUCYqFpjPD9g4LtQSomYNQ8twUxh9o64wj&sig=AHIEtbTSI8O_W-96G-a1HPB20IFwTgZ9ow
- [4] <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:nhLgIc7bt-gJ:munin.uit.no/bitstream/10037/1986/2/thesis.pdf+aksjonsl%C3%A6ring+universitetet+i+Troms%C3%B8+nettverk&hl=no&gl=no&pid=bl&srcid=ADGEESjPlk1MOa-v9i-lndrVbd1tKS77bmPbPtg4IalodQpcZUVEAi8G8WWS0AIu52k0kpQ1XPFBu663Ub-qmtHlh6dN52w0S7BonNS4wGdcUIGuTmU&sig=AHIEtbTODHachYaiuIe-QtMrRLMDL2uVGw>

Reflekterende team som veiledningsstrategi

	Wikilæreboken i pedagogisk veiledning	Bidra selv Videoopplæring	Om wikiboken Diskusjon
---	--	------------------------------	------------------------------

Hva er reflekterende team?

Reflekterende team er en behandlingsform som er mye brukt innen familierterapi og psykisk helsevern, men som også er blitt tatt mer i bruk i pedagogisk veiledning. Fremgangsmåten brukes gjerne når det er flere deltakere i terapi. Det reflekterende teamet består ofte av to eller flere terapeuter. Først lar man klientene snakke sammen uforstyrret. Deretter diskuterer det reflekterende teamet det de ser og hører mens klienten hører på. Ved å lytte åpent til hverandres samtaler og samtaler om samtaler kan både behandlere og klienter lettere finne løsninger på problemene.

Bakgrunn og metode

Reflekterende team ble utviklet av psykiater Tom Andersen og det såkalte Tromsø-teamet på 1980-tallet. Metoden sprang ut av en misnøye med språket i datidens psykiatripraksis. Misnøyen gjaldt psykiatriens fokus på det patologiske og det som mislyktes. Andersen ville heller utvikle en tilnærming som la stadig større vekt på mellommenneskelig anerkjennelse. Isteden for å lete etter årsaker til symptomer inne i mennesker, burde man heller fokuere på det sosiale systemet. En annen pioner var psykolog Jaakko Seikkula som jobbet med psykotiske pasienter. Fremgangsmåten hans gikk ut på å bytte ut fagspråket med et alminnelig hverdagspråk som pasientene kunne kjenne seg igjen i og som ble opplevd som mindre farlig. Seikkula la svært stor vekt på åpen dialog mellom pasientene, behandlere og nettverket rundt pasientene.

I et reflekterende team inntar behandlere en posisjon der de faktisk ikke vet svarene, og gjensidig samskaping mellom klienter og terapeuter blir vektlagt. Målet er at pasient og behandler sammen konstruerer en ønsket virkelighet. Man tar avstand fra en eksperterolle der eksperten stiller seg utenfor klienten som en uavhengig og objektiv observatør. Tanken er at en slik avstand prinsipielt sett ikke er mulig, ettersom terapeuten selv blir en del av systemet og derfor ikke kan være objektiv.

Reflekterende team er på denne måten inspirert av et sosialkonstruksjonistisk perspektiv der man antar at det ikke finnes en objektiv virkelighet. Mening er lokalisert i språket og skapes gjennom språklig utveksling mellom individer. Ordvalg reflekterer ikke bare virkeligheten, men er med på å skape den: «Man vet ikke hva man tenker før man har sagt det». Det å finne en løsning er ikke like viktig som det å være i språket og skape nye forståelser og meninger. Ideen er at klientene selv vil kunne finne løsninger, ved å reflektere over det de selv sier og ved å høre på hva teamet reflekterer over. Gjennom denne prosessen kan klienten bevege seg til nye steder uten at terapeuten har

oversikt over hvor veien går. I prosessen blir klienten brakt inn i et annerledes lytteperspektiv hvor han/hun ikke behøver å planlegge svar, men kan ta inn over seg det de andre sier. Forsvaret blir lagt ned, og erstattes av «oppmerksomt nærvær». Andre typiske trekk ved behandlingsformen er vektlegging av det positive og bruk av åpne spørsmål.

Reflekterende team som veiledningsstrategi

Reflekterende team blir også brukt som en veiledningsmetode innenfor flere ulike profesjoner. Carson og Birkeland (2009) har forsøkt å tilpasse metoden til bruk i kurs i veiledningspedagogikk. Gjennom tilbakemeldinger fra et reflekterende team får partene i veiledningen muligheten til å utvikle en større forståelse for det som foregår (3-4 studenter). Det reflekterende teamet sitter rundt veileder og veisøker og lytter til veiledningssamtalen som observatører. Veileder, veisøker og teamet kan når som helst stoppe opp og fryse situasjonen. Når det skjer, skal teamet diskutere følgende spørsmål høyt:

- Hvordan beskrives situasjonen?
- Hvordan kan man beskrive samtaletemaet i større detalj?
- Hva skjer dersom veileder gjør noe annet?

Ved hjelp av det reflekterende team kan både veileder og veisøker utvide sin forståelse av veiledningen. Carson og Birkeland (2009:112-115) viser til to eksempler på bruk:

Eksempel I

De fem førskolelærerne i Humlebakken barnehage ønsker å bruke reflekterende team i gruppeveiledningen. Kari er veileder og Anne er veisøker, mens de tre andre utgjør det reflekterende teamet. Anne vil ha veiledning på en foreldresamtale som ikke fungerte så bra. Etter hvert kobler Anne inn det reflekterende teamet. Teamet forteller hva de har sett, og hvordan de forstår og opplever situasjonen. Et medlem sier: *"Jeg lurer på om Kari er litt for forsiktig. Hva ville skjedd dersom Kari utfordret Anne?"* Kari takker teamet for refleksjonene og deretter fortsetter veiledningen. Etter veiledningen gir både veileder og veisøker uttrykk for at kommentarene fra det reflekterende teamet var nyttige. Kari sier: *"Jeg oppdager at jeg faktisk er litt redd for å presse veisøker"*.

Eksempel II

En klasse med førskolelærerstudenter blir inndelt i tre grupper. Gruppe 1 skal sitte i en sirkel og diskutere et tema. Gruppe 2 får i oppgave å være et reflekterende team. De sitter i en halvsirkel rundt gruppe 1. Gruppe 3 skal kun observere hele prosessen. Temaet som blir diskutert er: Hva kan menn bidra med i barnehagen?

Det oppstår en hissig diskusjon i gruppe 1 der særlig Tom og Mette er veldig engasjerte. Etter en stund sier læreren stopp og lar det reflekterende teamet få kommentere samtalen. En av deltakerne i teamet sier: "Jeg ser at de fire andre i gruppen ikke sier noe. Jeg lurer på hva som ville skjedd hvis Tom og Mette hadde trukket seg litt tilbake". Læreren takker teamet. Tom og Mette ler litt fordi de oppdager at de har tatt litt vel mye plass i samtalen.

Når gruppe 1 fortsetter å diskutere, så går det litt tregt i begynnelsen fordi Mette og Tom nå er tause. De andre blir litt usikre, men når Tom kommer med en påstand, blir de andre engasjert og diskusjonen fortsetter. Når diskusjonen er ferdig, kommenterer Gruppe 3 hva de har opplevd. I oppsummeringen med alle gruppene synes de dette var en interessant arbeidsform.

Kilder

- Andersen, Tom (1994). Reflekterende processer: samtaler og samtaler om samtalerne. København: Dansk psykologisk Forlag
 - Carson, Nina og Åsta Birkeland (2009). Veiledning for førskolelærere. Kristiansand: Høgskoleforlaget
-

Artikkelkilder og Bidragsytere

- Innledning om praksisveilederen i skolen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33172> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Praksisveiledning i lærerutdanningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33175> *Bidragsytere:* Roaldtobiassen, Rudolpho, 3 anonyme endringer
- Det første møte i praksisveiledningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33064> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33084> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Observasjon i praksisveiledningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33085> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33114> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33115> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Aktiv lytting** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33118> *Bidragsytere:* Rudolpho, 2 anonyme endringer
- Å samtale om samtalen i veiledningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33119> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Å få råd i veiledningen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33120> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Konfrontering** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33121> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Hva er veiledning?** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33130> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Handlings- og refleksjonsmodellen** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33154> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Mesterlære** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33158> *Bidragsytere:* Roaldtobiassen, Rudolpho, 1 anonyme endringer
- Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33160> *Bidragsytere:* CommonsDelinker, Rudolpho
- Didaktisk veiledningsstrategi** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33161> *Bidragsytere:* Rudolpho
- Systemisk veiledning** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33153> *Bidragsytere:* Rudolpho
- En narrativ tilnærming til veiledning** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33163> *Bidragsytere:* Jon Harald Søby, Roaldtobiassen, Rudolpho, 3 anonyme endringer
- Coaching** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33164> *Bidragsytere:* Rudolpho, 1 anonyme endringer
- Verdsettende undersøkelse** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33167> *Bidragsytere:* 2001:700:A00:FF40:7453:B5CA:80F9:DB9F, Roaldtobiassen, Rudolpho
- Aksjonslæring** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33169> *Bidragsytere:* Roaldtobiassen, Rudolpho
- Reflekterende team som veiledningsstrategi** *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?oldid=33171> *Bidragsytere:* Rudolpho

Bildekilder, Lisenser og Bidragsyttere

File:5. urodziny polskiej Wikipedii - Wikipedystka Nova 06.JPG *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:5._urodziny_polskiej_Wikipedii_-_Wikipedystka_Nova_06.JPG *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 2.5 *Bidragsyttere:* Lestat (Jan Mehlich)

File:PediaPress Hardcover03.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:PediaPress_Hardcover03.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0,2.5,2.0,1.0 *Bidragsyttere:* PediaPress

File:160pxveiledningslogo.png *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:160pxveiledningslogo.png> *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 *Bidragsyttere:* User:Gotvin

File:Student teachers Kindergarten 1898.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Student_teachers_Kindergarten_1898.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Ontario Ministry of Education

File:Nustjord road, 2010 09.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Nustjord_road_2010_09.jpg *Lisens:* GNU Free Documentation License *Bidragsyttere:* Ximonic, Simo Räsänen

File:Interview.jpg *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Interview.jpg> *Lisens:* Creative Commons Attribution 2.0 *Bidragsyttere:* Cholicholiwo, GeorgHH, JuTa, Kkkde, Mattes, VernoWhitney

File:FN Marktfrauengruppe 6.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:FN_Marktfrauengruppe_6.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Photo: Andreas Praefcke

File:Martin Buber portrait.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Martin_Buber_portrait.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* -

File:File-question.png *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:File-question.png> *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 *Bidragsyttere:* User:Auregann

File:Ado-question.png *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Ado-question.png> *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 *Bidragsyttere:* User:Auregann

File:The Gaze.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:The_Gaze.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution 2.0 *Bidragsyttere:* Emily Tan

File:Carl Ransom Rogers.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Carl_Ransom_Rogers.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution 2.5 *Bidragsyttere:* Original uploader was Didius at nl.wikipedia

File:Samaritan.jpg *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Samaritan.jpg> *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Barfoos, Bennylin, Jneill, Kalki, Riccardov, Siebrand, Wst

File:BB-Bea.jpg *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:BB-Bea.jpg> *Lisens:* Creative Commons Attribution 2.0 *Bidragsyttere:* ARTEST4ECHO, Catfisheye, Deerstop, FlickrLicker, FlickreviewR, Mattes, Opponent, Ranveig, Wesha

File:Ara ararauna -eating -Wilhelma Zoo-8-2rc.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Ara_ararauna_-eating_-Wilhelma_Zoo-8-2rc.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 2.0 *Bidragsyttere:* derivative work: Snowmanradio (talk) Ara_ararauna_-eating_-Wilhelma_Zoo-8.jpg: kathrin_gaisser

File:En metakommunikasjonsmodell.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:En_metakommunikasjonsmodell.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 *Bidragsyttere:* Rudolpho

File:Geneticcounseling.jpg *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Geneticcounseling.jpg> *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* United States National Institutes for Health, Center for Hearing and Communication Disorders

File:Kierkegaard.jpg *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Kierkegaard.jpg> *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Neils Christian Kierkegaard

File:Carl Ransom Rogers.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Carl_Ransom_Rogers.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution 2.5 *Bidragsyttere:* Original uploader was Didius at nl.wikipedia

File:Zimmermann 1880.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Zimmermann_1880.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Anonymous artist

File:Medieval baker.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Medieval_baker.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Man vyi, Peter Isotalo, Pieter Kuiper, Str4nd, Thib Phil, 1 anonyme endringer

File:Saaduuts - dugout canoe 01.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Saaduuts_-_dugout_canoe_01.jpg *Lisens:* GNU Free Documentation License *Bidragsyttere:* Joe Mabel

File:Tailors in Tanzania.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Tailors_in_Tanzania.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported *Bidragsyttere:* Fanny Schertzer

File:US Navy 100803-N-7498L-069 Chief Damage Controlman Tommy Thompson, an instructor assigned to the Center for Naval Engineering Learning Site, Pearl Harbor, demonstrates how to measure out K-type shoring angles.jpg *Kilde:*

http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:US_Navy_100803-N-7498L-069_Chief_Damage_Controlman_Tommy_Thompson,_an_instructor_assigned_to_the_Center_for_Naval_Engineering_Learning_Site,_Pearl_Harbor.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* Benchill

File:Bundesarchiv Bild 183-16229-0001, Architekt mit Student an Plänen arbeitend.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Bundesarchiv_Bild_183-16229-0001_Architekt_mit_Student_an_Pl%C3%A4nen_arbeitend.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Germany *Bidragsyttere:* BlackIceNRW, Gamsbart, Scialfa, TomAlt, Wst

File:US Navy 100522-N-7498L-130 Sailors from various commands march on Kalakaua Ave. during the Aloha to the Military Ohana celebration and parade.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:US_Navy_100522-N-7498L-130_Sailors_from_various_commands_march_on_Kalakaua_Ave._during_the_Aloha_to_the_Military_Ohana_celebration_and_parade.jpg *Lisens:* Public Domain *Bidragsyttere:* -

File:Kasparov-11.jpg *Kilde:* <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Kasparov-11.jpg> *Lisens:* GNU Free Documentation License *Bidragsyttere:* Copyright 2007, S.M.S.I., Inc. - Owen Williams, The Kasparov Agency.

File:Didaktisk relasjonstenkning.png *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Didaktisk_relasjonstenkning.png *Lisens:* Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported *Bidragsyttere:* JEH

File:Bundesarchiv B 145 Bild-F079064-0006, Bonn, Gymnasium.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Bundesarchiv_B_145_Bild-F079064-0006_Bonn_Gymnasium.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Germany *Bidragsyttere:* AndreasPraefcke, Finavon, Kingturtle, LtPowers, Mattes, Santosga

File:Elevene_- læreren.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Elevene_-_l%C3%A6reren.jpg *Lisens:* Attribution *Bidragsyttere:* Anders Moe

File:Camp fire fire pit.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Camp_fire_fire_pit.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 *Bidragsyttere:* Canoe Island French Camp

File:Tommy Haas serves.jpg *Kilde:* http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Tommy_Haas_serves.jpg *Lisens:* Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported *Bidragsyttere:* Diane Krauss (DianeAnna)

Lisens

Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported
[//creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/)
