

ISBN 978-82-575-0993-4
ISSN 1503-1667

UTVIKLING AV VEILEDNINGSMØTER I PRAKTISK-
PEDAGOGISK UTDANNING

AKSJONSFORSKNING I LÆRERUTDANNERES PRAKSIS

DEVELOPING GUIDING ENCOUNTERS IN PRACTICAL AND DIDACTIC EDUCATION
ACTION RESEARCH IN TEACHER EDUCATORS' PRACTICE

SIGRID MARIE GJØTTERUD

NORWEGIAN UNIVERSITY OF LIFE SCIENCES • UNIVERSITETET FOR MILJØ- OG BIOVITENSKAP
DEPARTMENT OF MATHEMATICAL SCIENCES AND TECHNOLOGY
PHILOSOPHIAE DOCTOR (PhD) THESIS 2011:30

SIGRID MARIE GJØTTERUD

PHILOSOPHIAE DOCTOR (PhD) THESIS 2011:30



NORWEGIAN UNIVERSITY OF LIFE SCIENCES
NO-1432 Ås, NORWAY
PHONE +47 64 96 50 00
www.umb.no, e-mail: postmottak@umb.no



Forord

Avhandlingen er et resultat av et treårig aksjonsforskningsprosjekt, som har vært gjennomført i samarbeid med gode kolleger og medforskere ved Seksjon for læring og lærerutdanning (SLL). Tusen takk til Solveig Strangstadstuen, Erling Krogh, Edvin Østergaard, Hans Erik Lefdal, Hans Petter Evensen, Astrid Sinnes, Birgitte Bjønnes og Erik Knain for et lærerikt samarbeid! En spesiell takk til Solveig som har bidratt med et kapittel i avhandlingen og for nært samarbeid gjennom hele perioden. Tusen takk til alle andre kolleger som har gitt innspill til arbeidet: Linda Jolly, Bente Klevenberg, Anne Kristine Byhring, Knut Omholt, Olav Presthus, Torger Gillebo og Gùðrún Jonsdottir,

Min dypeste takk til mine tre veiledere som har vært enestående støttespillere og læremestre! Edvin Østergaard og Erling Krogh har både vært veiledere og medforskere i prosjektet, en dobbeltrolle de har fylt på mesterlig vis. Hilde Hiim ved Høgskolen i Akershus har gjennom mange år bidratt til min innføring i aksjonsforskning. Diskusjonene og innspillene fra dere alle tre har vært uvurderlige. Takk for all entusiasme og tillit, takk for at dere har delt deres tanker og innsikt. Det har vært til stor inspirasjon i min læreprosess!

En stor takk til alle medarbeidere og ledere ved seksjonen, som har gjort det mulig å gjennomføre store deler av forskningen i tilknytning til mitt arbeid. Jeg takker for at en betydelig andel av pengene for undervisningsprisen seksjonen ble tildelt fra UMB i 2007 har kommet meg til gode. Det har gitt meg mulighet til å ha sammenhengende skriveperioder. Takk for all støtte!

Forskningsprosjektet har foregått i nært samarbeid med studenter ved Praktisk-pedagogisk utdanning på UMB. Takk til alle studenter som har delt sine refleksjoner og erfaringer så sjenerøst. En særlig takk til de studentene som har latt meg bruke tekster under fullt navn. Deres oppmuntring har vært en kilde til stor glede!

Jeg er dypt takknemlig for møtene med Jack Whitehead, Alan Rayner og Peter Reason ved University of Bath, og John Elliot ved University of East Anglia som villig delte av sin innsikt. Jeg vil også få takke Moira Laidlaw, leder for det elektroniske tidsskriftet EJOLTS, for inspirerende e-postsamtaler de siste to årene.

I den avsluttende skrivefasen har jeg hatt stor nytte og glede av Kjersti Velsands språkkyndighet. Tusen takk for at du leste korrektur på store deler av avhandlingen. Feil og mangler som ennå finnes er selvsagt mitt ansvar.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familie og gode venner. Først og fremst Øyvind for at du med stor kjærlighet og tålmodighet har gått ved siden av meg gjennom dette arbeidet! Du har gledet deg med meg i gode dager, og oppmuntret meg med en usvikelig tro på at jeg skulle klare å gjennomføre arbeidet i tyngre dager. Tusen takk også til mamma og mine barn og barnebarn – Eivind Johannes, Sunniva og Amund, Inger Andera, Liv og Tuva. Dere har ikke minst hele tiden minnet meg på hva som er aller viktigst for meg. Til slutt en spesiell takk til min gode venn Karen Therese for utallige faglige samtaler og diskusjoner.

Sigrid Marie Gjøtterud

Ås, mars 2011

Innhold

FORORD	1
INNHold	2
SAMMENDRAG	10
SUMMARY	14
DEL I INNLEDNING OG KONTEKST	19
KAPITTEL 1 INNLEDNING – BAKGRUNN OG OPPBYGNING	21
1.1 PÅ TERSKELEN TIL FORSKERVERDENEN	21
1.2 BEDRE LÆRERUTDANNING – ET SAMFUNNSBEHOV	22
1.3 MÅLET FOR PROSJEKTET – Å FORBEDRE PRAKSIS	25
1.4 AVHANDLINGENS FORM OG OPPBYGNING	27
1.4.1 Å finne en form	27
1.4.2 Avhandlingens oppbygning	28
KAPITTEL 2 PROSJEKTETS DELTAKERE OG KONTEKST	30
2.1 DELTAKERE I PROSJEKTET	30
2.1.1 Prosjektgruppens medlemmer	30
2.1.2 PPU-studentene	33
2.1.3 Presentasjon av meg og min forforståelse	34
2.2 ARBEIDSMILJØET VED SLL	36
2.2.1 SLL - en lærende organisasjon	37
2.2.2 Samarbeidsklima preget av velvilje	39
2.3 PPU – ET HISTORISK RISS	40
2.3.1 Fra ped. sem. på Sem til PPU på UMB	40
2.3.2 Rammeplan for PPU – en sentral ramme for undervisning og veiledning	41
2.3.3 Skolereformer legger føringer for vektlegging i undervisning og veiledning	42
2.3.4 Hvilke styrende verdier kommer til uttrykk i læreplaner og Stortingsmeldinger?	44
2.3.5 Sammenfatning av historisk bakgrunn	44
2.4 PPU VED UMB	45
2.4.1 Organisering av utdanningen i prosjektperioden	45
2.4.2 Mål for utdanningen	46
2.4.3 Innhold og arbeidsformer i utdanningen	47
2.4.4 Sammenfatning av prosjektets kontekst	48
DEL II STRATEGI OG TEORETISK FUNDAMENT	49
KAPITTEL 3 LÆRERUTDANNERE OG FORSKERE I EGEN PRAKSIS – AKSJONSFORSKNINGSTEORETISKE PERSPEKTIVER	51
3.1 HVORFOR AKSJONSFORSKNING?	51
3.1.1 Forståelsen av oss selv i forhold til omgivelsene – ontologisk ståsted	51
3.1.2 Forståelse av hva kunnskap er og hvordan kunnskap skapes – epistemologisk ståsted	52
3.1.3 Mot en mer relevant lærerutdanning	52
3.2 AKSJONSFORSKNING – ET HISTORISK TILBAKEBLIKK	53
3.2.1 I sporene etter Dewey og Lewin – demokratisk grunnprinsipp	53
3.2.2 Trist og det sosiotechniske perspektivet – involvering	54
3.2.3 Det sosiotechniske perspektivet i Norge – sammenheng mellom teori og praksis	55

3.2.4	<i>Participatory Action Research (PAR) – deltakende, frigjørende aksjonsforskning</i>	56
3.2.5	<i>Pedagogisk aksjonsforskning – forskning for bedre utdanning</i>	57
3.2.6	<i>Aksjonsforskning – en oppsummering</i>	58
3.3	STRATEGI I PEDAGOGISK AKSJONSFORSKNING	58
3.3.1	<i>Gjentakende sykluser av planlegging, handling, observasjon og refleksjon</i>	59
3.3.2	<i>Pedagogisk aksjonsforskning og pragmatisk teori – John Elliott</i>	61
3.3.3	<i>Pedagogisk aksjonsforskning og kritisk teori – Carr og Kemmis</i>	62
3.3.4	<i>Pedagogisk aksjonsforskning og levende teori – Whitehead</i>	64
3.3.5	<i>Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning – Peter Reason</i>	68
3.3.6	<i>Utvidet epistemologi for samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning</i>	71
3.3.7	<i>Første-, andre- og tredjepersons forskning, første og andre ordens forskning</i>	74
3.3.8	<i>Oppsummering av prosjektets aksjonsforskningsteoretiske fundament</i>	75
3.4	FORSKNINGSSPØRSMÅL OG OVERORDNET DESIGN FOR VEILEDNINGSPROSJEKTET	76
3.4.1	<i>Forskningsspørsmål</i>	76
3.4.2	<i>Winters hermeneutiske prinsipper for innhenting og tolkning av dokumentasjonsmateriale i veiledningsprosjektet</i>	77
3.4.3	<i>Grovplan for prosjektet</i>	79
3.4.4	<i>Organisering av prosjektet</i>	81
3.4.5	<i>Etiske forholdsregler</i>	82
3.5	METODER OG DOKUMENTASJONSMATERIALE I VEILEDNINGSPROSJEKTET	82
3.5.1	<i>Kritisk hermeneutisk og fenomenologisk perspektiver på innsamling og tolkning av dokumentasjonsmateriale</i>	82
3.5.2	<i>Metoder som har gitt empirisk materiale i veiledningsprosjektet</i>	83
3.6	ANALYSE I VEILEDNINGSPROSJEKTET – PRINSIPPER OG METODER	88
3.6.1	<i>Vesensmetoden, prosessmetoden og den dialektiske metoden</i>	88
3.6.2	<i>Analysetrinn</i>	88
3.6.3	<i>Naturalistisk og analytisk generalisering</i>	90
3.6.4	<i>Atlas.ti – database for oppbevaring og analyse av materiale</i>	91
3.7	KRITERIER FOR KVALITET OG VALIDITET I AKSJONSFORSKNING	91
3.7.1	<i>Områder for valg og spørsmål for å sikre kvalitet i aksjonsforskning – Reason og Bradbury</i>	91
3.7.2	<i>Kriterier for kvalitet og validitet</i>	91
3.7.3	<i>Sammenfatning – metoder for innsamling og analyse av dokumentasjonsmateriale</i>	92
KAPITTEL 4 VEILEDNING OG AKSJONSFORSKNING I MØTE MED DEN ANDRE		94
4.1	MØTET MED DEN ANDRES ANSIKT – MENNESKET ER HELLIG	94
4.1.1	<i>Jeg–Du – likeverdig møte</i>	94
4.1.2	<i>Møtet med den andres forskjellighet</i>	95
4.1.3	<i>Det kjærlige møtet</i>	97
4.1.4	<i>Møtet – ansvar og mulighet</i>	98
KAPITTEL 5 KUNNSKAP, LÆRING OG KOMPETANSE		100
5.1	ET MANGFOLDIG KUNNSKAPSBEGREP	100
5.1.1	<i>Påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og personlig kunnskap</i>	100
5.1.2	<i>Episteme, techne og phronesis</i>	104
5.1.3	<i>Oppsummerende om kunnskap</i>	105
5.2	LÆRING I SAMSPILL	106
5.2.1	<i>Behaviorisme og konstruktivisme</i>	106
5.2.2	<i>Sosialkonstruktivisme, læringsstrategier og selvregulert læring</i>	107
5.2.3	<i>Sosiokulturelle teorier om læring</i>	108
5.2.4	<i>Å lære gjennom erfaring</i>	109

5.2.5 Helhetlig læring.....	111
5.2.6 "Beyond learning" – demokratisk utdanning for en menneskelig framtid.....	114
5.2.7 Læring er påvirket av strukturer, og læring påvirker strukturer	115
5.2.8 Relasjonell erfaringslæring	117
5.2.9 Læring som tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse	119
5.3 KOMPETANSE	120
5.3.1 Kompetansebegrepet.....	121
5.3.2 Kompetansem modellene til Dreyfus og Dreyfus og Reynolds.....	121
5.4 UTVIKLING AV DIDAKTISK KOMPETANSE GJENNOM RELASJONELL ERFARINGSLÆRING.....	123
5.4.1 Den didaktiske relasjonsmodellen og relasjonell erfaringslæring.....	123
5.4.2 Naturbruksdidaktisk kompetanse og relasjonell erfaringslæring	124
5.4.3 Fagdidaktisk kompetanse og fenomenologisk tilnærming	127
5.4.4 Kunnskap, læring og kompetanse i lærerutdanningen – en sammenfatning	129
KAPITTEL 6 VEILEDNINGSTEORETISK FUNDAMENT	131
6.1 ULIKE VEILEDNINGSTRADISJONER OG TEORETISKE FUNDAMENTER	131
6.2 VEILEDNING PÅ HUMANISTISK OG KRITISK GRUNN	133
6.2.1 Veiledningens forutsetninger og hensikt.....	133
6.2.2 Veiledning til bevisstgjøring og oppdagelse gjennom refleksjon	134
6.2.3 Kritisk orientert veiledning.....	137
6.3 REFLEKSJON SOM MIDDEL OG MÅL I KOMPETANSEBYGGING OG VEILEDNING	138
6.3.1 Refleksjon i og over handling	138
6.3.2 Kritisk refleksjon som grunnlag for handling	140
6.4 VEILEDNINGSMØTET.....	140
6.4.1 Veiledningsmøtet og dialogen	141
6.4.2 Språket – et grunnleggende redskap for dialog og refleksjon	142
6.4.3 Veiledning mellom støtte og utfordring.....	143
6.4.4 Situasjonsbestemt veiledning og Reynolds utviklingsnivåer	144
6.4.5 Påvirkning og makt i veiledningen	144
6.5 OPPGAVEVEILEDNING.....	146
6.5.1 Tilbakemelding på tekst og skrivegrupper	146
6.5.2 Veiledning på humanistisk og kritisk grunn – sammenfatning	147
KAPITTEL 7 LÆRENDE ORGANISASJON OG ANVENDT TEORI	149
7.1 ANVENDT TEORI OG DOBBELTLØPSLÆRING	149
7.1.1 Anvendt teori - "theory-in-use"	149
7.1.2 Enkelt- og dobbeltløpslæring	150
7.2 SOSIOKULTURELLE MODELLER FOR FORSTÅELSE AV LÆRING I ORGANISASJONER	151
7.2.1 En sosiokulturell forståelse av kunnskapsutvikling i organisasjoner.....	151
7.2.2 En utvidet sosiokulturell forståelse for læring i organisasjoner	152
7.3 SAMMENFATNING AV DEL II.....	154
DEL III FORSKNINGSPROSESSENS TRE ÅR I KRONOLOGISK REKKEFØLGE	157
KAPITTEL 8 FORBEREDENDE FASE – KARTLEGGING OG PLANLEGGING.....	159
8.1 ET AKSJONSFORSKNINGSPROSJEKT BLIR TIL – FORBEREDELSESFASE	159
8.2 DEN FØRSTE DIDAKTISKE OPPGAVEN	160
8.3 VÅR VEILEDNINGSPRAKSIS	162
8.3.1 Hva uttrykte vi om vår veiledning?	162
8.3.2 Begrenset tid hemmer refleksjonsprosessen.....	166

8.4 FORNØYDE STUDENTER – MEN HVA ER DE FORNØYD MED?	167
8.4.1 Hva sa studentene om sin opplevelse av veiledningen?	167
8.4.2 Konsekvenser av de innledende undersøkelsene	168
KAPITTEL 9 FØRSTE ÅRSSYKLUS – UTVIKLING AV EGEN PRAKSIS OG KOMPETANSE	170
9.1 FORSKERMØTET PÅ JOMFRULAND SEPTEMBER 2005	170
9.1.1 Den gode lærer.....	171
9.1.2 Skriftlig refleksjon – yrkeskompetanse eller tekstkompetanse?	175
9.1.3 Prinsipper for oppgaveveiledning	175
9.1.4 Innspill til skrivekurset.....	177
9.1.5 Valg av metode for analyse og refleksjon over veiledningspraksis	178
9.1.6 Tydeligere praksis.....	178
9.2 HVORDAN FORHOLDT STUDENTENE SEG TIL OPPGAVEN OG VEILEDNINGEN?	179
9.2.1 Loggoppgaven.....	179
9.2.2 Kompetanseområder – begynnende yrkeskompetanse	180
9.2.3 Hva har bidratt til kompetanseutvikling?	182
9.2.4 Reflekterende skriving er utfordrende	184
9.2.5 Avsluttende om studentenes kompetansebygging	185
9.3 FORSKERMØTE 23. JANUAR 2006 – DEN FØRSTE HØSTENS VEILEDNINGSERFARINGER	185
9.3.1 Sammenheng mellom plan og gjennomføring av veiledning.....	186
9.3.2 Oppgaveformatet – en viktig ramme for studentenes læring.....	186
9.3.3 Nettveiledning – med vekt på veiledningens relasjonelle side.....	187
9.3.4 Sammenheng mellom praksisbesøk og oppgaveveiledning.....	191
9.3.5 Veiledningens fag- og yrkesdidaktiske innhold	191
9.3.6 Om å fremme bruk av teori og refleksjon	192
9.3.7 Når veiledningen blir vanskelig	194
9.3.8 Bedret kvalitet på høstens oppgaver	195
9.3.9 Avsluttende om det andre forskermøtet.....	196
9.4 DRØFTING AV RESULTATER FRA FØRSTE ÅRSSYKLUS OG VEIEN VIDERE	197
9.4.1 Prinsipielle sider ved prosess og resultater	197
9.4.2 Konsekvenser for andre årssyklus	203
KAPITTEL 10 ANDRE ÅRSSYKLUS – UTFORSKNING AV VEILEDNINGSPRAKSIS OG FORSKNINGSPRAKSIS.....	204
10.1 FORBEREDELSE TIL ANDRE ÅRSSYKLUS.....	204
10.1.1 Spørsmål til analyse av det første årets resultater	205
10.1.2 Forskermøte 31. august 2006 – tidsklemme og demokrati	206
10.1.3 Hva skal være resultater i et aksjonsforskningsprosjekt?	207
10.2 FORSKERMØTE 29. SEPTEMBER 2006 – TILBAKEBLIKK OG VEIEN FRAMOVER	208
10.2.1 Den første didaktiske oppgaven.....	208
10.2.2 Lærerutdanningskompetanse – hva innebærer den?	210
10.2.3 Refleksjoner over møtet og forberedelse til høstens veiledning	212
10.3 FORSKERSEMINAR 24. NOVEMBER 2006 – GRUNNSYN	213
10.3.1 Drøfting av planleggingen av møtet	214
10.3.2 Praksisfortellingene – og hva de sier om verdier	215
10.3.3 Fag- og yrkesdidaktisk forståelse og grunnsyn	221
10.3.4 Didaktisk refleksjon – og grunnsyn	223
10.3.5 Et betydningsfullt frirom for erfaringsdeling.....	224
10.3.6 Metodiske overveielser og erkjennelser.....	227
10.3.7 "Studenten er et menneske i bevegelse" – plan for høstens veiledning.....	228
10.3.8 Hvilken progresjon og lærdom ga seminaret?	229

10.3.9 Felles verdier kommer til uttrykk i fagplanen.....	229
10.4 MØTER I DESEMBER – REFLEKSJONER OVER HØSTENS VEILEDNING OG VÅR FORSKINGSVIRKSOMHET	230
10.4.1 Større vekt på verdier i veiledningen, bredere oppmerksomhetsfelt	230
10.4.2 Felles refleksjoner – bedre oppgaver	231
10.4.3 Er det forskning vi holder på med?	232
10.4.4 Omlegging av utviklingsprosjektet – en sentral endring av vår praksis.....	233
10.4.5 Forskningen fører til endringer på flere plan – en sammenfatning	236
10.5 HVORDAN FORHOLDT STUDENTENE SEG TIL OPPGAVEN OG VEILEDNINGEN?.....	237
10.5.1 Fornøyde studenter – helhet og sammenheng	238
10.5.2 Mellom ideal og virkelighet.....	241
10.5.3 Misfornøyde studenter – grunnlag for læring.....	241
10.5.4 Flere kompetente studenter og bedret samspill mellom veileder og student.....	242
10.6 FORSKERMØTE 13. FEBRUAR 2007 – FELLES REFLEKSJONER OVER VEILEDNING OG AKSJONSFORSKNING	243
10.6.1 Mer bevisst veiledning – kolleger og studenter påvirker veiledningspraksis	243
10.6.2 Veiledningskompetanse – hva er det egentlig?	244
10.6.3 Aksjonsforskning – hva vil det si å finne essenser?	245
10.6.4 Deltaker, ja – men medforsker, nei	247
10.7 LÆRERE OG STUDENTER FORSKER I EGEN PRAKSIS	248
10.7.1 Forskningsoppgave	248
10.7.2 Studentene forsker i sin praksis.....	249
10.7.3 Studentenes refleksjonsnotater bekrefter at endringene er positive, og gir innspill til ytterligere endringer.....	250
10.8 DRØFTING AV RESULTATER FRA ANDRE ÅRSSYKLUS OG VEIEN VIDERE	251
10.8.1 Bedret veiledningspraksis	252
10.8.2 Organisatoriske endringer av studiet.....	254
10.8.3 Kunnskapsutvikling om aksjonsforskning	254
10.8.5 Konsekvenser for den tredje årssyklusen	258
KAPITTEL 11 TREDJE ÅRSSYKLUS – MED FOTFESTE I AKSJONSFORSKNING	260
11.1 FORSKERMØTE AUGUST 2007 – UTFORSKING AV SAMARBEIDENDE AKSJONSFORSKNING	261
11.1.1 Hva er samarbeidende aksjonsforskning for oss?.....	261
11.1.2 Observasjon eller møte	267
11.1.3 Roller i prosjektet nå	267
11.1.4 Det kjærlige og det kritiske blikket eller møtet	269
11.1.5 Evaluering av et magisk møte og veien videre.....	270
11.2 ENDRING AV PEDAGOGIKKSAMLING	271
11.3 MIDTVEISSEMINAR 22. OKTOBER 2007 – EVALUERING AV PROSSESEN.....	272
11.3.1 Fra mitt til vårt prosjekt, fra deltaker til medforsker	273
11.3.2 Prosjektets betydning for arbeidsmiljøet og vår forskningskompetanse	274
11.3.3 Plenumsdiskusjon.....	275
11.3.4 Oppsummering fra midtveisseminaret	278
11.4 FORSKERMØTE 19. NOVEMBER 2007 – I KJÆRLIGHET-KRITIKKENS TEGN.....	278
11.4.1 Det kjærlige og kritiske møtet.....	278
11.4.2 Praksisbesøk.....	280
11.4.3 Ringvirkninger av prosjektet	282
11.4.4 Skrivekurs og skrivegrupper	282
11.4.5 Høyt trykk og stor glede.....	283
11.5 VEILEDNING OG UNDERVISNING – PRAKSIS I ENDRING	283
11.5.1 Veiledning og verdier	284

11.5.2 Forslag til endret oppgavetekst for den første didaktiske oppgaven.....	285
11.5.3 Diskusjon av veiledningsprosjektet med studentene	285
11.6 HVORDAN FORHOLDT STUDENTENE SEG TIL OPPGAVEN OG VEILEDNINGEN?.....	286
11.6.1 Skrivegruppens betydning	287
11.6.2 Sluttkommentarens betydning.....	287
11.6.3 Sammenheng mellom teori og praksis.....	288
11.6.4 Hva viste studentenes logger om utviklingen av studiet og veiledningen?.....	289
11.7 FORSKERMØTE 5. FEBRUAR 2008 – PRAKSISERFARINGER IGJEN	289
11.7.1 Situasjonsbestemt veiledning og undervisning	290
11.7.2 Øvingslærernes rolle	292
11.7.3 Lærerutdanningen som kontekst	294
11.7.4 Motsetningsfulle ettertanker og oppsummering av møtet.....	295
11.8 DEN GODE LÆRER – SETTER PROSJEKTET SPOR I STUDENTENES PRAKSIS?	296
11.8.1 Studentene forsker i egen praksis	296
11.8.2 Gruppeveiledning og utvikling av veiledningskompetanse	297
11.8.3 Studiet setter spor	298
11.9 FORSKERMØTE 19. JUNI 2008 – FELLES ANALYSE	299
11.9.1 Rom og tid – et hjem for å dele	300
11.9.2 Arbeidsmiljøet og veiledningskultur.....	303
11.9.3 Profesjonalisering av veiledningskompetanse	305
11.9.4 Hva var det som førte til endret bevissthet og endret praksis?	308
11.9.5 Hva kjennetegner den gode nettveiledningen?	309
11.9.6 Sammenfatning av møtet	310
11.10 DRØFTING AV RESULTATER AV FRA DE TRE ÅRSSYKLUSENE OG VEIEN VIDERE.....	310
11.10.1 Organisatoriske endringer	310
11.10.2 Endringer og innsikt i veiledningspraksis	311
11.10.3 Endringer og innsikt i aksjonsforskningspraksis.....	313
11.10.4 Studentene bekrefter at vår praksis har blitt bedre	315
11.10.5 Veien videre.....	315
DEL IV UTVIKLING OG LÆRING GJENNOM SAMARBEID OG VEILEDNING.....	317
KAPITTEL 12 SKRIVEKURS OG SKRIVEGRUPPER PÅ NETT.....	319
12.1 SKRIVEKURSET OG SKRIVE- OG RESPONSGRUPPENE I PPU	319
12.2 DET FØRSTE ÅRET (2005/2006) – LOGGER, PARAFRASE OG HVA ER FAGDIDAKTISK REFLEKSJON?	322
12.3 DET ANDRE ÅRET (2006–2007) – NY ERFARING, STØTTE FRA KOLLEGER OG STUDENTER OG LESING	324
12.4 DET TREDJE ÅRET (2007–2008) – SAMARBEID OM AKTIV LYTTING, GODE SKRIVEGRUPPER, MEN IKKE ALT ”I BOKS”	325
12.5 UTVIDET TEORETISK FUNDAMENT – MAKT OG TILLIT	327
12.6 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	329
KAPITTEL 13 SAMARBEID OG VEILEDNING	332
13.1 SAMARBEIDSPARTNER OG MEDFORSKER	332
13.1.1 En dans i støtte med motstand	332
13.1.2 Bølgebevegelse og samforskning.....	334
13.1.3 Samarbeidets betydning for min kompetanse – økt demokratiforståelse	335
13.1.4 Utvikling av aksjonsforskningskompetanse – en induktiv prosess.....	337
13.2 VEILEDNING GIR INNSIKT OG LUFT UNDER VINGENE.....	338
13.2.1 Veiledningsmøter med tre unike veiledere	338
13.2.2 En dialog i berøring med noe viktig	342
13.3 ENERGI OG VERDIER – AKADEMISK AKSEPTERT UTDANNINGSKUNNSKAP?	350

13.3.1	<i>Livsbejaende energi – en kunnskapsform?</i>	350
13.3.2	<i>Viktige påvirkninger – en sammenfatning</i>	353
KAPITTEL 14 LOVE AND CRITIQUE		355
14.1	EN AVGJØRENDE PROSESS – EN ARTIKKEL BLIR TIL	355
14.1.1	<i>Støtte og kritikk – nettveiledning</i>	355
14.2	OVERSKRIDELSER I ARTIKKELENS KJØLVANN	357
14.2.1	<i>Motstand i stedet for kritikk – en viktig diskusjon</i>	357
14.2.2	<i>"INNPÅ – Bevegelser og grenser i veiledning"</i>	360
14.2.3	<i>"Artikkelen roste meg"</i>	363
14.2.4	<i>Love og Critique – sammenfatning</i>	364
DEL V KONKLUDERENDE ANALYSER		365
KAPITTEL 15 ANALYSER OG FORMIDLING – BEVEGELSE OG GRENSE I AKSJONSFORSKNING		367
15.1	OFFENTLIGGJØRING AV FORSKNINGSRESULTATER – MEDARBEIDERE OG FORSKNINGSRESULTATER BLIR TYDELIGERE	367
15.1.1	<i>Å presentere er bevisstgjørende og forpliktende</i>	367
15.1.2	<i>Å presentere sammen gjør at vi ser hverandre tydeligere</i>	368
15.2	SLUTTSEMINAR DESEMBER 2009 – SAMANALYSE AV AKSJONSFORSKNINGSKOMPETANSE	369
15.2.1	<i>Planlegging</i>	369
15.2.2	<i>Endringsprosesser og hva som har bevirket dem</i>	370
15.2.3	<i>Forbedret analysekompetanse</i>	375
15.2.4	<i>Aksjonsforskning er blitt et kjennetegn på hvordan vi ved seksjonen forsker!</i>	377
15.2.5	<i>Drøfting av resultater – bevisst utvikling av lærerutdanningspraksis</i>	378
KAPITTEL 16 HVILKE SLUTNINGER KAN DRAS AV VEILEDNINGSPROSJEKTET?		380
16.1	UTVIKLING AV PPU – HELHET OG SAMMENHENG	380
16.1.1	<i>Helhet og sammenheng</i>	380
16.1.2	<i>Tydelige krav og støttende rammer for oppgavearbeid</i>	381
16.1.3	<i>Pedagogisk utviklingsprosjekt på vei mot aksjonsforskning</i>	383
16.1.4	<i>Utvikling av lærerkompetanse i møte med og deltakelse i praksisfeltet, gjennom tilegnelse og kunnskapsdannelse</i>	385
16.2	VEILEDNINGSMØTET I KJÆRLIGHET MED MOTSTAND	386
16.2.1	<i>Kriterier for forbedringer av praksis</i>	386
16.2.2	<i>Begrepsutvikling som grunnlag for endring av praksis – fra kjærlig og kritisk blick til møte i kjærlighet med motstand</i>	387
16.2.3	<i>Relasjonell erfaringsveiledning</i>	389
16.2.4	<i>Når veiledningsmøtet skjer på nettet</i>	393
16.3	SAMARBEIDENDE AKSJONSFORSKNING – EN KUNSTART I UTVIKLING	395
16.3.1	<i>Analyseprosesser av 1. og 2. orden</i>	395
16.3.2	<i>Demokrati fremmer samarbeid og samarbeid fremmer demokrati</i>	396
16.3.3	<i>Forskermøtets muligheter og begrensninger</i>	399
16.3.4	<i>Varige endringer</i>	400
16.3.4	<i>Prinsipper for samarbeidende aksjonsforskning for utvikling av kompetanse og lærerutdanningspraksis</i>	402
16.4	FØLELSER, INTUISJON OG ESTETIKK I FORSKNINGEN – AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	404
16.4.1	<i>Følelser – konsonans og dissonans</i>	404
16.4.2	<i>Intuitive erkjennelser</i>	405
16.4.3	<i>Estetikk, kunst og form – presentasjonskunnen</i>	405
16.4.4	<i>Finale og nytt liv</i>	407

REFERANSER	409
VEDLEGG: LOVE AND CRITIQUE IN GUIDING STUDENT TEACHERS.....	419

Sammendrag

Denne avhandlingen dokumenterer hvordan en lærerutdanningsgruppe forsket i sin felles praksis for å øke kompetansen til å møte lærerstudenters utdanningsbehov. Evalueringer viser til et betydelig relevansproblem i norsk lærerutdanning der lærerstudenter ikke opplever en god nok sammenheng mellom teori de møter i studiet og problemstillinger de møter i skolen. Hvordan lærerutdannere arbeider for å utvikle lærerstudiene er tidligere lite dokumentert. Denne studien utgjør et case som viser nettopp det. Studien legger særlig vekt på hvordan skriftlige oppgaver og veiledning knyttet til dem kan bidra til å skape en nødvendig sammenheng mellom praksis og teori i studiet. Det overordnede forskningsspørsmålet er: Hvordan kan vi videreutvikle praktisk-pedagogisk utdanning og vår kompetanse som lærerutdannere gjennom pedagogisk aksjonsforskning med fokus på veiledning?

Jeg ledet veiledningsprosjektet, som ble gjennomført i Seksjon for Læring og Lærerutdanning ved Universitetet for Miljø- og Biovitenskap i perioden 2005–2011. Forskergruppen besto av lærerutdannere knyttet til PPU og det femårige programmet Lektorutdanning for realfagslærere. PPU ved UMB er bygget opp rundt samlinger på universitetet, skolepraksis og tre oppgaver: to didaktiske oppgaver og et pedagogisk utviklingsprosjekt. Veiledningsprosjektet har vært primært konsentrert om utvikling av den første didaktikkoppgaven der studentene skal beskrive, begrunne og reflektere over en undervisningsøkt de har gjennomført i praksis. Mye tid ble brukt på å veilede studentenes oppgavearbeid, men forut for prosjektet hadde vi liten innsikt i effekten av veiledningen. I forberedelsesfasen ble det derfor gjennomført en pilotundersøkelse om studentenes utbytte av oppgavearbeidet og veiledningen i tilknytning til det. Undersøkelsen viste at studentene var godt fornøyd med veiledningen, men de ga også uttrykk for at det viktigste de lærte var hvordan de skulle skrive en slik oppgave. Intensjonen var at studentene skulle bygge lærerkompetanse. Dette gapet mellom studentenes opplevelse og vår intensjon dannet utgangspunkt for studien.

Gjennom tre undervisningsår (2005–2006, 2006–2007, 2007–2008) fulgte vi en grunnleggende aksjonsforskningsstrategi der vi la planer for endringer av egen og felles veiledningspraksis, gjennomførte endringstiltak i praksis og reflekterte over disse individuelt og sammen. Felles refleksjoner foregikk i forskermøter før og etter veiledningsperiodene. Felles refleksjon over og analyse av fortellinger fra veiledningssituasjonene utgjorde kjernen i forskningssamtalene. Fortellingene bygget på skriftlig logg og refleksjonsnotater. Ufullstendige setninger ble ofte brukt for å igangsette og konsentrere refleksjonsprosesser. Empirisk materiale i prosjektet er: logger, refleksjonsnotater, planer for og referater fra forskermøtene, referat fra veiledningssamtaler med mine veiledere, skriftlige veiledningstekster, studentenes oppgaver (didaktikkoppgaver, pedagogisk utviklingsprosjekt og pedagogisk refleksjonsnotat), samt en årlig logg der studentene skrev om sitt utbytte av arbeidet med den første didaktikkoppgaven. Møterefaterne ble sendt tilbake til gruppemedlemmene for kommentarer og utdyping. Noen møter ble videofilmet eller tatt opp på lydfil. Disse ble transkribert.

Prosjektet er inspirert av fire ulike aksjonsforskningsteoretiske innfallsvinkler: i) Pragmatisk aksjonsforskning som har sitt utspring i en engelsk tradisjon for lærerforskning med Elliott og Stenhouse i spissen. Endring av praksis er her et hovedanliggende. ii) Kritisk aksjonsforskning som har sitt opphav i Australia og bygger på Habermas' kritiske teori. Denne retningen er utviklet av Carr og Kemmis og legger særlig vekt på aksjonsforskningens frigjørende potensial. iii) Levende teori som

er utviklet av Whitehead og McNiff og som legger vekt på at den enkelte lærer eller lærerutdanner dokumenterer utvikling av sin egen praksis. iv) Samarbeidende aksjonsforskning som springer ut fra et tverrfaglig aksjonsforskningsmiljø i Bath ved Heron og Reason og som bygger på en helhetlig forståelse av mennesker og natur, der forskere i fellesskap søker å utvikle bærekraftige praksiser.

Veiledning og samarbeidende aksjonsforskning skjer i møte mellom mennesker. Bubers møtefilosofi står derfor i sentrum for vår praksis, og filosofien er en viktig side av prosjektets teorifundament. Veiledning og undervisning skal bidra til at PPU-studentene utvikler et bredt spekter av kunnskaper og kompetanser. Et mangfoldig kunnskapsbegrep ligger derfor til grunn for prosjektet. Polanyis begrep personlig kunnskap og Aristoteles' begreper episteme, techne og phronesis er sentrale i drøftingen. Dessuten er Heron og Reasons begreper erfaringskunnen, presentasjonskunnen, proposisjonskunnen og praktisk kunnen sentrale for å forstå og analysere den kunnskapen som har blitt utviklet gjennom forskningen. Et mangfoldig kunnskapsinnhold fordrer mangfoldige læreprosesser. Sosiale teorier for læring, med særlig vekt på erfaringslæring blir drøftet. Deweys teori om erfaringslæring ligger til grunn for det vi har kalt relasjonell erfaringslæring. Et hovedpoeng i modellen er å synliggjøre at resultatet av læringsarbeidet avhenger av at den lærende danner relasjoner til oppgaven gjennom en igangsettingsfase, gjennomføringsfase og utfallsfase. Kompetansebegrepet blir drøftet i lys av Dreyfus og Dreyfus' teori om kompetanseutvikling og en tilsvarende teori utviklet av Reynolds. Vi valgte å konsentrere oss om veiledningens betydning for utvikling av lærerkompetanse, derfor står veiledningsteori sentralt. Her er det lagt særlig vekt på begreper som dialog og refleksjon, med utgangspunkt i Handal og Lauvås' handling-refleksjonsmodell, gestaltorientert og kritisk orientert veiledning. Begrepene enkelt- og dobbeltløpslæring fra Argyris og Schön, sammen med en sosiokulturell og en utvidet sosiokulturell forståelse for læring i organisasjoner, danner grunnlag for analyse av den organisasjonslæringen som fant sted som følge av veiledningsprosjektet.

Forskningen har vært knyttet til to hovedområder: veiledning og aksjonsforskning. Drøfting og utvikling av det teoretiske fundamentet for vår veilednings- og aksjonsforskningsvirksomhet er ett resultatområde i prosjektet. Redegjørelsen for *hvordan* vi arbeidet for å utvikle vår kompetanse og vår felles praksis innen begge hovedområdene utgjør det andre resultatområdet. Utviklingen av PPU utgjør det tredje resultatområdet. Innebygget i dette resultatområdet er utviklingen av vår veiledningskompetanse. Endringene i PPU er særlig knyttet til den første didaktikkoppgaven på følgende fem områder:

- Oppgaveteksten ble endret slik at den stilte tydelige krav til studentenes praksis i tråd med læreplaner og intensjoner for opplæringen i skolen.
- Undervisningen i det første semesterets samlinger ble endret slik at den bedre kunne forberede studentene på å møte disse kravene i praksis.
- Rammene for studentenes samarbeid om oppgavearbeid og kompetanseutvikling ble styrket ved videreutvikling av skrivekurs og skrivegrupper på nett. Studentene fikk bedre innføring i hvordan de kunne veilede hverandre, og vi begynte å gi veiledning i gruppene i stedet for individuelt. Studentene opparbeidet veiledningskompetanse gjennom modellering, teori presentert i den aktuelle situasjonen og gjennom selv å veilede hverandre.
- Diskusjoner om å finne balanse mellom å veilede med hodet og med hjertet ble kjerneområde for våre refleksjoner og analyser (utdypes under).

- Hvordan vi kunne styrke studentenes kapasitet til å reflektere over praksis for å utvikle sin lærerkompetanse var et annet kjerneområde (utdypes under).

Begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket fikk tidlig fotfeste i prosjektet, som et redskap for å reflektere over kvaliteten i veiledningen. Det betydde å finne en god balanse mellom å veilede med hodet som var særpreget av kritisk analyse, og å veilede med hjertet som var preget av en mer empatisk tilnærming. Vi ønsket at veiledningen skulle bidra til at studenten utviklet sitt iboende potensial. Da var begge dimensjonene nødvendige. Drøftingene førte til erkjennelsen av at kjærlighetsbegrepet rommer det å yte motstand – en motstand som er nødvendig for vekst. Mot slutten av prosjektperioden ble derfor kritikkbegrepet erstattet av motstandsbegrepet. Dermed var det ikke lenger snakk om å finne balanse mellom det kjærlige og kritiske blikket i veiledningen, men å være bevisst på hvordan de ulike kvalitetene kommer til uttrykk i møtet med studentene. Vi la særlig vekt på hvordan vi kunne møte studentene i Jeg–Du-relasjoner i oppgaveveiledning som foregår via nettet. Vi oppdaget at det kritisk- analytiske blikket var dominerende ved første gangs gjennomlesning av en tekst. Leste vi teksten en gang til, så vi tydeligere hvordan vi kunne anerkjenne og støtte studentens intensjoner. Begrepsparet førte til en bevissthet som skapte endringer i min praksis, som at jeg fikk større mot til å gå inn i vanskelige veiledningssituasjoner og yte motstand. Vi ble alle oppmerksomme på at støtten måtte være like konkret som kritikken, og vi ble klar over at studentene ønsket å bli utfordret mer.

Forskningen gjorde det tydelig at fruktbare refleksjoner fordrer konkrete beskrivelser av praksis. Et godt grunnlag for å hjelpe studenten til konkrete praksisbeskrivelser ble lagt gjennom felles erfaringer fra praksis. Derfor ble det et mål at vi skulle besøke studentene i praksis før oppgaveskrivingen, og vi anbefalte dem å skrive om det samme undervisningsopplegget de gjennomførte under besøket. Vi stimulerte også studentene til å reflektere over verdigrunnet for deres praksis.

Et resultat av forskningen er en modell for relasjonell erfaringsveiledning. Kjernen i modellen er at veiledningen bygger på et Jeg–Du forhold til studenten, og at veiledningen gjennom støtte og motstand søker å bidra til kompetanseutvikling ved å stimulere til refleksjon blant annet over de ulike fasene i modellen for relasjonell erfaringslæring.

Det at vi forsket i vår praksis for å forbedre den, fikk konsekvenser for studiets pedagogiske utviklingsprosjekt. Mange studenter valgte å gjennomføre prosjektet som forskning i egen praksis ved hjelp av aksjonsforskningsprinsipper. Vi utviklet også en modell der hele PPU ble sett på som et sammenhengende utviklingsarbeid. Modellen viser sammenhengen mellom de ulike elementene i studiet. Det hjalp både oss og studentene å se sammenhenger mellom teori og praksis.

Det fjerde resultatområdet springer ut av forskningen i vår felles aksjonsforskningspraksis, forskningens andre hovedområde. Jeg har utviklet en modell for aksjonsforskningsprosessen som inneholder syklusene av planlegging, handling og refleksjon, foreløpige analyser (som jeg har kalt 1. ordens analyse), metaanalyse av hele forskningsforløpet (som jeg har kalt 2. ordens analyse) og teoridannelse. Spørsmålet om hva det vil si å drive samarbeidende aksjonsforskning, som jeg også har kalt samforskning, har stått sentralt. Samforskning fordrer demokrati og demokratiet kan utvikles gjennom samforskning. Forskningen har ført til erkjennelsen av at et tydelig demokrati fordrer en tydelig ledelse med vekt på å anerkjenne og utnytte forskjellighet som en ressurs for forskningen. Lederen må kunne initiere metarefleksjoner over forskningsprosessen slik at valg og

utvikling av framgangsmåter i forskningen kan skje mest mulig bevisst. På bakgrunn av vår felles forskning har jeg utviklet fem prinsipper for demokratisk samforskning:

- Felles fundament. Det kan innebære å avklare felles og forskjellige verdifundamenter knyttet til utdanning og forskning, utvikle et felles aksjonsforskningsteoretisk grunnlag og et felles eierforhold til forskningsspørsmålene, samt å utvikle kriterier å måle endringer i forhold til.
- Samspill mellom å forske i egen og felles praksis. Aksjonsforskning som utvikler en felles praksis vil nødvendigvis innebære at den enkelte også utvikler sin praksis.
- Avklaring av roller og nivåer for deltakelse. Samforskning kan enten bety at alle forskerne deltar på lik linje på alle nivåer i forskningen fra planlegging til publisering av resultater, eller at engasjementet er ulikt i de forskjellige forskningsfasene. Bevissthet om at forskerne kan ha ulik grad av deltakelse danner grunnlag for bevisste valg av roller.
- Tid og rom for forskningssamtaler. Forskermøtet danner ramme om erfaringsdeling, refleksjoner og felles analyser. Analysen har frambrakt seks kriterier for å sikre samtalens forskende karakter:
 - o Utvikling av strategier for samtalene i fellesskap
 - o Samtalene tar utgangspunkt i erfaringer som er nedskrevet
 - o Relevant teori bringes inn i refleksjonene
 - o Forskjellighet anerkjennes som en ressurs for kreativitet
 - o Metasamtaler om hvordan samtalen fungerer i forhold til intensjonen, med vekt på lytteferdigheter
 - o Felles oppsummering av samtalens utkomme og eventuelle konsekvenser
- Samanalyse. Forskergruppen må utvikle analysekompetanse i fellesskap. Dette prosjektet har vist at for å lykkes med slik samanalyse kreves det: en viss avstand til det som skal analyseres, et tydelig rammeverk for analysen som innebærer en planlagt struktur for individuelle og felles analyser og en felles forståelse av et valgt analyseverktøy.

Ett av aksjonsforskningens mål er at den skal sette varige spor. I vår lærerutdanning ble det utviklet en felles forskningsplattform og en veiledningspraksis som var gjennomsluktig.

Avhandlingen består av fem deler. I del I blir prosjektet presentert og begrunnet ut fra personlige interesser og samfunnsmessige behov, og forskergruppen og konteksten blir presentert. I del II blir det gjort rede for avhandlingens teoretiske fundament. I del III gjør jeg rede for de innledende undersøkelsene som lå til grunn for endringsprosessen og den treårige forskningsprosessen. I del IV drøfter jeg hvordan samarbeidet i prosjektet, og veiledningen jeg fikk, har ført til læring og utvikling primært av forskningskompetanse. I vedlegget til avhandlingen ligger en artikkel som dokumenterer utviklingen av min veiledningskompetanse. Artikkelen la grunnlaget for flere diskusjoner og hendelser i prosjektet som blir tatt opp i del IV. Del V består av konkluderende analyser og sammenfatninger av resultatene i prosjektet.

Summary

This dissertation documents how a group of teacher educators researched their own practice in order to increase the competency to meet the educational needs of the student teachers. Evaluations show a considerable problem with relevance in Norwegian teacher education where the student teachers do not experience a satisfactory connection between the theory which they meet through their studies and the current problems they meet in schools. There is little documentation of how teacher educators work to develop education study programs. This study composes such a case. It emphasizes how the written assignments and guiding in connection to the assignments can contribute to creating necessary cohesion between practice and theory. The main research question is: How can we further develop the practical and didactic education program¹ and our competency as teacher educators through pedagogical action research which focuses on guiding?

I conducted the research project which was carried out at the Department for Teaching and Teacher Education at the University of Life Sciences during the period 2005–2011. The research group was composed of teacher educators at the practical and didactic education (PDE) program and the 5-year master program for natural science teachers. PDE at the University of Life Sciences consists of modules at the university, practice periods in schools and three written assignments: two didactical assignments and a pedagogical development project. The guiding project was concentrated primarily on developing the first didactical assignment where the students are asked to describe, state the reason for and reflect on a lesson which they have taught in their school practice. Much time was used in guiding the students in the work with the assignment, but before the project we had little insight as to the effect of the guiding. Therefore a pilot study was carried out during the preparation phase to establish the effect of the assignment and the guiding connected to it. The pilot study showed that the students were satisfied with the guiding, but they also said that the most important thing they learned was how they should write such an assignment. The intention was that the students should be building up their competency as teachers. This gap between the experience of the students and our intention formed the point of departure for the action research project.

We followed a basic action research strategy through three school years (2005–2006, 2006–2007, 2007–2008) where we made plans for changes in our individual and joint practice of guiding, executed change measures in practice and reflected upon these both individually and together. The mutual reflections were done in research meetings before and after the guiding cycles. A joint reflection and analysis of stories from the guiding situations constituted the core of the research conversations. The stories were built on written logs and reflection memorandums. The empirical material in the project is: logs, reflection memorandums, plans for and minutes from the research meetings, minutes from guiding sessions with my supervisors, written guiding texts, student assignments (didactical assignments, pedagogical development projects and pedagogical reflection memorandums), together with a yearly log where the students wrote about their benefits from the work with the first didactical assignment. The minutes of the meetings were sent to all the members of the group for comments and elaborations. Some meetings were video-recorded or sound-recorded. These were transcribed.

¹ This is a Post Graduate Teachers Education program of 60 credits

The project is inspired by four different action research approaches: i) Pragmatic action research which originates from the work of Elliott and Stenhouse – a British tradition of teachers as researchers. ii) Critical action research which has its origin in Australia and builds on Habermas' critical theory. This direction is developed by Carr and Kemmis and puts special emphasis on the emancipating potential of action research. iii) Living theory which is developed by Whitehead and McNiff emphasizes that the individual teacher or teacher educator documents the development of his/her own practice. iv) Co-operative action research which originates from an interdisciplinary action research community in Bath with Heron and Reason and builds on a holistic understanding of the human being and nature, where researchers search together to develop sustainable practices.

Guiding and co-operative action research occurs in encounters between people. Therefore Buber's philosophy of encounter has its place in the center for our practice, and it is an important aspect of the theory foundation. Guiding and teaching should contribute to the development of a broad specter of knowledge and competence in the students. A diverse concept of knowledge must also build the foundation for the project. Polanyi's concept of personal knowledge and the concepts of episteme, techne and phronesis from Aristotle are central in the discussion. In addition, the concepts of experiential, presentational, propositional and practical knowing of Heron and Reason are essential for understanding and analyzing the knowledge which has been developed through the research. A diverse content of knowledge requires that the learning processes are correspondingly diverse. Social theories for learning, with particular emphasis on experiential learning will be discussed. Dewey's theory of experiential learning is the basis for what we have called relation-based experiential learning. The core of the model is the process of building relationships throughout the different phases of experiential learning, from starting with a task, to executing the task and experiencing results. The concept of competence is discussed in light of Dreyfus and Dreyfus' theory of competence development and a corresponding theory developed by Reynolds. We chose to concentrate on the significance of the guiding for development of teacher competence, and therefore guiding-theory is also central. Here I have emphasized concepts such as dialogue and reflection, with their point of departure in Handal and Lauvås' model of action-reflection, gestalt orientation and critical theory. The concepts of single- and double-loop learning from Argyris and Schön, together with a social-cultural and a widened social-cultural understanding for learning in organizations, form the foundation for analysis of the organizational learning which occurred as a result of the action research project.

The research has been connected to two main areas: guiding and action research. Discussion and development of the theoretical foundation for our guiding and action research enterprise is one field of results in the project. The account of *how* we worked to develop our competence and our common practice within both of these main areas constitutes the second field of results. The development of the PDE-program is the third field of results. In this field the development of our guiding competence is also included. The changes in the education program are connected especially to the first didactical assignment in the following five areas:

- The text of the assignment was changed such that it clearly required a connection to practice in the school, in accord with the curriculum and the intentions for teaching.
- The instruction and lectures during the modules of the first semester were changed such that the students would be better prepared to meet such a demand in their practice.

- The frames for student co-operation on the assignment and their development of competence were further strengthened by improving the writing course and writing groups on the internet. The students received a better introduction in how to guide each other, and we started guiding groups instead of working with individual students. Also we made our guiding strategies explicit to the students. They developed guiding skills through model learning, theory presented in the actual guiding situation and through practice.
- Discussions concerning the balance between guiding with the head and with the heart became a core area for our reflections and analysis (more in the following).
- How we could strengthen the students' capacity to reflect on their practice in order to develop their competence as teachers was another core area (more in the following).

The pair of concepts "the loving and the critical gaze" were anchored in the project as tools to reflect on the quality of guiding. This was understood as finding a balance between guiding with the head, which was characterized by critical analysis, and guiding with the heart which was distinguished by a more empathic approach. We wanted the guiding to contribute to the development of the students' inherent potential. Both dimensions were therefore necessary. The discussions led to the recognition that the aspect of love includes also giving resistance – resistance which is necessary for growth. Towards the end of the project-period the concept of critique was therefore replaced by the concept of resistance. Thus it was no longer a question about finding a balance between the loving and the critical view in guiding, but rather to become conscious of how the different qualities come to expression in the encounters with the students. We emphasized particularly how we could encounter students in I–Thou-relationship in the guiding of the assignment which occurred on internet. We discovered that the critical-analytic view dominated in the first reading of the text. If we read once more, it was clearer how we could give recognition and support to the intentions of the student. The pair of concepts led to a consciousness which created changes in my practice, such as giving me more courage to go into difficult guiding situations and offer resistance. We all became aware that the support had to be just as concrete as the critique, and we noticed that the students wanted greater challenge.

The research made it clear that productive reflections demand concrete descriptions from practice. A good basis for helping the students with concrete descriptions was prepared through sharing experience from practice. Therefore it became a goal that we visit the students during their practice before they write the assignment, and we advised them to write about the same lesson that they taught during the visit. This contributed to more holistic guiding. We also challenged the students to reflect upon the values underpinning their practice.

One result of the research is a model for relation-based experiential guiding. The core of the model is that guiding builds on I-Thou relationships, and that guiding, through support and resistance, seeks to contribute to development of competence by stimulating reflection for instance tied to the phases of the model for relation-based experiential learning.

The fact that we researched into our own practice, resulted in changes of the pedagogical development projects. Many students chose to do their project as research in their own practice based on action research principles. We also developed a model where the whole PDE-program could be seen as a continuous development work. The model shows connections between the

different elements in the study program. This helped both us and the students to see connections between theory and practice.

The fourth field of results originates from the research into our common action research practice, the other main area of the research. I developed a model of the action research process, that includes the cycles of planning, acting and reflecting, the preliminary analyses following each cycle (which I have called 1. order analysis), the analysis of all the cycles included in the inquiry (called 2. order analysis) and the phase of theorizing. We researched the question as to what co-operative action research is, which I have also called “co-research”. Co-research demands democracy and democracy can be developed through co-research. The research has led to the recognition that a clear democracy demands clear leadership with emphasis on acknowledgement and utilization of differences as a resource for research. The leader must also initiate meta-reflections over the research process such that a choice and development of approaches in research can occur consciously. With this background in our common research, I have developed five principles for democratic co-research:

- Common foundation. This can mean to clarify mutual and individual values concerning education and research, developing a common theory basis for action research, developing criteria for judging change and common ownership to the research questions.
- Interplay between research in one’s own and in the common practice. Action research which develops a common practice will necessarily imply that each one also develops his/her own practice.
- Clarification of roles and levels of participation. Co-researching can either imply that all researchers participate as equals at all levels in the research, from planning to publishing of results, or that the involvement differs. A consciousness concerning the different degrees of participation forms a basis for conscious choice of roles in the research.
- Time and room for exploratory research conversations. The research meeting forms the frame for sharing of experience, reflections and analysis. The analysis has brought forth six criteria for research conversations:
 - Development of strategies for the conversations together
 - The conversations take their point of departure in experience which is written
 - Relevant theory comes into the reflections
 - Differences are recognized as a recourse for co-creativity
 - Meta-conversations about how the discussion functioned in relationship to the intentions, with emphasis on listening skills
 - A mutual conclusion of the results of the conversation and possible consequences
- Co-analysis. The research group must develop analysis competence together. This project has shown that the pre-requisites for succeeding with such a co-analysis are: a certain distance to that which is analyzed, a clear frame for analysis which means having a planned

structure for individual and mutual analysis and a common understanding of a chosen analysis method.

One aim of action research is that it marks a lasting change. In our group of teacher-educators, we developed a common research platform and a practice for guiding which was transparent.

This dissertation is composed of five parts. In Part I, the project, as well as the justification of the project according to personal interests and societal needs, is presented. The research group and the context are also described. In Part II, the theoretical basis for the dissertation is elaborated. In Part III I describe and discuss the first investigations which formed the motives for the change process and the three year research process. In Part IV, I discuss how the cooperation in the project and the guiding which I received has led to learning and development primarily of research competency. In the appendix to the dissertation is an article which documents the development of my competence in guiding. The article prepared the way for several discussions and occurrences in the project which are discussed in Part IV. Part V is composed of a concluding analysis and a summing up of the results in the project.

DEL I Innledning og kontekst

Avhandlingen dokumenterer en fire-årig forskningsprosess, der en gruppe lærerutdannere har forsket i egen praksis for å forbedre praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og det femårige lektorprogrammet for naturvitenskapelige fag (LUN)². Gjennom aksjonsforskning har vi arbeidet for å utvikle vår individuelle og felles lærerutdanningspraksis for å styrke kompetansen som lærerutdannere, for dermed å kunne legge bedre til rette for lærerstudentenes kompetanseutvikling. Studiet bygger på erfaringslæring, og er bygget opp rundt samlingsuker på universitetet, praksis, og oppgaver som skal være bindeledd mellom de to læringsarenaene – mellom teori og praksis. Mye tid blir lagt ned i veiledning knyttet til studentenes oppgaver i studiet. Men vi visste lite om effekten av denne veiledningen i forhold til lærerstudentenes kompetanseutvikling. Prosjektets mål har vært å utvikle PPU og LUN gjennom å få innsikt i hvordan veiledningen påvirker studentenes læring, og dermed kunne gi bedre veiledning. Ut fra endringsprosessen var målet å bidra med kunnskap om veiledning i lærerutdanningen, samt å gi et eksempel på hvordan lærerutdanningsinstitusjoner kan drive endrings- og utviklingsprosesser for å forbedre sin praksis og utvikle kunnskap. Prosjektet fikk navnet veiledningsprosjektet.

Del I består av to kapitler. Kapittel 1 gir bakgrunn for veiledningsprosjektet og leder fram til det overordnede forskningsspørsmålet. I kapittel 2 blir deltakerne i studien presentert. De som har deltatt som praktikere og forskere i prosjektet, er lærergruppen som hadde ansvar for PPU og LUN ved Seksjon for læring og lærerutdanning (SLL). Seksjonen tilhører Institutt for Matematiske Real FAG og Teknologi (IMT) ved Universitetet for Miljø og Biovitenskap (UMB). Studentene ved PPU har bakgrunn innen ulike realfag, eller innen naturbruk. I tillegg til lærergruppen og studentene utgjorde de organisatoriske rammene omkring studiene og arbeidsstedet forskningens kontekst. Denne konteksten står i en nasjonal og historisk sammenheng som også blir belyst.

Studien ble gjennomført som tre årssykluser i skoleårene 2005/2006, 2006/2007 og 2007/2008. I etterkant har den skriftlige bearbeidingen av prosessen foregått i perioden 2008–2011. Det siste møtet i forskergruppen fant sted i desember 2009.

² Fra 2009 endret utdanningsprogrammet navn til LUR, lektorutdanning i realfag.

Kapittel 1 Innledning – bakgrunn og oppbygning

Innledningsvis vil jeg belyse min vei inn i forskningen og gjøre rede for bakgrunnen for valg av forskningsområde. Videre vil jeg gi et innblikk i hva som har vært arbeidets hovedanliggende og hovedproblemstilling. Å finne en form å presentere arbeidet i, er en viktig side ved forskningsarbeidet som jeg reflekterer over før jeg gir en oversikt over avhandlingens oppbygning.

1.1 På terskelen til forskerverdenen

På forskerкурset "Forskerens egen utvikling" ble vi inspirert til å bruke kunst og myter som kilder til å reflektere over forskningsprosessen og egne ønsker og interesser, hindringer og muligheter. I boken *Helten og heltinnens vei. Om å skape i dialog med det mytiske* presenterer Omholt (2001) åtte faser i kreative prosesser. Forskningsprosessen er en slik kreativ prosess. De åtte fasene har han betegnet som stagnasjon, kall, offer, terskel, innvielse, retur, finale og nytt liv. Før jeg begynte på dette doktorgradsarbeidet var jeg godt fornøyd med å undervise og skjønnte ikke hva jeg skulle med en forskerutdanning. Jeg søkte likevel på et stipend, men da jeg ble kalt inn til intervju, var ikke motivasjonen der. Dette kan ses på som en stagnasjonsfase. Etter å ha arbeidet noen år ved PPU ved UMB begynte jeg å forstå at en forskerutdanning ville gi meg nye arbeidsoppgaver og fordypet innsikt i de arbeidsoppgavene jeg allerede hadde. Jeg ble motivert til å lære å forske. I de mytiske termene kan det betegnes som et kall. Forskningsprosesser er kreative prosesser – det var en ny og motiverende tanke. Jeg hadde fått troen på at jeg kunne komme over terskelen og inn i forskerverdenen.

Forskerkurset "Forskerens egen utvikling" var viktig for at jeg skulle bli meg bevisst den pasjonen jeg visste jeg trengte å finne for å ha styrke og motivasjon til å gå inn i de fasene av offer og forsering av terskler som jeg forsto at veien mot forskerkompetanse ville innebære. I forskerkurset arbeidet jeg med [5. sats av Händels "Messias"](#), "Though who tellest good tidings to Zion", som alltid har vært en kilde til dyp glede for meg.

The image shows a musical score for the piece "Though who tellest good tidings to Zion" from Handel's Messiah. The score is written for Flute (Fag.), Violin I and II (Viol. I and II), Alto, and Bassoon (Basso cont.). The lyrics are: "trost, freid, ver-kün-de den Städten des Landes, say un-to the cit-ies of Ju-dah, ver-kün-de den Städten des Landes: say un-to the cit-ies of Ju-dah: Er Be-".

Figur 1–1 Notebilde fra "Though who tellest good tidings to Zion"

La meg forsøke å beskrive noen sider ved min opplevelse av å høre denne musikken. Lyden treffer sinnet, musikken er i meg og jeg er i musikken. Temaer gjentas i forskjellig styrke, temaer gjentas i forskjellige "lys". Musikken bølger fram og tilbake i sitt eget språk. Inkludert i musikken er jeg hel. Musikken er inne i hver celle. I kroppen er jeg i verden, det er gjennom kroppen jeg erfarer den intense gleden, gleden av å leve, slik Merleau-Pontys fenomenologi framhever. Gleden ved å være i musikken ligner gleden ved å være i dialog, i *møte* med den andre slik Martin Buber så vakkert skriver om. "Alt virkelig liv er møte" (Buber 1992 s. 13). Buber skriver om møte mellom Jeg og Du som springer ut fra et ståsted i kjærlighet, kjærlighet er en virken i verden (ibid. s. 16). Gleden jeg opplever i musikken kan jeg også oppleve i dialog med mennesker. "Kjærligheten er dialogen selv", sier Freire (1970/2006 s. 74). I dialogen, som i musikken, møter jeg kjærlighetens drivkraft. Jeg var klar over at jeg ikke kunne gjennomføre et ensomt forskningsarbeid, men måtte søke dialogens energi. Jeg visste at jeg måtte finne noe av den samme pasjonen for å gå inn i forskningens verden som den jeg fant ved å lytte til denne, for meg, livgivende musikken. Det betydde at jeg måtte finne et forskningsprosjekt der jeg kunne samarbeide med noen. Jeg begynte å ane at også forskning kunne skape denne følelsen av å leve ved å være i dialog med samarbeidsparter, ved å være i dialog med tanker andre har tenkt, ved å være med å skape noe nytt i en kreativ prosess.

Det fantes en sterk drivkraft i meg til å lære mer om og utvikle *utdanningsmøtene* med våre lærerstudenter. Jeg ønsket å forske i den praksisen jeg var en del av, praksisen som PPU-lærer, og det ønsket jeg å gjøre sammen med mine kolleger. Gjennom mitt hovedfagsarbeid hadde jeg fått erfaring med aksjonsforskning (Gjølterud 1997), en forskningstilnærming som nettopp har utvikling og endring gjennom samarbeid som sitt anliggende. Kunne jeg få mine kjære kolleger med på et slikt prosjekt? Vi hadde utviklet en langt på vei velfungerende PPU, men det var mange muligheter for forbedring. Så spørsmålet om hvordan vi kunne utvikle vår kompetanse og PPU, og dermed bidra til utdanningsfeltets teorier på en måte som gir økt innsikt i de utdannende møtene, ble en grunnleggende beveggrunn for å tre inn i forskerverdenen. Stor var gleden da mine kolleger sa seg villig til å være med å skape et slikt prosjekt.

1.2 Bedre lærerutdanning – et samfunnsbehov

Min egen drivkraft var viktig for å velge å gå inn i en forskeropplæring og for valg av forskningsområde. Men motivasjonen for å gjennomføre et forskningsmessig endringsarbeid i PPU var også forankret i et samfunnsbehov. Mye forskning tyder på at lærerutdanningen ikke har tilstrekkelig relevans for den praktiske yrkesutøvelsen som lærer (Flyvbjerg 1991; Hiim & Hippe 2001; Hiim 2009; Jordell 1986; Schön 1983). I det siste tiåret har Norgesnettrådets (NNR) vurderinger av lærerutdanningene i Norge avslørt den samme tendensen. Mange lærerstudenter opplever at de ikke er godt nok rustet til å utføre jobben som lærer etter avsluttet studium. De første undersøkelsene ble gjort i forbindelse med utarbeidingen av nye rammeplaner for lærerutdanningen, mens den siste ble foretatt etter innføring av nye rammeplaner i 2003 (NOKUT 2006; Norgesnettrådet 2002aa; Norgesnettrådet 2002bb). Stortingsmelding nr 16 2001–2002 (KD 2000–2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning – mangfoldig – krevende – relevant* lå til grunn for de nye rammeplanene. Stortingsmeldingen understreket at utdanningen skulle være yrkesrettet, det vil si at undervisningen skulle være rettet mot læreryrkets funksjoner. To hovedutfordringer i norsk lærerutdanning er at det kan være en motsetning mellom pedagogisk teori og måten pedagogikkundervisningen foregår på, og at det er mangel på sammenheng mellom

fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksisundervisningen (Hiim & Hippe 2006 s. 12). Dårlig sammenheng mellom teori og praksis i studiet bidrar til at studiet ikke oppleves som relevant nok. Riktignok er problemene mindre i PPU enn i allmennlærerutdanningen, likevel er det nødvendig å holde oppmerksomheten på relevansproblematikken i det daglige arbeidet med undervisning og veiledning av lærerstudenter. Korthagen og Kessels (1999) argumenterer for at i en realistisk lærerutdanning, med god sammenheng mellom teori og praksis, er det et skifte i vektleggingen fra teoriforelesninger til mer utforskende arbeidsmåter med økt samarbeid mellom studentene og utvikling av refleksjonsferdigheter (s. 7). Vår PPU var langt på vei preget av arbeidsmåter forbundet med en realistisk lærerutdanning, og innenfor slike rammer står veiledning av studentene sentralt. Både fordi veiledningspedagogikk var et av mine særlige interesseområder, og fordi veiledning står så sentralt i PPU, ble det å utvikle vår egen veiledningspraksis et kjerneområde i vårt forskningsprosjekt. Når vi ville forbedre vår veiledningskompetanse og PPU-studiet, var det med disse undersøkelsene og problemstillingene som bakgrunn. Å skape en bedre sammenheng mellom praksis og teori, slik at studentene opplevde utdanningen som relevant i forhold til sin læregjerning, var et mål.

Skagen (2007 s. 44) hevder at det finnes lite empirisk forskning på hvordan veiledning faktisk fungerer som praktisk virksomhet. Også vi visste lite om effekten av den veiledningen vi brukte mye tid på i studiet. Vi ville studere de konkrete veiledningshandlingene, og studentenes reaksjoner, for å få økt bevissthet om veiledningens innhold, form og resultater. Slik ville vi synliggjøre hvordan veiledning fungerer som praktisk virksomhet. Utgangspunktet var at vi visste for lite om vår praksis som lærerutdannere, og hvordan studentene opplevde samarbeidet med oss. Gjennom forskningen ønsket vi å få økt forståelse for hvilken effekt veiledningen har for studentenes profesjonelle utvikling.

I Aftenposten (26.09.05) kunne vi lese at hver fjerde elev slutter på videregående skole. Tallene var hentet fra Statistisk Sentralbyrå. Senere undersøkelser viser at det kanskje er litt færre, hver femte elev, som slutter i videregående skole. Tallene er alvorlige og sier noe om at skolen ikke makter å møte alle elevene slik intensjonen er. Også dette perspektivet motiverte veiledningsprosjektet. En relevant lærerutdanning må legge til rette for at lærerstudentene blir i stand til å vurdere hva som er relevant utdanning for elevene de skal undervise.

Ved prosjektets oppstart skrev jeg i et notat til mine kolleger:

De forbedringene vi kan gjøre av vårt studium er kanskje ikke så store. Men det er jo ikke egentlig *det* det dreier seg om. Hovedanliggendet er at vi som lærerutdannere hele tiden må være oss bevisst det ansvaret *vi* har for å utvikle skolen i en ønsket retning. Vi er styrt av rammeplaner, læreplaner og lovverk, men vi har også påvirkningsmuligheter (...) I skolen finnes mange elever som opplever et urettferdig system, et system som ikke passer for dem, en opplæring som ikke virker relevant og meningsfull (...) Hvordan skal vi utdanne gode lærere som kan møte de viktige utfordringene skolen står overfor? Hvordan ruster vi dem til å påvirke, stille kritiske spørsmål osv gjennom vår undervisning/veiledning? (...) Jeg tror kanskje vi kan være enda mer bevisste på disse spørsmålene i veiledningen (...) Hvordan kan studentene bidra til at elevene blir involvert i undervisningen? (Sigrid notat 27.09.05)

Prosjektet var altså motivert av problemstillinger knyttet til lærerstudentenes opplevelse av relevansen i utdanningen. En relevans som er knyttet til den skolehverdagen de skal virke i og de utfordringene den er preget av der mange elever ikke finner undervisningen meningsfull.

Aksjonsforskning ble valgt som forskningstilnærming, en tilnærming som har endring av praksis som sitt mål, og som bygger på et grunnleggende demokratisk verdifundament. Aksjonsforskning gjør det mulig både å få kunnskap om praksis og utvikle den, og forskningen kan gi kunnskap om samhandlende utviklingsprosesser. Slik forskning anser Levin og Greenwood (2008) som viktig for universitetene hvis de skal bevares som demokratiske samfunnsinstitusjoner i en tid sterkt preget av økonomiske hensyn. De tegner et nokså dystert bilde av det paradigmeskiftet universitetssektoren er inne i, blant annet som følge av Bolognaprosessen. Den er et Europeisk tiltak for å samordne og ensrette utdanningene slik at de skal kunne tilpasses det frie markedet i Europa. Denne prosessen er igjen et resultat av en nyliberalistisk samfunnstrend der utviklingen måles i forhold til effektivitet og profitt. Tankegangen fører til at også undervisningsinstitusjonene blir leverandører av varer som er tilpasset kundenes krav, enten det gjelder undervisning eller forskning. Konkurransen om forskningspenger og studenter preger arbeidsmiljøet i kampen om bevilgninger, som beregnes ut fra hvor effektivt studentene blir uteksaminert eller hvor mange artikler som blir produsert. Endringene fører til at universitetene må spille en mer aktiv rolle i forhold til sine omgivelser når det gjelder forskning. Oppdragene kommer utenfra. Akkurat dette ser Levin og Greenwood (ibid.) på som en åpning for aksjonsforskning, som de mener har potensial til å bygge et nytt universitetssystem som kan ivareta verdier som demokrati, mangfold og rettferdighet. De skriver:

If action researchers are to live up to our stated commitments to democratization, fairness, and respect for the diversity of knowledge systems, we must confront these forces everywhere, including in academic workplaces (s. 212).

Nyliberalismen fører til at universitets funksjon som base for kreativ kunnskapsbygging, for læring og kritikk, for dispuTT av ideer og divergente tolkninger, samt engasjement i konstruktiv samfunnsbygging er truet og undertrykket (ibid. s. 216). Forfatterne har tro på at aksjonsforskning har kraft til å endre utviklingen slik at universitetene kan spille en konstruktiv rolle i en framtidig kunnskapsbygging i samspill med omgivelsene. De mener at det er avgjørende å bevege seg fra en individualistisk oppfatning av akademisk frihet og institusjonell autonomi mot en forståelse av institusjonell uavhengighet som felles ansvar for å opprettholde åpne og demokratiske debatter innenfor og utenfor den akademiske sfæren. Også dette aspektet motiverte prosjektet. For lærerutdannere er det viktig å utvikle slik kompetanse til å være i dialog med skolen og andre relevante samarbeidsparter, og det er viktig å kunne bidra i demokratiske skoleutviklingsprosjekter. Kompetanse til å lede slike prosesser kan utvikles gjennom aksjonsforskning. Også Tiller (2006) framhever behovet for å styrke kompetansen til å gjennomføre aksjonsforskning i skolen og lærerutdanningen.

Lærerutdanneres praksis er lite dokumentert i Norge. Først i avslutningen av arbeidet ble jeg oppmerksom på en tilsvarende studie gjennomført av Kari Flornes (2007), der hun forsket i egen praksis for å bedre utdanningen av allmennlærere. Slike case-studier bygget på aksjonsforskning kan bidra med dokumentasjon av utdanningspraksis som kan danne grunnlag for offentlig diskusjon av lærerutdanningen (Elliott 1991 s. 88). Vi mener vårt prosjekt er et viktig bidrag til den offentlige

debatten om utvikling av lærerutdanningen med vekt på oppgavers og veiledningens funksjon for å skape sammenhenger mellom praksis og teori. Dessuten gir avhandlingen innblikk i hvordan slik utvikling kan gjøres forskningsbasert gjennom aksjonsforskning.

1.3 Målet for prosjektet – å forbedre praksis

Jeg ønsket å gjennomføre et forskningsprosjekt for å forbedre min og vår praksis som lærere for PPU-studenter - et aksjonsforskningsprosjekt i tråd med en tradisjon der lærere forsker i sin egen praksis. Dette er en tradisjon som vokste fram i England i 1960-årene (Stenhouse 1975). Det har vært et mål å utvikle kunnskap om hvordan aksjonsforskning kan bidra til utvikling av lærerutdanningskompetanse. Det er en generell grunnholdning i aksjonsforskning at endringsprosesser må starte hos de som opplever behovet for endring på kroppen:

Action research does not start from a desire of changing others 'out there' although it may eventually have that result, rather it starts from an orientation of change *with* others.
(Reason & Bradbury 2008 s. 1)

Som jeg har beskrevet over, utpekte veiledning av PPU-studenter seg som et viktig område for utvikling. I tråd med Stenhouse (1975) kan vi si at veiledning akkurat som undervisning er en kunstart:

Lærere må utdannes til å utvikle sin kunst, ikke til å beherske den, for når man hevder at man behersker den, signaliserer man bare at man har gitt opp sine aspirasjoner. Undervisningen må ikke betraktes som en statisk ferdighet, som å sykle eller å føre regnskap; den er, i likhet med alle andre kunstarter med høyt ambisjonsnivå, en strategi i konfrontasjon med en umulig oppgave.
(Oversatt av Handal & Lauvås 1999 s. 38)

Like lite som undervisning kan betraktes som en statisk ferdighet, kan veiledning betraktes slik. Målet var at vi gjennom samarbeidende aksjonsforskning skulle utvikle vår veiledningskunst og dermed utvikle ny kunnskap om veiledning av lærerstudenter. Veiledningens mål er at den skal bidra til studentenes vekst. Kunsten er da å treffe studentene menneskelig og faglig med den støtten og utfordringen de trenger for å utvikle seg som lærere. Gjennom systematiske, felles refleksjoner over veiledningssituasjoner ønsket vi å lære av hverandre og slik utvikle vår individuelle og kollektive kompetanse som veiledere og som lærerutdannere. En grunnleggende hensikt med aksjonsforskning er å forbedre praksis (Elliott 1991 s. 49), og forskning i praksis har som hensikt å bidra med teori for praksisfeltet:

[F]orskning og kunnskapsutvikling med grunnlag i de praktiske yrkesoppgavene er nødvendig for å utvikle relevante begreper og for å dokumentere profesjonens kunnskapsinnhold. Relevante fagbegreper og dokumentasjon vil utgjøre selve grunnmuren for innholdet i profesjonsutdanningen, det vil si lærerutdanningen. (Hiim 2003 s. 345)

Dette forskningsprosjektet har hatt sitt grunnlag i våre praktiske yrkesoppgaver. Vi planla et treårig aksjonsforskningsprosjekt der veiledning av studentenes oppgaver i PPU og LUN skulle stå i sentrum for utviklingen av vår praksis. Fordi mye av oppgaveveiledningen foregår på nettet, ville vi analysere hva som karakteriserer nettveiledningen og utforske hvordan denne veiledningen kunne utvikles. Vi avgrenset studien ved å konsentrere oss om studiets første didaktiske oppgave. I den første

didaktiske oppgaven skal studentene gjøre rede for planlegging og gjennomføring av en undervisningsøkt, og de skal reflektere over undervisningen ved hjelp av relevant teori. Oppgaven bidrar slik til å knytte sammen teori og praksis i studiets første semester og utgjør et helt grunnleggende element i den begynnende kompetansebyggingen på vei mot realfaglærer eller lærer i naturbruk. Vi la vekt på både veiledningens relasjonelle og faglige side. Begge deler er viktige sider av vårt kunnskapsinnhold knyttet til veiledning.

McNiff og Whitehead (2002 s. 3) skriver: "Research is as much about the *process* of answering questions as it is about the answers themselves" (min utheving). Denne forståelsen deler jeg. Målet har vært å dokumentere utvalgte utsnitt av de prosessene som har ført til endringer og kunnskapsutvikling. Det teoretiske bidraget består i stor grad av å vise *hvordan* vi arbeidet for å besvare problemstillingene og dokumentere vår veiledningsvirksomhet, men selvsagt også å vise hvilke svar vi kom fram til og hvilke begreper som ble utviklet. Som nevnt var det også et mål å øke medarbeidernes aksjonsforskningskompetanse. Derfor har selve forskningsprosessen også vært utsatt for analyse og refleksjon.

Både Whitehead (2008) og Elliott (2006) gjør et eksplisitt skille mellom "education research" og "educational research". De skiller altså mellom forskning på utdanning og utdanningsforskning. Whitehead (2008 s. 105) skriver at "education research" utføres fra forskjellige perspektiver innen ulike disipliner og utdanningsfelter som filosofi, sosiologi, psykologi og historie, mens utdanningsforskning dreier seg om å skape og legitimere ulike former for gyldig teori og kunnskap som kan forklare utdanningens innflytelse i forhold til egen læring, andres læring og læring i de sosiale sammenhengene der vi lever og lærer. Gjennom systematiske studier av egen utdanningspraksis kan vi finne forklaringer på disse forholdene. Da kan vi bevisst arbeide for en bedre praksis. Dokumentasjon av slike studier i egen praksis kaller Whitehead levende teori. Dokumentasjonen av denne prosessen utgjør vår levende teori. Hensikten er å presentere teori som kan inspirere andre lærerutdannere til å uttrykke sine forklaringer og begrunnelser for egen utdanningspraksis.

Elliot (2006 s. 171) uttrykker at han ser på utdanningsforskning som utvikling av innsikt og vurderingsevne i forhold til utdanningsspørsmål, knyttet til hverdagssituasjoner i klasserom og skoler. Han knytter kunnskapsformen opp mot Aristoteles' begrep *phronesis* 'as a matter of good practical ethical judgments'. Det er et grunnleggende ønske om 'doing moral good' som er karakteristisk for aksjonsforskning i dens søken etter bedre forståelse for utdanningspraksis (Ponte & Smit 2007 s. 3). Innebygget i ønsket om å forbedre praksis gjennom aksjonsforskning ligger altså et verdigrunnlag som gir retning til forbedringen, et ønske om å gjøre det moralsk sett gode. Vi ønsket å analysere vår virksomhet for å få en tydeligere plattform å bygge vår utdanning på, en lærerutdanning som kunne forberede studentene best mulig til et virke for elevenes beste, der både relasjonelle og faglige verdier er sentrale.

Dette fører meg fram til det overordnede forskningsspørsmålet i prosjektet:

Hvordan kan vi videreutvikle praktisk-pedagogisk utdanning og vår kompetanse som lærerutdannere, gjennom pedagogisk aksjonsforskning med fokus på veiledning?

Forskningsspørsmålet har tre ledd: a) å utvikle PPU ved b) å utvikle veiledningskompetanse og c) å få innsikt i hvordan pedagogisk aksjonsforskning kan bidra til utvikling av studiet og

veilederkompetansen. Hensikten har altså vært å forbedre vår praksis som veiledere for lærerstudentene, og gjennom det søke å heve kvaliteten på utdanningen. Forskingen har rettet seg mot både den enkeltes veiledningskompetanse, og mot gruppens felles praksis og læring. Gjennom denne studien er det utviklet kunnskap om PPU med særlig vekt på den betydningen veiledning på oppgaver har for å skape sammenheng mellom teori og praksis i studiet. Videre er det utviklet kunnskap om hvordan lærerutdannere gjennom aksjonsforskning kan utvikle sin kompetanse og hvordan systematisk undersøkelse av praksis kan styrke utdanningen i ønsket retning. Et viktig poeng her er at lærergruppen som har deltatt i studien består av både didaktikere og pedagoger, som sammen har forsket i sin lærerutdanningspraksis. Pedagogikk og didaktikk utgjør en helhet i studiet. Det krever et nært samarbeid mellom didaktikere og pedagoger. Denne studien gir et eksempel på hvordan felles forskning bidrar til en felles plattform for veiledning og undervisning. I tillegg er det utviklet kunnskap om aksjonsforskning som kan ha betydning for andre lærerutdannere som ønsker å gå inn i lignende utviklingsprosesser.

1.4 Avhandlingens form og oppbygning

Jeg ønsker først å drøfte noen spørsmål knyttet til det å finne en form på avhandlingen som avspeiler aksjonsforskningsprosessen. Deretter vil jeg gjøre rede for avhandlingens oppbygning. Tanker om å finne en form har vært med meg helt fra de første stegene inn i forskerverdenen.

1.4.1 Å finne en form

“For the artist, to see is to conceive and to conceive is to compose” (Paul Cézanne).³ Som for kunstneren, er utfordringen for aksjonsforskeren å se og forandre tilstander og så utvikle komposisjoner som kan beskrive tilstandene, situasjonene og forandringene på måter som kan bidra til videre skapende prosesser i leseren. På den måten kan forskningen bringes fra en lokal kontekst til videre kontekster. Platon har presentert tre kriterier for vurdering av formidling. For at formidlingen skal være god, må den for det første være gjenkjennelig dersom mottakerne eller deltakerne skal bli motivert til å ta budskapet innover seg. For det andre må mottakerne oppfatte budskapet som velfungerende. For det tredje må mottakerne oppleve at budskapet har kraft i seg til å gi *“langvarig sunnhet”* for det mellommenneskelige fellesskapet (Kversøy 2004 s. 5). Dokumentasjonen må finne en form som gjenkjennes og oppfattes som velfungerende, og ha et budskap som oppleves som meningsfullt for lærerutdanningsfeltet. Ingen liten utfordring!

Pedagogisk aksjonsforskning handler om å sette noe i bevegelse. Men hvordan kan det som har satt bevegelsene i sving, selve bevegelsene og ettervirkningene av bevegelsene la seg representere?

To paint does not consist in the servile copying of an object; it means grasping the harmony between many different relationships and transposing them into their own arrangement, developing them according to a new and original logic (Paul Cézanne).

³ Referansene til Cézanne og Giacometti leste jeg på veggene på Louisiana Museum for moderne kunst, 01.05.08. Sitatene er gjengitt i Baumann og Tøjner (2008 s. 263 - 267).
http://www.visitcopenhagen.com/content/press/latest_news/news_archive/cezanne_giacometti_at_louisiana

Kunsten er å fange noen betydningsfulle øyeblikk av disse bevegelsene, og så finne et språk som gjør det mulig å omdanne bevegelsene til et uttrykk i en ny logikk som gir mening for oss selv og for andre. Bergson skiller mellom intellektet på den ene siden, som en ordnende, systematiserende menneskelige kapasitet til å organisere rommet vitenskapelig, og på den andre siden intuisjon, som er knyttet til å rette seg mot og forene seg med bevegelsen. Bergson hevder at intellektet forholder seg til bevegelsen ved å sette sammen stillbilder til bevegelig film. Virkelighetens karakter er imidlertid ifølge Bergson bevegelig (*durè*) (Kolstad 2001). Kunsten er da ikke bare å fange betydningsfulle øyeblikk, men også å sammenføre øyeblikk og prosesser i helheter som kan bidra til å skape fornyende forståelsesmåter og begreper. Krogh (1995) skriver om hvordan Cezanne arbeidet med slike helheter:

Hos Cezanne eksisterer ikke formene foran oss som atskilte enheter som skal summeres, men et nærvær som griper oss. Hvis maleriet skal tale til oss, krever det vår deltakelse i bildet. (s. 35)

Er det mulig å omskape vårt strev med å utvikle oss som aksjonsforskere slik at leseren gripes? Er det mulig å bidra til involvering, slik at forskningens vesen slik den utspant seg mellom oss, blir synlig? Da ville framstillingen kunne ha kraft i seg til å skape tanker og idéer om hvordan andre på egen arbeidsplass kan sette ting i bevegelse for å skape en bedre praksis, slik disse sitatene fra Giacometti og Cézanne satte noe i sving i meg da jeg så dem på en vegg i Louisiana Museum for moderne kunst en vårdag i 2008. Tanken om å fange bilder hadde eksistert lenge. Erkjennelsen av hvor vanskelig det ville bli, hadde ligget i meg som en skygge av tvil. Ville jeg klare å skape en form som kunne skape deltakelse og bidra til læring for andre lærerutdannere?

Giacometti sa om Cézanne at han ønsket: "... to put down on canvas his own vision of reality (...) – as close and as truthful as possible." Det har også vært mitt ønske for dette arbeidet, å finne en måte å sette ned på papiret min egen opplevelse av situasjonen, og når det er mulig, også opplevelsene til de andre som var med å skape prosjektet, på en så sannferdig måte som mulig. "But sadly most action researchers are not artists", skriver Marshall (2008). Det er heller ikke jeg. Men jeg har brukt kunstneriske elementer i framstillingen av avhandlingen, som bilder og musikk (lydfiler), og teksten har noen ganger tatt form som dikt. Også andre virkemidler er brukt for å fange ulike nyanser av prosessen: videoklipp og et kapittel skrevet av et prosjektmedlem. Kunsten som forminspirasjon vil jeg komme tilbake til i kapittel 16.

1.4.2 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen er delt inn i fem deler. *Del I* består av denne innledningen og kapittel 2, som omhandler studiens kontekst. Prosjektmedlemmene og den organisatoriske konteksten for prosjektet blir presentert. Dessuten drøftes noen sentrale historiske linjer som danner bakgrunn for dagens kontekst. I kapittel 2 gjør jeg også rede for min egen bakgrunn og den forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med.

I *del II* utlegger jeg det teoretiske fundamentet for forskningsprosjektet og for avhandlingen. I kapittel 3 gjør jeg rede for det aksjonsforskningsteoretiske fundamentet, som er knyttet til pragmatisk teori (Elliott 1991), kritisk teori (Carr & Kemmis 1986), levende teori (Whitehead & McNiff 2006), samt teori for samarbeidende aksjonsforskning (Co-operative action research) (Heron & Reason 2001; Heron & Reason 2008). I kapittel 3 blir det også gjort rede for prosjektets strategi og

metodiske tilnærminger. Aksjonsforskning bygger på demokratiske ideer og dermed en grunnleggende tro på kraften som ligger i samarbeid mellom mennesker, kraften i dialogen og møtet med den andre. I kapittel 4 følger Bubers eksistensielle filosofi om møte med den andre. Møtefilosofien danner et fundament både for den samarbeidende forskningstilnærmingen og for forskningens innhold, veiledning. Teorien om møtet med den andre danner også grunnlag for det kunnskaps- og læringsteoretiske utgangspunktet som jeg gjør rede for i kapittel 5. Her bygger jeg videre på en forståelse av læring som møte, ved å legge vekt på sosiale teorier for læring, med hovedvekt på erfaringslæring. Det kunnskaps- og læringsteoretiske fundamentet bidrar til å tydeliggjøre vår praksisteori og gir begreper til å belyse, analysere og drøfte den kunnskapen som ble utviklet om veiledning og om oppgavearbeidet i PPU. I kapittel 5 gir jeg også eksempler på hvordan det teoretiske fundamentet gir seg til kjenne i vår undervisning og veiledning knyttet til det fag- og yrkesdidaktiske området av PPU. Det møtefilosofiske- og kunnskaps- og læringsteoretiske grunnlaget danner videre fundamentet for kapittel 6, der jeg gjør rede for mer spesifikke veiledningsteoretiske perspektiver og problemstillinger som bidrar til å analysere veiledningsvirksomheten. Til slutt i del II gjør jeg rede for noen sentrale perspektiver på organisasjonslæring i kapittel 7. Dette teoretiske perspektivet oppdaget jeg at var nødvendig for å kunne analysere hvordan forskningsprosessen påvirket vår organisasjon.

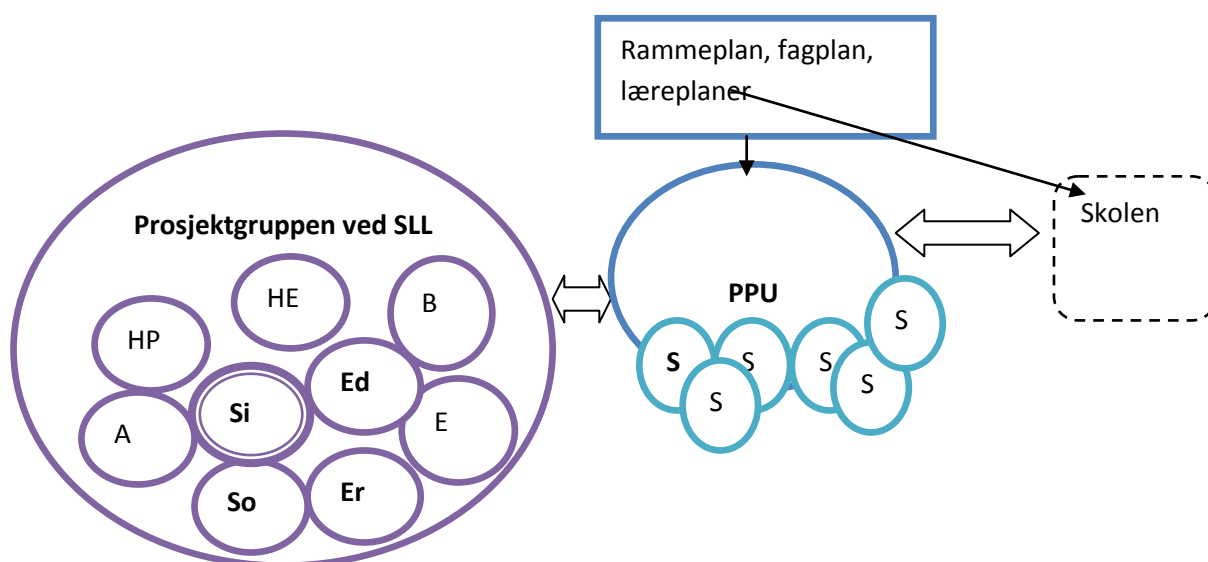
Del III består av fire kapitler. Kapittel 8 gjør rede for innledende undersøkelser for å klarlegge utgangspunktet for endringsarbeidet, og de behovene vi kunne se for endringer. Kapittel 9, 10 og 11 tar for seg hver av de tre årssyklusene i prosjektet. Som jeg har sagt over, har det vært et anliggende å fange så mange nyanser av prosessen som mulig, derfor er kapitlene omfattende. Hvert av kapitlene er bygget opp rundt forskermøtene, som utgjorde en grunnstamme i prosjektet. I møtene planla vi og delte erfaringer fra veiledningsperiodene, og vi drøftet problemstillinger knyttet til veiledningen og forskningen. Kapitlene inneholder også studentenes stemmer. Hvordan opplevde de oppgavearbeidet og veiledningen? Kapitlene gjengir og drøfter prosessen med utstrakt bruk av sitater. Disse fire kapitlene omhandler primært den felles prosessen og endringene den førte til i PPU, men jeg viser også eksempler på utviklingen av min egen praksis.

Del IV består av kapitlene 12 til 14. I denne delen drøfter jeg utvikling og læring gjennom samarbeid og veiledning som har foregått på tvers av de tre årssyklusene. I kapittel 12 gjør Solveig Strangstadstuen rede for sin forskning i prosjektet knyttet til utvikling av skrivegrupper på nettet. I kapittel 13 ser jeg på den innflytelsen sentrale personer har hatt på min læring på veien mot forskerkompetanse. Kapittel 14 bygger på artikkelen: "Love and Critique in guiding student teachers" som er vedlegg til avhandlingen. Artikkelen vektlegger utviklingen av min veiledningskompetanse. Kapittel 14 viser hvordan det å skrive artikkelen bidro til utvikling av forskerkompetanse. Kapitlet inneholder videre en viktig diskusjon av kritikkbegrepet som utspant seg i kjølvannet av artikkelen, og det inneholder refleksjoner over en presentasjon av vår veiledningsvirksomhet som delvis var knyttet til artikkelen.

Del V består av to kapitler der konkluderende analyser blir gjennomført. I kapittel 15 går jeg inn i analyseprosesser knyttet til utviklingen av vår aksjonsforskningskompetanse som ble gjennomført i forskergruppen. I kapittel 16 trekkes sentrale tråder i avsluttende drøftinger av resultater i veiledningsprosjektet.

Kapittel 2 Prosjektets deltakere og kontekst

Ifølge Dewey (1938) er erfaring uløselig knyttet til en situasjon. Det er også aksjonsforskning (Elliott 2003b; Flyvbjerg 1991; Levin & Greenwood 2008). Forskningen er situert i en konkret situasjon som kan betegnes som forskningens kontekst. Vårt prosjekt har foregått i en liten seksjon på et institutt ved et universitet. Seksjonen er knyttet til et landsomfattende nettverk av lærerutdanningsinstitusjoner, med gjeldende lover og rammeverk. Prosjektet har primært vært knyttet PPU, men også delvis til LUN. I dette kapitlet vil jeg først presentere medlemmene i prosjektgruppen og studentene som har vært involvert. I kapittel 2.1.2 presenterer jeg meg selv og min forforståelse. I kapittel 2.2 gir jeg en presentasjon av arbeidsmiljøet ved SLL som utgjør en kjerne i konteksten. I kapittel 2.3 gir jeg en kort presentasjon av PPU's historiske utvikling, med særlig vekt på endringene som har skjedd de siste 20 årene, og på sammenhengen mellom samfunnsendringer og skolereformer. Skolen er en indirekte, men svært viktig side av konteksten for vårt arbeid. Til slutt i kapitlet vender jeg tilbake til vår egen PPU og fagplanen som har vært gjeldende i prosjektperioden.



Figur 2–1 Medlemmene i prosjektgruppen tilhører arbeidsmiljøet ved SLL og er knyttet til undervisningsvirksomheten i PPU i samspill med studentene. PPU styres av et planverk og skal forberede studentene på å undervise i skolen

2.1 Deltakere i prosjektet

I det følgende vil jeg presentere deltakere i forskergruppen. Også medarbeidere som deltok på enkelte møter, blir presentert. Deretter blir studentgruppene presentert, og til slutt gjør jeg rede for den forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med.

2.1.1 Prosjektgruppens medlemmer

Prosjektgruppen har bestått av Solveig Strangstadstuen, Edvin Østergaard, Erling Krogh, Erik Knain, Hans Erik Lefdal,⁴ Hans Petter Evensen,⁵ Astrid Sinnes,⁶ Birgitte Bjønnes⁷ og meg selv. Linda Jolly,

⁴ Hans Erik var i permisjon to kortere perioder i løpet av prosjektperioden.

Anne Kristine Byhring og Bente Klevenberg har vært med på noen møter i prosjektet. Anne Kristine begynte hos oss i løpet av det siste prosjektåret, mens Linda og Bente var prosjektansatt. Linda var også tidligere PPU-student hos oss. Knut Omholt har bidratt ved enkelte møter.

Jeg vil presentere prosjektets sentrale samarbeidspartnere ved hjelp av bilder, et sitat og en kort beskrivelse av hver enkelts faglige ståsted.

Solveig



Jeg ble veldig stimulert til å tenke videre på veiledning etter det møtet vi hadde på fredag. Sitatet er et uttrykk for Solveigs engasjement i prosjektet. Hun har vært aktivt deltagende gjennom hele prosessen, og hun har vært en stor inspirasjon fordi hun har gitt konstruktive tilbakemeldinger og vist meg hvordan arbeidet i prosjektet har påvirket henne og hennes praksis. Dialogen har bidratt med nye perspektiver for meg. Solveig har emneansvar for kombinasjonen fag- og yrkesdidaktikk, og hun har medansvar for pedagogikkundervisningen i PPU.

Etter sivilagronomutdanning som nærings- og ressursøkonom ved NLH tok hun pedagogisk utdanning. Mange års erfaring med rådgivning for bønder og med lærerutdanning har vært inngangen til yrkesdidaktikk og veiledningspedagogikk. I prosjektperioden har hun vært spesielt opptatt av å videreutvikle skrivekurs for studentene som støtte i deres arbeid med de skriftlige oppgavene, og hun har utviklet gruppebasert veiledning på nettet.

Hans Erik

Bak skriften foregår et arbeid med elever, lesing, forståelse (...) En kompleks verden. Hvordan kan jeg støtte dem for å puffe dem videre? Jeg skriver to sider tilbakemelding fordi jeg har et sterkt ønske om at studentene skal lykkes. Sitatet sier noe vesentlig om Hans Eriks forhold til sitt arbeid og til studentene – et arbeid som preges av grundighet og ønske om at studentene skal lykkes med sitt prosjekt, noe som også innebærer å stille store krav til dem. Hans Erik er seksjonens leder, og det har vært avgjørende at han har støttet opp om prosjektet. Gjennom hele prosjektperioden har han forsøkt å finne en mer aktiv måte å integrere samarbeid med øvingslærerne⁸ på. Hans Erik har bakgrunn som yrkesrådgiver, han har pedagogikk hovedfag med vekt på pedagogisk eksistensialisme (Lefdal 1995), og han har utdanning innen gestaltteoretisk forankret veiledningspedagogikk.



Edvin

Hva mener jeg med "det kjærlige blick" og "det kritiske blick"⁹? Av og til har jeg merket at hodet alene styrer veiledningen. Jeg setter alt inn på å forstå, gjennomtrengre noe som er ustrukturert – og til dette bruker jeg min kognitive



⁵ Hans Petter gikk av med pensjon og var mindre aktiv i prosjektets tredje år.

⁶ Astrid var i permisjon i prosjektets andre år.

⁷ Birgitte begynte å arbeide i seksjonen i prosjektets andre år.

⁸ Etter prosjektperioden ble betegnelsen øvingslærere erstattet med betegnelsen praksislærere. Jeg har valgt å bruke betegnelsen øvingslærer som vi brukte i våre diskusjoner.

⁹ I det følgende betegner jeg det kjærlige og det kritiske blick som et begrepspar, og jeg bruker ikke anførelstegn.

evne. Men av og til har jeg i etterkant merket at dette blir ensidig sett i forhold til hele situasjonen; det blir ensidig i betydning kritisk distansert og strukturerende. "Det kjærlige blikk" opplever jeg som mer velvillig, som mer besjelende, mer imøtekommende, på sett og vis nærmere den jeg veileder. Sitatet viser til Edvins analytiske evne og den helhjertetheten han har vist i forskningsprosessen. På samme måte har han analysert, med kritisk og kjærlig blikk, vår felles forskningsprosess og slik bidratt til viktig framdrift i prosjektet. Edvin har vært både prosjektdeltaker og veileder. Også han har utdanning fra NLH med en fenomenologisk forankring for sitt fagdidaktiske virke (Østergaard 1998). I tillegg har han utdanning fra Norges Musikkhøgskole. Han har vært emneansvarlig for fagdidaktikken i PPU.

Erling



Mitt viktigste ønske er at vi bidrar til at medarbeiderne på SLL, våre studenter og deres elever kan bli de strålende menneskene de er ment til å bli. Sitatet sier mye om Erlings begeistring og omtanke for både studenter og kolleger. Erling har som Edvin vært både prosjektdeltaker og veileder i prosjektet. Hans tilbakemeldinger på prosjektets betydning for arbeidsmiljøet har vært betydelige og utrettelige. Erling har entusiastisk støttet og inspirert arbeidet i alle prosjektets faser. Han har sin utdanning fra NLH og har et fenomenologisk fundament med vekt på Merleau-Pontys kroppsforankring som utgangspunkt for sitt virke (Krogh 1995). Erling er emneansvarlig for yrkesdidaktikk og en viktig samarbeidspart i pedagogikkundervisningen.

Erik

Jeg har vært opptatt av at studentene arbeider aktivt med en problemstilling; at teksten beveger seg fram mot en drøfting eller løsning på en problemstilling. Erik har vært opptatt av hva teksten sier i forhold til praksis og hvordan studentene kan inspireres til å skrive problemorienterte oppgaver. Erik har vært deltaker i prosjektmøtene og bidratt med viktige innspill. Han ble i prosjektperioden selv leder for et stort aksjonsforskningsprosjekt med samarbeid med flere skoler og med flere doktorgradsstudenter, ElevForsk¹⁰. Det har vært en inspirasjon å tenke sammenhenger mellom vårt interne prosjekt og Eriks eksterne prosjekt. Erik har sin utdanning innen fagdidaktikk i realfag fra Universitetet i Oslo. Han har vært opptatt av tekst og læring som grunnlag for sitt virke i undervisning og veiledning i fagdidaktikk (Knain 1999).



Hans Petter



Jeg legger stadig sterkere vekt på å synliggjøre min bakgrunn og kultur, dvs. landbruk, naturbruksskoler, kombinasjon av teori og praksis, ikke-akademiske elever og en personlig undervisning. Hans Petter har vært opptatt av å støtte studenter som sliter med å skrive, og han er brennende opptatt av å finne gode koblinger mellom teori og praksis. Han har gjennom mange år tatt ansvar for å arrangere "smak av praksis", en felles juleavslutning for studenter og oss lærere. Dette har vært et viktig miljøbyggende tiltak der hans store respekt for

¹⁰ <http://elevforsk.umb-sll.wikispaces.net/>

studenter og elever og deres bidrag har vært godt synlig. Hans Petter har arbeidet en hel menneskealder i videregående skole på studieretning for naturbruk og har også arbeidet med læreplanutvikling og lærebøker innen studieområdet (Evensen 2005). Han har deltatt i yrkesdidaktikkundervisningen i PPU. I prosjektet var han en aktiv og entusiastisk deltaker.

Astrid



Jeg synes det har vært fint at det har vært så mye fokus på veiledning i seg selv. Ofte blir det jo litt sånn at veiledningen er noe man "må" gjøre, ikke noe man egentlig velger å gjøre. Astrid har primært hatt ansvar for utvikling av og undervisning (fagdidaktikk) og veiledning på LUN-studiet. I løpet av prosjektperioden har også hun blitt leder for et eget prosjekt med utdanning av master- og doktorgradsstudenter innen realfaglig utdanning i det sørlige Afrika, SUSTAIN¹¹. Hennes engasjement både i forhold til studentene "hjemme" og i

Afrika har vært en stor inspirasjon. Gjennom SUSTAIN fikk jeg mulighet til å veilede studenter som arbeider med aksjonsforskning i Afrika. Astrid bidro til at læringen kunne utvikles i en videre kontekst i etterkant av prosjektet. Astrid har sin utdanning som fagdidaktiker fra Universitetet i Oslo, og hennes doktorgradsarbeid hadde fokus på jenter og realfag (Sinnes 2005).

Birgitte

Møtene har vært viktige for meg. Det at det ble tatt opp ulike veiledningsstrategier har gjort meg veldig bevisst på hvordan jeg veileder. (...) Jeg må kunne se for meg ansiktene på studentene, de er så forskjellige. Noen kan man være veldig direkte med, mens andre er sårbare og man må være forsiktig. Birgitte var nyansatt i 2007 og har gitt uttrykk for at prosjektet var viktig for at hun skulle komme inn i



veiledningskulturen. Hennes åpne imøtekommenhet og faglige glede er inkluderende og inspirerende. Birgitte har sin utdanning i biologi fra Universitetet i Bergen, og hun hadde arbeidet i videregående skole og ved Skolelaboratoriet i Biologi på Universitetet i Oslo før hun kom til SLL. Hun har primært hatt ansvar for undervisning og veiledning i fagdidaktikk på LUN, og i PPU. Mot slutten av prosjektperioden begynte hun på sitt eget doktorgradsarbeid i ElevForsk, der hun arbeider med et aksjonsforskningsprosjekt.

Fram til Erik, Astrid og Birgitte kom hadde det fag- og yrkesdidaktiske miljøet hos oss vært forholdsvis homogent med vekt på yrkesdidaktiske og fenomenologiske perspektiver. Med nye medarbeidere ble det et større mangfold i de fagdidaktiske perspektivene med vekt på utforskende arbeidsmåter og ulike representasjonsformer i naturfag.

Uten disse gode medarbeiderne hadde det ikke vært noe prosjekt! Det hadde heller ikke vært noen praksis å forske i hvis vi ikke hadde hatt studenter.

2.1.2 PPU-studentene

De første studentene, som bidro i prosjektets innledningsfase, var heltids- og deltidsstudenter vinteren 2005. I prosjekts handlingsfase har tre heltids- og tre deltidskull deltatt. I tabellen under gis en oversikt over antall studenter innen naturfagsdidaktikk, yrkesdidaktikk i naturbruk og

¹¹ <http://www.umb.no/larerutdanning/artikkel/project-sustain>

kombinasjonen av disse retningene, samt fordeling av kvinner og menn. I de aktuelle årene var det en stor overvekt av kvinner på PPU. Gjennomsnittsalderen var ca 36 år, mange studenter hadde mange yrkesaktive år bak seg, noen også flere års erfaring som lærere. PPU-studentene har bidratt med refleksjoner over arbeidet med sine oppgaver i studiet. Selv om lærerne har drøftet veiledning av LUN-studentenes oppgaver, har jeg avgrenset denne studien til å omfatte oppgavetekster fra PPU-studentene. Derfor er LUN-studentene ikke tatt med i oversikten.

Tabell 2-1 Oversikt over PPU-studentene som deltok i studien

Studieår	Naturfagsdidaktikk	Yrkesdidaktikk i naturbruk	Kombinasjon	Til sammen	Kvinner	Menn
2005/2006	22	7	7	36	30	6
2006/2007	28	4	11	43	36	7
2007/2008	19	4	11	34	25	9

PPU-studentene har vært involvert gjennom arbeidet med oppgaver, logger de har blitt bedt om å skrive, samt undervisning og diskusjon om aksjonsforskning generelt og veiledningsprosjektet spesielt. De har bidratt gjennom evalueringer av samlinger og opplegg knyttet til veiledning i studiet. Dessuten har de vært aktive gjennom sine utviklingsprosjekter, som forskere i *sin* praksis. Øvingslærere og elever har bare vært indirekte involvert gjennom studentenes praksis og oppgaver.

2.1.3 Presentasjon av meg og min forforståelse



Bakgrunnen min er at jeg først var utdannet som sykepleier. Sykepleierutdanningen ga meg grunnlag for undervisning innen helse- og sosialfag i videregående skole. I løpet av de ti årene jeg underviste i videregående skole tok jeg PPU, veiledningspedagogikk og hovedfag i yrkespedagogikk. Deretter har jeg arbeidet med undervisning i veiledningspedagogikk, yrkesdidaktikk i helse- og sosialfag, yrkesdidaktikk i naturbruk og pedagogikk i PPU.

Aksjonsforskningskompetanse

I hovedfagsarbeidet gjennomførte jeg et aksjonsforskningsprosjekt sammen med en klasse barne- og ungdomsarbeidere (Gjötterud 1997). Hilde Hiim var veileder for hovedoppgaven. Det var hun og Else Hippe som var ansvarlige for vårt hovedfagskull, og det var gjennom deres arbeid jeg lærte og ble inspirert til å gjøre aksjonsforskning. Hiim og Hippe gjennomførte sitt eget aksjonsforskningsprosjekt der vårt kull var de første deltakerne (Hiim & Hippe 2001; Hiim 2009). Prosjektet hadde som mål å utvikle en strategi for å forske i læreryrket. Det var forankret i hovedfagsstudiet i yrkespedagogikk (Hiim 2009 s. 50/51). Hilde har i sitt doktorgradsarbeid (ibid.) gjort rede for dette aksjonsforskningsprosjektet. Hun bruker mitt prosjekt som et eksempel og sier det er

[E]t ”klassisk” eksempel på læreren som forsker på sin egen undervisning i samarbeid med elever og kolleger, hvor forskning og undervisning er integrert i en sekvensiell

utviklingsprosess. Utviklingsplanen forankres i analyse av læreplanen, noe som er vesentlig for legitimering av denne typen prosjekter (...) Elevene kommer hele tiden til orde med sine synspunkter og påvirker opplegget. Dette bidrar til at aksjonsforskningen fungerer som en demokratisk, samarbeidende prosess. (s. 79)

Det var med denne erfaringen og forståelsen fra å være deltaker i et aksjonsforskningsprosjekt, og ved selv å ha gjennomført et, jeg gikk inn i dette doktorgradsarbeidet. I tillegg til at jeg i flere år hadde veiledet masterstudenter som gjennomførte aksjonsforskningsprosjekter.

I hovedoppgaven (Gjølterud 1997) skrev jeg om min forforståelse:

Mine læringserfaringer har hele tiden gått hånd i hånd med praktisk yrkesutøvelse, ettersom utdanningen det meste av tiden har vært kombinert med det å være i jobb som lærer. Studiene på Statens Yrkespedagogiske Høgskole (SYH) har derfor gitt meg en spesiell mulighet til kontinuerlig å analysere og diskutere de erfaringene jeg har gjort som yrkesutøver. Min lærerpraksis har stadig blitt utfordret gjennom påvirkning av pedagogisk teori, og teorien har hele tiden blitt studert i lys av den praktiske yrkesutøvelsen. Dette har gitt mulighet for utvikling av bevisste erfaringer. I og med at studiene har lagt stor vekt på refleksjoner over praksis, har jeg opplevd utdanningen som svært relevant for min yrkesutøvelse. Dette har gitt inspirasjon til ønsket om å legge opp undervisningen slik at utdanningen også for yrkesfagelevne vil ha høy grad av relevans i forhold til den yrkespraksis de skal ut i. (s. 14)

Erfaringslæring, med refleksjon over praksis og i praksis, sto helt sentralt den gangen og gjør det fremdeles; de gode erfaringene jeg hadde fra mine egne studier har preget min undervisning. På samme måte som det var et mål at elevene skulle oppleve nærhet mellom teori og praksis, har det senere vært et ideal for meg at lærerstudentene skal få mulighet til å lære i nært samspill mellom praksis og teori. Erfaringslæring blir drøftet i kapittel 5. Gjennom egne erfaringer fra studietiden og senere veiledning av hovedfags- og masterstudenter, utviklet jeg dyp respekt for aksjonsforskning. Jeg så forskningstilnærmingen som en unik mulighet for endring og forbedring av praksis, og for utvikling av teori fra praksis.

Veiledningskompetanse

Utdanning i veiledningspedagogikk har gitt meg et fundament for min veiledningspraksis. Både gestaltteori og kritisk teori ble presentert og brukt i studiet, men hovedvekten var likevel på den prosesstradisjonen som er beskrevet og utviklet av Lauvås og Handal (1990). Min veiledningspraksis har vært knyttet til sykepleierutdanning, tverrfaglig helsefagutdanning, lærerutdanning og videreutdanning i veiledningspedagogikk og til hovedfags- og masterveiledning. Veiledning har alltid opptatt meg fordi jeg har erfart det som en unik kilde til læring og utvikling. I hovedoppgaven skrev jeg om mine erfaringer med selv å bli veiledet, og den betydningen denne formen for modellæring har hatt for min egen veiledningspraksis. Som veiledet student har jeg

opplevd å ha sommerfugler i magen, hjernen har kjent ut som den har hatt mottakerantennene, øyne og ører har vært vidåpne for inntrykk. Det er en opplevelse av at et annet menneske er der for å hjelpe meg til et nytt steg på en utviklingsstige. Det er i ferd med å skje en forandring, jeg får muligheten til å "se" noe nytt. Et annet menneske har (...) gjort seg tanker om mine "profesjonelle" handlinger og valg. Veilederen har stilt spørsmål som har fått meg til på en ny måte å tenke gjennom hvorfor jeg gjør som jeg gjør.

Spørsmålene har gitt meg mulighet til virkelig å "oppdage" min egen praksisteori. (...) Det oppleves som et privilegium å få slik kvalitetstid sammen med et annet menneske, noe som kan gi en unik mulighet for videreutvikling av både profesjonell og menneskelig art. (Gjølterud 1997 s. 18)

I sitatet kommer noen viktige sider ved min forforståelse til uttrykk. Jeg forstår veiledning som et møte med ett eller noen få andre mennesker, et møte der spørsmål som skaper refleksjon, er sentrale. Jeg forstår veiledning som et møte der den som får veiledning, får mulighet til å oppleve og oppdage i tråd med konfluent pedagogikk, som legger vekt på at hele mennesket lærer. Dette er i tråd med Merleau-Pontys fenomenologi, som vektlegger at ethvert møte har et overskridende potensial. Disse teoretiske perspektivene blir drøftet i kapittel 5.

Sitatet synliggjør gleden jeg har hatt av å få veiledning. Sammen med erfaringen av hva det har gjort med andre studenter når de har fått god veiledning, var det avgjørende for å velge veiledning som tema for forskningen. Veiledning er en viktig side av en lærerutdannings praksis. Jeg hadde tro på at når vi som en gruppe kolleger sammen systematisk utviklet vår veiledningspraksis, ville vi bevisst kunne utvikle og endre studiet i ønsket retning. Her så jeg en mulighet for at vi kunne arbeide med relevansen av vår veiledning og den utdanningen vi hadde ansvar for.

Min forforståelse bygger på erfaringer fra egne studier som ble gjennomført mens jeg har vært i jobb som lærer. Både praktisk pedagogikk, veiledningspedagogikk og hovedfagsstudiet bygget på prinsipper om erfaringslæring, gestaltteori og kritisk teori. Aksjonsforskning jeg har vært deltaker i, og selv har gjennomført, har bygget på de samme prinsippene. Dette fundamentet har ligget til grunn for min praksis både som lærer og som lærerutdanner. På dette grunnlaget valgte jeg aksjonsforskning som strategi for doktorgradsprosjektet.

2.2 Arbeidsmiljøet ved SLL

Alle medarbeiderne i gruppen rundt PPU og LUN var positive til å delta i veiledningsprosjektet, selv om de ikke hadde erfaring med aksjonsforskning. Alle så på veiledning som en viktig oppgave, et omdreiningspunkt i vår virksomhet. Det gjorde at alle var positive til prosjektets innhold. Vi hadde en felles visjon om at vår virksomhet, som fikk gode skussmål fra studentene, kunne videreutvikles og forbedres, og at dette prosjektet kunne bidra på den veien. Tilliten og lojaliteten medarbeiderne i gruppen viste meg, sier mye om de fantastiske menneskene de er!

Det konstruktive og velvillige arbeidsmiljøet anser jeg som forutsetningen for at det var mulig å gjennomføre prosjektet. Hvordan skal jeg beskrive arbeidsmiljøet? Det er så komplekst, og vil se forskjellig ut fra ulike perspektiver. Håpet er likevel at min beskrivelse skal synliggjøre ulike sider og gi et forholdsvis nyansert innblikk i seksjonens "sjel". Miljøet er hele tiden i utvikling. Når nye mennesker kommer inn, kommer nye dimensjoner inn. Likevel er det noen kjerneegenskaper jeg mener preget vårt miljø forut for og i prosjektperioden. Noen av disse kjerneegenskapene har jeg valgt å beskrive ved hjelp av utdrag fra en samtale på et prosjektmøte 19.06.08, knyttet til noen sentrale vilkår som ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) kjennetegner en lærende organisasjon.

2.2.1 SLL - en lærende organisasjon

Nonaka og Takeuchi har identifisert fem vilkår som betegner lærende organisasjoner: intensjon, autonomi, nødvendig variasjon, kaos og redundans (Nonaka & Takeuchi 1995, s. 73–81). Begrepene synes meningsfulle for å belyse og drøfte vårt arbeidsmiljø fordi en hensikt med aksjonsforskningsprosjektet var at vi skulle lære sammen og slik utvikle vår organisasjon.

Intensjon. Viljen til å nå mål er en viktig forutsetning for utvikling, og viljen kan styrkes eller svekkes gjennom kunnskapsutviklingen. Hans Erik har ofte sagt at vi skal ha det moro på jobb, og at vi skal jobbe hardt.

[V]i snakket om å klare å overskride konflikter og problemstillinger, og klare å snakke om dem. Og så har vi hele tiden hatt høyt arbeidstrykk, hvis vi kan snakke om det, (...) da er man mer opptatt av å jobbe da enn å krangle. (...) For det første har vi vært opptatt av å lage en god utdanning, å få det til. Bare å få det til er viktig. Og så etter hvert ble det viktig å få mer volum på det, og så å bevise at det skal vi klare – hvorfor skal ikke vi klare det? Det har alltid vært høyt trykk. (...) Å skrive søknader kan være viktig for egenutvikling. Og vi fikk jo inn prosjekter. Før vi begynte fikk vi inn det store prosjektet på en million.¹² (Hans Erik 19.06.08, fra lydfil)

Hans Erik setter ord på viljen til å nå stadig nye mål, som han som leder har vært drivkraft for, og som vi alle har vært en del av. Det skjedde gjennom søkning på eksterne midler, så vel som at vi fikk tildelt nye studieplasser fra departementet. Prosjektet føyde seg inn i en kultur der vi var vant til å arbeide for å nå våre mål og forbedre vår virksomhet.

Autonomi betyr at medarbeiderne står fritt til å arbeide mot målene de selv oppfatter som meningsfulle og formålstjenlige, og ikke presses til å jobbe i strid med egen overbevisning og egen moralsk standard. Det skaper variasjon. Her sier Astrid og Erling noe viktig om sine opplevelser av muligheter for autonomi ved SLL:

Astrid: [Forteller om et jobbintervju hun hadde før hun kom til SLL.] Da sa jeg at jeg hadde holdt på å jobbe mye med problemstillinger i Afrika. Og det har jeg lyst til å fortsette med, er det noe jeg kan gjøre her? Og da sa de: "Afrika – vi forsker på norsk skole. Så det kan du ikke, her fokuserer vi på Norge!" Og så spurte jeg Hans Erik akkurat det samme spørsmålet og så sa Hans Erik: "Selvfølgelig skal du holde på med det, selvfølgelig, du må jo holde på med noe som du syns er viktig, så det må du gjøre!" Og jeg tenker at "der ligger det" (...) at alle føler at vi får gjøre det vi synes er godt eller viktig. (...) Ja, at du da får tro på at du kan klare ting! Du blir løfta. (19.06.08 fra lydfil)

Erling: Jeg opplevde at jeg hadde masse ideer der nede på det x-instituttet. Og det at jeg hadde ideer var en grunn til å ta meg hele tiden, og da ble det bare konflikter. Så jeg måtte forholde meg til svære konflikter som ble tatt helt opp til rektor. Jeg gir meg ikke på det jeg synes er viktig, for jeg har en ganske grunnleggende basis for det som jeg tror er viktig i verden. Det kan ikke være sånn, det blir destruktivt. Så jeg opplevde at når jeg kom hit så var det en åpning. Jeg følte ikke at jeg kunne gjøre akkurat som jeg ville, men jeg følte at noe av

¹² Hans Erik henviser her til midler vi fikk til utvikling av IKT i læring og undervisning gjennom SOFF (Sentralorganet for fleksibel læring i høgere utdanning).

det jeg er interessert i, det kan jeg gjøre her. Her er det åpning for at jeg kan breie meg så mye som jeg trenger, og her kan jeg sette i gang ting og her kan jeg være aktiv og drivende. Da blir det godt å være her! Du ser at her er det muligheter for at jeg kan være det mennesket jeg er. (19.06.08 fra lydfil)

Uttalelsene sier noe konkret om en viktig side ved miljøet: opplevelsen av at det er rom for personlig engasjement og utvikling. Dette mener jeg er en forutsetning for at prosjektet kunne finne sted her. Når jeg brant for aksjonsforskning, var det ikke bare rom for at jeg kunne gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt, men alle var villige til å støtte meg i den prosessen; fordi det var viktig for meg, og fordi de så det som en mulighet for egen og felles læring.

Dette rommet for personlig utvikling og autonomi danner grunnlaget for det tredje vilkåret til Nonaka og Takeuchi; *nødvendig variasjon*. Når den enkelte får mulighet til å utvikle seg og sin praksis, skapes variasjon i den felles praksisen.

Kaos dreier seg i denne sammenhengen om et selvskapt kreativt kaos som gir en viss utrygghet og er et brudd med innarbeidede vaner. Gjennom nytenkning og dialog i et slikt kaos igangsettes kunnskapsutvikling, ifølge Nonaka og Takeuchi. Full harmoni og trygghet kan gi stagnasjon, det samme kan konstant utrygghet, mens det kaoset som skapes ut fra trygghet og som utfordrer medarbeiderne, kan gi læring. Hans Erik har allerede pekt på hvordan vi konstant har vært i vekst og påtatt oss nye oppgaver. Alle beslutninger om vekst har vært gjenstand for drøftinger i hele gruppen, og vi har sagt ja på grunnlag av en trygghet i situasjonen som har gitt tiltro til at vi skal klare nye oppgaver, selv om det flere ganger har betydd at vi har måttet forlate trygge systemer vi har bygget opp. Aksjonsforskningsprosjektet utgjorde et nytt selvskapt kaos i vår hverdag som ga mulighet for læring og utvikling.

Redundans har med overlapping av informasjon å gjøre. Vanligvis blir overlapping vurdert som ineffektivt. Men i denne sammenhengen "ligger det en grunnleggende forståelse av *meningsfull dialog*, og forståelsen er på mange måter et brudd på effektivitetstankegang" (Gotvassli 2007, s. 57). For det er gjennom meningsfulle dialoger begreper kan utvikles i fellesskapet, ut fra den enkeltes oppfatninger og kunnskaper. Meningsfulle dialoger er tidkrevende og fordrer at det lages "rom" der de kan foregå (shared space), eller det som Aagaard Nilsen (2006) kaller frirom, og som Carr og Kemmis kaller et kommunikativt rom (1986). Dersom organisasjonen skal lære, må det bygges forståelse og tillit mellom medarbeiderne, og det tar tid. Hans Erik pekte på hvordan vi helt fra vi startet samarbeidet hadde hatt grundige dialoger. Han, Solveig og Hans Petter hadde lagt grunnlaget for oppstarten av studiet, så ble Edvin ansatt og Erling og jeg leid inn:

Mye av det skjedde i den diskusjonen der Edvin kom og du kom og Erling kom. (...) Dere skulle ha samtaler¹³ og jeg var opptatt med økonomi og alt det der, og jeg kom inn og hadde samtaler i gruppen sammen med dere, husker jeg. For meg gikk det på å åpne perspektiver da. (...) Å åpne perspektiver betyr å se på hva den ene kan bidra med konstruktivt, i stedet for å se på de perspektivene som hele tiden krasjer for dem. (Hans Erik, forskermøte 19.06.08, fra lydfil)

¹³ Her viser Hans Erik til utallige planleggingsmøter om innhold og arbeidsmåter i samlingene i PPU som vi hadde de første årene. Alle deltok i planlegging av alle samlinger.

De første årene vi arbeidet sammen, fra 1999, var PPU vår hovedoppgave. Vi planla og evaluerte all undervisning i fellesskap, og i undervisningen var vi nesten alltid flere lærere til stede. Det ble skapt en kultur for å bruke tid på å forstå hverandres perspektiver. Vi kom fra ulike fagtradisjoner og praksiser, med forskjellige begreper som skulle brukes for å skape noe nytt. Omhyggelig bygget vi opp en felles forståelse for det vi holdt på med, og stort sett visste alle hva alle gjorde til enhver tid. Ettersom vi vokste endret dette seg. Det var ikke lenger mulig at alle hadde fullt innblikk i hverandres arbeidsoppgaver. Prosjektet ble et viktig samlingspunkt der vi igjen kunne samles om en viktig side av vår virksomhet, og fortsette å utvikle oss som lærende organisasjon.

2.2.2 Samarbeidsklime preget av velvilje

Nonakas teori innbefatter ikke følelsenes betydning for læring og utvikling i organisasjoner. Vi har opplevd det følelsesmessige klimaet som avgjørende for utviklingen av organisasjonen, og derfor mener jeg at det er nødvendig å legge til dette siste punktet. I prosjektmøtene kom flere av kollegene med utsagn om at de følte seg verdsatt i seksjonen. Verdsetting gir en følelsesmessig forankring som kan synes viktig for å tåle kaos og usikkerhet. Bradbury m. fl. (2008) sier det slik:

[C]olleagues who have secure relationships with each other are more capable than their less secure counterparts of holding the discomfort brought on by the need to re-examine old assumptions and experiment with new perspectives and behaviors, and of moving more quickly to create new and more consistently satisfying organizations. (s. 85/86)

Det er slike trygge relasjoner vi ville fortsette å bygge gjennom forskningsarbeidet. Astrid poengterte dette aspektet:

Astrid: [D]et tenker jeg er en ganske viktig forutsetning for hele prosjektet: Velvilligheten i forhold til å snakke med hverandre og ta imot veiledning og ta alt som gode råd og ikke som kritikk, og det er ganske så spesielt når du har vært på andre steder hvor det ikke er sånn. Det har jeg tenkt på mange ganger, hva er det som har gjort at dere har fått til det? Hvordan har det blitt sånn hos oss? (19.06.08 fra lydfil)

Hans Erik: [M]en i forhold til å si hvorfor det har blitt sånn? Ja, så tror jeg det har vært et ungt miljø, hvis vi kan si det. At det ikke har vært gamle professorer som har sittet der, og så har vi vært glade i å ta vare på hverandre, sørge for at det er ålreit. Ikke mye baksnakking for da sier man det heller direkte til den det gjelder, sånn at det i hvert fall blir klart at vi er uenige. Og så kan vi nå jobbe med det vi jobber med likevel, på ulikt vis. (19.06.08 fra lydfil)

Erling: Ja, det er et verdigrunnlag. (19.06.08 fra lydfil)

Astrid sier at vi er villige til å snakke sammen og ta i mot veiledning og råd fra hverandre. Det er skapt en kultur der det er lov å feile, og der alle blir sett på som ressurser som kan berike hverandre, som Hans Erik og Erling understreker. Hans Erik peker på at vi har vært glad i å ta vare på hverandre og betydningen av det. I tillegg viser han til at miljøet er ungt, i den forstand at miljøet ble bygget opp fra grunnen av ti år tidligere. Det fantes lite historie i veggene, selv om miljøet bygget på en lang tradisjon som jeg kommer til. Velvilligheten til å snakke sammen og lære av hverandre har vært en sentral karakter ved vårt arbeidsmiljø. Trygge relasjoner dannet basisen for at vi kunne utvikle vår kompetanse som lærerutdannere nettopp ved å utfordre våre oppfatninger og vår praksis.

Jeg har nå pekt på noen sentrale sider ved vårt arbeidsmiljø som skapte forutsetningene for at prosjektet i sin samarbeidende form kunne finne sted på arbeidsplassen. Først og fremst vil jeg trekke fram det gjennomgripende ønsket om å ville hverandre vel og dermed skape et aksepterende og positivt følelsesmessig klima. Det mener jeg danner grunnlaget for *autonomi*, som igjen bidrar til en *nødvendig variasjon*. Det følelsesmessige klimaet gir en trygghet som gjør nyskapende *kaos* mulig. Dessuten bidrar viljen til å ville hverandre vel til meningsfulle *dialoger* om vår praksis. I dette arbeidsmiljøet, i vår lærende organisasjon, kunne veiledningsprosjektet finne sted.

2.3 PPU – et historisk riss

Innledningsvis vil jeg si noe om framveksten av PPU nasjonalt og på UMB for å gi et innblikk i den tradisjonen utdanningen vår står i. Deretter ser jeg på utviklingen av planverk for PPU sett i sammenheng med de siste skolereformene som har hatt innvirkning på utøvelsen av vårt virke gjennom prosjektperioden. Studentenes oppgaver og veiledningen av dem står i relasjon til det rammeverket som er gitt gjennom læreplanene. Til slutt i dette underkapitlet vil jeg gjøre rede for organiseringen av vår PPU og den fagplanen som var gjeldende i prosjektperioden.

2.3.1 Fra ped. sem. på Sem til PPU på UMB

Forløperne til PPU ble etablert som pedagogisk seminar ved Universitet i Oslo i 1907, og i 1915 startet Statens småbrukerlærerskole på Sem i Asker. Pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere ble opprettet i 1947, og da ble Statens yrkeslærerskole etablert. Fra 1992 har praktisk-pedagogisk utdanning vært ettårig og fra 1999 har det vært en felles rammeplan for de ulike PPU-retningene.

PPU ved UMB har lange tradisjoner, med røtter tilbake til Statens småbrukerlærerskole. Opprettelsen av skolen var omstridt og ble avgjort gjennom et kabinettsspørsmål stilt av statsminister og leder av landbruksdepartementet Gunnar Knudsen. Bakgrunnen var blant annet en undersøkelse som viste at 57 prosent av alle bruk i Norge var småbruk, og at forholdene for de som drev brukene var dårlige. Opplæring for småbrukerne mente en ville kunne bedre kårerne. Da trengtes en lærerskole. Knudsen og hans tilhengere ønsket at lærerskolen ikke skulle legges til Norges Landbrukshøgskole. De mente at den ville kunne operere friere om den var selvstendig. Statsministeren sa: "Blir mit arbeide underkjendt, som jeg gaar ut fra at det blir, saa trækker jeg mig gjerne tilbake fra min stilling" (Kile & Villumstad 1997 s. 31). Ingen ønsket regjeringskrise, og småbrukerlærerskolen på Sem ble opprettet. Det er eneste gang det er stilt kabinettsspørsmål i en utdannings sak.

De fleste studentene bodde på internat på skolen. Lærere og studenter levde sammen, og det var høy kvalitet på undervisningen (Evensen, personlig meddelelse). Hans Thyri og Arnold Hofset var lærere ved skolen, og deres forskning dreide seg, som vår, om forholdet mellom teori og praksis i opplæringen.

Det siste kullet av småbrukerkandidater forlot Sem i 1963, og Norges Landbrukshøgskole tok over skolen i 1965. Da startet det første *pedagogikk-kurset* på Sem, og i 1970 ble Institutt for pedagogikk og etterutdanning formelt opprettet. Instituttet drev lærer- og rådgiveropplæring fram til 1990. Da ble instituttet flyttet til Ås og integrert i Institutt for økonomi og samfunnsfag ved NLH. Den halvårige lærerutdanningen ble lagt ned, og det var ingen lærerutdanning knyttet til NLH før PPU ble gjenopprettet i 1999.

Solveig jobbet på Sem fra 1980 og fortsatte på Institutt for økonomi og samfunnsfag etter overflyttingen. På 1990-tallet var hun engasjert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet til å lede arbeidet med Rammeplan for lærerutdanningen i naturbruk. Og i 1997 ble det besluttet at NLH igjen skulle tilby lærerutdanning, og Hans Erik ble ansatt. Sammen planla Solveig, Hans Erik og Hans Petter oppstart av studiet, og i 1999 gjenoppsto lærerutdanningen som PPU i naturfag og naturbruk ved NLH. Ny rammeplan dannet grunnen for en ny utdanning. Bortsett fra Solveig, var personalet fra det gamle instituttet gått av med pensjon, så ny lærerstab skulle bygges opp. Edvin ble ansatt, og Erling og jeg ble engasjert til å arbeide i det nye programmet for pedagogikk sammen med Aksel Hugo¹⁴. Fra 1997 til 2003 het seksjonen Program for pedagogikk, og lå direkte under universitetsadministrasjonen. Men i 2003 ble programmet innlemmet i Institutt for matematiske realfag og teknologi, og det fikk navnet Seksjon for læring og lærerutdanning (SLL).

En kongelig resolusjon ga mulighet for å gi studentene kombinert fag- og yrkesdidaktisk kompetanse, som det eneste studiestedet i landet. Det har gitt en unik mulighet for å skape helhet og sammenheng mellom allmennfaglige og yrkesfaglige perspektiver i didaktikken. I 2007 ble det etablert tilbud i fagdidaktikk i matematikk, og navnet på studiet ble endret til PPU i realfag og naturbruk.

2.3.2 Rammeplan for PPU – en sentral ramme for undervisning og veiledning

Styringsdokumenter som rammeplan, læreplaner og opplæringslov legger føringer for lærerutdanningen. Hvor sterk den statlige styringen av lærerutdanningen har vært har variert opp gjennom tidene. I 1938 kom et reglement for lærerskolen som var felles for hele landet, og som i detalj styrte virksomheten, slik også normalplanen av 1939 var "spekket med kunnskapsinnhold", ifølge Imsen (2009). Ingen andre land i Europa var like sentralstyrte som skolen i Norge. Men i 1954 kom lov om forsøk i skolen. Denne loven svekket den statlige styringen med utdanningen utover i 1960 og 70-årene og la grunnen for at den progressive pedagogikken fikk spillerom i Norge (Karlsen 2005).

Lærerutdanningsloven av 1973 la premissene for lærerutdanningene fram til 1990-tallet. Fra 1990 har lærerutdanningene vært gjennom hyppige reformer, knyttet til like hyppige skolereformer og kvalitetsreformen i universitets- og høyskolesektoren. I 1996 ble lærerutdanningsloven opphevet og utdanningene ble underlagt Universitets- og høyskoleloven.

Som nevnt ble PPU ettårig i 1992. Samme år kom ny rammeplan for PPU for allmennfag, mens ny rammeplan for PPU yrkesfag trådte i kraft i 1994. Læreplaner og Rammeplaner var for første gang målstyrt. Ifølge Karlsen (ibid.) var målstyringen et resultat av liberaliseringen, og tankegangen om New Public Management. Mål skulle nås og resultater skulle dokumenteres. Bakgrunnen for den markedsorienterte endringen var blant annet en OECD evaluering i 1989, som konkluderte med at den norske staten hadde for liten styring med utdanningssystemet sitt (Imsen 2009). Neste rammeplan for PPU kom i 1999 (KUF 1999b). Denne gangen var det en felles rammeplan for alle PPU-er. Det var med denne rammeplanen PPU ved NLH startet opp.

Stortingsmelding nr 48 1996-1997 *Om lærerutdanning* (KUF 1996–97) la vekt på at den nye rammeplanen skulle være mer forpliktende enn den foregående. Rammeplanen var funksjonsbasert.

¹⁴ Aksel Hugo har ikke vært deltaker i prosjektet. Han var i prosjektperioden ansatt hos oss i 20 % stilling.

Det vil si at det lå en analyse av lærerens arbeidsområder til grunn for utformingen av målene. Etter bare fem år kom ny rammeplan som ble godkjent i 2003 (UF 2003). Forut for reformen kom to sentrale stortingsmeldinger. Den ene var stortingsmeldingen om kompetansereformen (KUF 1997–98). Meldingen la et bredt kunnskapssyn til grunn. Det ble pekt på hvor viktig det er at hele mennesket utvikler seg gjennom utdanning. Kunnskapsbegrepet omfattet både praksis og teori, kreativitet, initiativ, entreprenørskap, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter. I tillegg ble holdninger og verdier som pålitelighet og ansvarsbevissthet framhevet som en del av kunnskapsforståelsen. Dette kunnskapssynet er avspeilet i rammeplanen fra 2003.

Den andre var meldingen om ny lærerutdanning (KD 2000–2002) som la vekt på at rammeplanene med forskrifter skulle være mer overordnet og mindre detaljert enn de foregående planene. Det ble en overordnet felles plan for pedagogikk og alle fag- og yrkesdidaktiske områder. Igjen var målene funksjonsbasert og knyttet til tre sentrale kompetanseområder: læreren og eleven, læreren og organisasjonen og læreren og samfunnet. Denne rammeplanen var gjeldende i prosjektperioden og lå til grunn for vår fagplan, som jeg vil presentere senere i kapitlet.

Kvalitetsreformen i høyere utdanning handlet også om en tilpasning til Europeisk standard for gradsstruktur. Dette berørte ikke PPU direkte, men departementet tilrådte utvikling av 5-årige integrerte studieløp. Det var grunnlaget for utviklingen av vårt LUN-program.

Den funksjonsbaserte rammeplanen utgjorde en sentral ramme for oppgavene i studiet som veiledningen primært var knyttet til i prosjektet. Særlig forholdt den første didaktiske oppgaven seg til lærerens arbeid med å ta hensyn til elevenes ulike betingelser for læring gjennom planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i tråd med læreplanene.

2.3.3 Skolereformer legger føringer for vektlegging i undervisning og veiledning

I prosjektperioden var det læreplanene fra Reform 94 (R94), Reform 97 (R97) og Kunnskapsløftet i 2006 som dannet en ramme for undervisning og veiledning.

Målformuleringene i læreplanene fra R94 og R97 var omfattende og detaljerte. Det ble en viktig lærerqualifikasjon å kunne analysere mål og formulere læringsmål, også for våre lærerstudenter. Reformene førte til andre store endringer i skolen som lærerutdanningen måtte følge opp. Alle elever skulle gå på samme skole, enten de gikk på yrkesfaglig eller allmennfaglig studieretning. Behovet for samordning var stort. Dette var en viktig bakgrunn for den felles planen for PPU. "Helhet og sammenheng" går igjen som et mantra i de offentlige dokumentene i denne perioden (KUF 1996–97; NOU 1996: 22). Lærere måtte kunne samarbeide på tvers av fag-grenser for at reformen skulle lykkes. Lærerutdanningen skulle være praksisbasert, og teorien skulle være redskap for utdypning, fortolkning og refleksjon over det praktiske lærerarbeidet. Videre ble det framhevet at ny og radikal tenkning måtte *utfordre* praksis. Den første didaktiske oppgaven i studiet, tok nettopp utgangspunkt i studentenes praktiske erfaringer for at de skulle lære av og utfordre sin praksis.

Undervisningen i videregående skole krevde større grad av tilpasning fordi alle elever skulle inn i samme skolesystem. Det var nødvendig å tenke yrkesretting av allmennfagene. Samtidig skjedde en allmennretting av yrkesfagene ved at antall grunnkurs ble kraftig redusert og dermed ble mer generelle. Generell læreplan (KUF 1994) framhevet at elevene skulle være aktive og delta i planlegging og vurdering av undervisningen. Prosjektarbeid skulle brukes som arbeidsmetode for å

fremme problemløsningsferdigheter. Kritisk vurdering og refleksjon ble sett på som sentralt, og etikk skulle være gjennomgående i alle fag. Disse perspektivene måtte speiles i vår lærerutdanning. Studenter med naturvitenskapelig bakgrunn og yrkesfaglig bakgrunn innen naturbruk utviklet sin lærerpraksis i et samspill mellom allmennfaglig og yrkesfaglig kultur. Gjennom logg og oppgaver utfordret vi til kritisk vurdering og refleksjon, og etikk ble viet en hel samling i tillegg til at verdispørsmål ble knyttet til de fleste diskusjoner.

Midt i prosjektperioden, i 2006, ble en ny skolereform gjennomført – kunnskapsløftet. I R94 og R97 var det lagt vekt på at elevene skulle få del i en felles kulturarv, mens denne gangen ble det understreket at elevene skulle få del i et *mangfoldig* kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Mangfoldigheten avspeilet at samfunnet var blitt mer komplekst og sammensatt, med enda større grad av internasjonalisering og globalisering. Kunnskapsløftet speilet et samfunn der kunnskap stadig utgjør en større ressurs i samfunnet. Det gjør at det er blitt enda viktigere at skolen er en *lærende organisasjon*. Lærere må arbeide sammen for å realisere skolens mål. Helt fra lærerutdanningsloven av 1973 har det vært framhevet hvor viktig det er at lærere driver utviklingsarbeid. Men med kunnskapsløftet ble det ytterligere poengtert ved at praksisrettet forskning og utviklingsarbeid også var prioritert økonomisk. I denne konteksten syntes vårt prosjekt enda viktigere. Gjennom vårt prosjekt fungerte vi som rollemodeller for lærerstudentene. De arbeider gjennom det meste av pedagogikkdelen av studiet med et pedagogisk utviklingsprosjekt, som skal bidra til å kvalifisere dem til å arbeide i og utvikle skolen som en lærende organisasjon. Da synes det essensielt at vi som lærerutdanningsinstitusjon er en lærende organisasjon og kan tydeliggjøre det for studentene.

Læreplanene skulle, som rammeplanen for lærerutdanningen, være mindre detaljert og kompetansebasert. Målene var formulert som den kompetansen elevene skulle oppnå etter endt periode. Læreplanene var blant annet et resultat av de "urovekkende" internasjonale undersøkelsene, PISA¹⁵ og TIMMS¹⁶ som viste at norske elever hadde høy grad av trivsel, hadde god demokratiforståelse og gode holdninger, men var umotiverte, hadde dårlige lese- og skriveferdigheter og svak realfaglig kompetanse (UFD 2003–2004). Den nye læreplanen la derfor vekt på fem grunnleggende ferdigheter som skulle integreres i alle fag: lese- og skriveferdigheter, muntlige ferdigheter, digital kompetanse og matematikkferdigheter. De grunnleggende ferdighetene ble etter dette sterkere vektlagt i den første didaktiske oppgaven for våre studenter.

Evalueringer av reformene på 1990-tallet, som lå til grunn for kunnskapsreformen, hadde vist at undervisningen var for dårlig tilpasset den enkelte elev. Det var synliggjort et stort behov for bedre tilpasning og bedre forståelse for hva det innebærer at elever har ansvar for egen læring. Det betyr ikke at læreren skal abdisere. Tvert imot legger evalueringene stor vekt på viktigheten av god

¹⁵ PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Prosjektansvarlig i Norge er Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo. PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år med ulik vekt på hvert av de tre hovedområdene.

¹⁶ TIMSS er et internasjonalt forskningsprosjekt om matematikk og naturfag i grunnskolen som gjennomføres hvert fjerde år. Hovedmålet i TIMSS er å samle inn gode data for å kunne sammenligne realfagundervisning i deltakerlandene.

klasseledelse. Undersøkelsene viste videre at det var mye aktivitet i norske klasserom, men at aktiviteten ikke alltid hadde et tydelig læringsfokus. Mange lærere var mer opptatt av å gjennomføre undervisningen enn å ta ansvar for at elevene skulle lære (KUF 1999a; UFD 2003–2004). Disse poengene har vært viktige i drøftingene av undervisning og veiledning gjennom prosjektperioden. Det var et sentralt punkt i vår veiledning å stimulere studentene til å legge til rette for elevenes aktivitet, som skulle være en målrettet aktivitet.

Målstyrte og kompetansebaserte læreplaner med vekt på målrettet aktivitet og grunnleggende ferdigheter anser jeg som viktige sider ved de styrende rammene for vår virksomhet. Reformene peker på samfunnsforhold og endringer det er viktig for oss som lærerutdannere å forholde oss til, slik at vi bevisst og kritisk kan vurdere hvordan de påvirker undervisning og veiledning. Men kanskje er poengteringen av skolen som lærende organisasjon det aller viktigste i dette i forhold til vårt prosjekt. De siste meldingene hadde lagt stor vekt på at lærere må være involvert i forsknings- og utviklingsarbeid for at skolen skal nå sine mål. Gjennom prosjektet kunne vi være eksemplariske for studentene i deres læring mot å bli "forskende" lærere i skolen som lærende organisasjon.

2.3.4 Hvilke styrende verdier kommer til uttrykk i læreplaner og Stortingsmeldinger?

Lærere skal være bevisst sitt samfunnsansvar, og vi som lærerutdannere skal bidra til at lærere oppnår denne bevisstheten. Hvilket samfunnsmandat er det så skolen har, hvilket ansvar er lærere satt til å forvalte? Enhetskoletanken og sosialdemokratisk utdanningspolitikk har preget norsk skole og utdanningspolitikk i store deler av forrige århundre. I tillegg har norsk skole vært preget av den reformpedagogiske bevegelsen. I de siste reformene har det blitt lagt økende vekt på betydningen av konkret kunnskap og i Stortingsmelding nr 30 *Kultur for læring* (UFD 2003–2004) står det:

I debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre siden. Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse. (s. 31)

Det økte kunnskapskravet kommer som en konsekvens av nyliberalismen. Det medfører en fare for at læring kan bli redusert til et forhold om kjøp og salg av tjenester (Imsen 2009 s. 46) (jf. også kapittel 1.2). Slike dilemmaer utgjør en viktig side ved den samfunnsmessige konteksten for lærerutdanningen. Opplæringsloven og den generelle læreplanen gir noen tydelige retningslinjer for de samfunnsmessige oppgavene. I den generelle læreplanen videreføres de sosialdemokratiske verdiene. Likevel er det ikke et entydig mandat vi har. Imsen peker på at den nye læreren "må ha omfattende systemkunnskap for å kunne forholde seg til nye styringsstrategier" (ibid. s. 49). Det er altså et sentralt anliggende for lærerutdanningen å hjelpe studentene å oppnå slik systemkunnskap. Det blir ikke lagt stor vekt på disse perspektivene i det første semesteret i PPU. Perspektivene danner likevel et bakteppe for studien.

2.3.5 Sammenfatning av historisk bakgrunn

Jeg har i denne delen av kapitlet gjort rede for sentrale trekk ved den historiske utviklingen av PPU på landsbasis og røttene til vår egen PPU fra Statens småbrukerlærerskole i Sem i Asker til PPU ved NLH/UMB fra 1999.

Hvor sterk den statlige styringen av lærerutdanningene har vært, har variert. Fra 1938, da det kom et felles reglement for alle lærerutdanningene, var styringen sterk. Og den ble ytterligere forsterket gjennom normalplanen av 1939. Fra og med lov om forsøk i skolen av 1954 ble styringen svakere, noe som varte utover 1970- og 80-tallet. I 1992 kom den første målstyrte rammeplanen, en plan som var preget av et samfunn som i stor grad var styrt av markedskrefter. I 1999 kom den første rammeplanen som var felles for både allmennrettet og yrkesfaglig PPU. Planen var fremdeles målstyrt, men den var bygget opp rundt sentrale funksjoner for en lærer – den var funksjonsbasert. Og allerede i 2003 kom en ny rammeplan for PPU som skulle være mindre styrende enn den forrige. Endrede rammeplaner fulgte reformene i skolen. Læreplanene for skolen i R94 og R97 var detaljert målstyrt. Samtidig la planene vekt på aktive elever som skulle oppleve helhet og sammenheng i sin utdanning. I 2006 kom enda en skolereform – kunnskapsløftet. Dette planverket skulle være mindre detaljert enn det forrige læreplanverket, slik rammeplanen fra 2003 skulle være mindre styrende enn den foregående. Målene var nå uttrykt som kompetansemål også for elevene. Kunnskap har blitt en stadig viktigere ressurs i vårt samfunn, og det fordrer også en skole som er en lærende organisasjon. Derfor ble det vektlagt at lærerutdanningene skulle være lærende organisasjoner.

Verdiene som er nedfelt i læreplanene speiles i rammeplanene som er styrende for vårt arbeid, men verdigrunnet er ikke entydig. Vi ser en dreining av skolen mot større vektlegging av konkrete kunnskaper, samtidig som kreativitet og entreprenørskap blir betraktet som viktig. Sosialdemokratiske verdier kan se ut til å kunne komme i skyggen i en markedsorientert terminologi. I hvilken grad setter disse trendene preg på vår veiledning? Det er et spørsmål jeg tar med videre. Nå skal jeg vende tilbake til utviklingen av vår egen PPU og dens organisering.

2.4 PPU ved UMB

Høsten 1999 startet 24 deltidsstudenter på studiet. I 2000 hadde opptakstallet økt til 36 studenter, med 24 deltids- og 12 heltidsplasser. I 2004 startet det femårige lektorprogrammet LUN. I 2008 var ca 70 studenter fordelt på de fem årene i programmet. I 2006 fikk UMB 25 nye fullfinansierte studieplasser fra Kunnskapsdepartementet, 5 i LUN og 20 i PPU. I løpet av det andre prosjektåret var vi derfor inne i en stor omstillingsprosess der vi skulle finne en god måte å håndtere et mye større studentkull på uten å dele gruppen i ulike klasser. For å rasjonalisere undervisningen skulle vi også integrere LUN-studentene i pedagogikkundervisningen i PPU. Prosjektet hadde sin plass midt i en hektisk undervisningshverdag med store omveltninger. I 2009 fikk UMB ytterligere 10 nye fullfinansierte studieplasser i PPU, men det angikk ikke prosjektet. Likevel forteller den kontinuerlige økningen i studenttallet om en arbeidsplass som er i stadig vekst.

2.4.1 Organisering av utdanningen i prosjektperioden

Praktisk- pedagogisk utdanning har et omfang på 60 studiepoeng og består av 30 studiepoeng pedagogikk, 30 studiepoeng fag- eller yrkesdidaktikk og praksisopplæring, som er integrert i studieenheter og tilsvarer 12–14 arbeidsuker. PPU tilbys både som heltids- og deltidsstudium. I forhold til sin undervisningskompetanse kan studentene velge en av følgende tre fordypninger i didaktikk: a) fagdidaktikk i realfag b) yrkesdidaktikk i naturbruk eller c) fagdidaktikk i realfag og yrkesdidaktikk i naturbruk (kombinasjonen).

PPU hos oss består av i alt 12 ukessamlinger. Det er seks samlinger i semesteret på heltidsstudiet (som går over to semestre) og tre samlinger i semesteret på deltidsstudiet (som går over fire semestre). Deltidsstudentene har fag- og yrkesdidaktikk det første året og pedagogikk det andre året. De fleste samlingene foregår på Ås, men blant annet den andre didaktikk-samlingen var fra oppstarten og gjennom prosjektperioden lagt til Ål videregående skole, avdeling Lien (tidligere landbruksskole, nå programområde for naturbruk), og til lungsdalen turisthytte i Nordfjella. På disse læringsarenaene la vi til rette både for å skape et godt sosialt læringsmiljø og for å inspirere studentene til å bruke naturen og konkrete arbeidsoppgaver i sin undervisning. Jeg poengterer dette fordi den første didaktiske oppgaven ble gjennomført i løpet av det første semesteret, mens utviklingsprosjektet som også blir behandlet, tilhører pedagogikkdelen av studiet. For deltidsstudentene foregår utviklingsprosjektet i studiets andre år, mens heltidsstudentene gjennomfører det parallelt med didaktikk-delen av studiet. Utviklingsprosjektet integrerer didaktikk og pedagogikk.

2.4.2 Mål for utdanningen

Beskrivelsen av PPU ved UMB bygger på Fagplan for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) med fagdidaktikk i realfag og yrkesdidaktikk i naturbruk. Fagplanen bygger på Rammeplan av 2003, kongelig resolusjon som tilrår Norges landbrukshøgskoles plan for en kombinert praktisk-pedagogisk utdanning i fagdidaktikk i naturfag og yrkesdidaktikk i naturbruk, universitets- og høgskoleloven, læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring, opplæringsloven, forskrift om skikkethetsvurdering i lærerutdanningene og forskrift om eksamen ved UMB. I fagplanen er også intensjonene i St.meld. nr 30 (2003–2004) *Kultur for læring* nedfelt. Fagplanen ble revidert i prosjektperioden, jeg bruker her den reviderte planen som grunnlag.

Fagplanen sier: "Overordnet mål er å utdanne lærere som kan legge til rette for at elever, lærlinger og andre målgrupper utvikler kunnskap, kompetanse og engasjement i fag og yrker som er knyttet til bruk av natur og realfag" (SLL 2007 s. 3). Videre står det at "PPU-studenten skal bli bevisst sitt faglige, pedagogiske og didaktiske grunnlag gjennom en forståelse av samspillet mellom natur, samfunn og individ". Det er et særtrekk ved vår PPU at naturen har en så sentral plass. Det kommer av at nesten alle studentene har naturfag eller naturbruk i sin faglige bakgrunn. "Ved å legge vekt på læring som både individuell og sosial prosess, er målet å stimulere til refleksjon og samarbeid om og utvikling av pedagogisk praksis." (ibid. s. 3) Refleksjonen settes i system fra første dag i studiet. Studentene deles inn i loggrupper, og det er daglige gruppemøter på samlingene. Til hver dag får studentene loggoppgaver som kan være åpne eller styrt og knyttet til erfaringer fra praksis, samlinger eller litteratur. Det blir brukt tre kvarter hver dag til disse kollektive refleksjonene i grupper og i plenum. Loggruppene fungerer også på nettet, der studentene blant annet legger ut og kommenterer hverandres logger fra sin praksis, og de danner skrivegrupper når de arbeider med skriftlige oppgaver.

Målet for studiet er at studentene skal

- utvikle evne og vilje til å møte utfordringene i forhold til elever og skolesystem med et kjærlig og kritisk blikk, med respekt, nysgjerrighet, kreativitet og vilje til påvirkning, endring og utvikling

- utvikle strategier som setter dem i stand til å ha en forskende innstilling til sitt arbeid som lærer
- utvikle forståelse for lærerrollen og skolens rolle i samfunnet

Målformuleringene er et resultat av endringer som skjedde høsten 2006 (jf. kapittel 10.3.9). Målene danner grunnlaget for både innhold og arbeidsmåter i studiet.

2.4.3 Innhold og arbeidsformer i utdanningen

I fagplanen (s. 9) heter det at studentene skal "utvikle sin kompetanse i å handle profesjonelt ved å integrere og reflektere over pedagogisk/didaktisk teori og praksis ved systematisk å reflektere over og beskrive egne erfaringer som lærer", og at "utgangspunktet for det didaktiske arbeidet er fenomener og virksomheter innen fag og yrker". Det fenomen- og virksomhetsbaserte utgangspunktet for læring utgjør en kjerne i vår virksomhet. Dette utgangspunktet vil jeg drøfte i kapittel 5.

Fagplanen sier videre:

Arbeidsformene i PPU er varierte, og det legges vekt på samarbeidslæring. Det forutsettes at studentene er deltakende og tar medansvar for eget læringsarbeid og felles læringsmiljø. Arbeidsformene i utdanningen er eksemplariske og skal erfares og drøftes som en del av innholdet i PPU. Studenten vil gjennom en rekke øvelser få anledning til å arbeide med observasjon, refleksjon, deltakelse og kommunikasjon i forhold til egne praksiserfaringer. (s. 9)

Sosiale teorier om læring ligger til grunn for arbeidsformene og blir drøftet i kapittel 5.

Studentene inviteres til å evaluere hver samling. De fleste dager har vi en plenumssamling etter møtene i loggruppene, der studentene kan gi uttrykk for tanker om studiet. Universitetet sentralt gjennomfører evalueringer midtveis og ved slutten av studiet. I tillegg har vi vår egen evaluering ved studiets slutt. Slik får vi jevnlig innblikk i studentenes opplevelser, og de er kontinuerlig med på å utvikle studiet. Den aller beste formen for evaluering mener vi likevel å få gjennom studentenes eksamen både i didaktikk og pedagogikk. Pedagogikkdelen av studiet avsluttes ved at studentene skriver et refleksjonsnotat som danner grunnlag for muntlig eksamen. Refleksjonsnotatet bygger på studentenes erfaringer både i praksis, samlinger og litteraturstudier. Didaktikk-eksamen forbereder de også hjemme. Den går ut på at studentene skal beskrive og begrunne et undervisningsopplegg. Opplegget blir presentert og drøftet i en muntlig eksamen. Studiet består av tre obligatoriske oppgaver. Både i første og andre semester skal studentene skrive en didaktisk oppgave, og i pedagogikkdelen skal de gjennomføre et pedagogisk utviklingsarbeid. I tillegg skal de skrive planer og rapporter fra alle praksisperioder. Sentrale trekk ved PPU på UMB er

- at alle studentene fordyper seg i realfagsdidaktikk eller yrkesdidaktikk i naturbruk, eller i en kombinasjon av disse
- at naturen har en sentral plass i studiet siden nesten alle studentene har naturfaglig- eller naturbruksbakgrunn
- at utgangspunkt for det didaktiske arbeidet er fenomener og virksomheter innen fag og yrker

- at refleksjon over sammenhenger mellom praksis og teori er systematisert gjennom arbeid med egenlogger, som drøftes i loggrupper på alle samlinger
- at studiet er oppgavebasert og praksisbasert
- at det blir lagt til rette for deltakelse og medansvar gjennom evalueringer av alle samlinger, oppsummeringer fra loggrupper i plenum, avsluttende evalueringer og godt kjennskap til den enkelte student gjennom samtaler og veiledning

Det er knyttet veiledning til de didaktiske oppgavene, til utviklingsprosjektet og til praksis. For å avgrense forskningsprosjektet valgte vi i første omgang å konsentrere oss om veiledningen av den første didaktiske oppgaven.

2.4.4 Sammenfatning av prosjektets kontekst

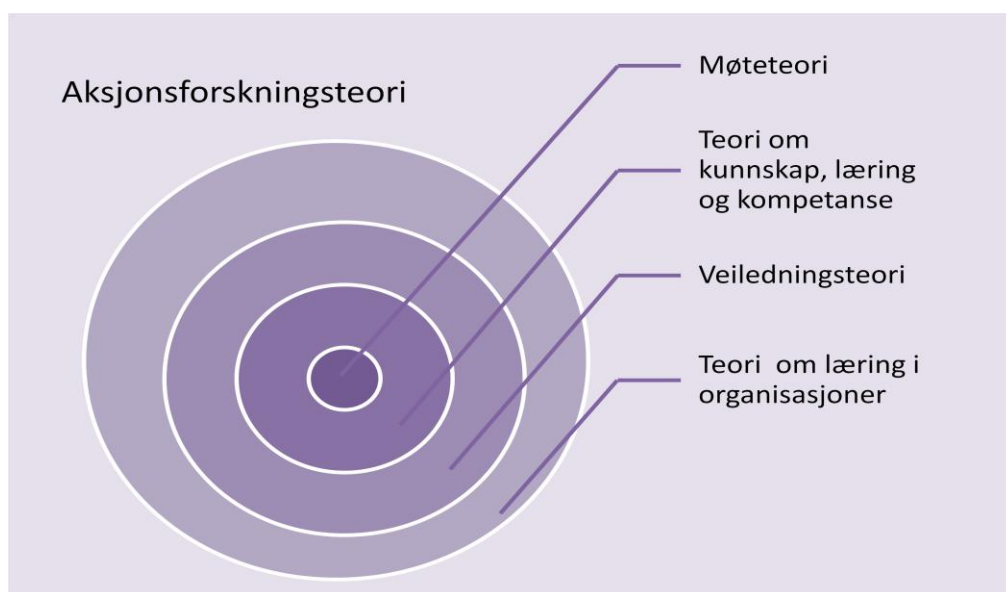
Veiledningsprosjektet har foregått i samarbeid med medarbeidere knyttet til PPU og LUN ved SLL. Arbeidsmiljøet ved SLL er preget av velvillighet i forhold til å møte hverandre og lære av hverandre. Det finnes en uttalt vilje til at den enkelte skal få utvikle sine interesser innen gitte rammer. Miljøet er preget av kreativitet og glede. I et slikt arbeidsmiljø kunne veiledningsprosjektet realiseres. Veiledning av studentene har vært forskningens kjerne. Dermed har studentene utgjort en helt sentral side ved prosjektets kontekst.

Lærerutdanningen ved UMB inngår i en nasjonal kontekst, som styres av rammeplan for PPU sammen med opplæringsloven og læreplanverket for skolen. I prosjektperioden har rammeplanen for PPU vært funksjonsbasert. Den første didaktiske oppgaven tar utgangspunkt i de grunnleggende funksjonene å kunne ta hensyn til elevenes ulike betingelser for læring, og å kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning tilpasset elevene i tråd med læreplanene. Kunnskapsløftet hadde en sterkere faglig betoning enn tidligere læreplaner. Det verdimeslige mandatet vi som lærerutdannere er gitt, er ikke entydig. Vi, som lærerne i skolen, står i et dilemma der tradisjonelle verdier fra enhetsskolen som demokrati, dannelse og likeverd kan komme i konflikt med et økt krav til konkrete kunnskaper og ferdigheter. Men det er også nedlagt krav om tilrettelagt opplæring i planene, der elevene selv skal være aktive i sin læreprosess. På hvilken måte slike verdier har hatt innflytelse på vår veiledning vil bli synlig i avhandlingens del III.

DEL II Strategi og teoretisk fundament

Det teoretiske fundamentet som blir presentert i denne delen har blitt valgt i et dynamisk samspill mellom den praktiske delen av prosjektet og den endelige analysefasen. Teori om aksjonsforskning lå til grunn for valg av strategi og metoder i prosjektet. Denne teorien hadde altså direkte innflytelse på vår forskerpraksis. Men det er også slik at fordypning i aksjonsforskningsteori i prosjektets skrivefase har bidratt til ny forståelse av forskningsprosessen i etterkant. På samme måte hentet vi underveis i prosessen ideer til vår veiledningspraksis fra veiledningsteori, for eksempel om oppgaveveiledning. Samtidig har fordypning i veiledningsteori i etterkant av prosessen gitt nye rammer for å forstå vår forsknings- og veiledningspraksis. Analysen av data fra forskningsprosessen avdekket behov for begreper og forståelsesrammer å drøfte våre erfaringer i forhold til. Teori om lærende organisasjoner er eksempel på det.

Det oppstår et dilemma i det jeg skal beskrive og drøfte et felles teoretisk fundament for vår praksis, fordi vi delvis har ulike begrunnelser og teoretiske ståsted. Det er derfor viktig for meg å understreke at valg av perspektiver som blir tatt opp i denne avhandlingen er mine. Figuren viser en oversikt over teoriperspektivene.



Figur II-1 Sammenheng mellom de ulike teoretiske perspektivene

- *Aksjonsforskningsteori* danner rammen for arbeidet i prosjektet. Teori om aksjonsforskning lå til grunn for og inspirerte vår aksjonsforskningspraksis, og ny teori om aksjonsforskning har blitt utviklet.
- *Møteteori*. Møtet er kjernen i veiledning og i aksjonsforskning. Teori om møtet lå til grunn for vår praksis, og teori om møtet har blitt videreutviklet gjennom forskningen.
- *Kunnskap, læring og kompetanse*. Hensikten med det utdannende møtet er at studentene skal utvikle kunnskap og lærerkompetanse ved å lære av erfaringer i fellesskap. Forskningens hensikt er at vi lærerutdannere skal utvikle kompetanse til å legge bedre til rette for

studentenes læring, og utvikle ny kunnskap. Det kunnskaps- og læringsteoretiske perspektivet lå til grunn for vår virksomhet, men har også blitt utviklet gjennom prosessen.

- *Veiledningsteori*. Veiledning skal bidra til kompetansebygging hos studentene, og vi skal utvikle vår veiledningskompetanse. Veiledningsteori lå mer eller mindre uttalt til grunn for vår praksis, og behovet for teoretiske perspektiver å analysere virksomheten i forhold til, har vokst fram gjennom prosessen. Prosjektet skal bidra til kunnskapsutvikling om veiledning av lærerstudenter.
- *Organisasjonslæring*. Når en gruppe forsker sammen for å utvikle sin kompetanse og utdanningspraksis betyr det at organisasjonen utvikler seg. Derfor vokste det fram et behov for et teoretisk rammeverk for å forstå de læreprosessene som foregikk i organisasjonen.

I kapittel 3 blir aksjonsforskningsteori, prosjektets strategi og metoder presentert og drøftet. Aksjonsforskningsteori bygger på et bredt kunnskapsbegrep og på sosiale teorier om læring. Læring og kunnskapsutvikling skjer i fellesskap, gjennom systematisk refleksjon over praksis (erfaringslæring). Aksjonsforskningsteori bygger på verdier fra møteteorien. Møteteorien bygger på Bubers (1992) møtefilosofi som blir drøftet i kapittel 4.

Kapittel 5 tar opp kunnskaps og læringsbegreper. Rammeplanen sier at lærerstudentene skal utvikle fagkompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Dette fordrer en lærerutdanningspraksis som bygger på et vidt kunnskapsbegrep. Vi søker å legge til rette for utvikling av et slikt spekter av kunnskaper gjennom helhetlige læreprosesser. Det læringsteoretiske fundamentet for vår praksis bygger på sosiale teorier om læring med særlig vekt på erfaringslæring. Dewey (1938) er sentral. Videre bygger vi på et gestaltteoretisk fundament (Grendstad & Sandven 1986). På samme måte som aksjonsforskning søker å endre praksis og utvikle kunnskap gjennom systematisk refleksjon over praktiske erfaringer, søker veiledningen å bidra til studentenes kompetanseutvikling gjennom systematiske refleksjoner over praksis. Det kunnskaps- og læringsteoretiske perspektivet sammenfaller med fundamentet for aksjonsforskning, og det danner grunnlag for veiledningsteorien.

Veiledningsteorien (kapittel 6) bygger på verdiene fra møteteorien, så vel som på det brede kunnskapsbegrepet og de sosiale læringsteoriene. Veiledningen skal støtte studentenes prosess mot lærerkompetanse, gjennom å skape fruktbare rammer for å reflektere over handlinger (Lauvås & Handal 1990). Refleksjon, kritisk tenkning og dialog er sentrale elementer i veiledningsteorien.

Aksjonsforskning som gjennomføres i en organisasjon vil føre til læring og endring i organisasjonen. De organisasjonslæringsteoretiske perspektivene som blir trukket opp i kapittel 7 bygger på samme måte som aksjonsforskningsteorien på sosiale teorier om læring (Argyris & Schön 1996; Gotvassli 2007), erfaringslæring i grupper, og på det møteteoretiske perspektivet. Det er altså et grunnleggende samspill mellom de teoretiske perspektivene. Til sammen danner aksjonsforskningsteori, møtefilosofi, et bredt kunnskapsbegrep, sosiale teorier om læring, veiledningsteori og teori om læring i organisasjoner et rammeverk for å analysere utviklingen av veiledningspraksis, PPU og aksjonsforskningspraksis.

Kapittel 3 Lærerutdannere og forskere i egen praksis – aksjonsforskningsteoretiske perspektiver

I dette kapitlet skal jeg først begrunne valget av aksjonsforskning som overordnet strategi for prosjektet. Jeg vil så gjøre rede for min forståelse av hva aksjonsforskning er ved først å undersøke aksjonsforskningens røtter og tegne et riss av utviklingen. På bakgrunn av det historiske risset vil jeg utdype hvilke sentrale kjennetegn ved aksjonsforskning som har relevans for dette prosjektet. Vår forskning har særlig vært inspirert av fire tilnæringer til pedagogisk aksjonsforskning som jeg vil utdype: pragmatisk fundert aksjonsforskning (Elliott 1991; 1975 s. 31/32), kritisk orientert aksjonsforskning (Carr & Kemmis 1986), samarbeidende aksjonsforskning (Reason & Bradbury 2001; Reason & Bradbury 2008) og levende teori (Whitehead & McNiff 2006). Jeg skal også gjøre rede for forskningsspørsmålene og metodene for innhenting av data og analyse i prosjektet. Til slutt skal jeg drøfte prosjektets generaliserbarhet og validitetskriterier.

3.1 Hvorfor aksjonsforskning?

Når jeg skal begrunne hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som strategi for et forskningsprosjekt der målet har vært å lære å lære av egen og felles praksis for å forbedre veiledningspraksisen i PPU, og utvikle kunnskap om slike prosesser blant lærerutdannere, ønsker jeg først å gjøre rede for mitt ontologiske og epistemologiske ståsted. Deretter vil jeg peke på aksjonsforskningens potensial for å møte viktige utfordringer vi har som lærerutdannere.

3.1.1 Forståelsen av oss selv i forhold til omgivelsene – ontologisk ståsted

Ontologi refererer til teori om væren, om hvordan vi forstår oss selv i forhold til våre omgivelser og andre mennesker. Whitehead og McNiff (2006 s. 23) hevder at når vi forstår oss selv som delaktige i andre menneskers liv, og de i våre, er det naturlig å velge en forskningstilnærming der forskeren har et innsideperspektiv og er deltakende. Aksjonsforskning innebærer en tilnærming der forskeren forsøker å gjøre rede for og forklare hvordan han eller hun påvirker og blir påvirket i gjensidige relasjoner. Motsetningen til dette er å være tilskuer og observatør og søke å beskrive og forklare hva *andre* gjør, i den grad et slikt utenfraperspektiv er mulig.

Hvordan forstår jeg så meg selv i forhold til mine omgivelser og medmennesker, og hvilken betydning har det for valg av forskningstilnærming? Det å være i relasjon til den andre er nødvendig for meningsdanning. Det er bare i samspill med omgivelser, og andre at vi kan forstå oss selv. Og det er i dette samspillet vi utvikler vår menneskelighet. Dette ståstedet utgjør et ontologisk fundament som bidrar til at jeg tror på menneskets mulighet til å påvirke og endre sine omgivelser. Jeg mener at mennesket er unikt og har ansvar for seg selv. Samtidig mener jeg at vi har ansvar for hverandre, noe som er i tråd med Levinas som sier at vår eksistens skapes gjennom det ansvaret vi har overfor den andre (Levinas & Aarnes 2004). Jeg ser altså på meg selv som en aktiv aktør i livet, der jeg påvirker og blir påvirket av andre og av mine omgivelser i et forpliktende samspill.

Jeg har erfart aksjonsforskning som et kraftfullt verktøy for å oppnå endring, endringer som er bevirket at de menneskene som selv opplever utfordringene. Det er håp og kraft i en forskningstilnærming som søker å endre menneskehetens livsbetingelser til det bedre. Derfor har jeg tro på at jeg kan endre min egen praksis og bidra til endring av vår felles praksis i den hensikt å bidra til en (enda) mer relevant utdanning for studentene. Det må være en utdanning der studentene

opplever god sammenheng mellom praksis og teori, og som gir dem tro på at også de kan være med å påvirke omgivelser og rammer. Håpet er at vi sammen kan bidra til større menneskelighet gjennom utvikling av sterke demokratier der den enkeltes stemme blir hørt og verdsatt. Aksjonsforskning bidrar med et rammeverk for å arbeide direkte med endring gjennom demokratiske prosesser i tråd med mitt ontologiske fundament. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel fire.

Hva slags kunnskap er det så som kan skapes gjennom denne formen for forskning? Svaret på det spørsmålet kan vi finne i det epistemologiske ståstedet som handler om hva vi forstår som kunnskap og hvordan vi forstår at kunnskap skapes eller utvikles.

3.1.2 Forståelse av hva kunnskap er og hvordan kunnskap skapes – epistemologisk ståsted

Epistemologi referer til teori om kunnskap og erkjennelse. Hva er kunnskap og hvordan oppnår vi kunnskap? Helt fra jeg startet som lærer ved praktisk-pedagogisk utdanning på denne arbeidsplassen, har jeg beundret Hans Eriks evne til å møte studenter som er i en vanskelig situasjon. Når studenter har problemer med progresjonen i studiet, kaller han dem inn til samtale. I Hans Eriks veiledningskompetanse ligger evnen til å møte studentene med åpenhet. Jeg har vært med på flere slike møter og har sett hvordan studenter ofte går lettet ut av møtet. Dette er en kompetanse som jeg har observert, og som jeg har ønsket å utvikle fordi jeg ser at det hjelper studentene til å gjenvinne kontrollen over studiesituasjonen. Denne kompetansen er et eksempel på en form for erfaringskunnskap. Jeg mener at det finnes et bredt spekter av kunnskapsformer. Det skal jeg komme tilbake til i kapitlene 3.3.6 og 5.1.

Hvordan skaffer vi oss slik kunnskap? Selv om jeg så og forsto hva Hans Erik gjorde, kunne jeg ikke imitere ham. Men hans kunnskap gjorde meg bevisst på noe jeg ønsket å utvikle i min praksis. Gjennom forskningsprosessen var jeg oppmerksom på dette som et utviklingsområde. Kunnskapsutviklingen skjer som en prosess av påvirkning, erfaring og erkjennelse. Slik har vi som fellesskap lært gjennom observasjon og ved å dele praksisfortellinger. Jeg forstår altså kunnskap primært som personlig, og kunnskapsutvikling som noe som skjer i samspill med omgivelsene (Vygotskij et al. 2001). Dette blir videre utdypet i kapittel 5.2.

Ut fra mitt ontologiske og epistemologiske fundament opplever jeg aksjonsforskning som et naturlig valg av forskningstilnærming. Aksjonsforskning er en form for forskning som er basert på samarbeid. Forskningen gir oss mulighet til å lære og å utvikle yrkesrelevant kunnskap for lærerutdanningsfeltet.

3.1.3 Mot en mer relevant lærerutdanning

Undersøkelser har altså vist at lærerutdanningen ikke i tilstrekkelig grad er relevant for studentene, og at forholdet mellom teori og praksis bør styrkes (Jordell 1986; NOKUT 2006; Norgesnettrådet 2002a; Norgesnettrådet 2002b). Studentene oppnår ofte ikke den kompetansen de trenger i møte med den komplekse skolehverdagen. Det var utgangspunktet for vår forskning. Vi valgte *ett* område i vår virksomhet – veiledning – som omdreiningspunkt for forskningen. Hensikten har vært å utvikle vår veiledningspraksis slik at den i større grad kan bidra til at studentene opplever relevans og sammenheng mellom teori og praksis i sin utdanning.

”There can be no educational development without teacher development, and the best means of development is not by clarifying ends, but by criticizing practice,” sier Stenhouse (1975 s.

83). Stenhouse poengterer at utvikling av utdanning starter med utvikling av den enkelte lærers kompetanse. Parallelt mener jeg at endring av lærerutdanningen avhenger av utvikling av lærerutdannernes kompetanse – en utvikling som skjer gjennom refleksjon over egne overveide handlinger (Carr & Kemmis 1986 s. 189). Utvikling av det kritiske blikket kan best gjøres av lærerne selv, av oss selv. Rasjonell forståelse av praksis kan bare oppnås gjennom *systematisk* refleksjon over handling, av aktøren selv, hevder Smith (2005). Aksjonsforskning innebærer en slik systematikk. Forskningen bidrar til systematisk dokumentasjon av prosesser der kunnskapsutvikling finner sted. Aksjonsforskning søker slik å bidra til kunnskapsbygging fra lokale kontekster til fagfeltene, kunnskap som er nyttig for utvikling av en praksis som er teoretisk fundert. Forskningen åpner dermed muligheten for å dokumentere og utvikle den faglige yrkesutøvelsen på dens egne premisser (Hiim & Hippe 2001; Hiim 2003; Schön 1983). Vår oppgave som lærerutdannere er å bevisstgjøre studenter på hvordan de lærer, og påvirke studentenes læring. Når vi får bedre innsikt i og har begreper til å forklare *hvordan* vi påvirker, vil vi vite mer om hva vi må endre for å påvirke i de retningene vi ønsker. Når vi som lærerutdannere utvikler et kritisk blikk på egen praksis, fører det til utvikling av adekvate begreper, som igjen kan bidra til å utvikle lærerutdanningspraksisen (Gudmundsdottir 1997; Hiim 2003).

Valg av aksjonsforskning som strategi bygger altså på en grunnleggende tro på betydningen av personlig kunnskap som utvikles i fellesskap i konkrete situasjoner. Aksjonsforskning bidrar med et rammeverk for slik forskning, endring og kunnskapsutvikling.

3.2 Aksjonsforskning – et historisk tilbakeblikk

Gjennom et historisk tilbakeblikk ønsker jeg å fange inn noen viktige kjennetegn ved aksjonsforskning som også har betydning for forskningen i dette prosjektet. Jeg mener det er nødvendig å kjenne røttene til forskningstradisjonen for å ivareta grunnleggende aspekter i forskningen.

3.2.1 I sporene etter Dewey og Lewin – demokratisk grunnprinsipp

Selv om det er vanskelig å feste et bestemt navn til opprinnelsen til aksjonsforskning, og selv om han ikke brukte begrepet aksjonsforskning, blir John Dewey (1859–1952) gjerne regnet som opphavsmannen til tanken om at forskning kunne brukes for å løse praktiske og sosiale problemer. Dewey formulerte en femtrinnsmodell for problemløsning (Dewey 1910; Dewey 1938), en modell som dannet utgangspunkt for forskning som befattet seg med løsning av praktiske spørsmål (Pasmore 2001). Dewey var også talsmann for forskningsverdier som deltakelse og samarbeid, og satte sine ideer ut i livet gjennom sosiale eksperimenter innen utdanning og i nærmiljø (Argyris & Schön 1996; Levin & Greenwood 2001).

Samtidig med Dewey arbeidet amerikaneren John Collier i tiden fra 1933–45 med å bygge relasjoner mellom hvite og indianere. Han hevdet at det bare var gjennom en deltakende tilnærming at virkelige forbedringer i rasespørsmål kunne oppnås (Pasmore 2001). Colliers innsats var en viktig forløper for Freires arbeid.

Begrepet aksjonsforskning er først og fremst knyttet til tyskeren Kurt Lewin (1890–1947). Lewin var jøde, og i 1933 ble han tvunget til å emigrere til USA for å komme unna jødeforfølgelsene i Tyskland. Det var nettopp forskning blant undertrykte han hadde erfaring med. Og under krigen

arbeidet han sammen med Margaret Mead (1901–1978) i et stort prosjekt for å redusere sivilbefolkningens etterspørsel etter rasjonert mat. Senere drev han aksjonsforskningsprosesser i bedrifter der arbeiderne ble involvert i selv å utvikle metoder for økt effektivitet. De utviklet på denne måten lærende organisasjoner, forstått som organisasjoner der arbeiderne selv utviklet kunnskap og ut fra sin dømmekraft og sitt skjønn utførte arbeidsoppgaven til bedriftens beste. Dette står i motsetning til det å handle på kommando og ikke ha eierskap til prosessene, og derfor heller ikke føle det samme ansvaret. Kunnskap om gruppedynamikk og utviklingen av demokratiske grupper var et sentralt tema i denne forskningen fordi kunnskapsutviklingen skjedde i grupper der alle var avhengige av hverandre.

Lewin utførte mye forskning på hvordan ulike lederstiler hadde innvirkning på atferden til medlemmer i ulike grupper. Blant annet fra dette arbeidet utviklet han det som kalles felt-teorien. Teorien sier at den enkeltes atferd er en funksjon av både personlighet og omgivelser. Slik utfordret han Freuds tenkning om personlighetens overskyggende betydning. Teorien viser at det ikke er nødvendig å endre personlighet for å oppnå endringer i atferd, men at det holder å endre situasjonen her og nå. Erkjennelsen av hvordan omgivelsene påvirker oss la grunnlaget for aksjonsforskning på arbeidsplasser der hensikten med forskningen både var å skape økt effektivitet og økt trivsel og velvære. Slike mål kunne nås når endringsprosessene skjedde i et demokratisk samarbeid mellom forskere og praktikere på arbeidsplassen. Økt trivsel og velvære kom av økt grad av medbestemmelse og kontroll over arbeidet. Demokrati på arbeidsplassen ble styrket gjennom denne måten å forske på. I introduksjonen til *Resolving Social Conflicts* (Lewin & Lewin 1948) hevder Allport at det er et tydelig slektskap mellom Dewey og Lewin på dette området:

Both agree that democracy must be learned anew in each generation, and that it is a far more difficult form of social structure to attain and to maintain than is autocracy. Both see the intimate dependence of democracy upon social science. Without knowledge of, and obedience to, the laws of human nature in group settings, democracy cannot succeed. And without freedom for research and theory as provided only in a democratic environment, social science will surely fail. (Ibid. s. xi)

Hovedpoenget her er at demokrati og deltakelse har blitt stående som grunnleggende verdier i aksjonsforskning. Det var et mål for vårt prosjekt at det skulle bygge på demokratiske prinsipper. Det skulle være et prosjekt der alle kunne delta på lik linje gjennom arbeidet med utvikling av den enkeltes og vår felles praksis knyttet til PPU. Spørsmålet om hva et slikt demokrati virkelig betyr, ble viktig i prosjektet. Et annet vesentlig trekk ved Dewey og Lewin er at aksjonsforskningen startet som organisasjonsutvikling. Når vi arbeider med utvikling av vår pedagogiske praksis, vil også vårt prosjekt kunne bidra til utvikling av vår organisasjon.

3.2.2 Trist og det sosiotekniske perspektivet – involvering

Lewin knyttet nær kontakt med Eric Trist (1909–1993) som var grunnleggeren av The Tavistock Institute for Human Relations i England. Trist var fasinert av Lewins ideer og ble sterkt påvirket av hans engasjement og arbeidsmåter. Trist gjorde en stor undersøkelse blant gruvearbeidere der han ønsket å finne ut hvilke faktorer som gjorde at noen gruver fungerte godt, med stor utvinning og høy effektivitet, mens andre fungerte dårligere. Han fant at i de godt fungerende gruvene hadde arbeiderne bred kompetanse, de arbeidet i team, og de hadde et helhetlig ansvar for prosessene og kunne hjelpe hverandre når det oppsto problemer. Arbeiderne i disse gruvene hadde en opplevelse

av å være selvhjulpne og lite utsatt for fare. I de dårlig fungerende gruvene hadde arbeiderne spisskompetanse, de var i mye større grad avhengig av sine ledere, og de følte seg fanget i et system de ikke kunne påvirke. Konklusjonen Trist og hans medforskere trakk, var at det ikke spilte noen rolle hvor avansert teknologien var hvis den ikke var paret med et sosialt system som kunne håndtere teknologien effektivt. "This principle, known as *joint optimization*, was to become the cornerstone of socio-technical systems theory" (Pasmore 2001 s. 41). Forskningen som førte fram til den sosiotechniske systemtenkningen var ikke aksjonsforskning, derimot ble den brukt som grunnlag for å utvikle effektive, demokratiske arbeidsplasser gjennom senere aksjonsforskningsprosjekter.

Hovedprinsippet for både for Lewin og Trist var at de som var direkte påvirket av situasjonen, skulle være aktivt involvert i problemløsning og utvikling. Begge mente at

the predominant paradigm of the time, which was based on expert hierarchical control of social systems, would never prove adequate to face the challenges of modern, post-industrial society. Both felt that human dignity demanded that people have a role in setting the conditions that influenced the quality of their existence. (Pasmore 2001 s. 44)

De mente altså at menneskets opplevelse av verdighet bunnet i deres mulighet til å påvirke sine omgivelser og dermed sine livsbetingelser. Så den grunnleggende forestillingen om involvering av de berørte partene i forskningsprosessen, stammer fra både Lewin og Trists arbeider. Av dette følger at forskningen skjer sammen med de involverte eller av de involverte selv. På dette grunnlaget var målet at vi som gruppe skulle samarbeide med studentene om å forbedre vår lærerutdanningspraksis. Vi er selv de nærmeste til å identifisere områder for forbedring av vår praksis og til å finne løsninger.

3.2.3 Det sosiotechniske perspektivet i Norge – sammenheng mellom teori og praksis

Erfaringene fra The Tavistock Institute fikk betydning for utvikling av aksjonsforskning i Norge. Forbedringsprosjekter som Trist så konturene av, viste seg umulig å gjennomføre i det engelske arbeidsmarkedet. Derimot ble forbedringsprosjekter gjennomført i Norge, Sverige, Nederland, USA og India. I Norge hadde psykologen Einar Thorsrud et nært samarbeid med The Tavistock Institute og ledet store norske prosjekter. Han arbeidet som personalleder ved Freia fabrikker, og grunnla senere Institutt for industriell miljøforskning (IFIM¹⁷) ved NTH/NTNU¹⁸. Om arbeidet til Thorsrud og andre skriver Levin (2006) at deres hovedanliggende var å minske gapet mellom praksis og teori og forme en kunnskapsprosess som kunne gi resultater i praksis (s. 170). Som i England var ideen å utvikle arbeidsplassene i tråd med verdiene om demokrati og involvering. Disse tankene var influert av humanistisk psykologi gjennom Maslows arbeid (ibid.).

Hovedpoenget jeg vil ta med videre fra den norske historien, er at forskningen skal bidra til å minske gapet mellom teori og praksis. Vi ønsker at utdanningen skal gi studentene handlingsberedskap til å møte unge mennesker med et bredt spekt av læreforutsetninger og en beredskap til å bidra til utvikling av skolen som samfunnsinstitusjon. Vi ønsker at de gjennom

¹⁷ <http://www.ntnu.no/info/nthbok/078-085skoie.html> (sist besøkt 06.10.09)

¹⁸ Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) i Oslo ble grunnlagt i 1964 med flere forskere fra IFIM-miljøet. Fra denne institusjonen har det meste av norsk aksjonsforskning sitt utspring, sammen med miljøet på NTNU som blant annet har etablert tre PhD-programmer basert på aksjonsforskning.

undervisning og veiledning skal få didaktisk kompetanse som gjør det mulig å engasjere elevene i arbeid med realfag og naturbruk. Da må studentene oppleve at det er sammenheng mellom den virkeligheten de møter i praksis og det de arbeider med på samlinger i utdanningen og gjennom oppgaver. Og her har veiledningen en sentral rolle. På et annet plan ønsker vi at vår forskning skal bidra med teori som er nyttig for lærerutdanningsfeltet.

3.2.4 Participatory Action Research (PAR) – deltakende, frigjørende aksjonsforskning

Fals Borda (2001) beskriver hvordan mange forskere – han selv og blant andre flere medlemmer av Frankfurterskolen – på 1970 tallet forlot sine universitetsstillinger og bygget opp alternative forskningsinstitusjoner der målet var å utvikle solid forskning som kunne bidra til frigjøring og myndiggjøring av undertrykte menneskegrupper. Forskningen var inspirert av flere store hendelser, blant annet det sivile motstandsarbeidet som var drevet i Brasil under ledelse av Freire (1921–1997). Her uttrykkes nok en grunnleggende verdi i aksjonsforskning: det å ville vel for menneskeheten, det vil si å ha en moralsk forpliktelse.

Gruppen utviklet en metodologi som gjorde det mulig for store grupper å samarbeide om forskningen. Slik oppnådde de et subjekt–subjekt forhold i forskningen som var i tråd med Freires tanke at det ikke skal forskes *på* mennesker, men *sammen med* mennesker (Freire 1970/2006)¹⁹. ”The research is conducted with people in the belief that people are capable of finding their own solutions and ideas in developing their practice or everyday life when working in an inquiring group” (Heron & Reason 2001 s. 179). Det er en grunnleggende verdi i aksjonsforskning at den foregår sammen med mennesker, ikke på mennesker.

I opposisjon til det tradisjonelle *akademia* var forskerne altså opptatt av at forskningsresultatene skulle være synlige i praksis. Likevel stilte de høye krav til forskningens teoretiske fundament, og kravene til vitenskapelighet i undersøkelsene var høye. Begrepet *praxis* innebærer nettopp en praksis som er opplyst og støttet av teori. Samtidig beskriver Fals Borda hvordan de gjennom sitt aktivistiske forskningsarbeid lærte å utvikle en empatisk holdning til Den Andre. Forsiktighet og kloke bedømmelser var nødvendig for oppnåelsen av et godt liv bygget på demokratiske prinsipper (Fals Borda 2001 s. 31/32). Relasjonskunnskap er derfor viktig i aksjonsforskningsprosessen og *som resultat av* forskningsprosessen (Park 2001). Når vi som gruppe arbeidet sammen for å lære av hverandre og utvikle vår felles praksis, og samtidig skulle forske på denne prosessen, var det også nødvendig for oss å omgås med respekt og utvikle vår oppmerksomhet overfor hverandre. Vi måtte omgås med klokskap.

Swantz hadde ansvar for flere store aksjonsforskningsprosjekter i Tanzania på 1970-tallet. Deltakende aksjonsforskning i Afrika hadde ikke samme tilknytning til politisk teori som den hadde i Latin-Amerika. Bistandsarbeidet i Tanzania var ikke aktivistisk preget, og kanskje maktet de enda bedre å gjennomføre deltakende aksjonsforskning i den forstand at alle parter var med i alle faser av forskningen. Forskningsarbeidet måtte umiddelbart oppfattes som nyttig og interessant for dem som var involvert i studiene, og derfor måtte deltakerne selv sette agendaen for forskningsspørsmålene. Problemområdene spente fra å få Masai-gutter til å gå på skolen til studier for å hjelpe kvinner til å

¹⁹ Swantz (2008) skriver at hun lærte om dette uttrykket fra Johan Galtung i 1975. Etter et besøk på Cuba kom han fram til en modell han kalte ”non-violent social science” der det var en generell regel å ikke gjøre forskning PÅ folk men MED dem (s. 32).

lage næringsrik mat til sine barn. En stor forskjell mellom forholdene i Tanzania og i Latin-Amerika var at det i Tanzania nesten ikke fantes opposisjon mot myndighetene. Deltakende aksjonsforskning stemte godt overens med president Nyereres utviklingspolitikk, som innebar at bønder og arbeidere skulle være hovedaktører (Swantz 2008 s. 37). Men manglende opposisjon betydde ikke at det ikke fantes undertrykkende praksiser der byråkratiet holdt vanlige mennesker nede. Deltakende aksjonsforskning var et alternativ der forskerne bygget på menneskenes interesser og forsøkte å forstå deres kultur for å lære, i stedet for å overkjøre og overhøre de kulturelle uttrykkene. Denne åpenheten for å lytte til, akseptere, forstå, løfte fram, drøfte og positivt utnytte forskjellighet, representerer noe grunnleggende både i aksjonsforskning og i demokratiske prosesser.

Både Stenhouse (1975) og Freire (1970/2006) så nødvendigheten av å kombinere undervisning og forskning for å kunne oppnå større rettferdighet, bedre kommunikasjon og kulturell forståelse. Disse idéene ble satt ut i livet i forskningsprosjekter verden over. Kemmis ledet for eksempel banebrytende prosjekter i urbefolkningsgrupper i Australia. Hans arbeid resulterte blant annet i det sykliske plan-aksjon-refleksjon-konseptet som har utgjort en grunnleggende struktur i vårt prosjekt, og som jeg skal komme tilbake til.

Det er ikke noe aktivistisk over vårt prosjekt. Når jeg likevel velger å vise til denne aktivistiske forskningen, er det fordi jeg opplever at det er løfterikt å lære om kraften i prosjektene som beskrives fra Latin-Amerika og Tanzania. Jeg har nå belyst hvor pedagogisk aksjonsforskning har sine røtter. I neste underkapittel skal jeg gjøre rede for utviklingen av den grenen av aksjonsforskning som er knyttet direkte til utdanning.

3.2.5 Pedagogisk aksjonsforskning – forskning for bedre utdanning

Pedagogisk aksjonsforskning stammer direkte fra arbeidet til Kurt Lewin. Ifølge Zeichner (2001) introduserte Stephen Corey ved universitetet i Colombia aksjonsforskning til den pedagogiske arenaen på 1940- og 50-tallet. Corey mente at lærere ville gjøre en bedre jobb i klasserommet dersom de gjennom forskning kunne bevisstgjøre og utvikle grunnlaget for sine beslutninger og sin undervisning. Han kjempet en kamp mot andre akademikere som ikke anerkjente aksjonsforskning som gyldig forskning, og på 1960- og 70-tallet døde pedagogisk aksjonsforskning mer eller mindre ut i USA. På bakgrunn av arbeidet til Stenhouse (1975) og Elliott (1991) vokste det på denne tiden fram en stor "lærer-som-forsker bevegelse" i Sorbritannia. Tre store læreplanreformprosjekter ble ledet av Stenhouse og Elliott. "Humanistic Curriculum Project" dreide seg om undervisning av kontroversielle spørsmål i humanistiske fag. Poenget var at undervisningen måtte bli mer meningsfull for elevene. "Ford Teaching Project" handlet om undersøkende og oppdagende tilnærming til undervisning og læring. "The Teacher-Student Interaction and Quality of Learning Project" (TIQL) rettet oppmerksomheten mot undervisning for forståelse. Alle tre prosjektene kom som reaksjoner på en skole som var sterkt fagsentrert og der et flertall av elevene ikke fullførte sin utdanning. Gjennom læreplanreformprosjektene ble det lagt stor vekt på *læreprosessen*, og det var et mål at elevene skulle oppleve lærestoffet som mer relevant.

På 1980-tallet vokste det igjen fram en sterk interesse for pedagogisk aksjonsforskning i USA. For det første ble det større aksept for kvalitative metoder, for det andre så man en økende vektlegging av aksjonsforskning i lærerutdanningsprogrammer, og for det tredje hadde begrepet til Schön, *den reflekterte praktiker*, gjort at læreres praktiske kunnskap ble høyere verdsatt. På 1990-tallet var det et raskt økende antall publiseringer av *self-study* forskning fra lærerutdannere i USA.

Jeg skal ikke forsøke å tegne et bilde av utbredelsen av pedagogisk aksjonsforskning i Europa i dag utover å nevne at Collaborative Action Research Network²⁰ samler medlemmer fra hele Europa, så vel som fra alle andre verdensdeler. Personlig har jeg møtt Ken Zeichner, Stephen Kemmis, Wilfred Carr og mange andre av pionerene innen pedagogisk aksjonsforskning på konferanser, og jeg har besøkt John Elliott på universitetet i East Anglia. Møtene med disse personene har vært en stor inspirasjon i arbeidet. I Norge har pedagogisk aksjonsforskning fått stor utbredelse. Selv kjenner jeg best aksjonsforskningsmiljøet rundt Hilde Hiim på Høgskolen i Akershus.

Vårt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt bygger i stor grad på arven fra Elliott og Stenhouse som jeg kommer til i kapittel 3.3.2. Deres poeng om at lærere kan forske i sin egen praksis, har inspirert oss til å forske i vår praksis som lærerutdannere og slik være eksemplariske i forhold til at studentene kan forske i sin praksis.

3.2.6 Aksjonsforskning – en oppsummering

Gjennom en historisk gjennomgang fra Dewey og Lewin, via Trists arbeid ved Tavistock Institute i England og videreføringen i store arbeidslivsprosjekter i Norge, til den aktivistiske forskningen i Latin-Amerika og den mindre aktivistiske forskningen i Tanzania, har jeg fått fram et knippe kjennetegn på aksjonsforskning. Grunnleggende verdier som demokrati, deltakelse og involvering er sentrale. Involvering innebærer en forståelse av at de som opplever problemer, selv er de nærmeste til å finne løsninger på problemstillingene og derfor selv kan gjennomføre forskningen. Aksjonsforskning er forskning fra et innsideperspektiv, sammen *med* mennesker. Aksjonsforskere har hatt som mål at forskningen skal føre til endrede og bedre livsbetingelser for mennesker som er undertrykt. Forskningen foregår i relasjoner mellom mennesker. Relasjonskompetanse tilhører derfor forskningens kompetanseområde. Forskningen foregår i konkrete kontekster, enten det er i organisasjoner, lokalsamfunn eller i større nettverk. Forskningen søker å utvikle teori fra og til praksisfeltet.

Mangfoldet i tilnærminger gir stor frihet til å skape meningsfulle prosjekter i den enkelte konteksten, slik vi har utviklet vår form i vår lærerutdanningskontekst. I det følgende skal jeg utdype denne forståelsen ved å gå dypere inn i hva som kjennetegner forskningsstrategiene i pedagogisk aksjonsforskning.

3.3 Strategi i pedagogisk aksjonsforskning

Veiledningsprosjektet tilhører pedagogisk aksjonsforskning og bygger på de grunnleggende verdiene demokrati, involvering og sammenheng mellom teori og praksis, og på intensjonen om en frigjørende effekt. I dette underkapitlet vil jeg utrede den grunnleggende strategien av plan – aksjon – refleksjon som karakteriserer aksjonsforskning, og som har strukturert vår forskning. Deretter vil jeg se på fire ulike tilnærminger til pedagogisk aksjonsforskning som alle har hatt innflytelse på forståelsen og gjennomføringen av dette prosjektet: pragmatisk tilnærming, kritisk tilnærming, levende teori (Living Theory) og samarbeidende aksjonsforskning (Co-operative Action Research). Deretter vil jeg skissere en utvidet epistemologi for deltakende aksjonsforskning. Til slutt vil jeg

²⁰ <http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/>

plassere vårt prosjekt i forhold til en inndeling av aksjonsforskning i første-, andre- og tredjepersonsforskning.

3.3.1 Gjentakende sykluser av planlegging, handling, observasjon og refleksjon

Jeg velger å ta utgangspunkt i denne definisjonen av pedagogisk aksjonsforskning som ble formulert av deltakerne på et nasjonalt seminar om aksjonsforskning holdt på Deakin University, Victoria i Australia i 1981:

Educational Action Research is a term used to describe a family of activities in curriculum development, professional development, school improvement programs, and systems planning and policy development. These activities have in common the identification of strategies of planned action which are implemented, and then systematically submitted to observation, reflection and change. Participants in the action being considered are integrally involved in all of these activities. (Carr & Kemmis 1986 s. 164–165)

Definisjonen angir både hva som er arbeidets mål og arbeidsområder, samt hovedtrekkene i strategien. Strategien er samarbeidende og bygger på gjentakende sykluser av planlegging, handling, observasjon og refleksjon som grunnlag for ny plan osv. (Kemmis & McTaggart 2000). En lignende spiralstruktur er beskrevet hos Elliott (1991) og Winter (1989). Strukturen bygger på Lewins tanker.

Systematikken i vårt forskningsarbeid har fulgt den grunnleggende strategien av gjentakende sykluser av *planlegging* av endringstiltak på bakgrunn av et opplevd behov for endring, *gjennomføring av endringstiltaket* fulgt av systematiske *observasjoner*, *refleksjon* over og analyse av det observerte, og *ny planlegging* av videre arbeid og eventuell *forandring* (Kemmis & McTaggart 2000). Strukturen danner grunnlag for at den enkelte forsker i sin egen veiledningspraksis, og den er grunnlag for felles planlegging og refleksjon før og etter de veiledningsperiodene vi valgte å konsentrere oss om. Vi valgte å følge strukturen gjennom tre studieår, med en forberedelsesfase først og en bearbeidingsfase i etterkant (se figur 3–3). Gjentakelsene som ligger i selvrefleksjonsspiralen gir oss mulighet til å kjenne igjen handlingsmønstre og oppdage brister i våre vurderinger. Slik kan forskningen bidra til å utvikle individuell og kollektiv praksis. Mønstrene som blir avdekket kan bidra til kunnskapsutvikling som har betydning for lærerutdanningsprofesjonen.

Carr og Kemmis (1986) sier at aksjonsforskningens refleksive spiral av plan, aksjon, observasjon og refleksjon i gjentatte sykluser representerer en dialektikk mellom retrospektiv analyse og prospektiv handling. Erfaringene blir bevisstgjort og danner grunnlag for bevisste valg i framtiden. Torbert (2001) peker på at det må være tydelig at analysen ikke så mye handler om eksakt å beskrive og forstå fortiden, som at den skal bidra til å kaste lys over framtidens muligheter. Det handler ikke om å studere årsak-virkning. Hiim (2009) er kritisk til en strikt faseinndeling fordi læreres praksisutvikling ikke foregår så systematisk og sekvensbasert, og derfor er faren ved "en slik reduksjonistisk forenkling (...) at vesentlige dimensjoner i læreres yrkeskunnskap og i deltakernes erfaringer går tapt" (ibid. s. 150). Men samtidig sier hun at en slik oppdeling kan skape rom for å vise hverandre praksis, og for å diskutere og reflektere sammen. I vårt prosjekt har systematikken vært helt nødvendig for å skille ut oppmerksomhetsområder for forskningen fra en svært kompleks hverdag der planer og refleksjoner inngår i mange former og sammenhenger. Til forskjell fra aksjonslæring, som er en mindre systematisk prosess som fører til læring i gruppen, er

aksjonsforskning systematisk og må frambringe dokumentasjon og kunnskapsutvikling som kan utsettes for offentlig kritikk.

Viktige spørsmål som er nedlagt i selvrefleksjonsspiralen er av typen: Rettet vi oppmerksomheten mot det vesentlige i vår rekonstruksjon av fortiden? Tolket vi riktig? Blir de nye handlingene bedre? Carr og Kemmis (1986) peker på at handlingen er noe mer enn en teknisk utførelse, fordi handlingen innebærer en *forpliktelse* i situasjonen. Handlingen utføres for å oppnå et *ønsket resultat* og innebærer et *ansvar*. Styrende dokumenter for lærerutdanningen pålegger oss et forpliktende ansvar. Forpliktelsen ligger i det samfunnsansvaret vi har som lærerutdanningsinstitusjon. Forbedringenes hensikt er slik forankret i politiske vedtak og verdier. Intensjonen med forskningen er å skape forbedringer, men vi kan ikke garantere at det utelukkende er forbedringer vi skaper. Dette er en risiko, og vi må være oppmerksomme så vi ikke ender opp i et endringstyranni der endringer skal foregå for endringenes skyld. Det er en risiko vi må leve med for ikke å havne i status quo.

Veiledningsprosjektet fant sted i en kontekst der utvikling hadde foregått og ville ha kommet til å foregå også uten forskningsprosjektet. Forskningsarbeidet bygget på flere års samarbeid om utvikling av PPU-studiet. Det er slik Carr og Kemmis (1986) framholder, at den første handlingen alltid vil være rammet inn av tidligere erfaringer og refleksjoner over disse. Veiledning hadde hatt en sentral plass i vårt arbeid forut for prosjektet. Når vi stilte spørsmål ved hvordan den kunne bli bedre, det vil si å tjene til studentenes beste, bygget vi på flere års erfaringer.

Forskningsarbeidet struktureres av den refleksive spiralen, men de metodiske tilnærmingene kan være sammensatte og komplekse. Det kan være både kvalitative og kvantitative metoder. De spesifikke metodene vi tok i bruk for å samle data i prosjektet blir behandlet i kapittel 3.5.

Selv om metodene varierer, er følgende tre hovedområder ofte involvert i aksjonsforskning: samle og analysere informasjon, styrke sosiale bånd i samarbeidsgruppen og skjerpe evnen til å tenke og handle kritisk (Park 2001). Gruppeprosesser og dialog utgjør altså en vesentlig del av forskningen. Utfordringen er å gjøre alle ledd i syklusen åpne for felles refleksjon og kreativitet i forhold til å skape nye og bedre løsningsmuligheter (Carr & Kemmis 1986 s. 186). Dette er nødvendig for å sikre en demokratisk prosess. Det er altså ikke bare innsamling eller generering av data som må gjøres i fellesskap, men også analysen av data. I det andre og særlig det tredje året av vårt forskningsprosjekt diskuterte vi ofte hva det ville si å ha en åpen og samarbeidende analyseprosess, og jeg vil diskutere noen av de utfordringene vi har møtt ved at dette samarbeidsprosjektet også har vært mitt doktorgradsprosjekt.

Vitenskapsetikken er opptatt av vitenskapen som uttrykk for sosial, regelstyrt handling (Tranøy 1986). Hvilke regelstyrte handlinger kjennetegner så aksjonsforskning? Noen grunnleggende regler for aksjonsforskning kan oppsummeres som gjentakende sykluser av plan, handling (aksjon), systematisk observasjon av handling og refleksjon. Disse reglene har vi fulgt, både individuelt og i gruppen. Våre handlinger og refleksjoner har vært bygget på de grunnleggende verdiene demokrati, involvering og nær sammenheng mellom teori og praksis. Kravet til dokumentasjon som synliggjør prosesser, og som dermed bidrar til størst mulig grad av gjennomsiktighet, er en norm. Det har vært min oppgave her å tilstrebe en mest mulig gjennomsiktig dokumentasjon som gjør prosessen gjenkjennelig for dem som var med på den, og meningsbærende og troverdig for andre som skal lese om den.

3.3.2 Pedagogisk aksjonsforskning og pragmatisk teori – John Elliott

Ved oppstarten av dette prosjektet var det pragmatiske perspektivet det jeg kjente best og dermed det som hadde størst innflytelse på prosessen. Denne forståelsen, slik jeg har den fra Elliott, legger stor vekt på de praktiske endringene og utviklingen av praktikerens kompetanse som skjer gjennom den systematiske analysen og endringen av praksis. Aksjonsforskning starter i *praksis*:

Aksjonsforskning har til hensikt å forbedre praksis gjennom utvikling av praktikerens profesjonelle kompetanse (det vil si evne til å bedømme og se nyanser i spesifikke, komplekse menneskelige situasjoner). Aksjonsforskning forener undersøkelse, forbedring av utførelse og utvikling av personer i deres profesjonelle rolle. (Elliott 1991 s. 52, min oversettelse)

I et intervju sier Elliott (2003b) at det å stille spørsmål ved de forholdene som former en praksis, er avgjørende for endringsprosesser (s. 172). Videre legger han vekt på at det er en nær sammenheng mellom å utvikle praksis og å utvikle *forståelse*. Fra praksis kan vi som lærere utvikle og synliggjøre vår forståelse og dermed hvordan vi forklarer våre handlinger i gitte situasjoner. Han er opptatt av at vi gjennom aksjonsforskning utvikler *situasjonsforståelse*. Videre mener han at når denne forståelsen deles av flere, kan det danne basis for generalisering på tvers av kontekster (2003b s. 173). For Elliott er det et viktig poeng at forskning og undervisning er to sider av samme sak. Han sier at det altfor ofte er slik at forskning blir sett på som noe som lærere gjør *på* sin praksis, mens han mener at den reflekterte praktiker forsker *i* sin praksis (Elliott 1991 s. 14). Han startet sin aksjonsforskningskarriere som lærer med å forske i sin egen praksis sammen med kolleger. Dette har vært en viktig inspirasjon for meg til å forske i min egen praksis, først som lærer i videregående skole og nå som lærerutdanner.

I boken *Action Research for Educational Change* (Elliott 1991) drøfter Elliott de tre tidligere nevnte prosjektene, der han var tilrettelegger og forsker og ikke lenger lærer selv. Han viser hvordan han som tilrettelegger av prosjektene utviklet seg som aksjonsforsker. I *humanity*-prosjektet samlet lærerne data, men forskerne analyserte dataene og utviklet teori. *Ford*-prosjektet ble designet slik at lærerne skulle ha større kontroll over dataene, men fremdeles var det akademikergruppen som gjorde de fleste analysene. I *TIQL*-prosjektet samlet lærerne data, analyserte dem og utviklet selv teori fra sin praksis. Elliott kaller lærernes forskning for *første ordens forskning*. Tilretteleggerne forsket i det siste prosjektet på *sin* praksis som tilretteleggere av prosessen – *andre ordens forskning* (se også kapittel 3.3.7).

Med sitt pragmatiske utgangspunkt har Elliott ofte blitt kritisert for at teoridanningen har fått lite oppmerksomhet. Han imøtegår denne kritikken og sier: "I have never seen the action bit of action research, the transformation of the practice, as a separate process to the construction of knowledge and understanding" (Elliott 2003b s. 173). Forståelsen og kunnskapsdanningen skjer i og gjennom den praktiske endringen. Med denne innstillingen gikk jeg til prosjektet. Resultater i prosjektet skulle være synlige i praksis, økt forståelse og kunnskapsproduksjon skulle skje i og gjennom praksis, og denne kunnskapen skulle gjøres tilgjengelig for kritikk gjennom dokumentasjon av prosessen. Denne oppfatningen ble utfordret gjennom prosjektet, noe jeg skal komme tilbake til i del III.

3.3.3 Pedagogisk aksjonsforskning og kritisk teori – Carr og Kemmis

Mens Elliotts poeng er at aksjonsforskning starter i praksis, har en australsk gruppe med Wilfred Carr, Stephen Kemmis og Robin Mc. Taggart (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 2000) i sentrum utviklet en aksjonsforskningspraksis og -teori med grunnlag i kritisk teori. Carr og Kemmis bygger på Habermas sin teori om kommunikativ handling i utviklingen av en kritisk sosial vitenskap, en utdanningsvitenskap som har til hensikt å belyse og løse utdanningsmessige problemer og forbedre utdanningspraksis. Aksjonsforskningens hensikt er endring på tre områder: undervisningspraksis, forståelse av denne praksisen og de forholdene praksisen er situert i og som former den (Kemmis 2009). Dette er helt i tråd med Elliotts tanker. Det har da også vært tette bånd mellom den britiske lærer-som-forsker-bevegelsen og den australske grenen av aksjonsforskningsfamilien. Innflytelsen av deres arbeid har vært sterk både i Europa og USA, og arbeidet har hatt stor betydning for min forståelse av aksjonsforskning.

Teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning

Et sentralt mål for kritisk teori har vært å revurdere sammenhengen mellom praksis og teori i lys av kritikken av positivistisk og fortolkende tilnærming til sosialvitenskapen (Carr & Kemmis 1986 s. 131). Horkheimer, Adorno og Marcuse tilhørte Frankfurterskolen, der den kritiske teorien oppsto. De bekymret seg for det moderne samfunnet, som de mente var en trussel mot fornuften. Fornuft var erstattet av teknikk, og kritisk tenkning om samfunnet erstattet med vitenskapelig anvendelse av regler (ibid. s. 131). Rasjonalitet eller fornuft var ifølge forfatterne tappet for all kreativ, kritisk og vurderende kraft.

[S]o critical theory sought to rescue the social sciences from the natural sciences by preserving the concerns of 'practical philosophy' with the qualities and values inherent in human life. Finding a meta-theory in terms of which this synthesis could be accomplished has been a primary task for one of the leading contemporary critical theorists, Jürgen Habermas. (Carr & Kemmis 1986 s. 133)

Habermas sine tre begreper, teknisk-instrumentell, praktisk og frigjørende erkjennelsesinteresse, har inspirert Carr og Kemmis til å skille mellom teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning (Carr & Kemmis 1986; Kemmis 2001; Kemmis 2006; Kemmis 2009). *Teknisk aksjonsforskning* er orientert mot endringer som fører til forbedring av resultater, større effektivitet i utdanningen, implementering av statlig gitte planer osv. *Praktisk aksjonsforskning* kan ha samme mål som teknisk aksjonsforskning, men i tillegg er hensikten at praktikerne skal få økt bevissthet om begrunnelser for sine valg og dermed økt innsikt og forståelse som igjen bidrar til *klokere* praksis. *Frigjørende eller kritisk aksjonsforskning* har som mål "ikke bare å forbedre resultater og forbedre praktikernes selvforståelse, men også å hjelpe praktikere til å kritisere deres sosiale og utdanningsmessige arbeid og arbeidsforhold" (Kemmis 2001 s. 92, min oversettelse). Elliott (2005) kritiserer den tredelte inndelingen og mener at den er hierarkisk i den forstand at frigjørende aksjonsforskning blir vurdert som den "høyeste" formen for forskning, en forståelse som plasserer hans egen forskning i kategorien praktisk aksjonsforskning, som dermed ikke blir betraktet som like høyverdig som den kritiske. Han argumenterer for aksjonsforskning betraktet som en praktisk, moralsk undersøkelse, også har frigjørende potensial (s. 365). Det har vært bevisstgjørende å tenke på aksjonsforskningens potensial for å utvikle både klok og frigjørende praksis. Det frigjørende potensialet har vært mest vektlagt hos Carr og Kemmis.

I vårt prosjekt har vi ønsket å utvikle en klokere praksis, noe som kan ha en frigjørende effekt. Det har vært et håp at økt veiledningskompetanse skulle bidra til frigjøring for studentene. I denne sammenhengen vil frigjøring bety at forskningen bidrar til økt oppmerksomhet på hvilke antakelser og allment godtatte normer og regler som styrer vår praksis. Oppmerksomhet og bevissthet kan hjelpe oss med å bryte fastlåste mønstre som viser seg å være uhensiktsmessige. Gjennom en slik bevissthet kan vi bygge mer konstruktive rammer om vårt arbeid.

Aksjonsforskning i kritisk perspektiv retter ofte søkelyset mot hvordan det er mulig å oppnå sosial rettferdighet. Kemmis (2006) kritiserer mange aksjonsforskningsprosjekter gjennomført i skolen. Han mener at ambisjonene ofte er tekniske, det vil si at oppmerksomheten er knyttet til å forbedre ferdigheter og øke effektiviteten, heller enn å ta mål av seg til å bedre *utdanningen* på lengre sikt. Pedagogiske aksjonsforskningsprosjekter har i stor grad dreid seg om studier av implementering av endringer. Bare i liten grad har prosjektene stilt seg kritiske til endringenes natur og hensikt (ibid. s. 469). I vårt prosjekt var det nettopp et mål at *utdanningen* skulle bli bedre. Når vi ønsket å forbedre vår veiledningspraksis, var det ikke snakk om en teknisk forbedring til større effektivitet, men kompetanseheving for å bedre kunne møte studentenes behov for en meningsfull utdanning.

Kommunikativt rom

I aksjonsforskning som bygger på et kritisk perspektiv, er det kommunikative rommet sentralt (Kemmis & McTaggart 2005) fordi det er gjennom kommunikativ frihet at endring av praksis kan skje. Tanken om kommunikativ frihet bygger på Habermas sin idé om den maktfrie samtalen og det beste argumentet. For å forstå hverandre må vi være i stand til å gripe den sosiale meningen som konstituerer vår sosiale realitet, og det gjør vi ifølge Habermas gjennom den *kommunikative* handlingen. Den kommunikative handlingen bidrar til det dialektiske forholdet mellom teori og praksis og er "i hjertet av aksjonsforskning som deltakende og samarbeidende prosess av selvrefleksjon", sier Carr og Kemmis (1986 s. 184). Selvrefleksjonen skjer i et praksisfellesskap og skaper forbindelser mellom teori og praksis, og forståelsen kan generere ny praktisk innsikt. I artikkelen "Action Research as a practice-based research" skriver ikke Kemmis (2009) om den maktfrie samtalen og det bedre argumentet, men om *felles refleksjon*. Nettopp et slikt kommunikativt rom for felles refleksjon var det vi søkte å skape i vårt prosjekt.

Hiim (2009) har kritisert den noe ensidige vekten Carr og Kemmis legger på kommunikasjonens betydning for endring av praksis. På grunn av kommunikasjonens sentrale betydning har denne retningen også blitt betegnet som "the linguistic turn" (Reason & Bradbury 2008 s. 5). Elliott og den pragmatiske aksjonsforskningen la i større grad vekt på *handlingen*, og i mindre grad på samtalen, som grunnlag for endring. Hiim peker på betydningen av å dele praksiserfaringer også på andre måter. Hun henviser til Wittgenstein, som kritiserer en forståelse av språket som innebærer at det blir forstått som en gitt størrelse i verden. Et viktig poeng hos Wittgenstein er at språket nettopp får mening gjennom situasjonene det brukes i. Derfor er det nødvendig å *erfare* det arbeidet som gir ordene mening (Hiim 2007 s. 104). Videre sier Hiim at nødvendigheten av å *vise*, av eksempler, ikke dreier seg om mangel på generalisering, men på det faktum at generalisering fører til tap av mening. I vårt prosjekt har det vært en grunntanke å lære av hverandres veiledningserfaringer. Erfaringene har vi i stor grad *snakket om*, men vi har lagt stor vekt på å ta utgangspunkt i konkrete praksisfortellinger. I tillegg var skriftlig veiledning av oppgaver en sentral aktivitet, og tekstene var dermed en viktig side ved vår praksis som vi lett kunne dele. Men

dette har også en annen side, nemlig den at vi i stor grad forholdt oss til studentenes praksis gjennom deres tekst. Det er ikke uproblematisk, og det representerer en problemstilling vi drøftet i prosjektet, og som jeg kommer tilbake til. Men møter for felles refleksjoner utgjorde en grunnstamme i prosjektet, og vi erfarte at de hadde sine begrensninger.

Habermas sine termer språk, arbeid og makt la grunnen for Carr og Kemmis sin vektlegging av forståelse uttrykt gjennom språk, praksis slik den er uttrykt gjennom arbeid, og situasjoner og omstendigheter for praksis slik de kommer til uttrykk i maktrelasjoner (Kemmis 2009). Kemmis (ibid.) legger vekt på hvordan forståelse, praksis og forhold som former praksis (sayings, doings and relations) trer fram og utvikler seg i relasjon til hverandre uten at en faktor er viktigere enn en annen. Den overveiende vekten hans tidligere arbeid legger på kommunikasjonen og den maktfrie samtalen, har i denne artikkelen blitt erstattet med et likeverdig fokus på praksis. Utvikling av praksis vil bidra til utvikling av forståelsen av praksis og påvirke omstendighetene rundt praksis. På samme måte vil endret forståelse endre praksis og påvirke omgivelsene. Endringer av omgivelsene vil kunne gi økt forståelse og endring av praksis. Vårt prosjekt hadde som mål å endre utdanningen gjennom å endre veiledningspraksisen, og jeg skal vise at vi gjennom felles refleksjoner over vår praksis skapte begreper som påvirket vår praksis.

Aksjonsforskning som metapraksis

Kemmis (2009) betegner aksjonsforskning som en metapraksis. Vi forsker i vår praksis, og samtidig er aksjonsforskningen en forskningspraksis som vi også utvikler. Aksjonsforskningspraksisen utgjorde også i vårt prosjekt et eget analyse- og forbedringsområde. I den første årssyklusen i prosjektet var det vår veiledningspraksis som sto i sentrum for forskningen, men i løpet av det andre og tredje året fikk vår aksjonsforskningspraksis stadig større oppmerksomhet.

Motsetningene mellom Elliotts pragmatiske innfallsvinkel og Carr og Kemmis sitt utgangspunkt i kritisk teori kan synes store på papiret, men i den praktiske virkeligheten har jeg ikke opplevd noen vanskelige motsetninger mellom disse to fundamentene for vår forskning. For meg er det snarere slik at de kompletterer hverandre. Vårt prosjekt har likevel tatt utgangspunkt i praksis, slik Elliott legger vekt på, og den kritiske teorien har bidratt til å bevisstgjøre det frigjørende potensialet i den praktiske aksjonsforskningen. Det kommunikative rommet som er nødvendig for felles refleksjon har vært nødvendig i vår hektiske hverdag. I utgangspunktet var jeg oppmerksom på den store tiltroen til dialogens mulighet som ligger i den kritiske retningen. Derfor var jeg opptatt av at refleksjonene måtte ha en tydelig forankring i praksis.

3.3.4 Pedagogisk aksjonsforskning og levende teori – Whitehead

Ved universitetet i Bath har det utviklet seg to innflytelsesrike aksjonsforskningsmiljøer. Det ene er knyttet til Jack Whitehead som har arbeidet ved Departement of Education. Det andre er knyttet til Peter Reason, som har ledet Centre for Action Research in Professional Practice in School of Management. Begge miljøene er opptatt av at aksjonsforskning skal frambringe såkalt "living theory" (levende teori). Begge miljøene bygger på aksjonsforskningstradisjoner og teoretiske fundament fra Dewey og Lewin, og de forholder seg til Elliotts pragmatiske og Carr og Kemmis sine kritiske perspektiver. Her skal jeg utdype perspektivet til Whitehead (Whitehead & McNiff 2006). Reasons perspektiv kommer jeg til i neste underkapittel.

Innflytelse på egen og andres læring

Whitehead (2008) definerer levende teori slik:

A living theory is an explanation produced by an individual for their educational influence in their own learning, in the learning of others and in the learning in the social formation in which they live and work. (s. 104)

Levende teori er altså en persons forklaring av hvordan utdanning påvirker egen læring, av hvordan en selv påvirker andres læring og de sosiale strukturene vi lever og arbeider innenfor. Den personlige kunnskapen er, sier Whitehead (2006): “.. the nature of which practitioners come to understand as they work with their practice and create their own theories of education” (s. 24).

Som lærerutdannere skal vi hjelpe studentene å få innsikt i læreprosesser slik at de best mulig skal kunne legge til rette for elevers læring. Da trenger de innsikt i hvordan de selv lærer og hvordan de påvirker andres læring. Skal vi være i stand til å legge til rette for slike erkjennelser, må vi også ha innsikt i hvordan vi selv lærer, hvilken innflytelse andre har på vår læring og hvordan vi påvirker studentenes læring. Gjennom studier av egen læring og egen innflytelse på andres læring, kan vi utvikle levende teori fra vår egen undervisningspraksis. Gjennom levende teorier blir våre praksiser synlige for andre. Det kan skapes teori fra vår lærerutdanningspraksis som har betydning for andre lærerutdannere.

Forbedring av egen praksis

Enhver lærer eller lærerutdanner har altså sin egen personlige, levende teori som begrunner hans eller hennes praksis. Derfor er det også bare den enkelte som kan forandre sin egen praksis. Spørsmålet “how can I improve my practice?” danner utgangspunkt for aksjonsforskning innen dette paradigmet (McNiff & Whitehead 2002; Whitehead 1989; Whitehead & McNiff 2006)²¹. Men det betyr ikke at forskningen foregår isolert, for enhver utdanningspraksis tilhører et fellesskap. Kritikken utenfra er nødvendig for å validere forskningsresultatene. Så også denne formen for aksjonsforskning foregår i samarbeid, men Whitehead og McNiff legger vekt på at det er praktiseren selv som må utføre alle ledd i aksjonsforskningen. Whitehead (2006) kritiserer Elliott fordi han mener at selv i de prosjektene som hadde som intensjon at lærerne selv skulle være forskere, var det eksterne forskere som til slutt arbeidet med teoridanningen på vegne av lærerne. (Dette er en kritikk Elliott også retter mot sitt eget arbeid.)

Dette er i tråd med Hiim (2003) når hun hevder at forklaringer og forståelse som kan skape ønskede forandringer innen utdanning må bygge på erfaringer fra feltet selv. Også Merleau-Ponty gir støtte til tanken om at den enkelte kan endre og fornye sin praksis (Crossley 2001). Merleau-Ponty understreker at mennesket er situert i bestemte kontekster, og at menneskelig handling er preget av tidligere sosiale, kulturelle og kroppslige erfaringer. Men han påpeker at mennesket, gitt at det er situert, også har evnen til å overskride tidligere erfaringer i ethvert møte med verden. Mennesket kjennetegnes av situert frihet. Også kritisk teori framhever at vi aktivt kan være med å forme vår virkelighet.

²¹ Se www.actionresearch.net

Når vi i vårt prosjekt har hatt som mål å forbedre *vår* praksis, har det bygget på spørsmålet om hvordan *jeg* kan forbedre *min* veiledningspraksis. Hver enkelt deltaker har hatt dette spørsmålet som utgangspunkt for hver veiledningsperiode. Når alle deltakerne har hatt dette forskningsspørsmålet, og vi har brakt erfaringene med oss inn i gruppen, har vi også kollektivt rettet oppmerksomheten mot hvordan *vi kan forbedre vår praksis*. Utviklingen har foregått i et samspill mellom den enkeltes sykluser av plan, handling, observasjon og refleksjon, og en tilsvarende felles prosess i gruppen. Felles diskusjoner hjalp oss å finne kjernepunkter for den individuelle utviklingen, og den individuelle utviklingen bidro til å utvikle fellesskapets praksis. Forskingen har bidratt til synliggjøring av begrunnelsene for vår veiledningspraksis. Vår felles levende teori framkommer i kapittel 8 – 11, mens min levende teori kommer tydeligst fram i artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers" i vedlegget.

Forholdet mellom levende teori og etablert teori

Levende teori er ikke *en* endelig teori. Teorien må være i bevegelse ettersom vi får ny innsikt som påvirker vår praksis.

Living educational action researchers believe that theories constantly need revisiting and reforming as the circumstances of their lives change, so their theories are always in a state of live modification. (Whitehead & McNiff 2006 s. 30)

Verken den felles levende teorien for vår seksjon eller min levende teori, som er dokumentert i denne avhandlingen, er endelige teorier. De sier likevel noe sentralt om våre verdier, og de viser hvordan vi blir påvirket og hvordan vi påvirker andres læring og vår sosiale kontekst.

Etablert teori har også en viktig plass. Vi bruker den i våre egne begrunnelser, og den hjelper oss å ramme inn problemstillinger. Derfor har jeg allerede viet mye plass til aksjonsforskningsteori. I de neste kapitlene vil jeg belyse viktige kunnskaps- og læringsteoretiske aspekter som vi bygger vår praksis på, teori om veiledning samt teori om organisasjonslæring. Bubers teori om møtet belyser min praksis der møtet med kolleger, medforskere og studenter utgjør en kjerne i min veilednings- og undervisningspraksis. Sosiale teorier om læring forklarer langt på vei både min og vår lærerutdanningspraksis. Veiledningsteori har hatt stor innflytelse på min veiledningspraksis, og teorien peker på dilemmaer som også har vært viktige i vår forskning. Teori om organisasjonslæring kaster lys over og gir innsikt i vår kollektive lære- og forskningsprosess, akkurat som teori om aksjonsforskning gjør. De etablerte teoriene utgjør viktige komponenter i min personlige, levende teori, og i vår felles levende teori. Valget av teoretiske aspekter er likevel mine og danner grunnlaget for analyse og diskusjoner i avhandlingen.

Levende teori har ikke til hensikt å være foreskrivende, men utgjør begrunnelser for praksis. Dokumentasjonen av den enkeltes levende teori gir eksempler som kan utsettes for offentlig kritikk gjennom publisering. Andre kan få inspirasjon til å teoretisere sine praktiske erfaringer og slik bidra til et større mangfold i forståelsen av våre praksiser. Eksempelene kan skape forståelse som grunnlag for endringer, ikke bare hos oss, men innefor lærerutdanningsfeltet generelt.

Verdier som standarder for vurdering

I levende teori er poenget å klargjøre sine verdier og synliggjøre hvordan en etterlever verdiene. Verdiene blir standarder for vurdering av praksis. Opp mot slike standarder kan vi også avsløre når praksisen avviker fra standardene. "Living contradiction" kaller Whitehead (1989) det når vi handler i

strid med våre verdier. Da jeg begynte som lærer på midten av 1980-tallet og underviste på yrkesfaglig studieretning i faget psykologi, hjalp elevene meg å se at jeg ikke handlet i tråd med mine verdier. Jeg drev rene forelesninger uten noen form for involvering og dialog med elevene. Til slutt spurte elevene om de ikke kunne få gjøre noe av det jeg snakket om. Elevene gjorde meg oppmerksom på at det fantes flere innfallsvinkler til undervisning som ville tjene deres læring bedre. Jeg mente ikke at jeg som lærer måtte stå for ren formidling av undervisning, men jeg hadde ikke trening i involverende arbeidsmåter som var mer i tråd i mine verdier. Systematiske undersøkelser av egen praksis åpner mulighetene for å avdekke når praksis og verdier ikke er samstemte. Det setter oss i stand til å handle mer i tråd med verdiene.

Et viktig steg i klargjøringen av den personlige levende teorien som ligger til grunn for veilednings- og undervisningspraksis, er altså å bli klar over hvilke verdier vi ønsker at vår praksis skal speile. Verdiene gir mening og retning i livet og i vår veiledningspraksis. Mens Elliot (1991) hevder at verdier er kontekstuelle og han sier: "Values are infinitely open to reinterpretation through reflective practice; they cannot be defined in terms of fixed and unchanging benchmarks against which to measure improvements in practice" (s. 50). Det er gjennom praksis verdiene blir synlige, og de får ulik form i forskjellige situasjoner. Jeg mener at vi kan ha noen uttalte verdier for vår praksis, men vi må kontinuerlig reflektere over hvordan verdiene kommer til uttrykk og hvilke verdier som uttrykkes i praksis.

Livsbekreftende energi

Et viktig poeng for Whitehead (2006) har vært å framheve verdien av det han kaller *livsbekreftende energi* (life-affirming energy). Da dette prosjektet startet, hadde jeg liten kjennskap til Whiteheads arbeid på dette området, men disse tankene har vært en viktig kilde til læring underveis (se kapittel 13.3). Whitehead (2006) skriver at begrunnelsen for hans praksis ligger i opplevelsen av en livsbekreftende energi, kombinert med bevissthet om verdier. Han hevder at energien har stor utdanningsmessig verdi fordi den er et uttrykk for både et faglig og et mellommenneskelig engasjement. Heron og Reason (2008) bruker begrepet "living energy", og sier at evnen til å føle seg engasjert i øyeblikket og i relasjonen er kvintessensen i livets natur. Det er denne evnen til å *føle* som utgjør livsenergien.

Som menneske har jeg en iboende levende energi som setter meg i stand til å føle og engasjere meg. Denne energien kan jeg bruke til å bekrefte den andre. Gjennom det bevisste, oppriktige, engasjerte møtet der jeg er rettet mot den andre, kan jeg bidra til kunnskapsutvikling i Jeg–Du-møtet. Det innebærer et møte som er tuftet på en grunnleggende kjærlighet, slik Buber utlegger, i et tillitsforhold (1992). Energien som bekrefter livet, forutsetter kjærlighetskraften. Hva er det som gjør at den andre sanser den oppriktige tilstedeværelsen? Hva er det som gjør det mulig å oppdage at oppmerksomheten er rettet mot den andre? Det dreier seg igjen om en *følelse* som skapes i relasjonen, i situasjonen. Denne energien er avgjørende i vår omgang med hverandre som mennesker generelt, i veiledning og samarbeid om forskning spesielt.

Energien utgjør en kvalitet, en kunnskap, som det er vanskelig å uttrykke i ord, og som ikke har vært anerkjent som akademisk kunnskap. Derfor argumenterer Whitehead for å dokumentere denne kunnskapsformen gjennom bilder og video.

I am claiming that the forms of representation that dominate printed text-based media cannot express adequately, in the standards of judgment and explanatory principles of

academic texts, the embodied values we use to give meaning and purpose to our lives in education. (Whitehead 2008 s. 113)

Fordi teksten ikke kan yte den integrerte kunnskapen rettferdighet, er Whitehead en ivrig talsmann for å ta i bruk multimedia. Gjennom video kan et større register av "embodied knowledge" representeres. Videoopptak kan hjelpe oss å komme nærmere hva den livsbekreftende energien er, og hvilken innvirkning den har i utdanningsammenheng (Whitehead 2008). I kapittel 13 har jeg inkludert et videoklipp og en analyse av det. Synliggjøring av denne typen kunnskap mener jeg kan bidra til kunnskapsutvikling som kan ha betydning for lærerutdannere generelt.

Levende teori for personer og organisasjoner

Whiteheads teori har blitt kritisert for å være for ensidig rettet mot individet. Men også denne teorien legger vekt på at den enkeltes praksis bare eksisterer i et fellesskap. Utvikling av praksis skjer i et samspill mellom enkeltpersoners læring og utvikling og fellesskapets utvikling. Vårt prosjekt dreier seg nettopp om et slikt samspill. Prosjektet befinner seg i et skjæringspunkt mellom personlig teori og organisasjonsteori. Målet har vært å utvikle personlig teori og fellesskapets anvendte teori (theory in use), et begrep fra Argyris og Schön (1996) som er uttrykk for en gruppes teori. Dette begrepet er en parallell til den personlige teorien, og i tråd med måten Peter Reason bruker begrepet levende teori. Begrepet til Argyris og Schön blir utdypet i kapittel 7.

3.3.5 Samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning – Peter Reason

Peter Reasons forskningsfelt har vært ledelse og organisasjonsutvikling. Men perspektivene han trekker fram, anser jeg som like relevante for oss som lærerutdannere, og møtet med ham og det han har skrevet alene og sammen med kolleger har hatt stor innflytelse på min forståelse av aksjonsforskning.

Jeg har pekt på hvordan kritisk teori bidro til å skape et fundament for aksjonsforskning. Den kritiske retningen bygget i stor grad på en språklig konstruksjon av virkeligheten, også kalt den lingvistiske vendingen. Men hvordan kan vi handle i en språklig konstruert virkelighet? Det er et spørsmål den deltakende eller handlende vendingen (the participative turn eller action turn) søker å gi svar på (Reason & Bradbury 2008 s. 5). Jeg har valgt å bruke betegnelsen samarbeidende aksjonsforskning for dette deltakende perspektivet, etter begrepet "Co-operative action research" som forfatterne bruker om denne retningen.

Forskning som deltakelse i et helhetlig fellesskap

Reason og Bradbury (2008) definerer aksjonsforskning som

en deltakende prosess som handler om å utvikle praktisk kunnskap i arbeid med vesentlige menneskelige anliggender. Den søker å bringe sammen aksjon og refleksjon, teori og praksis, gjennom deltakelse og samarbeid om praktiske løsninger på utfordringer som er viktige for folk, og er generelt opptatt av at individer og samfunn utvikler seg og blomstrer²² (s. 4).

Forfatterne understreker (ibid.) at de ser på aksjonsforskning som en praksis for systematisk utvikling av det å kunne og av kunnskap (knowing and knowledge), men at aksjonsforskning bygger på andre oppfatninger av kunnskap enn tradisjonell akademisk forskning. Dermed har den også

²² Oversatt av Hiim (2009).

andre hensikter. Forskjellen mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning gjelder selve undersøkelsens natur, ikke bare forskjellige metoder. En grunnleggende hensikt er å utvikle praktisk kunnskap som er nyttig for mennesker i deres daglige liv. I en videre betydning, sier de, er hensikten å bidra med praktisk kunnskap for økt livskvalitet, både økonomisk, politisk, psykologisk og åndelig. Reason og Bradbury mener at aksjonsforskning har potensial til å møte den krisen verden står overfor, både når det gjelder økonomisk urettferdighet og økologisk krise. Rådende forskningsparadigmer har bidratt til skjevfordelinger og overforbruk av jordens ressurser. Skal vi ha en verden å overlate til kommende generasjoner, må vi tenke nytt og annerledes. Reason henviser til Thomas Berry, som argumenterer for at vi ikke vil være i stand til å snu den ødeleggende utviklingen før vi helt og fullt erfarer universet og jorden som et samfunn av subjekter og ikke som en samling av objekter (Reason 2002; Reason & Bradbury 2008). Vi må se på oss selv som *deltakere i samspill med naturen*. Dette deltakende synet innebærer en forståelse av forholdet mellom mennesker og natur som en samspillende, relasjonell, samskapende, helhetlig prosess. Den helhetlige forståelsen står i motsetning til det Cartesianske verdensbildet vi har vokst opp med, som ser på verden som bestående av separate ting som opererer ut fra kausale lover. Tingene har ikke verdi, hensikt eller mening i seg selv. Bare mennesket har evnen til å tenke rasjonelt og til å forstå verden. Denne splittelsen mellom menneskelighet og natur forårsaket at verdens fortryllelse ble brutt (the disenchantment of the world) (Reason & Bradbury 2008 s. 8). Reason (2002) framholder at en deltakende bevissthet kan bidra til at verden igjen blir sett på som sakral (re-sacralisation) og fortryllet (re-enchantment):

Re-enchantment doesn't mean going back to a view of a world crudely populated by spirits. It is based in reverence, in awe and love for creation, valuing it for its own sake, in its own right as a living presence. To deny participation not only offends against human justice, not only leads to errors in epistemology, not only strains the limits of the natural world, but is also troublesome for human souls and for *anima mundi*. This is the spiritual dimension of participation, to experience the world we live in and are part of as a sacred place. (s. 24)

Reason kaller altså dette verdenssynet for et deltakende verdenssyn (participatory world view). Jeg deler denne oppfatningen av at det trengs nye rammer for vår forståelse, at det trengs ny kunnskap som setter oss i stand til å betrakte de økologiske krisene vi står overfor gjennom nye briller. Tankene om at vi inngår i et helhetlig system der vi alle er deltakere, passer med min livsoppfatning.

Innenfor et deltakende verdenssyn kan aksjonsforskning, som deltakende forskning der alle deltar i valg av problemstillinger, i analyser, i forbedringer av praksis og i utvikling av kunnskap, potensielt ha en nødvendig endrende kraft (Heron & Reason 2008; Reason 2002). Vi deltar som hele mennesker i våre kroppar, i våre praksiser og omgivelser. Aksjonsforskningen er relasjonell, samspillende og samskapende. Deltakelsen er "politisk fordi den gjelder menneskers rett og evne til å påvirke avgjørelser som angår dem, og deres rett og evne til å utvikle kunnskap fra erfaringene" (Reason & Bradbury 2008 s. 9). Slik har forskningen et frigjørende potensial. Forskningen kan bidra til endringer både i det små i menneskers hverdag, og i det store for en bedre framtid for oss alle i samspill med naturen vi er en del av. Jeg deler dette håpet og finner den helhetlige, økologiske rammen Reason og Bradbury setter aksjonsforskning inn i, meningsfull.

I vårt prosjekt har ikke det økologiske aspektet vært framtrødende, men i etterkant av veiledningsprosjektet har vi startet et nytt aksjonsforskningsprosjekt: Lærerutdanning for

bærekraftig utdanning²³. Det økologiske aspektet kan ha stor betydning og bidra til en lærerutdanning som evner å gi lærere håp om å kunne bidra til en livskraftig framtid gjennom sin undervisning. Dette er et betydningsfullt anliggende i vår hverdag som lærerutdannere.

Ferdigheter i samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning

Heron og Reason (Heron & Reason 2001; Heron & Reason 2008) har beskrevet fem personlige ferdigheter (inquiry skills) de mener er vesentlige for å kunne gjøre gode undersøkelser i sin praksis:

For det første må forskeren *være til stede og åpen*. Evnen til empati, til å innstille seg på situasjonen eller personen(e)s bølgelengde er grunnleggende. Åpenhet handler om viljen til å se mening i verden og i situasjonen, og ikke bare se det som først kommer mot oss.

For det andre må forskeren kunne *se en kontekst fra flere vinkler*, og være klar over hvilke klassifiseringer og forestillinger vi rammer våre oppfatninger inn i. Samarbeid er nødvendig for å bli klar over hvordan våre oppfatninger kan være preget av fastlåste mønstre. I dette arbeidet kan utenforstående, kritiske venner ha en viktig funksjon. Ferdigheten kaller Heron og Reason "reframing", evnen til å *ominnramme situasjonen*, det vil si å være i stand til å løsrive seg fra fastlåste forestillinger og mønstre og kunne betrakte situasjonen i et nytt lys.

Den tredje ferdigheten kaller de *radikal praksis og kongruens*. Det dreier seg om å være oppmerksom på og kunne identifisere ulike aspekter ved en handling eller praksissituasjon. Handlingen består av en kropp som for eksempel kan være motoriske grep eller kommunikasjonsmessig handling, den har en strategisk form, en hensikt, motiver, veiledende og underliggende normer og verdier, og handlingen tilhører en kontekst. Dessuten er handlingen definert av noen overbevisninger og den gir et faktisk utkomme. Det å identifisere disse komponentene i handlingen kan bidra til økt bevissthet og oppmerksomhet, som igjen gjør det mulig å avgjøre i hvilke ledd eventuelle endringer kan og bør settes i verk. Et viktig spørsmål er om det er god sammenheng mellom handlingens ulike komponenter.

Forskeren må for det fjerde ha evnen til både å være til stede i og samtidig kunne *løsrive seg fra handlingen* og slik inneha et *metaperspektiv* i situasjonen. Det er viktig å *ikke investere hele seg* i handlingen fordi det er nødvendig å kunne løfte oppmerksomheten ut av situasjonen for å kunne se og vurdere ulike handlingsalternativer i situasjonen.

Sist, men ikke minst, må forskeren ha *emosjonell kompetanse*, som innebærer blant annet å forstå sine egne følelser og være stand til å reagere kun på den aktuelle situasjonen, og ikke reagere med følelser som egentlig er knyttet til en tidligere hendelse eller som del av et følelsesmessig mønster som ikke er adekvat for situasjonen (Heron & Reason 2001 s. 184–185).

Jeg opplever forskningsferdighetene som konkrete og bevisstgjørende. Aksjonsforskning innebærer å bygge relasjoner som hele mennesker, og da er følelsene like viktige i forskningen som tankene og ordene. Når vi skal utvikle våre helhetlige praksiser, betyr det at vi må utvikle et bredt spekter av kunnskap. Det innebærer også at vi er oppmerksom på oss selv i situasjonen og i

²³ <http://www.umb.no/larerutdanning/artikkel/visjon-for-larerutdanningenlektorutdanningen> (sist besøkt 14.02.11)

relasjonene. Teorien om utforskningsferdigheter fikk ikke like stor betydning for fellesskapet som jeg hadde håpet. Jeg kommer tilbake til årsaker til det senere.

Whitehead (2006) peker på verdier og livsbekreftende energi som kilder til å utvikle forklaringer for våre praksiser. Heron og Reason framholder også den levende energiens betydning i møter mellom mennesker, og da også i forskning der mennesker forsker sammen som deltakere i en større sammenheng. De peker på emosjonell kunnskap som ikke vanligvis har vært framholdt og verdsatt i academia. Det gjør at de ser behovet for en utvidet epistemologi for deltakende aksjonsforskning. Jeg vil i neste avsnitt gjøre rede for denne utvidede epistemologien fordi den også er bevisstgjørende og viktig for å analysere og forstå vårt prosjekt.

3.3.6 Utvidet epistemologi for samarbeidende pedagogisk aksjonsforskning

Aksjonsforskning basert på det deltakende perspektivet som Heron og Reason har trukket opp, fordrer en utvidet epistemologi for aksjonsforskning som samstemmer med grunntankene i levende teori. Heron og Reason (2008) trekker opp linjene for en utvidet epistemologi som bygger på fire kunnskapsformer. De kaller dem

- erfaringskunnen (experiential knowing)²⁴
- presentasjonskunnen (presentational knowing)
- proposisjonskunnen (propositional knowing)
- praktisk kunnen (practical knowing)

Begrepet kunnen (knowing) innebærer at kunnskapen (knowledge) får en aktiv og levende form ved at den brukes. De fire kunnskapsformene har vært essensielle i vår aksjonsforskningspraksis. De har betydning både i aksjonsfasene, i refleksjonsfasene, og som resultat av den samarbeidende aksjonsforskningen.

Erfaringskunnen

Heron og Reason (2008) forklarer erfaringskunnen som det å *være* i et engasjert forhold til noe eller noen. Innsikten ligger i det å være i stand til å inngå med hele seg i relasjonen, med sanser, med oppmerksomhet og med evne til å reagere på det som kommer oss i møte i situasjonen gjennom direkte persepsjon, empati og resonans (jf. levende energi). Heron og Reason sier:

Experiential knowing is feeling engaged with what there is, participating, through the perceptual process, in the shared presence of mutual encounter. We see this capacity for feeling as the quintessential nature of the life, the living energy that is within us – the life that is the immanent pole of our embodied spirit. (s. 369)

Den essensielle livsbekreftende energien uttrykkes gjennom evnen til å være bevisst tilstede i situasjonen. Bevisstheten gjør at vi fanger inn stemninger og andre ikke-verbale signaler og opplever eller sanser meningen i verbale uttrykk.

Habermas sier at når vi snakker, stadfester vi tre simultane, illusoriske påstander: a) at vi har en rett til å snakke, b) at vi er oppriktige i vårt ønske om å bli forstått og c) at det vi sier er sannhet (i

²⁴ På engelsk skiller man mellom knowing og knowledge. Hiim (2009) har oversatt knowing med kunnen. Jeg har valgt å bruke de samme betegnelse på de fire kunnskapsformene som hun har brukt.

Park 2001 s. 84). Habermas isolerer *oppriktigheten* som den viktigste faktoren for å skape kontakt (bonding) i relasjonen. Habermas (1999) sier at vurderingen av utsagnetenes *oppriktighet* er avhengig av gjenkjenning i tilhørernes egen livsverden (s. 21)²⁵.

I prosjektet vårt har det vært et mål å åpne opp for en stemning mellom oss der vi kunne være i slike gjensidige forhold av utforskning, i oppriktighet og følelsesmessig nærvær som er nødvendig i samarbeidende aksjonsforskning, og slik utvikle vår erfaringskunnen. Erfaringskunnen er ofte flyktig og derfor vanskelig å uttrykke, selv for oss selv (Heron & Reason 2008 s. 367).

Presentasjonskunnen

Heron og Reason framholder at den flyktige erfaringsinnsikten kan presenteres i et mangfold av ekspressive former som dans, musikk, bilder, drama osv. Slik kan den bli tigjengelig både for oss selv og andre, og det er mulig å forstå og analysere den. Vår forskningsprosess har ikke vært preget av et mangfold av ekspressive uttrykksformer, men fortellingen har hatt en sentral plass. Fortellingen er ifølge Bruner i stand til å holde kunnskapsprosessen åpen og kreativ (Heron & Reason 2008 s. 371). I dokumentasjonen av prosessen har jeg også eksperimentert med andre ekspressive uttrykksformer, som dikt, bilder og musikk.

Felles erfaringer i handling trenger ikke å gå veien om representasjonen. Delte direkte erfaringer kan kanskje gi et enda bedre grunnlag for felles drøftinger enn presentasjonen av dem. Slike felles erfaringer fikk vi når vi veiledet eller ga tilbakemeldinger på samme oppgaver. Men selv felles erfaringer må det settes ord på når de skal drøftes. Slik vi la opp forskningsprosessen, var presentasjonen nødvendig for å skape et grunnlag for erfaringsdeling i gruppen. Erfaringene ble presentert gjennom fortellinger både skriftlig og muntlig, og gjennom refleksjoner og diskusjoner. Etter gjennomførte perioder med veiledning valgte den enkelte ut en situasjon de mente det var meningsfullt å snakke om i gruppen. Når erfaringen var valgt ut, ble den uttrykt og presentert. Innbakt i presentasjonskunnen ligger da også den analyseevnen som fører til valg av situasjon. Når erfaringskunnen er uttrykt gjennom presentasjonskunnen, kan den utsettes for drøftinger og analyser som kan føre fram til proposisjonskunnen.

Proposisjonskunnen

Proposisjonskunnen dreier seg om kunnen *om* noe. Proposisjonskunnskap er den form for teori og fakta om verden som har vært mest anerkjent i akademien. Slik kunnskap kan oppfattes som generell og statisk. Heron og Reason (2008) framhever at proposisjonskunnen som utvinnes fra erfaringskunnen i sin natur er levende og i endring (jf. levende teori over). Proposisjonskunnen kan bidra med relevante begreper som hjelper oss å konsentrere, sortere og sette ord på erfaringene slik at det skapes ny forståelse fra erfaringene, noe som igjen kan opplyse og berike praksis. Et sentralt spørsmål er hvorvidt den teorien en kan slutte av egne erfaringer, har kraft i seg til å være veiviser for praktisk bevisstgjøring av verdier (Heron & Reason 2008 s. 375/376). Bevisstgjøring av verdier er slik jeg tidligere har pekt på, et sentralt steg i endringsprosessen. I aksjonsforskning er det avgjørende å skape mening i de erfaringene vi har gjort i en aksjonssyklus for å kunne bygge på erfaringene i planleggingen av den neste, for å skape de endringene vi ønsker. Etablert, relevant teori er til stor hjelp i bearbeidningen av erfaringsinnsikten.

²⁵ Livsverden er et begrep som stammer fra Husserl og omfatter alle sider av et menneskes møte med og væren i verden (Eriksen et al. 1985).

Heron og Reason (ibid. s. 375) framholder fem viktige resultatområder av proposisjonskunnen. Slik kunnskap kan

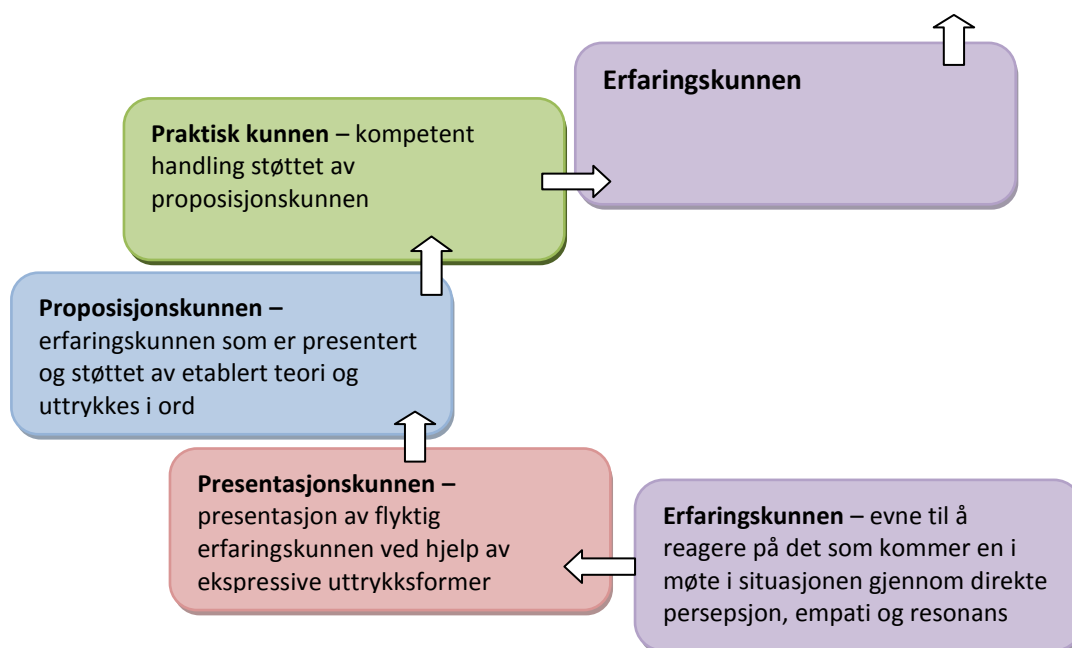
- gi innsikt i forskningens område
- rapportere om endret praksis og effekten av endringene
- gi beskrivelser av forskningsprosessen
- utgjøre evaluering av forskningsprosessens gyldighet og grundighet
- utgjøre en evaluering av resultatenes informative og endrende gyldighet (min oversettelse)

Dokumentasjonen av vår forskningsprosess søker nettopp å frambringe informasjon om forskningens område, veiledningspraksis og aksjonsforskning i lærerutdanning. Den søker å vise til de endringene forskningen har bevirket i praksis, og til den effekten disse endringene har hatt for studentene. Det er også gitt en fyldig beskrivelse av forskningsprosessen. Lesere kan bedømme forskningsprosessens gyldighet og grundighet. I hvilken grad resultatene har endrende gyldighet må også kunne bedømmes i forhold til om endringene har vist seg levedyktige i vår organisasjon, og om vårt eksempel har betydning for andre lærerutdannere.

Praktisk kunnen

Praktisk kunnen dreier seg om *utførelse av handling* (know how) (Heron & Reason 2008 s. 375). Praktisk kunnen handler om hvordan vi utøver kompetent handling – ferdigheter som er støttet av teoretisk innsikt og som blir synliggjort gjennom den gode utførelsen av oppgaven. Erfaringskunnen som blir representert og formulert som proposisjonskunnen bidrar til utvikling av praktisk kunnen. Figuren under illustrerer et poeng Heron og Reason gjør av at det er et hierarki av kunnskap:

We make a (similar) point that there is an 'up hierachy' of knowledge grounded in experiential knowing, which unfurls in presentational and then in propositional ways of knowing, and is consummated and fulfilled through practice. (Ibid. s. 375)



Figur 3–1 Forskning i egen praksis gjennom utvikling av erfaringskunnen, presentasjonskunnen, proposisjonskunnen og praktisk kunnen. Praktisk kunnen fører så videre til ny erfaringskunnen osv.

Det er på denne måten vi bevisst har arbeidet med å utvikle vår praksis gjennom aksjonsforskningsprosjektet, og det gjelder både vår veiledningspraksis og vår forskerpraksis. Med bakgrunn i erfaringskunnen som vi har presentert for hverandre, har vi utviklet nye begreper (proposisjonskunnen) som har bidratt til praktisk kunnen. Den levende teorien søker å gjøre rede for hvilken presentasjonskunnen vi utvikler for å synliggjøre erfaringskunnen, hvilken proposisjonskunnen vi kan utvinne fra erfaringskunnen og hvilken praktisk kunnen de foregående prosessene leder til. En slik utvidet epistemologi for aksjonsforskning bidrar med viktige begreper for å forstå og analysere vår forskningsprosess.

3.3.7 Første-, andre- og tredjepersons forskning, første og andre ordens forskning

En måte å dele inn den store aksjonsforskningsfamilien på er i første-, andre- og tredjepersons forskning (Torbert 2001; Torbert & Taylor 2008).

Grunnspørsmålet i *førstepersons forskning* er: Hvordan kan jeg forbedre det jeg gjør? Dette spørsmålet er utgangspunktet for forskning innen feltet levende teori. Førstepersons forskning er å ha en forskende tilnærming til hverdagsaktiviteter i livet så vel som til profesjonelle aktiviteter.

Når lærere forsker sammen på forhold de er opptatt av i sin praksis, er forskningen *andrepersons forskning*. "Andrepersons forskning starter med interpersonlig dialog og inkluderer utvikling av forskningssamfunn og lærende organisasjoner" (Reason & Bradbury 2001 s. 6). Andrepersons forskning kan altså inkludere førstepersonsforskningen. Slik vil jeg plassere vårt prosjekt både innen første- og andrepersons forskning. Andrepersons forskning i skolen kan være lærere som sammen forsker i sin praksis, slik Stenhouse var talsmann for, eller forskningen er i større grad drevet med støtte og ledelse av forskere fra universiteter. Ofte er det forskerne som kommer til skolene med ideer de ønsker å prøve ut, eller spørsmål de ønsker å utforske sammen med lærere.

Enkle case, som er tilfelle med vårt prosjekt, ville hatt større endringskraft om det hadde stått i en sammenheng av mange prosjekter med samme interesseområde. Internett gir mange muligheter for kommunikasjon på tvers av prosjekter, på tvers av kontinenter. Slike omfattende nettverk av aksjonsforskningsprosjekter, der aktørene ikke møtes ansikt til ansikt, kalles *tredjepersons forskning*. Torbert (2001) sier at forskningen gjennom de tre nivåene søker å integrere kritisk subjektivitet, empatisk (compassionate) intersubjektivitet og konstruktiv objektivitet i handling.

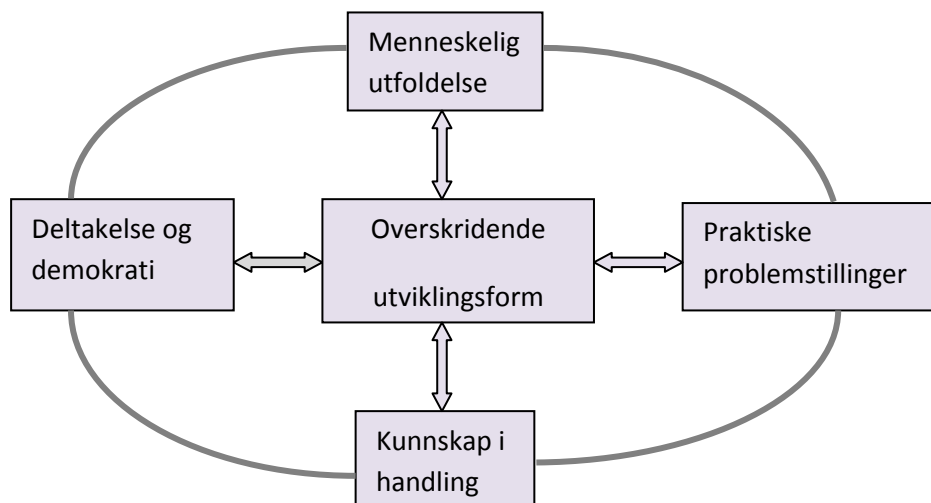
I kapittel 3.3.2 nevnte jeg Elliots begreper første og andre ordens aksjonsforskning. Vi var alle lærere som forsket i egen og felles praksis – førsteordens forskning. Men fordi jeg hadde en rolle som tilrettelegger var deler av forskningsprosessen også andreordens forskning. Det vil si at vi har drevet første ordens forskning, der vi har utviklet vår kompetanse og forståelse gjennom endringer av praksis, og samtidig har jeg drevet andre ordens forskning på min rolle som tilrettelegger. Det ble en mer kompleks prosess enn jeg hadde forutsett.

3.3.8 Oppsummering av prosjektets aksjonsforskningsteoretiske fundament

Aksjonsforskning er ikke en metode, men en strategi, og kan sies å være en familie av ulike tilnærminger med noen grunnleggende fellestrekk, sier Reason og Bradbury (2008). De sier at aksjonsforskning

- er et sett med praksiser som responderer på menneskers ønske om å lete etter kreative løsninger på utfordringer i det praktiske liv
- fordrer engasjement *med* mennesker i samarbeidende relasjoner og åpner rom der dialog og utvikling kan blomstre
- bygger på mange kunnskapsformer, både når det gjelder resultater (evidence) generert i forskningen, og i et mangfold av presentasjonsuttrykk
- er verdibasert og søker å ta opp *vesentlige* spørsmål angående menneskelig utfoldelse, menneskenes omgivelser og den større økologiske sammenhengen vi står i
- er en *levende, uforutsigbar prosess* som forandres og utvikles når de som er involvert utdyper sin forståelse av spørsmålene som blir tatt opp, og utvikler sin kapasitet som forskere både individuelt og kollektivt (ibid. s. 3 og 4, min oversettelse)

Disse punktene oppsummerer helt sentrale momenter som jeg har drøftet gjennom kapitlet. Figuren under illustrerer de felles karakteristika ved de ulike tilnærmingene til aksjonsforskning.



Figur 3–2 Felles karakteristika ved ulike tilnærminger til aksjonsforskning (Reason & Bradbury 2008 s. 5, min oversettelse)

Figuren viser fem sentrale sider ved *alle* former for aksjonsforskning, der hensikten er å bidra til menneskelig utvikling.

Aksjonsforskning har en aktiv og prosessuell karakter. Fordi forskningen blir til mens man går, kan det ikke fastsettes klare rammer og metoder. Det er som en kunstnerisk prosess, sier

Reason og Bradbury (2008 s. 5). En slik prosess bygger selvsagt også på noen rammeverk og teknikker, men det er alltid mulig å videreutvikle eller skape nye rammer for forskningen.

Da vi startet vårt samarbeidende aksjonsforskningsprosjekt, var ikke alle disse erfaringene kjent for oss, og vi har gjort oppdagelser og hatt diskusjoner som har ført fram til noen erkjennelser som sammenfaller med de som allerede er formulert her. Gjennom vår prosess har teorien gitt mening for oss.

Vårt prosjekt er inspirert av og bygger på fundamenter fra pragmatisk teori, der et hovedpoeng er at forskningen tar utgangspunkt i vesentlige praktiske spørsmål, at forståelse og kunnskap til klok praksis utvikles i og gjennom praksis. Elliots erkjennelser av aksjonsforskning av første og andre orden har vært viktig for å forstå noen problematiske aspekter i prosjektet. Kritisk teori har gitt økt oppmerksomhet på aksjonsforskningens frigjørende potensial og gir bevissthet om vår språklig konstruerte virkelighet. Carr og Kemmis har bidratt til en bevissthet om at aksjonsforskning kan være av teknisk, praktisk og frigjørende art. Det har vært vår intensjon å gjennomføre et prosjekt som legger vekt på praktiske og frigjørende aspekter. Deres vektlegging av aksjonsforskning som metapraksis har også vært essensiell.

Levende teori bidrar med oppmerksomhet på helt vesentlige sider ved vår og våre studenters praksis og den teorien som skapes når vi retter oppmerksomheten mot den innflytelsen vi og andre har på egen og andres læring. Dessuten har fokuset på verdier som grunnlag for bedømmelse av praksis hatt stor innflytelse på prosjektet. Også Whiteheads vektlegging av livsbekreftende energi som kunnskapsform, som sentral i læreprosesser og måter slik kunnskap kan dokumenteres på, har spilt en viktig rolle i min egen forsknings- og veiledningsutvikling.

Reason og hans kolleger har bidratt til min forståelse av det økologiske samspillet vi mennesker er en del av. De belyser hvordan vi som hele mennesker med fysikk, psyke og åndelighet inngår med hele oss selv i forskningen. Det betyr at forskningen må inkludere et bredt spekter av kunnskapsformer, erfaringskunnen, presentasjonskunnen, propisjonskunnen og praktisk kunnen. Deltakende aksjonsforskning er, i tråd med Elliots og Carr og Kemmis sine tanker, opptatt av å utforske vesentlige problemstillinger knyttet til menneskers hverdag og praksis. Vår veiledningspraksis anser jeg som en vesentlig side av vår praksis. Veiledningen kan bidra til at studentene får hjelp til å utvikle seg til de lærerne de har potensial til å bli.

3.4 Forskningsspørsmål og overordnet design for veiledningsprosjektet

I det foregående har jeg drøftet det aksjonsforskningsteoretiske fundamentet for prosjektet, og de verdiene det bygger på. Nå vil jeg presentere forskningsspørsmålene og gjøre rede for det overordnede designet i prosjektet.

3.4.1 Forskningsspørsmål

Utgangspunktet for valg av tema for prosjektet var en antakelse om at PPU kunne styrkes gjennom bedre veiledning knyttet til oppgavene i studiet. Studiets to didaktiske oppgaver og det pedagogiske utviklingsprosjektet er helt sentrale for å knytte sammen teori og praksis i studiet og utgjør store deler av studentenes studiearbeid. Vi lærere nedlegger mye tid i å veilede på oppgavene, men hadde som tidligere nevnt liten innsikt i hvilken nytte studentene hadde av oppgavearbeidet og

veiledningen i sin kompetansebygging. På denne bakgrunnen ble det overordnede forskningsspørsmålet for prosjektet:

Hvordan kan vi videreutvikle praktisk-pedagogisk utdanning og vår kompetanse som lærerutdannere gjennom pedagogisk aksjonsforskning med fokus på veiledning?

For å kunne svare på dette trengte vi å analysere vår veiledningsvirksomhet og stilte flere underordnede forskningsspørsmål:

- Hvilke innholdsmessige og verdimeslige perspektiver legger vi vekt på i veiledningen av lærerstudentene sett i forhold til de verdier som kommer til uttrykk i styrende dokumenter som rammeplan for lærerutdanningen, opplæringsloven og læreplanverket for skolen?
- Hvordan arbeider studentene med veiledningstekstene?
- Hvordan opplever studentene å bli påvirket holdningsmessig, kunnskapsmessig og ferdighetsmessig?
- Hvilke særskilte muligheter og utfordringer ligger i at veiledningen foregår via nettet?

Utviklingen av veiledningspraksis innebar også å gjennomføre endringer i undervisning og organisering. Et nytt forskningsspørsmål ble derfor:

- Hvordan er sammenhengen mellom prosjektets fokusering på veiledningspraksis og organisatoriske endringer av studiet?

Prosjektet fikk tidlig en dreining mot også å rette søkelyset mot vår forskningsprosess, det vil si på aksjonsforskning som metapraksis. Forskningsspørsmålene for denne delen ble utviklet gjennom prosjektets første år:

- Hvordan kan systematisk erfaringsdeling og felles refleksjon bidra til å utvikle vår veilederkompetanse?
- Hvordan kan systematiske diskusjoner, erfaringsdeling og refleksjon bidra til å utvikle lærerutdanningen ved UMB i ønsket retning (og hvilken retning er det)?
- Hva betyr det å drive samarbeidende aksjonsforskning i vår sammenheng?
- Hvordan blir arbeidsmiljøet påvirket av at vi samles om et felles forskningsprosjekt?
- Hvordan kan vi gjennom vår forskning i egen praksis være eksemplariske i forhold til studentenes kompetanseutvikling?

Som leder av forskningsprosjektet utarbeidet jeg forskningsspørsmålene i samarbeid med mine veiledere. I fellesskap bestemte forskergruppen å avgrense studien til veiledningen av den første didaktiske oppgaven som legger grunnlaget for studentenes kompetansebygging (jf. kapittel 1.3).

3.4.2 Winters hermeneutiske prinsipper for innhenting og tolkning av dokumentasjonsmaterialet i veiledningsprosjektet

Winter (1989 s. 38 ff) har utledet et sett med prinsipper som ligger til grunn for både gjennomføring av aksjonsforskningsprosessen og for behandling og tolkning av dokumentasjonsmaterialet i

prosjektet: prinsippet om refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, samarbeid, risiko, plural struktur og teori–praksistransformasjon.

Prinsippet om refleksiv kritikk handler om at ethvert utsagn speiler min egen forståelse av det fenomenet jeg uttaler meg om. Denne subjektive forståelsen må tydeliggjøres så den blir synlig for oss selv og andre. Ved at det blir stilt spørsmål til den refleksive basisen, åpnes den for diskusjon i stedet for å bli presentert som en sannhet. Når ulike muligheter blir foreslått der tidligere bestemte tolkninger har blitt sett på som en selvfølge, åpnes den refleksive basisen opp. For å kunne forstå uttalelsene er det viktig å kjenne til situasjonen uttalelsene oppstår i. Derfor har det vært et viktig anliggende i prosjektet å analysere kjennetegn ved vårt arbeidsmiljø, som danner en kontekstuell ramme for prosjektet. Viktige sider ved denne analysen ble presentert i forrige kapittel.

Prinsippet om dialektisk kritikk. Dialektikk handler om å se etter motsetninger, synliggjøre dem og lete etter endringsmuligheter i de spenningene som oppstår. Vår profesjonelle hverdag presenterer seg gjennom kjente begreper i forklarende termer, som skaper en stabil verden av mening. Men denne stabiliteten er midlertidig. Vi kan ta et steg tilbake og se hvordan forklaringene eller beskrivelsene er ufullstendige, forenklete og upresise. Dialektikken gir oss mulighet til å bryte ned kjente situasjoner eller ideologier. Prinsippet peker på at det er viktig i prosessen å ikke undertrykke forskjellige oppfatninger og meninger, og i analysen å se etter forskjeller. I forskjellene finnes muligheter for å se nye løsninger på problemstillinger. Vi kan fokusere på det som forekommer som separat, som forent eller som fastlåst. Det betyr at vi kan ta for oss separate utsagn og analysere dem med hensyn på alle mulige meninger og ideer. Eller vi kan ta for oss en kategori og analysere utsagn innen kategorien mht enhet bak tilsynelatende forskjeller eller motsetninger bak tilsynelatende enheter. Vi kan også se etter tegn på fastlåsthet. Slik bevisstgjøring kan føre til at vi ser endringsmulighetene.

Samarbeidsressurs (Collaborative resource). Dette prinsippet handler om den ressursen som ligger i det å forske sammen, og det fordrer avklaringer av roller i prosjektet. Det har vært en intensjon å lede en prosess der alles stemmer skulle være like viktige. Å ha felles refleksjoner i alle faser av prosjektet, har vært et mål. Hensikten har ikke vært å syntetisere de ulike synspunktene, tvert imot er det forskjellene som danner en rik ressurs. Det er ved å bruke denne rike ressursen at analysen kan bevege seg bort fra å representere personlige standpunkter til å representere interpersonlig forhandlede ideer, det vil si ideer som går utover det den enkelte kunne kommet opp med. Winter foreslår å "kaste nettet" vidt for å kunne fange inn de "ville" ideene eller de uvanlige tankene som vi ikke får tak i til daglig.

Prinsippet om pluralistisk struktur følger av forrige prinsipp. I et forskningsprosjekt der vi ser etter forskjeller og helheter, må fenomenene presenteres slik at begge deler blir synlige. Min veiledningspraksis kan ikke studeres uavhengig av studentenes reaksjoner på den. Veiledningen skjer i en kontekst og har en hensikt. Den forholder seg både til studentenes forutsetninger og til rammeplanens mål. Slike helheter har jeg til hensikt å synliggjøre. Videre er det et viktig prinsipp å la de enkelte stemmene komme til uttrykk i sin opprinnelige form uten først å bli presentert i form av mine fortetninger og generaliseringer.

Prinsippet om risiko. I aksjonsforskning kan ikke prosessen planlegges i detalj. Deltakerne i prosessen kan oppdage sannheter som utfordrer, kanskje mer enn det som godt er. I tillegg er aksjonsforskning en kompleks virksomhet som er tidkrevende, og det kan det være vanskelig å

oppnå helt optimale forhold på en arbeidsplass. Til tross for engasjement og vilje til forpliktelse innebar tidsfaktoren en risiko i prosjektet. Det var også en risiko i seg selv å velge å gjøre aksjonsforskning i doktorgradsarbeidet, på grunn av aksjonsforskningens lave status i akademien. Mange må kjempe i sine organisasjoner for å skape rom for denne type forskning (Levin & Greenwood 2008).

Det sjettede og siste prinsippet dreier seg om *teori-praksistransformasjon*. Winter (ibid.) framhever at praksis og teori er to komplementære sider ved utviklingsprosessen. De står i et dialektisk forhold til hverandre. Dette prosjektet tar utgangspunkt i vår praksis som lærerutdannere og i studentenes praksis som lærerstudenter. På samme tid er vår praksis opplyst av teori om veiledning, kommunikasjon, læring, etikk osv. Det utforskende arbeidet i praksis, og analyser i etterkant av prosessen, har skjedd i kontinuerlig samspill med teoretisk arbeid. Teorien har gitt ideer til veiledning i praksis og til forskningspraksis, og teorien har bidratt til å reise spørsmål ved vår praksis. Målet er å utvikle relevant teori fra praksis til praksisfeltet.

Disse prinsippene har ligget til grunn for vår felles prosess selv om de ikke var felleseie i forskergruppen. Prinsippene danner også utgangspunkt for analysen og dokumentasjonen i denne avhandlingen.

3.4.3 Grovplan for prosjektet

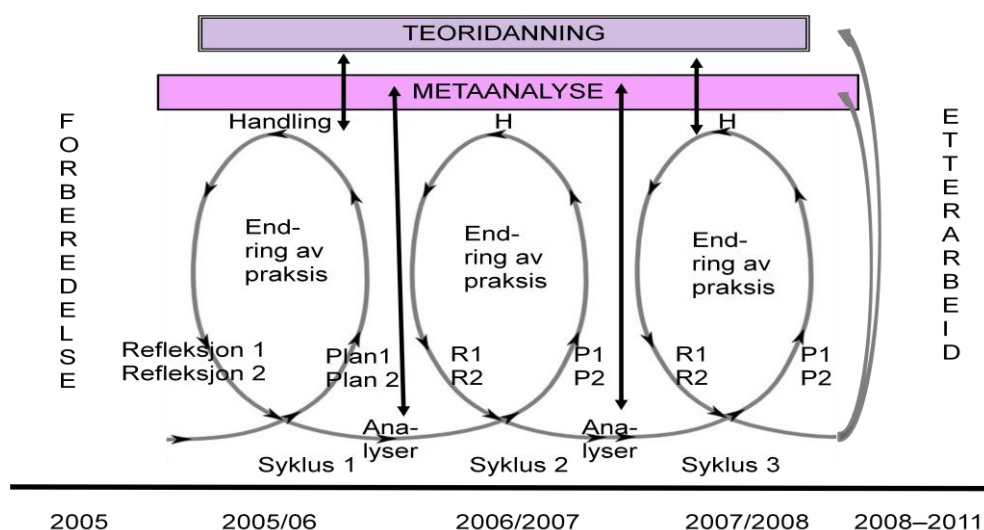
Prosjektet startet med en invitasjon fra meg til alle kollegene på avdelingen om å delta i mitt doktorgradsprosjekt, der jeg ønsket å utvikle veiledningskompetanse og kunnskap om veiledning av lærerstudenter. Alle kollegene knyttet til undervisning i PPU, og senere også LUN, sa seg interessert i å delta. Studieplan ble godkjent ved instituttets forskningsutvalg. Der hadde jeg skissert en grovplan for et treårig prosjektforløp (2005–2008). Aksjonsforskningens syklus av planlegging, gjennomføring, systematiske observasjoner og refleksjoner ble valgt som overordnet strategi gjennom tre studieår. Jeg har tidligere gjort rede for intensjonen om å bygge på demokratiske verdier og involvering.

Et aksjonsforskningsprosjekt kan ikke planlegges i detalj fordi refleksjon over handling vil bestemme retningen for neste handling. Likevel trenger prosjektet en grovplan. Elliott (1991) deler denne planen i flere faser der den første er å klargjøre en generell idé for prosjektet, en idé som kan endre seg underveis. Deretter må fakta om situasjonen beskrives og forklares. Whitehead og McNiff (2006) stiller i utgangspunktet spørsmålene: Hva er mitt anliggende eller min bekymring (concern)? Hvorfor er jeg bekymret? I innledningen har jeg vist til undersøkelser som stadfester at det ikke er god nok sammenheng mellom praksis og teori i lærerutdanningen. Vi ønsket derfor i innledningsfasen i prosjektet å undersøke om studentene opplevde den sammenhengen det var hensikten å skape gjennom oppgavene. Først da vi fikk svar på denne undersøkelsen, kunne vi lage mer konkrete planer for endringene vi ville sette ut i livet. Innledende foretok vi også en kartlegging av vår egen veiledningspraksis for å se om vi kunne oppdage forbedringsmuligheter.

I tråd med tankene fra levende teori var intensjonen at hver enkelt skulle finne utviklingsområder i sin praksis. Vi hadde forskjellig erfaringsbakgrunn og forskjellige utfordringer. I tråd med samarbeidende aksjonsforskning var planen at vi skulle dele planer og erfaringer med hverandre for å lære av hverandre, og for å avdekke endringsbehov. Hver høst skulle hver enkelt bestemme seg for områder innenfor sin praksis de ville forsøke å forbedre, og så gjennomføre en veiledningsperiode som vi skulle reflektere over – først individuelt og så sammen. I vårsemesteret

arbeider studentene med en fordypningsoppgave i didaktikk og et pedagogisk utviklingsprosjekt. Selv om vi ikke konsentrerte oss om disse to siste oppgavene på samme måte som den første didaktiske oppgaven, ble også veiledning av disse oppgavene etter hvert gjenstand for refleksjoner.

Figuren under gir en oversikt over prosessen som startet med en forberedelsesfase der de to nevnte forundersøkelsene ble gjennomført. Deretter følger tre årssykluser med individuelle planer (P1) og felles planer (P2) for endringer i veiledningspraksis, handling (H), det vil si gjennomføring av veiledning (først og fremst av den første didaktiske oppgaven), og refleksjoner over handlinger individuelt (R1) og felles (R2) i prosjektmøter. Etter hvert år gjennomførte vi en analyse av utbyttet. Den kunne sies å være en begynnende metaanalyse og en begynnende teoridanning. Analysen dannet også utgangspunkt for nye planer osv. Alt dette gjorde vi i den hensikt å endre/forbedre vår praksis. I etterkant av de tre årssykluserne gjennomførte vi delvis i fellesskap en metaanalyse av hele den treårige prosessen som blant annet har resultert i denne avhandlingen og den teoridanningen den er uttrykk for.



Figur 3-3 Prosjektforløpet med forberedelse (våren 2005), tre år med planlegging, handling (veiledning) og refleksjon over veiledning i praksis (skoleåret 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008), samt etterarbeid med metaanalyse av prosessen (2008-2011)

Innenfor hver årssyklus kunne vi ha flere mindre sykluser knyttet til ulike veiledningsoppgaver, men til sammen dannet årssykluserne en ramme for prosjektmøtene som jeg har valgt å kalle *forskermøter*.

Jeg var initiativtaker til prosjektet og var leder av prosjektet. Dette var et mandat gruppen ga sin tilslutning til. Lederrollen innebar ansvar for å kalle inn til forskermøtene, overordnet ansvar for innhold og organisering av møtene, ansvar for å skrive referater fra møtene, transkribere møter som ble tatt opp på lydfil, gjøre foreløpige sammenfatninger og presentere disse for gruppemedlemmene. Mitt mål var å lede en demokratisk prosess, der alle kunne ha innflytelse på innhold og arbeidsmåter. Likevel la jeg klare føringer for arbeidet, ikke minst ved at jeg anså det som mitt ansvar å utvikle forskningsspørsmålene. Dette ansvaret tok jeg fordi prosjektet skulle være mitt

doktorgradsarbeid. Det måtte ikke ha vært slik. Vi kunne ha utarbeidet forskningsspørsmålene sammen. Denne drøftingen kommer jeg tilbake til i kapittel 16.

I interne aksjonsforskningsprosesser som vår, brukes ofte såkalte *kritiske venner*. Kritiske venner kan se ting utenfra som man blir blind for når man står midt i prosessen (McNiff & Whitehead 2002 s. 105). Kritiske venner kan være enkeltpersoner eller en gruppe som følger prosessen og blir kjent med den, men samtidig står utenfor. Vi etablerte ikke en slik formell gruppe eller person til å følge vårt prosjekt. Men en av veilederne sto utenfor prosessen, og hadde en slik funksjon gjennom hele prosjektperioden. I oppstarten og gjennom halve prosjektperioden deltok jeg i et aksjonsforskningsforum, og senere to aksjonsforskningskurs der prosjektet ble drøftet. I tillegg involverte vi kolleger som ikke var med i prosjektet, til å delta på møter og komme med innspill.

3.4.4 Organisering av prosjektet

Heron og Reason (2001) drøfter hvordan spiralen av planlegging, handling og refleksjon kan beskrives som gjentakelse av fire faser. Dette designet bruker jeg for å beskrive hvordan vi planla og organiserte vårt arbeid.

I den første fasen blir deltakerne i forskergruppen enig om område for utforskning. Jeg hadde allerede bestemt at vår veiledningspraksis skulle være vårt sentrale forskningsområde, noe deltakerne hadde gitt sin tilslutning til. I fellesskap besluttet at veiledning av den første didaktiske oppgaven skulle stå i sentrum.

Den andre fasen kjennetegnes av at forskerne er involvert i forskningsprosessen. Det var i denne fasen vi planla hvilke sider ved vår veiledningspraksis vi ville utforske. Det gjorde vi hver for oss og i fellesskap. Etter veiledningsperioden reflekterte vi over veiledningserfaringene og våre forskningserfaringer. I denne fasen kan samforskerne fordype seg i sine erfaringer slik at overflatiske forståelser blir utviklet (Heron & Reason 2001 s. 180). Gjennom prosjektperioden hadde vi regelmessig forskermøter (ett til tre per semester), der vi i fellesskap la planer for forbedringer av veiledningen og bestemte oss for metoder for å dokumentere prosessen, og delte erfaringer.

Den tredje fasen kjennetegnes av at deltakerne i forskergruppen er oppslukt av sine handlinger og erfaringer. Denne fasen utgjorde periodene med veiledningsarbeid, der vi observerte og analyserte veiledningspraksisen individuelt, sammen med studentene og med hverandre.

I fjerde fase kommer forskerne sammen for refleksjon og diskusjon av læringsutbyttet i forrige fase. Spørsmål om hvilken betydning erfaringene har for utvikling av ny kunnskap for den enkelte, for fellesskapet og for lærerutdanningsfeltet er sentrale i denne fasen. Også dette arbeidet foregikk på forskermøtene.

Den fjerde fasen utviklet vi særlig gjennom det tredje året og i etterkant av de tre årssyklusene. I etterkant av de tre årene med felles refleksjoner over handling gikk prosjektet inn i en ny fase, der data som hadde kommet fram gjennom prosessen på nytt ble gjenstand for analyse. I etterkant er det mulig å lete etter mer overordnede mønstre og foreta en helhetlig analyse og dokumentasjon som bidrar til teoridanning fra den gjennomførte og dokumenterte prosessen. I denne fasen har arbeidet foregått både individuelt og i fellesskap, som jeg skal vise i del III, IV og V.

Det kan oppfattes som motsetningsfylt å bygge på Reason og Bradbury med deres deltakende perspektiv, som så sterkt vektlegger samarbeid og relasjonsbygging, og samtidig bygge

på Whitehead og McNiff med deres individuelle perspektiv. Likevel behøver det ikke å være store motsetninger mellom dem. I Heron og Reasons tredje fase er forskerne involvert i sin egen praksis. Erfaringene bringes tilbake til fellesskapet. Forskningen foregår i en dialektisk prosess av selvrefleksjon og felles refleksjoner. Felles planlegging, refleksjoner og analyser ble gjennomført i regelmessige forskermøter i vårt prosjekt. Strukturen på møtene blir behandlet i kapittel 3.5.2.

3.4.5 Ethiske forholdsregler

Studentene har hvert år skrevet under på at de gir sin tillatelse til at vi kan bruke det materialet de utviklet gjennom studiet, i forskningen. Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Alle deltakere i prosjektet har gitt sin tilslutning til måten datamateriale fra samtaler og oppgaver er benyttet på. Informasjonsskriv og tillatelser er innhentet i tråd med krav fra NSD. Når jeg refererer til studenter og kolleger med fullt navn, er det i overensstemmelse med tillatelser fra den enkelte. Ellers er navnene på studentene pseudonymer i tråd med avtale om konfidensialitet. Disse betegnes bare med fornavn.

Navn på medarbeiderne i prosjektet er brukt for å vise den levende prosessen. Den enkelte har gitt sin støtte til denne måten å skrive på, og alle har lest det endelige resultatet og gitt sin tilslutning til måten utsagnene deres er behandlet på. Valg av utsagn, organisering, tolkning og drøfting har jeg ansvar for.

Alle prosjektmedlemmene har bidratt med sine erfaringer. Det gjelder både suksesser og situasjoner der vi ikke har lyktes så godt. Det er med stor ydmykhet jeg har nærmet meg materialet, og intensjonen har vært å behandle alle innspill med respekt.

3.5 Metoder og dokumentasjonsmateriale i veiledningsprosjektet

I denne delen av kapitlet vil jeg gjøre rede for de ulike metodene vi brukte i veiledningsprosjektet, og hvordan vi dokumenterte prosessen. Noen av de konkrete metodene var valgt på forhånd, mens andre ble bestemt underveis i prosessen. I del III vil det framkomme i større detalj hvordan metodene ble valgt og brukt gjennom redegjørelsen for prosessen.

3.5.1 Kritisk hermeneutisk og fenomenologisk perspektiver på innsamling og tolkning av dokumentasjonsmateriale

Intensjonale handlinger står i sentrum for aksjonsforskningen (McNiff et al. 2003). De intensjonale handlingene skal planlegges, gjennomføres, observeres og utsettes for refleksjon som grunnlag for ny planlegging. Disse syklusene utgjør både en overordnet strategi og en grunnleggende metode i aksjonsforskning. Overvåking av prosessen innebærer ifølge McNiff tre operasjoner: a) innsamling av data om prosessen, slik at en klarest mulig beskrivelse av hendelsesforløpet blir dokumentert, b) tolkning av data som gir en foreløpig forklaring på hva som har skjedd, og c) evaluering av hva som har foregått, slik at planer for nye handlinger kan formuleres (McNiff et al. 2003 s. 99/100). Når prosjektets hensikt var å forbedre et utdanningsprogram (PPU) gjennom å videreutvikle vår lærergruppes veiledningskompetanse, måtte vi ta tak i sentrale veiledningsoppgaver og de oppgavene veiledningen forholdt seg til. Hva og hvordan vi skulle forbedre visste vi ikke før vi startet den systematiske analysen av vår veiledningspraksis. De konkrete problemstillingene måtte vokse ut av prosessen. Planer og handlinger måtte kontinuerlig observeres og utsettes for kritisk refleksjon og

analyse. Derfor er tolkning av data, analyse og evaluering underveis en viktig side ved metoden (Elliott 1991; McNiff et al. 2003).

Prosesen med planlegging, gjennomføring, observasjon, refleksjon og analyse måtte *tolkes* som grunnlag for endring og nye planer. Vi tolker og leter etter mening på bakgrunn av vår forforståelse og den konteksten det fortolkede tilhører. Fortolkning er en hermeneutisk prosess. En hermeneutisk regel er at man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (Gadamer 1990; Kvale & Brinkmann 2009). Dette samspillet mellom helhet og del kalles den hermeneutiske sirkelen eller spiralen. Som forskere i en slik prosess er vi selv en del av spiralen ved at tolkningen skjer på bakgrunn av *vår forforståelse* av saken og *vår oppfatning av konteksten*, det vil si *våre fordommer* (Gadamer 1990). Gadamer skiller mellom sanne fordommer som skaper forståelse, og falske fordommer som skaper misforståelser (ibid. s. 337). På bakgrunn av denne innsikten er det nødvendig, så langt det lar seg gjøre, å synliggjøre de fordommene som ligger innbakt i fortolkningen av situasjoner og tekster. Utgangspunktet for forskningen er fenomenologisk i den forstand at vi søker å beskrive og utforske vår praksis slik den trer fram for oss. Dette er i tråd med Husserls idé om saken selv som erfart som gitt av verden (i Østergaard et al. 2010). Men også vår forståelse av saken "skjer i lys av vårt eget forutgående forhold til saken" (Gadamer 1990 s. 332).

Hensikten med denne studien er ikke å finne et endelig svar på hvordan god veiledning i PPU skal bedrives, men snarere å *utvikle et eksempel* på hvordan en lærerutdanningsgruppe forskningsmessig kan arbeide med videreutvikling av sin veilederkompetanse og dermed et studietilbud, og slik vise viktige prinsipper for veiledning av PPU-studenter på vei mot lærerkompetanse. Veiledningsprosjektet er dermed også en case-studie. Ifølge Yin (2009) defineres en casstudie ved at den

- investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident
- copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion (...) (Ibid. s. 18)

Studien har foregått i vår komplekse praksis, der det ikke har vært tydelige grenser mellom konteksten for forskningsprosjektet og vår daglige praksis. Derfor vil det være mange forhold ved vår veiledningspraksis og vår kontekst som ikke blir synlige gjennom den prosessen vi søker å dokumentere.

3.5.2 Metoder som har gitt empirisk materiale i veiledningsprosjektet

Studiens egenart fordrer et bredt tilfang av metoder. Her skal jeg presentere ulike metoder vi benyttet.

Forskermøtet

Forskermøtet utgjorde det kommunikative rommet for felles refleksjon og dialog som grunnlag for endringer av praksis (jf. kapittel 3.3.3). Heron og Reasons andre og fjerde fase (over) innebærer at forskerne kommer sammen og planlegger og drøfter erfaringer. Forskermøtene utgjorde en metode

for dette samarbeidet. På metanivå kan forskermøtene også ses på som egne *handlinger* (aksjoner) i prosjektet som ble planlagt og reflektert over, jf. aksjonsforskning som metapraksis (Kemmis 2009). Beslutninger om endringer på organisasjonsplan ble foretatt i møtene.

Møtetider og steder. Møtene varte vanligvis en halv dag, men vi hadde også møter som gikk over en hel dag, og oppstartmøtet varte en og en halv dag. Møtetidspunkter ble planlagt fra gang til gang. De fleste møtene ble avholdt på vår arbeidsplass. Et par møter ble avholdt hjemme hos meg, og noen ble lagt til andre steder i forbindelse med personalturer: Jomfruland, Sem i Asker og Løvlia.

Felles ansvar for innholdet i møtene. I tråd med de grunnleggende verdiene demokrati og involvering sto medlemmene fritt til å fremme forslag til innhold og bidra med innlegg, og de ble forespurt om spesifikke innledninger eller annet innhold. I arbeidet med å finne bedre rammer for studentenes oppgavearbeid og vår veiledning har det vært vårt mål å integrere den kritiske analysen av vår egen praksis i et fellesskap av likeverdige stemmer.

Rundeprinsipp. En grunnstruktur for møtene var rundeprinsippet, som skulle sikre at alle fikk anledning til å legge fram planer eller erfaringer på alle møtene. Runder danner grunnlag for genuin lytting fordi alle vet at de kommer til orde. Runder kan også bidra til å ansvarliggjøre alle for møtenes innhold, og de kan bidra til trygghet fordi taushet kan skape utrygghet (Tveiten 2008 s. 233).

Forskningssamtalen. Forskningssamtalen er en profesjonell samtale, og den profesjonelle samtalen er kjennetegnet av at den på forhånd er definert som en bestemt type sosial situasjon (Fog 1994 s. 59). I en profesjonell samtale "konstrueres viten i samspillet eller interaksjonen" (Kvale & Brinkmann 2009 s. 18). Både Fog og Kvale skriver om den profesjonelle samtalen i forbindelse med forskningsintervjuet, men utsagnene beskriver også de profesjonelle samtalene på forskermøtene. Rammen for møtene var bestemt, og hensikten var at vi gjennom interaksjon skulle utvikle vår kompetanse og utvikle kunnskap fra våre erfaringer. For å få til dette måtte vi være åpne og til stede i situasjonen, ha evne til å lytte og ha *empati og emosjonell kompetanse*, og kunne stille åpne og kritiske spørsmål til utdypning og refleksjon (jf. forskerferdigheter beskrevet av Heron og Reason i kapittel 3.3.5). Tolkning og analyse var sentrale områder for forskningssamtalene (se kapittel 3.6.1).

Erfaringsdeling dreier seg i Heron og Reasons termer om å formidle erfaringskunnen gjennom presentasjonskunnen (se kapittel 3.3.6). Hensikten var å gjøre veiledningspraksisen mer gjennomsiiktig ved at vi fikk innblikk i hverandres praksis. Hensikten var også at vi kunne lære av hverandres praksis og slik utvikle vår egen og vår kollektive praksis, og bidra til utvikling av proposisjonskunnen, som igjen kunne bidra til praktisk kunnen. Vi presenterte oftest våre erfaringer på bakgrunn av en skriftlig tekst, enten en logg eller et *refleksjonsnotat* vi hadde skrevet i etterkant av en veiledningsperiode. Vi brukte også *fortellinger fra praksis*. Fortellinger skriver jeg mer om under.

De fleste møtene inneholdt en innledning eller en annen form for *forberedt innlegg*. Oftest av meg, men også av andre deltakere. Innspillet kunne inneholde teoretiske aspekter ved studien, oppsummering av erfaringer eller læring og endring i prosjektet som gjerne var knyttet sammen med teoretiske aspekter. Hensikten kunne være å fremme refleksjon eller gi innspill til felles analyser.

Dokumentasjon av møtene. Noen møter ble tatt opp på *lydfiler* eller *video*, mens andre ble *referert skriftlig*. I de tilfellene møtene ble referert skriftlig, gikk notatskrivingen under møtene på omgang, mens alle referater ble skrevet ut av meg. I etterkant ble *referatene sendt til deltakerne for kommentarer*, slik at vi kunne sikre at alle kjente seg igjen, og at de eventuelt kunne utdype ting som de hadde sagt eller korrigere om de skulle være feilsitert eller misoppfattet.

Videoer og lydfiler ble *transkribert* av meg. Noen ganger raskt etter møtet, andre ganger kunne det ta et par måneder før det ble gjort. Transkripsjon innebærer å foreta en ikke uproblematisk overgang fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjonen utgjør en fortolkning av tale til tekst. Vi snakker ofte i lange setningskjeder, som kan virke usammenhengende når de nedtegnes nøyaktig (Kvale & Brinkmann 2009 s. 207). Pauser og følelsesuttrykk, stemninger og blikk som tilhørte den virkelige samtalen, kommer ikke til uttrykk i mine transkripsjoner. I transkripsjonsprosessen har jeg likevel lagt vekt på å nedskrive så nøyaktig som mulig de ordene som ble sagt. Noen videoutsnitt er lagt inn i dokumentasjonen for å vise eksempler på stemninger i gruppen som vanskelig lar seg beskrive med ord.

Fortelling

Bruk av fortellinger har stått sentralt i prosjektet. Studentenes fortellinger fra praksis dannet utgangspunkt for vår veiledning på deres oppgaver. Våre fortellinger har vært utgangspunkt for drøftinger og refleksjoner over veiledningserfaringer i fellesskap. Fortellinger hjelper oss å skape struktur, sammenheng og mening i våre komplekse erfaringer (Bruner & Aukrust 1997; Ivey et al. 2009). Bruner (1997) drøfter den narrative konstruksjon av virkeligheten, og mener at vi er flinke til å skape slike fortellinger. Problemet er å oppnå bevissthet om det vi gjør automatisk. Fortellinger kan være et godt utgangspunkt for å avsløre våre automatiske, ubevisste handlinger. På den måten kan vi bli bevisst hva vi ønsker å endre. Bruner peker på tre verktøy vi kan benytte for å oppnå en slik bevissthet: kontrast, konfrontasjon og metakunnskap. I møte med ulike fortellinger skapes *kontraster* som gjør at vi kan oppdage sider ved egen praksis som vi ikke var klar over. Kontraster har spilt en viktig rolle i vårt prosjekt. Andre ganger blir vi smertefullt *konfrontert* med at vår virkelighetsoppfatning ikke stemmer. Bruner sier at konfrontasjonen oftere fører til bitterhet enn til bevisstgjøring, men at det i nære vennskap er større sjanse for at det fører til bevisstgjøring. Konfrontasjoner har ikke hatt en framtrødende plass i dette prosjektet. *Metakunnskap* "forvandler ontologiske argumenter om virkelighetens natur til erkjennelsesteoretiske argumenter om hvordan vi vet" (ibid. s. 156). Ikke minst gir prosjektets skrivefase grunnlag for en slik erkjennelsesteoretisk innsikt.

Logg og refleksjonsnotater

Forskningsdagbok, forskningsjournal og logg er tre begreper som brukes uten at det er noe helt klart skille mellom dem (McNiff et al. 2003 s. 115). Vi brukte begrepet logg. Å skrive logg er en sentral metode i aksjonsforskning for å dokumentere hendelser, ideer, uplanlagte samtaler, refleksjoner over egne erfaringer, tanker og følelser som har betydning for å forstå handlingene. Loggen kan også brukes på metanivå for å analysere prosessen underveis, og den kan bidra til å skape nødvendig distanse til opplevelsene for at skal være mulig analysere dem (Elliott 2003a; McNiff et al. 2003).

Logg ble brukt både av studentene og av oss lærere. Studentenes logg var styrt av hjelpespørsmål, mens mine egne logger og kollegenes logger ikke hadde noen fast struktur. Likevel

har vi operert med en grunnstruktur av beskrivelse av handling, refleksjon over handling og læringsutbytte.

Studentlogger. Som metode for å få innblikk i hvordan studentene opplevde arbeidet med den første didaktiske oppgaven og veiledningen av den, ba vi studentene skrive en logg som de skulle levere til oss. Loggen ble skrevet i etterkant av den første didaktiske oppgaven, og etter at de hadde mottatt sluttkommentarer og vurdering av oppgaven. Dette ble gjennomført første gang i januar 2005. Loggoppgaven ble gitt i litt revidert form i januar 2006, 2007 og 2008. Det første året ga jeg studentene kommentarer på teksten. Senere ble teksten utgangspunkt for en samtale i studentenes loggrupper.

Studentene ble i den første loggen (2005) bedt om å reflektere over hvordan de hadde brukt skrivegruppen og hva de lærte av å gi og motta tilbakemelding fra medstudenter. De ble bedt om å beskrive veiledningen de hadde fått av lærer, og å reflektere over hva de hadde lært av veiledningen. De ble også bedt om å beskrive reaksjon på og utbyttet av vurdering/sluttkommentar på oppgaven. I de tre neste årene var teksten i loggoppgaven likelydende, men med noen flere hjelpespørsmål for den refleksjonen som var knyttet til utbyttet av selve skrivearbeidet:

Nå er arbeidet med 1. obligatoriske oppgave ferdig. Du har planlagt, gjennomført og vurdert en undervisningsøkt som du har beskrevet og tenkt over, og du har satt ord på hva du har lært av denne prosessen. Du har også fått vurdering/tilbakemelding på oppgaven. Denne loggoppgaven dreier seg om at du en gang til tenker over hva du har opplevd og lært, ved å skrive det ned for deg selv og så dele erfaringene med de andre. Det gir deg mulighet til å få innblikk i de andres læreprosess, og det (...) gir deg mulighet til å oppdage nye sider ved deg selv og din læring. (...) Her følger noen spørsmål som kan være en hjelp i refleksjonen.

- Hva har du lært om undervisning i realfag/naturbruk?
- Hva har du lært om din egen læring?
- Hva har du lært om elevenes læring?
- Hva har veiledningen og arbeidet i skrivegruppen bidratt med?
- Hvordan forholder du deg til de skriftlige veiledningstekstene/sluttkommentaren?
- Hvordan har arbeidet med oppgaven bidratt til at du har utviklet deg som lærer?
- Hva er dine utviklingsmål for dette semesteret?

Våre logger. Jeg har skrevet jevnlig logg gjennom prosjektperioden, der jeg har dokumentert hendelser, erfaringer og reaksjoner på situasjoner, og eventuell læring i situasjonen. Jeg hadde ingen systematisk plan for loggskrivningen utover at jeg skulle forsøke å dokumentere prosessen sett fra mitt ståsted så godt som mulig. Når vi som gruppe bestemte å skrive logg, klargjorde vi i fellesskap eller enkeltvis hvordan vi ville skrive loggen, det vil si hvilke erfaringer den skulle forsøke å fange.

I tillegg til å skrive logg har vi som gruppe valgt å bruke refleksjonsnotat, en utvidet logg, for å fremme refleksjonene over handling og for å dokumentere våre erfaringer. Vygotskij (2001) er opptatt av at tankene blir til gjennom skrivningen. Derfor har vi brukt logg og refleksjonsnotater for å

fremme vår egen refleksjon. Refleksjonsnotatene fikk svært ulik karakter fordi vi ikke definerte noen standarder for notatene. Også studentenes refleksjonsnotater, som de skriver før avsluttende eksamen i pedagogikk, har hatt betydning som datakilde.

Ufullstendige setninger

Ufullstendige setninger er en metode vi har brukt i flere sammenhenger for å målrette og fremme refleksjoner og få tak i våre og studentenes opplevelser. Det er naturlig å fullføre det uferdige, å skape helheter (Grendstad & Sandven 1986). De ufullstendige setningene bidrar til å rette oppmerksomheten mot bestemte områder, og det ufullstendige motiverer refleksjonen (Tveiten 2008 s. 169). Vi har også brukt begrepet friskrivning i betydningen å skrive fritt, uten sensur, i en avgrenset tidsperiode ut fra gitte ufullstendige setninger. Friskrivning betegnes som tenkeskriving i motsetning til presentasjonskriving (Dysthe et al. 2010).

I den innledende fasen til prosjektet foretok jeg en enkel undersøkelse av hvordan vi lærere selv oppfattet vår veiledningspraksis. Undersøkelsen var basert på ufullstendige setninger:

Når jeg veileder på første obligatoriske oppgave, legger jeg vekt på....., Min opplevelse av hvordan studentene "bruker" veiledningen er....., I sluttvurderingen legger jeg vekt på....., Andre tanker jeg har om veiledning på første obligatoriske oppgave, er....., Når jeg tenker på det å veilede på slike oppgaver, opplever jeg at det er fint at....., Det som er vanskelig ved slik veiledning, er.....

Denne undersøkelsen ble foretatt for å kartlegge nå-situasjonen i oppstarten av prosjektet i januar/februar 2005. Ufullstendige setninger ble også brukt som metode i noen forskermøter.

Studentoppgaver og våre veiledningstekster

Studentenes didaktiske oppgaver var en viktig informasjonskilde. Oppgaveutkastene utgjorde grunnlaget for veiledningen, og de endelige oppgavene var resultat av studentenes arbeid og læring og speilet i noen grad den veiledningen de hadde fått. Underveis ga vi studentene skriftlig veiledning. Disse veiledningstekstene har det vært mulig å dele og gå tilbake til. Sluttproduktet ble vurdert av veilederen, som skrev en kommentar på oppgaven, og av en intern sensor, som leste oppgaven og/eller kommentaren. Alle sluttkommentarene ligger også på nettet tilgjengelig for alle lærerne, mens studentene bare har tilgang til sin egen veiledningstekst.

Utover i prosessen ble også andre studentoppgaver viktige informasjonskilder, og da særlig det pedagogiske refleksjonsnotatet som studentene skriver som grunnlag for eksamen i pedagogikk. Der gir de uttrykk for oppnådd kompetanse som lærer ved avslutning av studiet. Mange studenter skriver der om læring knyttet til de didaktiske oppgavene og veiledningen de har fått. I de pedagogiske utviklingsprosjektene dokumenterer studentene sin forskning i egen praksis.

Doktorgradsveiledning

De veiledningssamtalene jeg hadde med mine veiledere, utgjorde ofte planleggingsmøter før forskermøtene og diskusjoner i etterkant av møtene. Når prosjektets tema var veiledning, danner også slike veiledningssamtaler grunnlag for læring og kunnskapsutvikling. Referater og lydopptak fra veiledningssamtaler, samt skriftlige veiledningstekster fra veilederne, har blitt benyttet som empirisk materiale.

Fortløpende analyser

Analyser og evalueringer av handlinger og konsekvensene av handlinger kan ses på som en metode i aksjonsforskning (McNiff et al. 2003). Etter hvert år, eller når prosessen krevde det, skrev jeg *oppsummerings- og analysenotater* til gruppen. Notatene sammenfattet våre erfaringer, læringsutbytte og endringer i studiet. I disse notatene ble aksjonsforskningsteori inkludert. Notatene skulle dokumentere resultater i prosessen som gruppemedlemmene kunne diskutere.

Mot slutten av prosessen foretok vi *felles analyser* av den veilednings- og aksjonsforskningskompetansen vi hadde utviklet. De felles analysene ble gjennomført i forskningsmøtene. Også disse felles analysene utgjorde informasjonsmateriale som måtte videreutvikles. I analysemøtene tok vi i bruk mer kreative presentasjonsformer, som for eksempel tegning.

3.6 Analyse i veiledningsprosjektet – prinsipper og metoder

Først skal jeg her presentere et sett analysemetoder (Eneroth 1984), og prinsipper for analyse av intervjuer (Kvale & Brinkmann 2009). Deretter tar jeg opp spørsmål knyttet til generalisering i case-studier. Til slutt viser jeg til dataprogrammet Atlas.ti som jeg har benyttet for å håndtere datamaterialet.

3.6.1 Vesensmetoden, prosessmetoden og den dialektiske metoden

Det har vært viktig å analysere prosessen med henblikk på å identifisere endringer i praksis, og med henblikk på hvilke sider ved prosessen som har bidratt til endringene. I dette arbeidet har jeg benyttet meg av Eneroths (1984) analysemetoder: vesensmetoden, prosessmetoden og den dialektiske metoden. Disse metodene har vi også som gruppe benyttet i felles analyser av vår prosess.

Vesensmetoden dreier seg om å finne det som er felles for et antall tilfeller, det vesentlige, essensen, fenomenenes felles kjennetegn eller artskjennetegn (ibid. s. 154). Når vi skal se på endringer i veiledningskompetanse knyttet til studentenes oppgavearbeid, må vi kunne angi noen kjennetegn på denne veiledningen. *Prosessmetoden* dreier seg om å finne kjennetegn på essenser som kan settes i et forløp av faser (ibid. s. 159). Det innebærer å kunne si noe sentralt om kjennetegn på veiledningspraksisen i *ulike faser* av prosessen. Fasene representerer endringer – veiledningspraksisen eller kompetansen har endret seg fra å inneha noen bestemte kjennetegn til å ha fått noen nye eller flere kjennetegn. *Den dialektiske metoden* dreier det seg om å kunne identifisere det som bevirker slike faseoverganger (ibid. s. 164).

3.6.2 Analysetrinn

Kvale (2009) har identifisert ulike trinn i analyseprosessen av kvalitative forskningsintervjuer, både i selve intervjusituasjonen og i analysen i etterkant. Jeg finner hans trinn for analyse i etterkant nyttige, selv om intervju ikke har vært brukt som metode i denne studien. Likevel finner jeg noen sammenfallende kvaliteter i det materialet som framkommer gjennom den profesjonelle samtalen i et kvalitativt forskningsintervju og gjennom den profesjonelle samtalen på forskermøtene. Der Kvale bruker begrepet intervju, velger jeg å bruke begrepet tekst. Teksten er referat eller transkribert tekst framkommet på bakgrunn av de profesjonelle samtalerne på forskermøtene.

Analysen av en tekst omfatter ifølge Kvale fem trinn. Han benytter Giorgis teori om meningsfortetning på grunnlag av fenomenologisk filosofi (i Kvale & Brinkmann 2009 s. 227). Først blir hele teksten lest for å gi en fornemmelse av helheten. Deretter bestemmer forskeren seg for naturlige meningsenheter slik de er uttrykt av deltakerne i prosessen. For det tredje omformulerer og forenkler forskeren de naturlige meningsenhetene slik hun forstår dem. Fjerde trinn består i å stille spørsmål til meningsenhetene ut fra undersøkelsens formål. Til slutt, på det femte trinnet, blir temaer knyttet sammen til et deskriptivt utsagn (ibid. s. 228).

Møtereferatet, sammen med planen for møtet og eventuelle logger og andre dokumenter produsert på eller til møtet, ble først lest slik at jeg kunne danne meg et helhetlig bilde av agendaen og innholdet i samtaler og innspill. Deretter har jeg presentert det jeg har oppfattet som naturlige meningsenheter. Det har jeg gjort med utbredt bruk av direkte sitater (jf. Winters prinsipp om pluralistisk struktur), men også gjennom forenklinger og meningsfortetninger. Deretter har jeg stilt spørsmål knyttet til utvikling av veiledningskompetanse, utvikling av PPU-studiet eller utvikling av forskergruppens aksjonsforskningskompetanse.

Tolkning av informasjonsmateriale skjer på mange plan. De møtene som bare ble referert skriftlig, ble allerede tolket gjennom hva vi la vekt på å referere, mens de møtene som er tatt opp på lyd- eller videofil, ble tolket gjennom transkriberingen. Deretter har jeg som forsker valgt hvilke deler av prosessen som skulle framkomme i presentasjonen. Det har vært et mål å gi et bredest mulig bilde av det som foregikk, og av de samtalene og diskusjonene vi hadde (jf. Winters prinsipp om pluralistisk struktur). Likevel har jeg gjort utvalg ut fra hva *jeg* mener vil gi et bredest mulig bilde, og utvelgelsen er slik sett langt på vei intuitiv.

Tolkningen kan foregå innenfor tre fortolkningskontekster (Kvale & Brinkmann 2009 s. 237–238). Den første konteksten er en selvforståelseskontekst, der forskeren i en fortettet form forsøker å formidle det som ble uttalt av deltakeren selv, slik deltakeren mente det. Denne fortolkningen er tekstnær. Den andre konteksten kaller han kritisk commonsense-forståelse. Tolkningen kan gå utover selvforståelsen til den som har kommet med utsagnet og omfatte en bredere forståelsesramme. For eksempel kan forskeren stille spørsmål ved utsagnets innhold. Den tredje konteksten er en teoretisk forståelse som innebærer at forskeren trekker inn teorier og tolker på bakgrunn av disse. Dette er i tråd med Yins (2009) begrep om analytisk generalisering, som jeg kommer til under.

Analyseprosessen kan fortsette etter forskerens tolkning ved at teksten sendes tilbake til deltakerne for at de skal kunne kommentere og korrigere tolkningene. Flere gruppe-medlemmer har lest og gitt kommentarer til hele avhandlingen, mens andre gruppe-medlemmer har lest og kommentert deler av teksten. Dette var viktig for å validere min framstilling.

Tolkningen av data fra det skriftlige materialet har altså foregått gjennom utvelgelse og vektlegging ut fra mitt blikk for hva som vil gi et bredest mulig innblikk i prosessen. Det har jeg gjort gjennom utstrakt bruk av direkte sitater som får snakke for seg selv, eller som jeg har sammenfattet på et tekstnært nivå. I noen tilfeller har jeg tolket mellom linjene, og jeg har koblet utsagn og diskusjoner mot teori som jeg mener har kunnet belyse data, eller som jeg har ment det har vært relevant å drøfte data opp mot. Teorigrunnlaget er mangfoldig og knyttet til møter mellom mennesker, kunnskap og læring, til veiledning og læring i organisasjoner, og til teori om

aksjonsforskning. Alle data har ikke blitt drøftet opp mot alle perspektiver, men data har blitt drøftet opp mot det perspektivet jeg har ment har vært mest relevant.

3.6.3 Naturalistisk og analytisk generalisering

Levende teorier er knyttet til den enkeltes og grupperes praksis- og kunnskapsutvikling. Hvilken betydning kan kunnskap som utvikles i en spesiell kontekst, ha i andre situasjoner? I en diskusjon av ulike vitenskapstradisjoner konkluderer Flyvbjerg (1991) med at statistisk generalisering er overvurdert som kilde til vitenskapelig utvikling, "hvorimod 'det gode eksemplets magt' er undervurdert" (s. 165). Han er uenig i kritikken om at case-forskning er vanskelig å oppsummere. Han sier at problemene med oppsummering i større grad er en egenskap ved virkeligheten enn ved case-studiet som metode (ibid. s. 166).

Målet for vår forskning er ikke å komme fram til *statistisk generalisering* (Kvale & Brinkmann 2009; Yin 2009), men kanskje heller å komme fram til en *naturalistisk generalisering*. Kvale (2009) hevder at personlig erfaring har sitt utspring i taus kunnskap om tingenes tilstand (s. 288). Videre sier han at når kunnskapen verbaliseres, går den over fra å være taus til å bli eksplisitt proposisjonskunnskap. Dette fenomenet kaller han naturalistisk generalisering. Vi kan også snakke om *analytisk generalisering* (Kvale & Brinkmann 2009; Yin 2009). Yin sier at analytisk generalisering innebærer at en tidligere utviklet teori blir brukt som et forbilde eller mønster som resultater fra det empiriske materialet i case-studien kan sammenlignes med (s. 38). Kvale poengterer at analytisk generalisering innebærer en veloverveid bedømmelse av i hvilken grad resultatene av én undersøkelse kan være veiledende for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale & Brinkmann 2009 s. 289). Det vil si at caset drøftes mot eksempler av andre case og opp mot relevant etablert teori. I dette prosjektet er erfaringer drøftet ved hjelp av etablerte begreper om møter, kunnskap, læring, veiledning og organisasjonslæring. Erfaringene er drøftet i forhold til de rammene som er gitt gjennom rammeplaner og læreplaner. Slik vurderer vi vår praksis i forhold til samfunnsgitte standarder. Våre egne verdier må ses i forhold til de samfunnsgitte verdiene. Når vi sier at det er vårt mål at studentene skal utvikle seg til de beste lærerne de kan bli, må det ses i sammenheng med verdier i styrende dokumenter som rammeplanen, læreplaner og opplæringsloven.

Kvale (ibid. s. 290) introduserer også et interessant skille mellom forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering. Leseren kan på bakgrunn av beskrivelser av kontekst og gjennom lesing av eksemplene, selv bedømme generaliserbarheten til en ny situasjon. Slik er ikke case-studiet et subjektivt foretak, men det er heller ikke objektivt i den forstand at det er løsrevet fra kontekst og mennesker.

Den teorien vi utvinnet fra våre erfaringer kan sies å være personlig levende teorier og organisasjonens anvendte teori utviklet på grunnlag av erfaringer i en bestemt kontekst, gjennom naturalistisk og analytisk generalisering. Teorien søker å analysere og dokumentere den kunnskapen som begrunner og forklarer den utdanningsmessige innflytelsen den enkelte har i sin egen og andres læring (Whitehead 2008), samt begrunne og forklare vår felles veiledningspraksis i PPU. Slik gir vi konkrete eksempler på hvordan lærerutdannere kan utvikle sin veiledningspraksis ved å forske i egen praksis, som ledd i å utvikle et lærerutdanningsprogram der det er nær sammenheng mellom teori og praksis. Det vil si en utdanning som ivaretar studentenes læringsbehov og samfunnets krav til læreryrket. Dette er teori utvunnet fra praksis i en konkret kontekst, som vil kunne bidra til økt kunnskap om utviklingsmuligheter og problemstillinger knyttet til lærerutdanning generelt.

3.6.4 Atlas.ti – database for oppbevaring og analyse av materiale

For å håndtere og få oversikt over det store antallet dokumenter har jeg benyttet Atlas.ti, som er et visuelt system for å håndtere og analysere kvalitative data. Dokumentene lastes inn i databasen og gir mulighet for at en kan gå mellom dokumentene uten å måtte åpne hvert dokument for seg. Det har vært avgjørende for at jeg skulle få oversikt over materialet. Systemet gjør det mulig å kode, å skrive notater til koder og tekstutsnitt, å ordne kodene i familier og å foreta koblinger mellom koder og familier. Jeg har bare benyttet meg av kodingsfunksjoner.

3.7 Kriterier for kvalitet og validitet i aksjonsforskning

I dette delkapitlet vil jeg først gjøre rede for noen kriterier for kvalitet i aksjonsforskning som er utarbeidet av Bradbury og Reason (2001). Deretter vil jeg utdype fire kriterier som er utviklet på grunnlag av Habermas sine prinsipper for kommunikasjon.

3.7.1 Områder for valg og spørsmål for å sikre kvalitet i aksjonsforskning – Reason og Bradbury

Bradbury og Reason (2001) har formulert et sett med spørsmål de mener er sentrale å stille seg i prosessen for å sikre at aksjonsforskningens kvalitet blir god:

- Er forskningen eksplisitt i forhold til å utvikle en praxis av relasjonell deltakelse?
- Er forskningen veiledet av en refleksiv opptatthet av (reflexive concern for) at den skal ha praktisk nytte?
- Er forskningen inkluderende i forhold til et bredt spekter av kunnskapsformer slik at den
 - sikrer konseptuell og teoretisk integritet?
 - sikrer måter å kunne på som går utover intellektet?
 - er bevisst med hensyn til valg av formålstjenlige metoder?
- Er forskningen verdt å bli kalt signifikant?
- Kan forskningen bidra til å skape ny og varig infrastruktur? (Ibid s. 454, min oversettelse)

Bradbury og Reason er altså opptatt av at forskningen skal bidra til en deltakende praksis som er underbygget av relevant teori, og at forskningen skal ha som mål å bidra til å utvikle denne praksisen. Det kan sikres gjennom en vid kunnskapsforståelse, som inkluderer kunnskapsformer som ikke har vært akseptert som akademisk kunnskap. Livsbekreftende energi kan stå som et eksempel på en slik kunnskapsform. For å utvikle denne typen kunnskap må vi velge arbeidsmåter som gjør slik utvikling mulig. Helt grunnleggende er også spørsmålet om forskningen kan anses som signifikant, det vil si at den frambringer ny kunnskap. Til slutt mener de det er et kvalitetskriterium at forskningen bidrar til varige endringer i måter å tenke og/eller arbeide på i den konteksten den fant sted.

3.7.2 Kriterier for kvalitet og validitet

Habermas sine kriterier for sosial validitet brukes som grunnlag for kriterier for å bedømme kvalitet i aksjonsforskning (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 2005; Whitehead & McNiff 2006). Når enkeltmennesker forsker på spørsmål av typen: "Hvordan kan jeg utvikle min praksis?", må resultatene valideres i forhold til lesernes oppfatning og evaluering. Kriteriene er fundert på

følgende fire spørsmål, som danner grunnlag for validering av den tekstlige dokumentasjonen: "Is the account comprehensible? Is the account truthful? Is the account sincere? Is the account appropriate?" (Whitehead & McNiff 2006 s. 141). Spørsmålene danner grunnlag for bedømmelse også av våre erfaringer, og de utfyller spørsmålene til Bradbury og Reason. Kriteriene kan benyttes både i utviklingsprosessen og i forhold til dokumentasjonen.

Det første kriteriet bygger på spørsmålet om hvorvidt prosess og redegjørelse har vært og er *forståelige*. Det er viktig at språket er forståelig, både når vi snakker sammen og i skriftlige redegjørelser. I den pågående prosessen er det viktig at alle har felles forståelse for mål og retning. Viktige spørsmål er om meningsinnholdet er klart og tydelig og om eget ståsted og egne erfaringer er synliggjort. Altså at leseren hele tiden kan følge våre steg i prosessen. Kvalitativ forskning kan som regel ikke gjentas, men ved høy gjennomskubarhet kan fotsporene følges tydelig. Det var viktig både for pålitelighet og gyldighet. I teksten er det også viktig om jeg har respektert vitenskapelige krav til korrekt referering og har brukt relevant litteratur. Dessuten er det viktig at rapporten er logisk bygget opp og strukturert. Når hensikten er å framstille en levende prosess, må teksten avspeile både begeistring og frustrasjoner, enighet og uenighet. Er dette gjort og er det gjort respektfullt?

Det andre kriteriet bygger på spørsmålet om hvorvidt prosessen og redegjørelsen er *sannferdig*. Hvor helhertent gikk vi inn i forskningen? Når det gjelder redegjørelsen, er det viktig at påstander og funn er tilstrekkelig underbygget til at leseren oppfatter den som sannferdig. Har jeg tydeliggjort hvor informasjonen kommer fra, og hvordan jeg har behandlet den? Er det sammenfall mellom de verdiene jeg har uttrykt i utgangspunktet, og de verdiene som kommer fram gjennom materialet, og måten jeg behandler materialet på?

Det tredje kriteriet bygger på spørsmålet om prosess og redegjørelse har vært og er *oppriktig*. Har prosessen vært ledet på en måte som har gjort det mulig for deltakerne å være oppriktige? Har kommunikasjonen vært maktfri? Viser teksten ydmykhet i forhold til at min forståelse er *en* blant mange mulige? Har jeg vist en åpen holdning, eller har jeg lukket prosesser og spørsmålsstillinger?

Det fjerde kriteriet bygger på spørsmålet om hvorvidt prosessen har vært *formålstjenlig*, og om redegjørelsen er *formålstjenlig*. Målet har vært å gjennomføre et forskningsprosjekt som skulle føre til at studentene opplevde lærerutdanningen som mer relevant. Ut fra denne prosessen har det vært min oppgave å skrive en tekst som dokumenterer prosessen slik at den bringer noe nytt til lærerutdanningsfeltet. Det har vært et mål å frambringe en dokumentasjon som er innenfor rammene av det som blir vurdert som etisk valid for en slik tekst, samtidig som det har vært nødvendig å utfordre noen rammer fordi prosjektet har innlemmet kunnskapsformer som det ikke har vært vanlig å dokumentere. Derfor er også teksten utvidet med videoklipp og bilder.

3.7.3 Sammenfatning – metoder for innsamling og analyse av dokumentasjonsmateriale

I denne delen av kapitlet har jeg rettet oppmerksomheten mot forskningsspørsmålene og grovplanen for gjennomføringen av prosjektet. Forskermøtet har stått sentralt i forskningsstrategien. Winters prinsipper om refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, samarbeidende ressurs, pluralistisk struktur, risiko og teori-praksis transformasjon har ligget til grunn for gjennomføringen av forskningsprosessen så vel som for innhenting av informasjonsmateriale og behandlingen av det. For å dokumentere prosessen har vi brukt våre egne og studentenes logger, notater, samtaler og

undersøkelser basert på ufullstendige setninger, forskningssamtaler, planer og referater som bygger på notater, lydfiler eller videoer som er blitt transkribert, studenters oppgavetekster og våre veiledningstekster, samt veiledningssamtaler jeg har hatt med mine veiledere.

Informasjonsmaterialet vil overordnet bli analysert ut fra et kritisk, hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv. Bo Enoths vesensmetode, prosessmetode og dialektiske metode er brukt i analysen av utviklingsprosessen. Kvaes tolkningstekster har gitt økt bevissthet om hvordan jeg kunne behandle referater fra forskningsmøtene. Kriterier for å sikre kvaliteten i forskningen er utarbeidet av Reason og Bradbury med grunnlag i deltakende forskning. Habermas sine prinsipper for kommunikasjon danner grunnlag for fire essensielle spørsmål om validiteten i aksjonsforskningsprosjektet. Kriteriene gir grunnlag for at leseren kan bedømme det han eller hun leser og slik foreta det Kvale kaller leserbasert analytisk generalisering. Gjennom skriveprosessen har jeg gjort en forskerbasert analytisk generalisering.

Kapittel 4 Veiledning og aksjonsforskning i møte med den andre

I veiledning, som i undervisning, er det *i møte med* studenten læring og utvikling skjer. Flere av prosjektdeltakerne hadde sitt teoretiske fundament for møtet i den jødiske filosofen Martin Bubers (1878–1965) eksistensielle filosofi. Også den jødiske filosofen Emmanuel Levinas (1906–1995) har hatt betydning for min forståelse av hva det innebærer å være i relasjon. Fra Buber har jeg fått innblikk i relasjonens eksistensielle karakter, og fra Levinas har jeg fått innblikk i relasjonens etiske grunnlag for vår eksistens som mennesker. I dette kapitlet vil jeg å utdype den møtefilosofiske delen av det teoretiske fundamentet for min og vår praksis. Slik jeg tidligere har pekt på, oppfattes bevisstgjøring av verdier som et viktig og ofte nødvendig steg i endringsprosesser i aksjonsforskning. Vi studerte ikke denne litteraturen sammen i gruppen, men den teoretiske forankringen har hatt betydning i våre relasjoner til studentene og til hverandre i forskergruppen. Aksjonsforskning er forskning i møter mellom mennesker.

4.1 Møtet med den andres ansikt – mennesket er hellig

Buber og Levinas utfyller hverandre og støtter hverandres oppfatning av mennesket og forholdet mellom mennesker på en måte jeg finner meningsfull for å forstå essensielle kvaliteter i møtet mellom mennesker. De uttrykker noen grunnleggende verdier som samsvarer med min oppfatning av vår eksistens. Både Levinas og Buber bygger på en forståelse av menneskets liv som gitt av Gud, og derfor som hellig og ukrenkelig. En grunnleggende forståelse av mennesket som ukrenkelig, uavhengig av hvilken begrunnelse vi har for det, danner fundamentet for humanismen og gir håp i en verden der urettferdighet og krenkelser dominerer mange menneskers liv. Humanismen er en av de mest grunnleggende verdiforankringene i vårt samfunn. Derfor mener jeg lærerutdannere bør ha et tydelig og bevisst forhold til humanisme. Det å arbeide for en mer menneskelig verden, er et uttrykk for en grunnleggende verdi som står sentralt i den generelle læreplanen. Bubers og Levinas tanker om hvordan vi kan gjenvinne vår menneskelighet skaper resonans på tvers av livssyn. For *det* er deres anliggende. Buber (1992) skriver om å gjenopplive humanismen i en verden som er syk. Det kan vi gjøre ved å møte fordringen i den andres ansikt, sier Levinas (2004). Buber (1937)²⁶ framholder at Gud gjør oss i stand til å møte hverandre i hellige relasjoner (s. 101). Det betyr selvsagt ikke at en slik gudsførståelse må ligge til grunn for Jeg–Du møter. Likevel har tanken om de hellige relasjonene gjort at jeg har gått til møter med kolleger og studenter med enda større respekt og ydmykhet.

4.1.1 Jeg–Du – likeverdige møte

Livsholdningen jeg har utdypet over, manifesterer seg i det reelle møtet mellom mennesker. I boken *Jeg og Du* har Buber vist hva han mener er relasjonens og dialogens mulighet. Han skiller mellom to relasjoner, to grunnord: Jeg–Du og Jeg–Det. Og han sier: "Det menneske jeg sier Du til, erfarer jeg ikke, men jeg er i forholdet til ham, i det hellige grunnord." (Buber 1992 s. 11). Jeg–Du-relasjonen beskriver et forhold i gjensidighet, mens Jeg–Det-forholdet dreier seg om å ha et forhold til ting vi kan erfare, eller som er objekter for vår interesse eller for våre behov.

²⁶ Når jeg henviser til den engelske versjonen av boka *Jeg og Du* er det for å referere til postskriptet skrevet av Buber i denne versjonen.

Du'et kommer meg i møte. Men jeg trer inn i det umiddelbare forholdet til det. (...) Grunnordet Jeg–Du kan bare sies med vårt hele vesen. Samlingen og sammensmeltingen til det hele vesen kan aldri skje gjennom meg og kan aldri skje uten meg. Jeg blir til ved Du'et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte. (Ibid. s. 13)

Relasjonen, det som skapes mellom oss (the betweenness), er essensielt. "Forhold er gjensidighet. Mitt Du virker på meg likesom jeg på det. Våre elever former oss, våre verker bygger oss opp" (ibid. s. 17). Slik oppfatter jeg relasjonens mulighet i undervisning og veiledning, som gjensidig påvirkning og mulighet for læring og utvikling.

Ønsket om gjensidighet i læringsmøtet har stått sentralt i mitt arbeid med å utvikle min veiledningskompetanse og forskerkompetanse. Gjensidigheten "... is a grace, for which one must always be ready and which one never gains as an assured possession", sier Buber (1937 s. 98). Møtet er en gave vi må stille oss åpne for, gaven kan aldri bli en selvfølge. Begrepet grace oversettes med nåde. Jeg skal ikke drøfte nådebegrepet, men jeg tillegger nåden betydning som genuint frigjørende og forløsende (Kolosserne Kapittel 1 vers 14). Møter i Jeg–Du-relasjon har et frigjørende potensial som vi kan stille oss åpne for.

Gjennom sin filosofi skisserer Buber det gode samfunnet der Jeg–Du-møter fører til et *Vi* som kan danne sosiale fellesskap bygget på det gjensidige møtet. Et slikt fellesskap kan betraktes som en utopi på linje med Marx' kommunistiske samfunn. Også Levinas munner ut i en utopi der rettferdigheten råder, en rettferdighet som bygger på det moralske fundamentet som ligger i å ha ansvaret for den andres ansikt. Cohen (2004) sier om Levinas' utopi at den er et ideal, men likevel verken en idé eller fantasi. Den representerer det konkrete daglige prosjektet med å etablere rettferdige domstoler og en demokratisk politikk og å sikre menneskerettigheter (s. 248). Slik har jeg opplevd tankene om fordringen og møtet med den andres ansikt som en konkret veiviser i mitt arbeid. Tydeligst er dette vist i artikkelen i vedlegget.

Møte med den andres ansikt er et gjensidig ekte møte uten forstillelse (møte i autenticitet). Heidegger sier at autenticitet er et mål for vår eksistens, men at øyeblikkene for autenticitet er sjeldne. Det meste av tiden tilbringer de fleste av oss i en hverdagstilstand der vi forholder oss overflatisk til oss selv og hverandre (Moran 2000 s. 239). Buber er mindre pessimistisk når han mener at vi bevisst kan utvikle en åpen innstilling overfor den andre som en hverdagstilstand. Vi må være klar for hverandre, sier han i *Paths in Utopia* (gjengitt i Cohen 2004 s. 247). Realiseringen av et samfunn som bygger på Jeg–Du-relasjoner skjer i de daglige møtene: "always it must be the moments answer to the moments question, and nothing more" (ibid. s. 247). Det er konkret! Jeg–Du-relasjonen er et ideal for våre relasjoner som virkelig gjøres i konkrete møter (veiledningsmøter og forskermøter) gjennom åpenhet for den andres forskjellighet (otherness).

4.1.2 Møtet med den andres forskjellighet

Det har for meg vært åpnende å tenke på *forskjelligheten* som en viktig kilde til læring, framfor å lete etter likhet. Jeg opplever dette som en kjerne både i veiledning og forskning. Når vi sier at vi ønsker at veiledningen skal bidra til at studentene utvikler sin læreridentitet ut fra sin egen unikheter, betyr det ikke at alle skal bli like lærere. Forskjellighet bidrar til et mangfold som er nødvendig for å møte et stort mangfold av elever med ulike forutsetninger. I aksjonsforskning er det ikke nødvendigvis et poeng å søke konsensus. Forskjellige meninger og erfaringer kan bidra til utvikling av nye ideer og

endrede praksiser. Både Levinas og Buber legger stor vekt på at vi ikke kan forstå hverandre ut fra kjennskapet til oss selv. "Det mennesket jeg sier Du til erfarer jeg ikke, men jeg er i et forhold til ham", sier Buber (1992 s. 11). Vi kan altså ikke redusere den andre til vår erfaring av ham eller henne. I dette ligger det en respekt for at den andre er et univers av muligheter, forskjellig fra oss selv. Calarco (2004) sier:

For Buber, what renders the human being "most humanized" is (...) a joining of one's humanity with a certain ethics and faith, i.e. with a respect for the Other who is outside one's own scope of knowing. (s. 253)

I *Between Man and Man* sier Buber (2002) det vakkert slik:

The Other becomes present not merely in the imagination or feeling but in the depths of one's substance, so that one experiences the mystery of the other being in the mystery of one's own. (s. 202)

Levinas sitt poeng er det samme når han i *Totality and Infinity* (1969) skriver:

The Other remains infinitely transcendent, infinitely foreign; his face in which his epiphany is produced and which appeals to me breaks with the world that can be common to us, whose virtualities are inscribed in our nature and developed by our existence. Speech proceeds from absolute difference. (s. 194)

Den andre er altså ikke lik meg, og er heller ikke definert gjennom relasjonen til meg, men er helt unik (Moran 2000 s. 337). I en grunnleggende respekt for forskjelligheten ligger vår menneskelighet. Hvert menneske er et mysterium. I annerledesheten ligger uendelige muligheter for læring, gjennom dialog. Ekte dialog krever åpenhet for annerledeshet. Slik kan vi skape inkluderende, kreative fellesskap blant kolleger og studenter. Dette mener jeg er av grunnleggende verdi for en lærerutdanningsinstitusjon. Rayner har utviklet begrepet "inclusionality" om fellesskap som er åpne for å verdsette forskjellighet høyt. Han sier:

At the very heart of inclusionality is an awareness of exceptionality and how by pooling exceptionalities together we make exceptional teams and communities, capable of highly innovative solutions to problems through our co-creative agreement to differ. (Rayner)²⁷

Rayner poengterer at det er en forutsetning for slikt fellesskap at en er *enig om* at forskjellighetene er en ressurs. Det betyr at det må finnes en felles klangbunn som særegenhetene kan bygges omkring – felles verdier eller felles forståelse av en eller annen art. Ellers er det vel lite sannsynlig at det blir et *møte*. Kontrasten til fellesskapets rom, som skapes gjennom dialogen, er monologen, der jeg reduserer motparten til å være innholdet i min egen erfaring, der inklusjonen ikke finner sted.

Tanken om at hver og en av oss er et mysterium og at forskjelligheten gir nye muligheter, kan bidra til større åpenhet i forskning, undervisning og veiledning. Gjennom en bevisstgjøring på dette feltet har jeg gjennom prosjektperioden innsett at jeg ikke har vært så åpen for forskjellighet som jeg trodde. Her har det ligget et potensial for forbedring av min praksis, og det ble underveis et mål for forskningen å utvikle en større grad av slik åpenhet i møte med studenter og kolleger.

²⁷ <http://people.bath.ac.uk/bssadmr/inclusionality/questions%20and%20answers.html> sist besøkt 24.11.10.

4.1.3 Det kjærlige møtet

Tidlig i forskningsprosessen brakte Edvin inn forholdet mellom hodet og hjertet, mellom et kritisk og et kjærlig blikk i veiledningen. Dette forholdet har også vært sentralt i møtet mellom oss i forskergruppen. Det utfordret oss til å avklare hva vi mener med kjærlighet i denne sammenhengen. Edvin sa at han opplevde det kjærlige blikket som "velvillig, som mer besjelende, mer imøtekommende, på sett og vis nærmere den jeg veileder" (Edvin, refleksjonsnotat 13.01.06). En slik velvillig imøtekommethet betegner Jeg–Du-møtet. Dette er et møte fundert i en grunnleggende kjærlighet, og Buber (1992) utlegger en forståelse av kjærlighet som gir gjenklang med min forståelse når han sier:

Følelser ledsager kjærlighetens metafysiske og metapsykiske faktum, men de utgjør det ikke (...) Følelser "har" vi. Kjærligheten skjyer. Følelser bor i mennesket. Men mennesket bor i sin kjærlighet (...) Kjærligheten er ikke bundet til Jeg'et, slik at den bare skulle ha Du'et til "innhold", til gjenstand. Den er mellom Jeg og Du (...) Kjærligheten er en virken i verden. Den som står i kjærligheten og ser alt ut fra den, for ham løser menneskene seg ut av sin infiltrering i det urolige liv. Gode og onde, kloke og tåpelige, vakre og uskjønne, en etter en blir virkelig for ham, blir til et Du, det vil si til en som er løsgjort, trådt frem, enestående og levende like overfor ham. Som et under skjer gang på gang det møte som utelukker alt annet – og som kan virke, kan hjelpe, hele, oppdra, høyne, forløse. Kjærlighet er Jeg's ansvar for et Du: Heri består det som ikke kan bestå i noen slags følelse, likheten mellom alle som elsker. (s. 16).

Buber ser på kjærligheten til den andre som en kraft vi er i og av, en kraft som er større enn oss selv, ikke en følelse. I denne kraften ligger muligheten til å møte hverandres forskjellighet i utdannende møter der vi kan vokse til å bli mer oss selv. Men vi kan eller skal ikke legge oss selv til side i møtet. Vi møter hverandre med vår forforståelse eller våre fordommer, som Gadamer (2010) skriver om. Men vi kan utvikle vår bevissthet om våre fordommer – og ut fra dette gjøre valg om å endre forståelsen av oss selv og den andre og dernest endre atferd i nye møter. Bevisst åpenhet, bevisst og inkluderende innstilling overfor den andre, åpner muligheten for det autentiske møtet. Møtet mellom mennesker som er åpne og mottakelige overfor hverandre, gir den ubetingede kjærligheten bedre vekstvilkår.

We can only understand something or someone for whom we care. In this sense of how we come to know a human being, the words of Goethe are especially valid: "One learns to know only what one loves, and the deeper and fuller the knowledge is to be, the more powerful and vivid must be the love, indeed the passion." (Van Manen 1997 s. 6)

Goethe legger her til den følelsesmessige siden av kjærligheten, som også er viktig. Fra et ståsted i en kjærlighet som ligger utenfor oss selv, kan vi fylles med livsbekreftende energi, pasjon for det vi gjør og de vi møter (Whitehead & McNiff 2006). Følelsene er en viktig side av det å være menneske.

Det er et mål for meg som lærerutdanner å møte studenter og kolleger fra et ståsted i kjærlighet. Etter hvert som forskningsprosjektet tok form, ble det et viktig anliggende for oss å utforske hvordan dette idealet viser seg i handling, i veiledning av studentene. Da kan vi også oppdage når handlingene ikke er i tråd med verdiene.

Et viktig element i undervisnings- og veiledningsmøtet i kjærlighet er ønsket om å bidra til personlig utvikling. Det innebærer både å støtte og å yte motstand. (Se drøfting av motstandsbegrepet i kapittel 14.)

4.1.4 Møtet – ansvar og mulighet

Både Buber og Levinas var opptatt av spørsmålet om hva det vil si å være menneske. Levinas mener at fordringen i den andres ansikt danner grunnlaget både for hvem jeg er som individ og for relasjonen til den andre. "Den andre individualiserer meg gjennom det ansvaret jeg har for ham", sier Levinas (i Derrida et al. 2002 s. 15), og "...the I is infinitely subject to the other" (Levinas 1991 s. xvi). Slik er det grunnleggende filosofiske spørsmålet om vår eksistens, vår væren, grunnlagt i den etiske fordringen. Også Buber (1992) sier at Jeg blir til ved Du'et (s. 13). Både Levinas og Buber bygger på, og opponerer mot, Heidegger. De mente begge at Heideggers utgangspunkt var det enkelte mennesket og dets ansvar overfor seg selv. Det betegnet de som et monologisk perspektiv. Buber mente at det er i relasjonen til den andre, i møtet mellom Jeg og Du og i dialogen, at vi blir helere mennesker. Dialogen er fundamental for vår eksistens som hele mennesker. Buber har dermed et dialogisk perspektiv. Levinas mener at Buber ikke går langt nok i å erkjenne at *ansvaret* for den andre ligger forut for å være i relasjon. Det er ansvaret som danner forutsetningen for å være helt menneske. Det grunnleggende spørsmålet er altså etisk ifølge Levinas, og ikke ontologisk slik Buber framholder. Vi blir mennesker i samvær med andre, og det innebærer et ansvar overfor den andre. Samtidig vil jeg hevde at vi som individer alltid har valg og alltid har ansvar for hva vi velger. Det er også unikt menneskelig. Slik synes ontologisk tilnærming og etisk fordring som uheldig oppsatte motsetninger. Det ene forutsetter vel det andre, begge er nødvendige for en helhetlig orientering mot den andre.

Spørsmålet om symmetri eller asymmetri i relasjonen opptar både Buber og Levinas. De knytter sin diskusjon opp mot Heideggers syn. For selv om Heidegger har et monologisk perspektiv, vektlegger han omsorg (Fürsorge eller care) som en eksistensiell mening for den menneskelige eksistens (Moran 2000 s. 195). Men Buber hevder at Heideggers begrep omsorg utgår fra menneskets eget behov for å gi og motta omsorg (Buber 2002). Derfor blir mottakeren av omsorgen et objekt og ikke et subjekt. Relasjonen er da asymmetrisk. Buber mener at Jeg–Du-møtet fordrer at *begge partene* i relasjonen møter hverandre i et symmetrisk Jeg–Du-forhold. Levinas på sin side, hevder at forholdet *er* asymmetrisk fordi *ansvaret* er det fundamentet hele eksistensen bygger på. Dette er likevel en annen type asymmetri enn den Heidegger forfekter. Disse filosofiske forskjellene finner jeg interessante fordi de viser at inngangen til relasjoner både kan ta utgangspunkt i jeg'et, i gjensidigheten og i ansvaret for den andre. Det vesentlige for meg er likevel erkjennelsen av muligheten som ligger i møtet med den andre. I mulighetens møte finner aksjonsforskning, undervisning og veiledning sted. I spørsmålet om hvordan jeg kan forbedre min forskningspraksis og min veiledningspraksis ligger spørsmålet om hvordan møtet kan forbedres. Møtet med studenten kan bli bedre med en åpnere innstilling og verdsetting av ham eller henne som forskjellig fra meg selv. Dette ser jeg som eksistensielt fordi det er gjennom relasjonene og møtene med den andre at våre liv skapes. Spørsmålet om symmetri og asymmetri er sentralt i veiledningsforhold, et spørsmål jeg kommer tilbake til i kapittel 7.

I det følgende diktet har jeg forsøkt å fange kjernen i Levinas' og Bubers tanker. Diktet oppsummerer det jeg oppfatter som sentralt i budskapet til disse to filosofene som har inspirert min tenkning og min praksis kanskje mer enn noe annet jeg har lest i løpet av denne forskningsperioden.

I den andres ansikt

I den andres ansikt
Ligger fordringen
Som en mulighet
For meg til å
Komme inn i verden
Som menneskelig
Skapelse

I skapelse
Gjennom møte
Der jeg
Er inkludert
I mellomrommet
Mellom Jeg og Du
I møte
Med den andres ansikt

I møtet
Og fordringen
Ligger muligheten
Til menneskelighet
Og dannelse
Til utdannelse
og nye møter
Med den andres ansikt
Som utløser
Den videre skapelsen

I dette kapitlet har jeg gjort rede for min verdimeslige forankring idet jeg har utforsket møtets grunnleggende betydning og mulighet som grunnlag for aksjonsforskning, læring og utvikling. I møte med den andre finner kunnskapsutvikling sted og dermed personlig utvikling, noe som er veilednings- og forskningsprosjektets mål. Møtefilosofien resonnerer med grunnverdier i aksjonsforskning. Å forske *med* mennesker og ikke *på* dem gjør det nødvendig å inngå i Jeg–Du-forhold til hverandre. På sammen måte fordrer demokratiske prosesser at vi forholder oss til hverandre i Jeg–Du-relasjoner og ser på forskjellighet som en nødvendig ressurs. Slik er aksjonsforskning og veiledning parallelle prosesser. I neste kapittel vil jeg belyse noen kunnskapsteoretiske aspekter som bidrar med et annet fundament i forskningen og veiledningen.

Kapittel 5 Kunnskap, læring og kompetanse

Hensikten med veiledningsmøtet er at lærerstudentene skal utvikle *kunnskap*, at de skal *lære* og derigjennom utvikle sin *lærerkompetanse*. I dette kapitlet vil jeg først drøfte noen kunnskapsbegreper jeg finner hensiktsmessige for å vise til et bredt spekter av kunnskapsformer vi legger til rette for at studentene skal utvikle i studiet. Et vidt kunnskapsbegrep er også nødvendig for å forstå den kunnskapen vi søker å utvikle gjennom dette forskningsprosjektet, fordi veiledningskompetanse innebærer både didaktisk kunnskap (fagkunnskap, kunnskap om læring og kunnskap om tilrettelegging for læring), relasjonskunnskap og både praktisk og teoretisk veiledningskunnskap. I tillegg søker vi å utvikle aksjonsforskningskunnskap som er tilsvarende sammensatt. Det utvidete kunnskapssynet ligger til grunn for drøfting av læringsteorier jeg tufter min praksis på, og som langt på vei er dekkende for et felles læringsteoretisk fundament for vår PPU. Læring skal i vår sammenheng bidra til at studentene utvikler lærerkompetanse, derfor blir også kompetansebegrepet drøftet. Kapitlet blir avsluttet med tre eksempler på hvordan kunnskaps- og læringssynet kommer til uttrykk i vår didaktikkundervisning. Jeg har valgt å vise disse eksemplene fordi de danner grunnlag for å forstå viktige sider ved den didaktiske oppgaven og veiledningen av den.

Et utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålet om hvordan vi kan forbedre vår praksis er å klargjøre det kunnskaps- og læringssynet vi begrunner vår praksis med. Et kunnskaps- og læringssyn som også ligger til grunn for aksjonsforskning. Klargjøring av kunnskaps- og læringssyn kan bidra til analyse av veiledningsvirksomhet og aksjonsforskningspraksis, og synliggjøre områder for forbedringer. Drøftingen av kunnskaps- og læringssynet utgjør en utdypning av det epistemologiske ståstedet for forskningen som jeg drøftet i kapittel 3.

5.1 Et mangfoldig kunnskapsbegrep

Forskningen har hatt forbedring av vår veiledningskompetanse som et mål. Dette for å bidra til at studentene skal få best mulig støtte i sin kunnskapsutvikling. For å klargjøre hvilken type kunnskapsutvikling det er snakk om, både for studentene og for oss, har jeg funnet det hensiktsmessig å drøfte Polanyis begrep personlig kunnskap, og se det i forhold til begrepene påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap. Deretter utreder jeg Aristoteles begreper episteme, techne og phronesis slik de er tolket av Flyvbjerg (1991). Jeg ser disse begrepene i forhold til Heron og Reasons begrepsapparat for en utvidet epistemologi for samarbeidende aksjonsforskning som jeg tok opp i kapittel 3.

5.1.1 Påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og personlig kunnskap

De realfaglige studentene som kommer til PPU ved UMB har for det meste forholdt seg til naturvitenskapelig kunnskap i sine studier. Dette er kunnskap som i stor grad framstår som eksakt kunnskap. Positivismen²⁸ innehar et kunnskapsbegrep som sier at vi bare kan ha kunnskap om det som for det første kan *formuleres språklig*, og som for det andre kan *belegges med empiriske metoder* eller *bevises med formelle metoder* (Johannessen 1988). Denne kunnskapen kan betegnes som

²⁸ Positivismen er betegnelsen på en filosofisk retning som bare anerkjenner det som kan iakttas og bygger på sansedata, det som en "positiv" kan si eksisterer. Positivismen bygger på et naturvitenskapelig ideal. Metafysikk blir avvist fordi en mener at erkjennelse bare bygger på empiri.

påstandskunnskap, det som Aristoteles sier *ikke kan være annerledes* (Molander 1996 s. 65). Slik kunnskap kan sies å være kontekstfri. Men ifølge Polanyi (1962), som først og fremst selv var naturvitenskapsmann (kjemiker), finnes det ingen kunnskap som er kontekstfri. Påstandskunnskapen er altså ikke eksakt og endelig, men likevel framstår den naturvitenskapelige kunnskapen som mer entydig for studentene enn de kunnskapsformene de møter i lærerutdanningen. Når studentene kommer til PPU, etterspør de ofte eksakt viten, noe de i liten grad får. Dette er en utfordring vi møter i vår veiledning og undervisning. For noen tar det lang tid å oppdage at de faktisk lærer noe viktig, og mange er frustrert i den første delen av studiet. Når vi skal forbedre vår veiledningspraksis og PPU, er et av spørsmålene hvordan vi best kan møte denne frustrasjonen. Dette spørsmålet har vi bare i liten grad grepet fatt i gjennom prosjektet, men det har vært en underliggende problemstilling.

I lærerutdanningen møter studentene altså en annen type kunnskap enn påstandskunnskap forstått som noe *som ikke kan være annerledes* (Molander 1996). For selv om noe undervisning er bedre enn annen undervisning, finnes det få klare svar på hva som gir god undervisning. Det kommer an på mange faktorer som studentene må lære seg å vurdere. Utvikling av slik vurderingskompetanse foregår på en annen måte enn tilegnelse av eksakt kunnskap. Påstandskunnskapen må integreres i studentenes tenke- og handlemåter, og de må lære å analysere og bedømme den i forhold til konkrete situasjoner. Dette er det Elliott (1991) betegner som situasjonsforståelse. Gjennom aktiv deltakelse i yrkesutøvelsens funksjoner får teorien mening.

Den første didaktiske oppgaven legger til rette for at studentene bruker den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging og analyse i praksis, og at de reflekterer skriftlig over erfaringene de gjør seg. De anvender grunnleggende didaktiske begreper i handling, og de verbaliserer praksiserfaringer og reflekterer over dem. Verbalisering av kunnskaper og teorier er avgjørende for at de skal bli i stand til å gjøre disse til sine egne (Hiim & Hippe 2001 s. 85). Når påstandskunnskapen gir mening for studenten, kan vi si at den er blitt *fortrolig*. Den fortrolige kunnskapen utgjøres både av verbaliserte begreper og teorier, av praktiske ferdigheter, av etiske vurderinger og selvforståelse som yrkesutøver. Det å bidra til at studentene opplever mening i oppgavearbeidet, det å hjelpe dem til å bruke relevante begreper, og det å lage gode strukturer som støtter dem i verbaliserings- og refleksjonsprosessene, er viktige forbedringsområder for veiledningsvirksomheten. Da kan teorier og begreper studentene møter i utdanningen bli del av deres fortrolige kunnskap, og da blir teorier og begreper integrert i den praktiske yrkeskunnskapen.

Påstandskunnskap hviler prinsipielt på et fundament av taus kunnskap (Hiim & Hippe 2001). Fortrolighetskunnskapen kan ha elementer av både påstandskunnskap og taus kunnskap (ibid.). Polanyi hevder at all kunnskap enten er taus eller har sine røtter i taus kunnskap. Han mener at erfaringen aktivt formes i jakten på kunnskap, og denne integreringen eller formingen mener han er en taus kraft – en kraft som er opphav til alle oppdagelser (i Mitchell 2006 s. 71). Taus kunnskap har mange dimensjoner. Johannessen (1988) framholder at kunnskap som ikke kan formuleres fullstendig i verbalspråk, er taus. Den tause kunnskapen viser seg gjennom våre handlinger. Wittgenstein legger vekt på at det også finnes kunnskap som ikke *kan* verbaliseres, kunnskap som er av en slik natur at den umulig kan språkliggjøres (Rolf 1991). Taus kunnskap kan forstås som den kunnskapen vi ikke kan sette ord på enten fordi det ikke er *hensiktsmessig* å sette ord på den, eller fordi den ut fra sitt *vesen* er vanskelig å sette ord på, eller fordi vi mangler *redskaper* til å sette ord på den. Taus kunnskap kan også være knyttet til normer, det vi si noe man innenfor en profesjon eller kultur ikke har rutine for å sette ord på, og som man

underforstått tar for gitt. Dessuten kan taus kunnskap være knyttet til ulike grader av bevissthet, som Polanyis poeng om den tause kraften vi bruker for å integrere erfaringene. Mange av våre studenter kommer til studiet med en forforståelse av hva som er god undervisning uten at de har ord til å beskrive denne undervisningen med eller begrunnelser for antakelsen. Et mål for veiledningen blir i slike tilfeller å hjelpe studenten til å sette ord på sin praksisforståelse, til å verbalisere en taus kunnskap. Veiledning kan også støtte studentene slik at de oppdager tause dimensjoner som viser seg i deres handlinger, men det skjer primært i samarbeid med øvingslærer på skolen. Taus kunnskap kan også innebære andre dimensjoner. Polanyi er opptatt av den tause kunnskapens *funksjon*, ikke den tause kunnskapens innhold.

Å ha funksjonell taus kunnskap innebærer ifølge Polanyi at vår oppmerksomhet samtidig kan ha et primært og et sekundært oppmerksomhetsfelt. Som veileder kan jeg primært rette oppmerksomheten mot studenten og hennes veiledningsbehov, mens jeg sekundært fokuserer på det repertoaret av veiledningsteknikker jeg kan ta i bruk, det vil si den tause kunnskapen. Når det primære og sekundære oppmerksomhetsfeltet blir integrert, oppstår ny mening, og vi forstår situasjonen på en ny måte. Meningsdanningen kaller Polanyi den tause kunnskapens semantiske aspekt. Når vi er i stand til å ha et primært og et sekundært fokus og integrere dem slik at vi oppdager ny mening i situasjonen, mener Polanyi at vi også kan oppdage det som er utenfor oss selv. Dette aspektet ved taus kunnskap kaller han det ontologiske aspektet ved taus kunnskap (Mitchell 2006 s. 71 ff). Kunnskapens tause funksjon gjør det mulig for oss å omdanne innholdsmessig taus kunnskap og påstandskunnskap til fortrolighetskunnskap, eller *personlig kunnskap*, som er det begrepet Polanyi bruker.

Polanyi hevder at all kunnskap er personlig. For å forklare hva han mener med det, skiller han mellom subjektiv, personlig og universal kunnskap. Den subjektive kunnskapen forholder seg kun til oss selv, mens den personlige kunnskapen dreier seg om forpliktelse (commitment) overfor noe som ligger utenfor oss selv, men som likevel ikke er objektivt fordi forpliktelsen og involveringen er påvirket av våre følelser. Han sier det slik:

I think we may distinguish between the personal in us, which actively enters into our commitments, and our subjective states, in which we merely endure our feelings. This distinction establishes the conception of the *personal*, which is neither subjective nor objective. In so far as the personal submits to requirements acknowledged by itself as independent of itself, it is not subjective; but in so far as it is an action guided by individual passions, it is not objective either. It transcends the disjunction between subjective and objective. (Polanyi 1962 s. 300)

Forpliktelse og pasjon er to viktige sider ved Polanyis begrep personlig kunnskap. Vår engasjerte søken etter sannheter gjør kunnskapen personlig: "Commitment is in this sense the only path for approaching the universally valid" (Polanyi 1962 s. 303). Videre sier at han: "It implies the claim that man can transcend his own subjectivity by striving passionately to fulfill his personal obligations to universal standards" (ibid. s. 17). Polanyi argumenterer altså for at den personlige kunnskapen verken er subjektiv eller objektiv. Subjektiviteten overskrides idet vi strever etter å oppfylle våre forpliktelser i forhold til allmenne standarder. For ifølge Polanyi eksisterer det lovmessige, systematiske og uforanderlige sammenhenger i den fysiske verden. Mennesket har evne og indre drivkraft til å gripe, synliggjøre, videreutvikle og anvende forståelsen av sammenhengene på basis av tidligere kunnskap og kontinuerlige erfaringer med den fysiske verden. Personlig kunnskap

involverer vårt engasjement i praktisk så vel som i teoretisk kunnskap (påstandskunnskap). Molander (1996) sier: "Kunnskap föreligger inte vid sidan av känslor, sinnesförnimmelser, rutin osv. Ha mod att betjäna dig av din egen kärlek och din egen känsla!" (s. 81) Dersom studentene skal utvikle personlig kunnskap, må også undervisning og veiledning bidra til å vekke deres mot til å ta i bruk sin kjærlighet og sine følelser, slik Molander sier (jf. Whiteheads begrep "life-affirming energy"). I utviklingen av vår veiledningskompetanse var det da et mål at også vi i større grad kunne ha mot til å ta i bruk vår kjærlighet og våre følelser, slik jeg tok opp i forrige kapittel knyttet til Jeg–Du-møtet. Den personlige kunnskapen korresponderer slik jeg oppfatter, det også med erfaringskunnen og praktisk kunnen, de begrepene Heron og Reason brukte (jf. kapittel 3.3.6).

Personlig kunnskap inneholder altså flere typer kunnskap. Begrepene *know how* og *know that*, som stammer fra Ryle (Whitehead & McNiff 2006) bidrar med ytterligere forståelse av kunnskapsbegrepet. Whitehead viser til eksemplet fra Merleau-Ponty om hvordan en blind gjennom å vite hvordan han skal bruke sin stokk (*know how*), får kunnskap om det området han ferdes i (*know that*). Whitehead (2006) bringer også inn kunnskapsformene *know this* og bare *know* (s. 33). *Know this* dreier seg om kunnskap direkte i forhold til et objekt, som at jeg kan denne sangen, mens bare *know* kan være det Polanyi sier om at vi bare vet at det ansiktet er en bestemt person. Den personlige kunnskapen bidrar til at vi *vet* hvordan noe skal gjøres, og at vi gjennom handlingen *får kunnskap om*. Vi vet dette, og vi bare vet. Hva er det som gjør at "vi vet dette, og bare vet"? Oppdagelsen av speilnevroner utgjør et brudd i det rådende paradigmet i hjerneforskning, der respons har blitt forstått som et resultat av stimuli og etterfølgende kognisjon. Studier ved Universitetet i Pisa har vist at mennesket via speilnevronene umiddelbart kan ta inn i seg en annens følelser og handlinger – uten å gå veien om kognisjon som tidsmessig er atskilt fra persepsjonen. Om dette sier Krogh et al.:

As long as an action is intentional, the observer will be able to comprehend possible outcomes of the action through the firing of the mirror neurons in his brain at a glance, even if there are only fractions of the action which can be perceived and without any action on the part of the observer. In the same way as the blind man who reaches out of his body with his white cane and perceives the surroundings, the mirror neurons give the "I" a tool to reach out and embrace other people and other aspects of the living world. (Ferrari og Gallese i Krogh et al. 2008)

Teorien dreier seg om menneskets evne til umiddelbar persepsjon, simultan kognisjon og handling. Den viser at vi kan erverve og utvikle taus, målrettet og effektiv kunnskap for å håndtere situasjoner og fenomener uten å ha verbalisert forståelsesmåter og bruksanvisninger. Det kan være en forklaring på denne formen for personlig kunnskap – at vi vet dette, og bare vet.

Oppsummerende vil jeg si at påstandskunnskap sett i et positivistisk perspektiv kan betraktes som eksakt og allmenngyldig kunnskap. Polyanis prosjekt var å etablere en forståelse av all kunnskap, også den naturvitenskapelige, som personlig. Da kan vi forstå det slik: Påstandskunnskap som det enkelte menneske gjennom sin livsverden og bevissthet gjør relevant for seg i en sammenheng, er personlig kunnskap. Den personlige kunnskapen er sammensatt og bygger som regel på elementer av taus kunnskap. Personlig kunnskap er verken subjektiv eller objektiv. Den er avhengig av vårt aktive engasjement og vår forpliktelse overfor praktiske og teoretiske oppgaver. Kunnskapen sitter i kroppen og har alltid to oppmerksomhetsfelter, et primært og et subsidiært fokus. Den personlige kunnskapen gir oss ulike former for viten. Gjennom veiledning skal vi forsøke å

bidra til at studentene får et personlig forhold til didaktisk og pedagogisk kunnskap. Denne personlige kunnskapen inneholder både elementer av påstandskunnskap, praktisk kunnskap, etisk bevissthet og tause dimensjoner på flere plan. Også i vår forskningsvirksomhet rommer kunnskapsbegrepet en slik helhetlig forståelse. Den kunnskapen vi anvender og den kunnskapen som utvikles, er personlig kunnskap i Polanyis forstand, det vil si en kunnskap som verken er subjektiv eller objektiv, men som overskrider denne dikotomien gjennom det aktive engasjementet for å belyse noen sannheter om vår egen praksis i den hensikt å forbedre den.

5.1.2 Episteme, techne og phronesis

Aristoteles har bidratt med de tre begrepene episteme, techne og phronesis. Phronesis er et begrep som er blitt borte fra språket vårt, mens episteme lever videre for eksempel i begrepet epistemologi, og techne lever videre som teknikk. Det er særlig phronesis-begrepet jeg har funnet tjenlige for å forstå viktige sider ved den personlige yrkeskunnskapen vi søker å bidra til at lærerstudentene skal utvikle gjennom undervisning og veiledning. På samme måte bidrar begrepet til forståelse av den kunnskapen vi søker å utvikle gjennom forskning i vår egen veiledningspraksis. Grunnen til at phronesis-begrepet er mest interessant er at det ikke finnes i noen annen form. Episteme dreier seg om universell kunnskap og produksjon av kunnskap (Flyvbjerg 1991 s. 71). Episteme er det samme som påstandskunnskap. Den kunnskapen som lenge har vært den optimale forskningens mål og hensikt i den vestlige verden. Techne er den praktiske kunnskapen, den kunnskapen som handler om å vite hvordan noe skal utføres. Techne er konetkstavhengig. Aristoteles definerte techne som den kunnskapen som uttrykkes i kunst og håndverk, den kunnskapen som ligger i det å skape noe konkret, den tekniske kunnskapen (ibid. s. 72). Techne-begrepet kan også brukes om ferdighetene vi anvender i veiledning for å skape innsikt og forandring, og de didaktiske ferdighetene studentene skal lære for å lede elevenes læreprosesser.

Techne og phronesis henger nøye sammen, for phronesis dreier seg om evnen til å vurdere, og analysere verdier og gir som Flyvbjerg (1991) sier, "hode" til techne. Phronesis handler om kyndighet, skjønn, intuisjon og klokskap til å skille mellom det som er godt og dårlig i den praktiske virksomheten. Phronesis representerer et komplekst samspill mellom ulike kunnskapsformer, og handler om kunnskap på et høyt nivå (jf. Dreyfus og Dreyfus under). Phronesis kan bidra til *klokere praksis*. Når vi ønsket å utvikle vår veiledningspraksis, var formålet å utvikle en klokere praksis basert på økt presisjon i vår situasjonsforståelse. Vi ønsket å forbedre vår forståelse av hvordan vi kunne bidra til studentenes kompetanseutvikling, en kompetanse der vi stimulerte dem til kyndig lærerpraksis. Elliott (2006) forstår situasjonsforståelse som phronesisk kunnskap og sier:

The notion of 'situational understanding', comparable to that of *aesthesis*, which Aristotle sees as a key component of *phronesis*, characterises 'theories' expressed in practical judgement (...) The development of 'situational understanding', therefore, proceeds interactively with the development of educational practice. (s. 173)

Vitenskapelige tilnærminger basert på phronesis bygger på verdirasjonalitet. Weber skilte mellom formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet. Ut fra et formålsrasjonale velger vi den mest effektive veien for å nå målet. Men i et verdirasjonale vil handlingen styres ut fra alternativer som blir vurdert å ha en egenverdi. Phronetisk orientert vitenskap søker å vise eksempler fra praksisforankret, kontekstbundet forskning: "... hovedformålet med forskning orientert mod *phronesis* [er] at levere fortolkninger af, hvordan det står til med værdier og interesser i samfundet med henblik på

samfundsmæssig handling”, sier Flyvbjerg (1991 s. 76). I vårt tilfelle betyr det at hovedformålet med forskningen er å vise til verdier og interesser innen lærerutdanningsfeltet som har betydning for vår samfunnsoppgave – å utdanne lærere. Hvordan kommer våre verdier til syne i vår praktiske veiledningsvirksomhet, som ledd i utdanningen av profesjonelle lærere? Og hvordan kommer verdiene til syne i vår forskningsprosess? Og til slutt: Hvordan fører innsikten til endringer, til bedre praksis?

Praktisk, verdibasert handlingsutvikling har vært målet for forskningen. Verdirasjonalitet og praktisk rasjonalitet møtes i våre handlinger som lærerutdannere. Praktisk rasjonalitet er de tankemessige overveielser som er integrert i den praktiske handlingen, og de verdimeslige overveielser som ligger forut for handlingen utgjør verdirasjonaliteten. Begrepene episteme, techne og phronesis bidrar til å forstå bredden og nyansene i den personlige kunnskapen. Denne forståelsen danner fundamentet for min forståelse av levende teori som en teori som har som mål å dokumentere en slik mangesidig kunnskap.

5.1.3 Oppsummerende om kunnskap

Polanyis begrep personlig kunnskap, som innbefatter både påstandskunnskap og taus kunnskap, er spesielt relevant for vår lærerutdanning. Dette fordi begrepet retter oppmerksomheten mot betydningen av å koble naturvitenskapelig påstandskunnskap (som er de fleste studentenes fagfelt) sammen med studentens lærerprofesjonalitet i undervisningssammenheng. Ut fra vårt valgte fokus på aksjonsforskning er dessuten Polanyis vektlegging av hvordan kunnskap blir personlig gjennom aktivt engasjement i søken etter sannheter, meget relevant. Teorien om speilnevroner gir et innblikk i hvordan sider ved den personlige kunnskapen oppstår. Den sier at vi kan ta inn en situasjon eller en annens livsverden uten å gå veien om kognitive representasjoner. Slik erverver vi personlig kunnskap som gjør at vi *bare vet*.

Den personlige kunnskapen rommer både episteme, techne og phronesis. Begrepene kan sammenholdes med begrepene til Heron og Reason som jeg tok opp i kapittel 3.3.6. Jeg forstår erfaringskunnen som primært techne og phronesis. Presentasjonskunnen ser jeg primært som techne og phronesis, mens proposisjonskunnen korresponderer med episteme. Praktisk kunnen er da en integrasjon av episteme, techne og phronesis. Phronesis gir rom for kyndig anvendelse av pasjon og følelser som Polanyi, Heron og Reason og Whitehead og McNiff framholder som sentrale sider ved den personlige kunnskapen. Det er med den livsbekreftende energien vi *møter* hverandre i undervisning, veiledning og forskning, det er med pasjonen og energien vi *møter* våre arbeidsoppgaver. Et slikt bredt kunnskapssyn ligger til grunn for vår undervisning og veiledning, såvel som for forskningsprosjektet. Det er også en intensjon at forskningen skal bidra til kunnskapsutvikling i mange dimensjoner. Både utvikling av personlig kunnskap og klokere praksis, prosesskunnskap og påstandskunnskap (episteme).

Kyndig anvendelse av et bredt spekter av kunnskapsformer fordrer også komplekse læringsprosesser. I neste underkapittel skal jeg belyse læringsteoretiske aspekter jeg anser som viktige i vårt virke som lærerutdannere og som forskere.

5.2 Læring i samspill

Kunnskaps- og læringssyn i aksjonsforskning og i vår veilednings- og undervisningspraksis henger nøye sammen. I forrige underkapittel synliggjorde jeg en kunnskapsoppfatning som bygger på Polanyis begrep personlig kunnskap, som rommer Aristoteles' begreper episteme, techne og phronesis. Dette er kunnskap som utvikles i samspill mellom kolleger og studenter. Denne forståelsen av kunnskap peker hen mot spesifikke læringsteorier som kan belyse sentrale sider både ved vår forskningspraksis og vår veiledningspraksis. Undervisningsvirksomheten vår er tuftet på et sosiokulturelt perspektiv. Vår praksis bærer også preg av at flere har bakgrunn innen gestaltorientert veiledning og undervisning, også kalt konfluent pedagogikk. I intensjonen om å utvikle PPU ligger et ønske om å fremme kompetansen til å legge til rette for studentenes læreprosesser. Klargjøring av det teoretiske fundamentet for denne delen av virksomheten danner grunnlag for å analysere i hvilken grad praksis speiler og bidrar til å utvikle det teoretiske grunnlaget.

Tradisjonelt har empirisme og rasjonalisme utgjort to sentrale teoretiske rammer for forståelse av læring og utvikling (Säljö 2001). Det sosiokulturelle perspektivet representerer en annen tilnærming som er grunnet i aktivitetsteori utviklet i Russland av Leontiev (1904–1979) og Vygotskij (1896–1934). I Amerika går røttene tilbake til Dewey. Lave og Wenger har belyst hvordan læring skjer i konteksten – situert læring. Først vil jeg svært kort skissere noen hovedtrekk innen empirismen og den rasjonelle tradisjonen, for så å utdype det sosiale og det gestaltorienterte perspektivet. Under sosiale teorier om læring har jeg lagt spesielt vekt på å belyse Deweys teori om erfaringslæring fordi erfaringslæring står så sentralt i PPU generelt og i veiledningen spesielt. Også aksjonsforskning bygger på prinsipper om læring og kunnskapsutvikling fra erfaringer.

5.2.1 Behaviorisme og konstruktivisme

Helt tilbake til antikken har to syn vært tydelige i debatten om menneskelig læring, behaviorisme som bygger på en empiristisk idé, og kognitivismen som bygger på rasjonalismen (Säljö 2001). Behaviorismen er opptatt av det som er observerbart og objektivt. Læring blir derfor betraktet som endring av ytre atferd, observerbare reaksjoner på gitte stimuli. En konsekvens av et slikt positivistisk læringssyn er at elevene først og fremst blir betraktet som objekter for læring. Læringen blir gjerne betraktet som observerbar, kontrollerbar og forutsigbar (Hiim & Hippe 1998 s. 16). Fremdeles er skolen preget av tradisjonen gjennom stor tro på lærerens mulighet til å overføre kunnskap til elevene. Mange av våre studenter har sine erfaringer fra et skole- og universitetssystem som har "matet" dem med kunnskap. Det er en slik forståelse av undervisning mange går ut i praksis med. Et hovedanliggende for veiledningen av den første didaktiske oppgaven er dermed å forsøke å bevisstgjøre studentene på dette og gi dem noen verktøy for å se alternativer til en slik lærerstyrt undervisning.

På 1950- og 60 tallet ble behaviorismen utfordret av den kognitive pedagogikken der det er et klart skille mellom kropp, følelser og intellekt. Disse læringsteoriene legger vekt på hvordan læring skjer i hodet. Læring blir sett på som det å konstruere kunnskap, forståelse og innsikt. Piaget (1896–1980) er en signifikant representant for den kognitive tradisjonen. Gjennom aktivt samspill med omgivelsene skulle den lærende bygge sine indre kunnskapsstrukturer (Piaget 1970). Dette kjennetegner konstruktivismen. Den individuelle konstruktivismen har en sterk posisjon i realfagsdidaktikk. I vår lærerutdanning har vi forsøkt å supplere og utvide konstruktivismen gjennom å framholde et fenomenologisk perspektiv i fagdidaktikken, et perspektiv som også er nært knyttet til det yrkesdidaktiske perspektivet i naturbruksdidaktikk. Det fenomenologiske perspektivet skal jeg

utdype i slutten av kapitlet. Et hovedpoeng er at vi i veiledningen av den første didaktiske oppgaven forholder oss til både konstruktivistiske, fenomenologiske og andre forståelsesmåter uten å vektlegge eventuelle motsetninger mellom disse perspektivene. Fellestrekket ved tilnærmingene er at læring knyttes til aktiv meningsdanning. Studentene velger selv læringsteoretiske begrunnelser for sin undervisning og vi oppfordrer til begrunnede refleksjoner over de valgene de foretar.

En grunnleggende antakelse for vår virksomhet som lærerutdannere er i tillegg at studenter og elever lærer gjennom å være aktivt meningsdannende i sosiale fellesskap.

5.2.2 Sosialkonstruktivisme, læringsstrategier og selvregulert læring

Selvregulert læring er et viktig prinsipp i vårt utdanningsprogram. Forskningsfeltet selvregulert læring bygger ifølge Bråten (2002) i stor grad på Banduras forskning, en forskning i skjæringsfeltet mellom kognitivismen og sosiale teorier om læring. Bandura introduserte begrepet sosial konstruktivisme på 1980-tallet. Han var opptatt av at mennesket lærer gjennom observasjon, imitasjon og identifikasjon med rollemodeller. Han var også opptatt av den gjensidige påvirkningen mellom mennesker og omgivelser. En hovedtese i Banduras arbeid er at

human functioning is the product of a dynamic interplay of personal, behavioural, and environmental influences. In this model of triadic reciprocal causation people are producers as well as products of their environment.²⁹

Slik utvidet han Piagets perspektiv, som begrenset seg til å se på hvordan barnet ble påvirket av omgivelsene. De sosiale samfunnsstrukturene blir skapt av mennesket, og innenfor de menneskeskapte strukturene er det rom for menneskets eget initiativ til utfoldelse. Bråten (2002) viser til Pintrich som definerer selvregulert læring som

an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and the overall achievement. (s. 166)

Selvregulert læring handler om motivasjon, strategier for læring, metakunnskap om strategiene, samt å kunne evaluere sine egne prosesser både i forberedelse og bruk av strategier. "Strategier er målrettede aktiviteter (tanker og handlinger) som personen velger å utføre for å bedre sin læring og oppgaveløsning" (ibid. s169). Metakognitive strategier dreier seg om å ha bevissthet om seg selv, om hva som motiverer, hva som distraherer osv, om å ha oppgavekunnskap og altså om å ha kunnskap om strategier. Strategiene kan være hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier og elaboreringsstrategier.

En viktig hensikt med oppgavene i PPU-studiet, og med veiledningen av studentene, er å støtte studentenes læreprosesser, og gi dem redskaper for selvregulering. Læringsstrategier er også et begrep som har vært brukt i de siste læreplanene. Det er et poeng at våre studenter skal kunne legge til rette for at deres elever utvikler læringsstrategier som redskaper for læring. Det er derfor også et viktig poeng at den didaktiske oppgaven skal bidra til at studenten får reflektere over sine

²⁹ <http://www.des.emory.edu/mfp/bandurabio.html> sist besøkt 14.05.09

læringsstrategier, over sin egen læring. I arbeidet med å forbedre veiledningen ble det derfor et viktig spørsmål for oss hvordan vi kunne støtte studentenes refleksjonsprosesser bedre. Det ønsket vi at studentene skulle gjøre hver for seg og sammen.

5.2.3 Sosiokulturelle teorier om læring

Kognitiv læringspsykologi ser på læring som en individuell prosess, en intramentale prosess, mens sosiale teorier også er opptatt av læringens ulike sosiale aspekter, de intermentale prosessene. Ifølge Vygotskij (2001) vil det si hvordan læring skjer i samspill mellom mennesker, med de sosiale verktøyene de har til rådighet gjennom den kulturen de lever i. Språket blir sett på som det viktigste kulturelt overbrakte verktøyet. Den første didaktiske oppgaven i studiet er en individuell oppgave, men gjennom forskningsprosessen ble det et sentralt anliggende å finne måter å styrke samarbeidet mellom studentene på også i arbeidet med denne oppgaven.

Sosiokulturelle teorier om læring er opptatt av hvordan vi lærer gjennom samspill med omgivelsene. En mer kompetent annen kan hjelpe den lærende å nå utover sin aktuelle utviklingsone, innenfor en sone av læringspotensial som Vygotskij kalte den proksimale sonen. Bruner innførte begrepet "scaffolding" eller stillasbygging, som omfatter det den mer kompetente andre (læreren eller medstudent) gjør for å hjelpe den lærende til å utnytte den proksimale sonen. I vår virksomhet er stillaser i form av undervisning, oppgaver og loggrupper både på samlinger og på nett, viktige. Ikke minst verdsetter vi alle strukturer som gjør at studentene lærer av hverandre, både når det gjelder å skaffe seg praktiske og teoretiske erfaringer. Et av forskningsprosjektets anliggender er nettopp å utvikle disse stillasene for studentenes kompetanseutvikling.

Flere forskere har bidratt til å utvide det sosio-kulturelle perspektivet til Vygotskij. Wertch et al. (1993) har gjennom et prosjekt gitt et bidrag i denne retningen. Ikke bare bruker vi språk og andre kulturelt overførbare redskaper, for eksempel pc-en, i læring sammen med andre, hevder de, men også våre mentale aktiviteter bærer avtrykk av den kulturelle arven og våre omgivelser. Studien viste at studenter gjennom sosialt samspill tok opp i seg måter å tenke på og løse problemer på, som de lærte i grupper. Arbeidsmåtene ble internalisert i deres mentale prosesser. Når vi legger til rette for loggarbeid, ønsker vi at studentene skal reflektere over sine erfaringer, en kognitiv virksomhet. Men erfaringene de reflekterer over, har de fått i et fellesskap av medstudenter, lærere, skoleorganisasjon, elever osv. Slik bærer deres erfaringer avtrykk av deres omgivelser. I loggruppene kan de dele tanker med medstudenter. Blant annet lærer de å stille hverandre åpne spørsmål til tekster og tanker. På den måten lærer de en refleksjonspraksis i gruppen som de kan ta med til det individuelle arbeidet og til arbeidet med elevene. Her er jeg tilbake til selvregulert læring i sosiale fellesskap som Bråten (2002) beskriver. Hvordan disse prosessene kan forbedres, har vært et viktig spørsmål i forskningsprosjektet. Solveig har hatt en spesiell interesse for å utvikle rammene for læring gjennom sosial interaksjon på nettet. Studenter som jobber i heterogene grupper på denne måten kan bidra til hverandres utvikling (Dysthe et al. 2010). Vi har sett en viktig gevinst av å ha heltids- og deltidsstudenter sammen i grupper, der erfaringsbakgrunnen kan være nokså forskjellig.

Lave og Wenger (1991) har gitt et annet viktig bidrag til de sosiale læringsteoriene gjennom sine studier av hvordan læring skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap. Lærlingen kommer inn i praksisfellesskapet og det kulturelle arbeidsmiljøet gjennom perifer deltakelse, og litt etter litt tilegner hun seg fagets kompetanse og blir et fullverdig medlem av virksomheten. Teorien legger ikke vekt på de kognitive prosessene. Det som er relevant for oss i denne sammenhengen, er

hvordan lærerstudentene deltar i praksisfellesskap, og i fellesskapet med medstudenter. Gjennom deltakelsen får de innsikt i faglige begreper og problemstillinger, de utvikler kulturell kunnskap om skolen som institusjon i det norske samfunnet, og de skaffer seg erfaringer som setter dem i stand til å fungere som lærere. Veiledningen søker blant annet å bidra med relevante begreper de kan bruke for å snakke om og reflektere over sin praksis. Det kan bidra til en mer fullverdig deltakelse i praksisfeltet.

5.2.4 Å lære gjennom erfaring

Læring gjennom erfaring står som et sentralt prinsipp i vårt utdanningsprogram. Praktisk erfaring ligger til grunn for studentenes første didaktiske oppgave. Men hva skal egentlig til for å lære av erfaring?

Utdannende erfaringer og refleksjon

I *Experience and Education* (Dewey 1938) gir Dewey en grundig argumentasjon for hva han mener erfaringslæring er og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at konstruktiv læring skal skje gjennom erfaring. Det kan være meningsfullt å skille mellom de to norske begrepene opplevelse og erfaring. Dewey skiller mellom erfaringer som gir kompetanser som ikke er ønskelige i samfunnet, opplevelser som er morsomme i øyeblikket, men som ikke har noen erfaringsmessig effekt på lengre sikt, og til slutt de erfaringene som er *utdannende*. Dewey sier at: "...when and *only* when development in a particular line conduces to continuing growth does it answer to the criterion of educative growing" (ibid. s. 36). Det viktig å velge erfaringene med omhu slik at de kan føre til utdannende vekst. Nettopp det var et viktig poeng i vår forskning: å skape rammer som gjorde studentene i stand til å velge erfaringer som var relevante for utvikling av lærerkompetanse. Dewey kritiserer en praksis der handlingen eller aktiviteten står i sentrum for sin egen skyld. En slik kritikk framsettes også av norsk skole i dag, jf. evalueringer av skolereformene på 1990-tallet som ble tatt opp i kapittel 2.

Dewey var opptatt av at opplevelsene både må appellere til elevenes følelser og engasjement her og nå, og at de må ha en positiv effekt på lang sikt. Læring skjer ifølge Dewey når vi engasjerer oss i aktiv problemløsning. Refleksjonen er en viktig komponent i aktiviteten. Det er gjennom refleksjon vi går fra opplevelse til bevisst erfaring. Dewey mente at refleksjon starter med en undring eller mental ubalanse, slik også Piaget var opptatt av. Undringen skaper grunnlag for å undersøke fenomenet for å kaste lys over saken. Gjennom tenkning og refleksjon søker vi så å forkaste eller bekrefte hypoteser eller forestillinger om saken (Dewey 1910). Dewey sier refleksjon er en jakt på løsninger, og ideer, en jakt som bygger på tidligere erfaringer, og som har som mål å forbedre forståelse eller praksis. Opplevelsene blir gjennom refleksjon og analyse til erfaringer som fører til videre engasjement i nye erfaringer, som gir utdannende vekst. Veksten er imidlertid avhengig av at det skapes nysgjerrighet og vilje til initiativ i elevene/studentene. Oppgavene i studiet må velges med omhu, i nært samarbeid med studentene. Bare slik kan vi sikre oss at de beskjeftiger seg med oppgaver som er (yrkes)relevante. Når vi forsker i egen praksis kan vi dvele ved problemstillinger vi mener er viktige for utvikling av vår praksis. Men selv i en så privilegert situasjon er det en fare for at valgene vi gjør ikke er bevisste og at vi kan fortape oss i mindre viktige diskusjoner.

Kontinuitet og interaksjon

Dewey (1938 s. 33 ff) drøfter to grunnleggende prinsipper i erfaringslæring, kontinuitet og interaksjon. Prinsippet om kontinuitet handler om at erfaringen bygger på tidligere erfaringer, fortiden, historien, og at den peker framover mot ny læring og ny kunnskap. Prinsippet om interaksjon dreier seg om hvordan vi som lærende samspiller med, og handler i omgivelsene og med hverandre, i situasjoner der vi lærer. Her er Dewey og Vygotskij samstemte. De to prinsippene henger nøye sammen. Tidligere erfaringer, kunnskap som er bygget opp av våre forgjengere, er innebygget i den situasjonen vi handler i. Den nye erfaringen kan føre til en videreføring og endring som går inn i framtiden. Når vi i så stor grad har valgt å bygge opp studiet rundt oppgaver der studentene skal beskrive og reflektere over erfaringer fra sin praksis, er det fordi vi tror det kan ha potensial til å bidra til å videreutvikle deres praksis i framtiden. I denne sterke betoningen av fortid og framtid, og av samspill i situasjonen her og nå, uttrykker Dewey hvordan læring er en sosial aktivitet, sammenvevd i vår kulturelle kontekst.

Frihet og veiledning, viktige verdier

Dewey (1938) tar videre opp dilemmaet mellom lærerstyring og elevstyring i undervisningen. Han poengterer at å undervise med elevenes egne hverdagserfaringer som utgangspunkt krever samhandling, veiledning og oppmerksomhet mot elevenes engasjement og frihet:

[B]asing education upon personal experience may mean more multiplied and more contacts between the mature and the immature than ever existed in the traditional school, and consequently more, rather than less, guidance by others. The problem, then, is: how these contacts can be established without violating the principle of learning through personal experience. (Ibid. s. 21)

Friheten består i en tankemessig frihet, der det ikke er lærerens oppgave å påtvinge elevene kunnskap. I motsetning til den autoritære undervisningen som tilhørte den tradisjonelle skolen, mente Dewey at erfaringslæring var en demokratisk form for undervisning. Elevenes egne meninger var viktige for ham. En hovedforskjell mellom Dewey og Vygotskij er ifølge Glassman (2001) deres oppfatning av i hvilken grad læreren skal styre elevenes aktivitet. Dewey var opptatt av at problemstillingene skulle komme fra elevene selv, mens Vygotskij mente at kompetente voksne skulle velge sentrale problemstillinger. Men Dewey mente på ingen måte at elevenes læring skulle overlates til dem selv. Han la stor vekt på lærerens viktige og komplekse veiledningsrolle. Han sier:

Does not the principle of regard for individual freedom and for decency and kindness of human relations come back in the end to the conviction that these things are tributary to a higher quality of experience on the part of a greater number than are methods of repression and coercion or force?" (Ibid. s. 34)

Her tydeliggjør Dewey en viktig verdi som bringer meg tilbake til Bubers og Levinas' tanker om ansvaret i møte med den andre. Makter vi å møte studentene med godhet og verdighet?

Også Kolb er opptatt av å forstå læring gjennom erfaring. Han bygger både på Dewey, Lewin og Piaget i utviklingen av tanken om erfaringslæring som konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsdannelse og aktiv eksperimentering. Men han ser på læringen som et helt individuelt anliggende, slik Piaget gjør (Illeris 2006 s. 68). Dette står i motsetning til Deweys innfallsvinkel, som både er individuell og sosial. Kolb la stor vekt på den abstrakte begrepsdannelsen

som drivkraft i læringen, mens Dewey primært vektla relasjonsdannelse og opplevelse som forutsetning for viljesretting og refleksjon i læreprosessen. Illeris kritiserer den fasedelte systematikken som ligger til grunn for Kolbs forståelse av læring. Ifølge Illeris er læring i praksis mer eklektisk, mindre fasebundet, friere og knyttet til forståelse, avklaring og tilegnelse, samt refleksjon over kunnskaper som er relevante i den aktuelle sammenhengen (jf. for eksempel Schöns overveielser omkring refleksjon i handling (ibid. s. 68) og Hiims kritikk av den systematiske spiraltenkningen i aksjonsforskning i kapittel 3). Selv om læring i det virkelige livet ikke slavisk følger en fasedelt systematikk, kan systematikken hjelpe oss å bygge stillaser for læring så vel som for forskning.

Det er særlig tre poenger fra Deweys tanker om erfaringslæring som jeg mener har betydning for oss som lærerutdannere, og dermed for vår forskning. Det første poenget er hans vektlegging av valg av meningsfulle og (yrkes)relevante erfaringer. Det innebærer at erfaringen må oppleves som relevant for studenten, og at den må ha en utdanningsmessig signifikans. Disse forholdene betinger at studentene relaterer seg til oppgaven, og at oppgaven appellerer til dem som hele mennesker. Et spørsmål er da om vi gjennom vår praksis makter å inspirere studentene, uten å utøve makt, slik at arbeidet med oppgavene gir dem ønske om å fortsette å utvikle seg som forskende lærere. Det andre poenget er hans vektlegging av refleksjonens betydning. Dewey var i likhet med Polanyi opptatt av progresjon i læring. Systematisk refleksjon over praksis er ofte en forutsetning for å kunne videreutvikle og forbedre kyndighet til neste gangs utførelse av en oppgave. Et sentralt spørsmål er da hvordan vi best mulig kan stimulere til refleksjon. Sist, men ikke minst er Deweys vurderinger av veiledningens betydning i læreprosessen viktig. Veiledningens primære formål er ifølge Dewey å legge til rette for at studentene selv blir i stand til å løse oppgaver og å inspirere dem til å bli engasjerte, selvdrevne og omsorgsfulle samfunnsdeltakere. Det gjelder for våre studenter så vel som for studentenes elever. Et spørsmål er da hvordan vi kan legge til rette for at studentene både vil og blir i stand til å drive fram sin egen vekst. De nevnte spørsmålene er viktige i vår søken etter å forbedre vår praksis.

I neste underkapittel vil jeg se nærmere på perspektiver på helhetlig læring som vektlegger læringssituasjoner der fysiske, tankemessige, følelsesmessige og sosiale aspekter samspiller. Perspektivene bidrar også til å videreutvikle forståelsen av erfaringslæring.

5.2.5 Helhetlig læring

Helhetlig læring, i form av gestaltteoretiske perspektiver og konfluent pedagogikk, fikk jeg erfare som student på Høgskolen i Akershus (HiAk), og denne erfaringen har vært viktig for min undervisning og veiledning. Hans Erik har utdanning innen gestaltorientert veiledning, en kunnskap han bruker aktivt i undervisning og læring. Solveig har særlig i løpet av prosjektperioden lest mye gestaltteori. Konfluent pedagogikk har mange berøringspunkter med den yrkesdidaktiske og fagdidaktiske forståelsen som også bygger på fenomenologisk grunn. Erling og Edvins undervisnings- og veiledningspraksis bygger på et fenomenologisk fundament. I gestaltteorien finnes viktige begrunnelser for vår praksis. Gestaltteori utgjør sammen med sosiale teorier om læring et viktig aspekt ved vår praksisteori.

Konfluent pedagogikk er nært knyttet til gestaltteori. Konfluens betyr å flyte sammen og dreier seg om helhetlige læreprosesser der hele mennesket er involvert gjennom følelser, intellekt og motorikk. Den konfluente pedagogikken i Norge har spesielt blitt utviklet av Nils Magnar

Grendstad (1930–1993), og er videreført som utdanning innen gestaltorientert veiledning og coaching både ved Universitetet i Bergen, NTNU og HiAk. Gestaltteorien ble utviklet på 1960-tallet av Fritz Perls, hans kone Laura Perls og Paul Goodman. De fikk inspirasjon fra mange kanter, blant annet fra gestaltpsykologi³⁰, Lewin og hans "Field Theory", Buber og hans møte-filosofi, fenomenologi fra både Husserl og Heidegger, og fra østlig religion. Først ønsker jeg å peke på Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, som jeg ville tro kunne gitt viktige bidrag til begrunnelser for konfluent pedagogikk uten at jeg har funnet henvisninger til ham hos Grendstad. Merleau-Pontys tanker har betydning for å forstå hva helhetlig læring er i vår sammenheng.

Læring i og gjennom kroppen

Merleau-Pontys fenomenologi blir kalt kroppsfenomenologi. Hans hovedpoeng dreier seg om hvordan vi eksisterer og erfarer gjennom våre kropp. Tanker og følelser er i kroppen, derfor er det også med kroppen vi lærer. Som Perls var han inspirert av gestaltpsykologi, og han var påvirket av fenomenologer som Levinas, Husserl og Heidegger (Bengtsson 1993). Livsverden er et vesentlig begrep hos Merleau-Ponty, som det var for Husserl. Husserl mente at verden er til gjennom vår bevissthet, mens Merleau-Ponty, som Heidegger, mente at verden finnes også utenom vår bevissthet, og utgjør konteksten for våre liv (ibid. s. 66). Den eneste verden vi kjenner til er den som blir til gjennom vår iakttakelse og deltakelse. Verden er verken ren natur slik naturalismen framholder, eller ren bevissthet slik Husserl så det, men en konkret gestalt der vi lever og lærer i og gjennom våre kropp.

"Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand, men snarere med et kunstværk", sier Merleau-Ponty (1994 s. 107). Verken i en roman, i et maleri eller i et musikkstykke kan uttrykket atskilles fra det som er uttrykt, hevder han. Slik kan vi heller ikke skille kroppen fra den levde meningen (ibid. s. 108/109). Med kroppen er vi situert i verden, og gjennom kroppen kan vi erfare verden. Erfaringene er komplekse og helhetlige: "... human experience is an immensely complex weave of consciousness, body, and environment, best approached in terms of a holistic philosophy" (Moran 2000 s. 413). Det er gjennom sansene vi erfarer verden, og sansningen er helhetlig: "Det finnes ikke enkeltstående, atomære sansninger; all sansning og persepsjon gjelder figurer på en bakgrunn, noe strukturert, en syntese" (Merleau-Ponty 1994 s. viii). Vi er vår kropp, vi lærer i og gjennom kroppen, og da må også læreprosessen legges til rette slik at studentene kan bruke hele seg. Både i de didaktiske oppgavene og i det pedagogiske utviklingsarbeidet er meningen at studentene skal integrere praksis og teori. De skal beskrive reelle hendelser der de har vært involvert med hele seg i samspill med elever, medstudenter og lærere, og de skal reflektere over hendelsene ved hjelp av teori.

Et annet viktig poeng hos Merleau-Ponty (1994) er menneskets intensjonalitet. Mennesket er nødvendigvis situert i en verden med mening som er sosialt, kulturelt og historisk skapt. Med vår intensjonale kropp kan vi likevel *forandre* både våre omgivelser og vårt forhold til andre. Mennesket kan overskride gitte rammer gjennom sin kreativitet og sine valg. Merleau-Ponty er således opptatt av situert frihet i motsetning til Sartres begrep om absolutt frihet (Crossley 2001 s. 133). I undervisning og veiledning i PPU søker vi å legge til rette for helhetlige læreprosesser for at studentene skal utvikle den kompetansen de trenger i møte med elevene. Troen på muligheten til å

³⁰ Gestaltpsykologi var ett av mange fundament for gestaltterapi, men er altså ikke det samme.

forandre relasjoner og omgivelser er avgjørende for studentene i møte med elever og skolesystem, så vel som for oss som lærerutdannere i møte med studentene. Nettopp denne troen på endringsmuligheter har vært en grunnleggende drivkraft i veiledningsprosjektet. En slik tiltro vekker interesse og bidrar til utvikling av redskaper og blikk for muligheter.

Oppmerksomhet og oppdagelse

Oppmerksomhet (awareness) dreier seg om vår evne til å komme i kontakt med de inntrykkene som omgir oss (Clarkson & Mackewn 1993 s. 45). I konfluent pedagogikk er det et viktig anliggende å øve opp denne oppmerksomheten i forhold til seg selv i tillegg til oppmerksomheten mot omgivelsene. Hensikten er å hjelpe studentene/elevene til å forbinde seg med det faglige stoffet. Det personlige engasjementet, involveringen i forhold til hverandre og i forhold til lærestoffet gjør at kunnskapen får en personlig karakter. Vi forstår og husker bedre det som angår og engasjerer oss, som vi har en følelsesmessig forbindelse til. Dette korresponderer med Polanyis begrep personlig kunnskap.

Grendstad (1986) framholder at "å lære er å oppdage". Begrepet *oppdage* er avhengig av at det finnes en som oppdager (Kvalsund 2005b s. 75). Oppdagelse er en subjektiv erfaring. Å oppdage er å se noe, bli klar over noe eller bli oppmerksom på noe som allerede er der, sier Grendstad (1986 s. 17). Når vi oppdager noe, får vi et personlig forhold til det vi oppdager. Studentene kan høre om den didaktiske relasjonsmodellen, men den gir ikke mening som planleggings- og analyseverktøy før de har en personlig erfaring med en modell som virker i praksis. På den andre siden kan oppdagelser også være å oppdage noe nytt som ikke har vært oppdaget før. Slike oppdagelser kan skje i den enkelte person, eller den kan oppstå i spillet mellom mennesker i konkrete situasjoner, slik den sosiale læringsteorien legger vekt på.

Oppdagelse krever innlevelse. Perls var inspirert av teaterkunst og psykodrama, og fant redskaper for sitt arbeid også der. Konfluent pedagogikk har særlig tatt opp i seg et redskap: fantasireiser. Dette er et verktøy vi bare i begrenset grad bruker i vår utdanning, men som kan ha potensial for å fremme den innlevelsen vi ønsker både i undervisning og veiledning.

Oppdagelsen skjer i øyeblikket. Men Perls har vist hvordan det å gripe fatt i situasjonen her-og-nå kan gi innsikt i fortidige erfaringer som igjen gir innsikt for framtidige handlinger. Når studentene blir bedt om stoppe opp her-og-nå for å bli bevisst opplevelsen av en bestemt situasjon, kan de få innsikt i saksforhold via sine tidligere erfaringer og sine følelser i øyeblikket, en innsikt som forebereder dem til framtidige handlinger sammen med elever, kolleger eller foreldre. En innsikt som sitter i kroppen, uttrykt i Merleau-Pontys termer. Hans Erik har en egen evne til å finne her-og-nå-situasjoner i undervisningen som gir studentene mulighet til å kjenne på kroppen og trene på praktiske situasjoner de vil møte i praksis.

Helhetsforståelse og relasjoner

En gestalt er et hele, et komplett mønster som består av figur og grunn, slik også Polanyi la vekt på. Hva vi oppfatter som figur og hva vi oppfatter som grunn, varierer med situasjonen. Det er en grunnleggende tanke at vi ordner våre persepsjonserfaringer i de som er interessante for oss, de vi ser som helheter, og de som ikke er interessante. Perls pekte på hvordan det er naturlig for oss å fullføre det uferdige, å skape helheter. Ut fra dette prinsippet springer to pedagogiske verktøy som vi benytter mye i vår undervisning: ufullstendige setninger og pedagogiske soler. En pedagogisk sol fungerer som en ufullstendig setning ved at den inneholder begynnelsen på et utsagn og et antall tomme stråler som studentene skal fylle inn. Slik starter læringen i studentenes tidlige erfaringer,

alle kan bidra, og vi får tømt meningsreservoaret (Grendstad & Sandven 1986). Studentene lærer av hverandres erfaringer og kunnskaper. Vår hensikt er at de gjennom egen erfaring skal få redskaper de kan bruke i sin undervisning allerede i det første semesteret av studiet.

Perls' inspirasjon fra fenomenologien ga ham et viktig verktøy i terapi. Den nøyaktige beskrivelsen av et fenomen dannet utgangspunkt for å belyse og oppdage fenomenets mening for klienten. I vår didaktikkundervisning har særlig Edvin bidratt til innsikt i det læringspotensialet som ligger i å undersøke naturfaglige fenomener gjennom iakttakelse for å få tak i det rike bildet. Det rike bildet er da utgangspunkt for å forstå sakens natur og slik kunne gi begreper innhold og mening. I dette perspektivet er det viktig å lære å skille sansedata fra tolkninger for stadig å kunne få en bedre oppfatning av hva som er realiteten i en sak (ibid. s. 52).

Perls var sterkt influert av Buber, og hans helhetsforståelse innbefatter da også å se mennesket i relasjon til andre og til sine omgivelser. Han mente at "... we are relationship, for we exist and define ourselves in connection to our surroundings" (Clarkson & Mackewn 1993 s. 37). Slik forstår jeg at også gestaltteorien danner grunnlag for en sosial teori for læring.

Den helhetsforståelsen av læring som ligger til grunn for vår lærerutdanning, danner også basisen for forskningsprosjektet. For det er ikke bare studentene som er kropp i verden, det er vi som forskere også. I innledningen til avhandlingen viste jeg til hvor viktig det var for meg å kunne være med hele meg i forskningen. Gjennom samarbeidet i forskningsprosessen har det vært et mål å få til helhetlige læreprosesser for oss selv, der vi sammen kunne utvikle vår veilednings- og forskerkompetanse. Vi har arbeidet med å utvikle tilstedeværende oppmerksomhet i forhold til hverandre så vel som i forhold til de faglige fenomenene vi har vært opptatt av.

5.2.6 "Beyond learning" – demokratisk utdanning for en menneskelig framtid

Som lærerutdannere er det vårt mål å bidra til at studentene blir gode lærere. Hva karakteriserer den gode lærer? Hvordan kunne vi enda bedre støtte studentene i å bli gode lærere? Svarene på disse spørsmålene må ses i sammenheng med samfunnstrender som den gode lærer skal fungere i.

Læreren i samfunnet – lærerutdanning i samfunnet

I et samfunn der de nyliberalistiske strømmene er sterke, har begrepet læring erstattet begreper som utdanning og undervisning, sier Biesta (2006). Det har jeg tidligere sett på som positivt fordi det flytter oppmerksomheten fra lærer til elev. Men Biesta peker på at når læringen står i fokus, kan den lærende bestille det som effektivt gir ham det han tror han trenger. Dermed blir det utdanningsinstitusjonens oppgave å tilby "pakker" som tilfredsstillende den lærendes behov. Da kan utdanning bli en vare som skal gi "value for money" (jf. Levin og Greenwood i kapittel 1.2). I et slikt lys blir den gode lærer og skole de som kan gi mest mulig effektiv undervisning, undervisning som tjener den lærende best i forhold til det rådende arbeidsmarkedet, osv. Men utdanning handler ofte om å finne ut hva man vil, trenger og ønsker. Det ikke nødvendigvis forutsigbare, effektive prosesser som fører oss dit.

Den gode lærer, må slik jeg ser det, ha som mål å legge til rette for at barn og unge skal utvikle seg til borgere i et verdenssamfunn, med tro på at de kan bidra til å utvikle verden i positiv retning. Allgood (i Allgood & Kvalsund 2005 s. 3) har et optimistisk syn på utdanning når hun sier: "... in spite of its ineffective and even harmful practices, education has, first and foremost, within it the potential to make us more fully human". Det er et håp jeg deler.

Biesta (2006) bygger på Foucaults tanker om at det ikke går an å finne en essens som definerer humanisme. Hva det vil si å være menneskelig er noe som hele tiden må redefineres, det er ikke en tilstand som kan beskrives en gang for alle. Men samtidig mener jeg at det er noen grunnleggende verdier som blir stående. Fordringen i den andres ansikt vil alltid møte oss. Derfor er for eksempel det å lytte, kunne sette seg i den andres sted, være hjelpsom og være kritisk til systemer som undertrykker, stabile verdier. Likevel varierer det med samfunnsstrukturer og tid hvordan verdiene blir praktisert. Dette er verdier som en utdanning av demokratiske mennesker for en menneskelig framtid må bygge på. Markedskreftene bør ikke styre utdanningen dersom vi legger slike overveielser til grunn. Men kan vi stå i mot de tunge kreftene? Det er et spørsmål som får bli stående.

Læring som respons

Levinas' grunntanke dreier seg om hvordan mennesket skapes i møte med den andre ut fra den *responsen* vi gir på fordringen i den andres ansikt. Slik kommer vi hele tiden inn i verden, gjennom responsen, det er ikke noe som skjer en gang for alle. Utdanningen må sikte mot å møte elever og studenter som de unike menneskene de er, og være opptatt av deres tanker og følelser. Slik kan vi legge grunnen for samspill der forskjelligheten får rom, slik at den enkelte kan bringe seg selv inn i verden som det unike mennesket han eller hun er. I det rommet kan frihet til å handle være til stede, hevder Biesta. En utdanning som bidrar til å skape et slikt rom kan være en utdanning for en menneskelig framtid. Det gir oss som lærerutdannere mulighet til å bidra til en utvikling for håp i vår verden, og gi en utdanning som er relevant for studentene.

Biesta (2006) drøfter forståelsen av læring som studentens møte med og respons på det som er ukjent, annerledes og fremmed, det som utfordrer og irriterer eller forstyrrer. Læring blir da noe skapende eller innovativt, noe som bringer noe nytt inn i verden. Den enkeltes personlige respons er alltid ny. Vi kan ikke beregne eller planlegge i detalj når slike situasjoner eller øyeblikk skal oppstå, bare sørge for å skape muligheter der studentene kan møte det som er fremmed og annerledes. Biesta (ibid.) argumenterer for at en utdanning som bygger på slike tanker også vil være en utdanning i demokrati. Dewey sier: " Vi forbinder naturlig demokrati med handlefrihet, men handlefrihet uten bakgrunn i en selvstendig tenkeevne betyr kaos" (i Vaage 2000 s. 85). Derfor må vi søke å legge til rette for en utdanning for det hele mennesket som blir stimulert til å tenke selv. Didaktikkundervisningen og veiledingen gir ikke mange svar, men den søker å bevisstgjøre studentene på de valgene de har når de skal legge til rette for læring, og begrunne de valgene de gjør.

5.2.7 Læring er påvirket av strukturer, og læring påvirker strukturer

Læringen skjer i et samspill av påvirkning fra og på samfunnet, slik Biesta var opptatt av. Vi lærer i en sammenheng, i en bestemt kulturell kontekst, i historisk tid og rom. Vi bygger på og bruker nedarvede redskaper, der språket er det aller viktigste. Som personer har vi vår virksomhet innenfor menneskeskapte institusjoner og strukturer. Disse strukturene påvirker oss, og vi påvirker dem. Illeris har i sin bok *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx* syntetisert et vidt spekter av læringsteorier og ender opp med denne definisjon av læring:

Processer der formidler mellom mennesket som et biologisk-genetisk utviklet væsen og de af menneskene utviklede samfunnmæssige strukturer. I læringen utvikles de erkendelser,

de følelser og den socialitet, der er en væsentlig del af samfundets forudsætninger og råmateriale. (Illeris 2000 s. 192)

Illeris peker på at læring skjer i spennet mellom oss som kropper i verden, og de samfunnsstrukturene vi har skapt. Gjennom læring utvikles vi som hele mennesker. Illeris går videre med å si at noen av de strukturene vi skaper i samfunnet, lever sitt eget liv og "drar" oss mennesker med seg. Når han sier at vår læring er en vesentlig del av samfunnets råmateriale, opplever jeg at han objektiviserer oss, at vi blir viktige objekter eller bestanddeler i samfunnets organisasjon og virksomhet. Dette opplever jeg står i motsetning til den helhetlige forståelsen til Heron og Reason, Merleau-Ponty og Perls som i større grad betrakter oss og samfunnet og naturen som et hele som er i gjensidig påvirkning. Likevel mener jeg at Illeris har fanget en helhet som jeg kan slutte meg til. Og dette er en helhet som Berger og Luckmann også integrerer i tre parallelle og samtidige prosesser i verket *Den samfunnsskapte virkelighet* (Berger & Luckmann 2000). Mennesket skaper verden, språk og gjenstander gjennom sine intensjonale handlinger (eksternalisering). Mennesket tilegner seg (gjør til sitt eget) eksisterende forståelsesmåter, perspektiver og handlingsmønstre (internalisering). Gjennom menneskelig virksomhet framstår den fysiske skapte verden (av mennesket), språk og handlingsmønstre som objektivt gitt (objektivisering). Mennesker både skaper, tilegner seg og objektiviserer virkeligheten samtidig og gjennom samhandling.

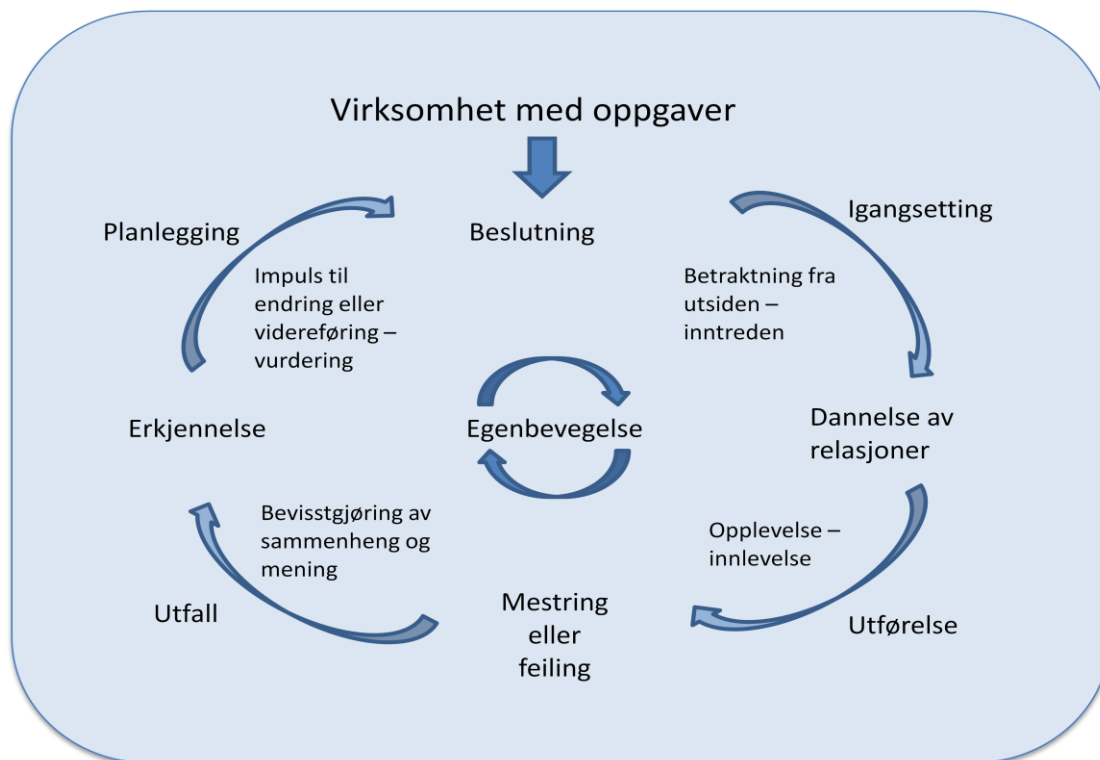
Jeg har tidligere pekt på Merleau-Pontys tro på menneskets evne til å endre sine omgivelser, strukturene. Han mener at mennesket er påvirket av, men ikke determinert av, kulturelt innlærte kroppslige handlingsdisposisjoner (Crossley 2001). Giddens, Bourdieu og Habermas er tre filosofer som har drøftet forholdet mellom individ og samfunn, mellom aktør og struktur. Giddens strukturasjonsteori søker å vise at aktør og struktur ikke står i et motsetningsforhold. Han har et optimistisk syn på aktørens frihet, kreativitet og refleksivitet (Aakvaag 2008 s. 145). Bourdieu har et mer pessimistisk syn. Han er opptatt av hvordan vi besitter varige kroppsliggjorte disposisjoner som bestemmer våre handlinger. Disse disposisjonene kaller han habitus. Vår habitus inkorporerer både våre interesser og vår sosiale historie. Han mener at habitus i stor grad fører til at vi reproducerer våre strukturer (ibid. 2008 s. 160/161). Habermas er spesielt opptatt av språkets mulighet for å overskride skillet mellom aktør og struktur. Det er gjennom kommunikasjon, den maktfrie diskurs, vi kan påvirke strukturene (Habermas 1999; Schaanning 2000; Aakvaag 2008).

Vi lærer altså innenfor rammene av de strukturene samfunnet gir. Samtidig er vi aktører som kan påvirke strukturene. Det er et viktig poeng i lærerutdanningen å øke studentenes bevissthet om de strukturene de arbeider innenfor og bidra til at de får tro på og håp om å kunne påvirke strukturene. Derfor legger vi til rette for at studentene skal kunne påvirke studiet. På hver samling har de klassens time der de tar opp forhold knyttet til undervisningen, de evaluerer hver samling skriftlig og/eller muntlig og de evaluerer ved studiets slutt. Slik er vi i kontinuerlig dialog med studentene, og de påvirker gjennom dialogen strukturene for sin utdanning. På samme måte er det viktig at elevene får tro på at de kan påvirke de strukturelle rammene samfunnet setter, også i skolesamfunnet. Også i vår forskning har det vært et mål å påvirke de rammene vi arbeider innenfor.

I det to siste avsnittene i dette underkapitlet skal jeg samle trådene fra de læringsperspektivene jeg har drøftet i to modeller.

5.2.8 Relasjonell erfaringslæring

Med bakgrunn i Deweys tanker om erfaringslæring, Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, gestaltteori, Biestas tanker om respons, samt samfunnsmessige perspektiver på læring, har vi utviklet en modell for relasjonell erfaringslæring som langt på vei fanger essensen i vår fag- og yrkesdidaktiske praksis. Modellen er utviklet av Erling Krogh i samarbeid med Linda Jolly, Aksel Hugo og meg selv (Jolly 2009).



Figur 5–1 Relasjonell erfaringslæring

Modellen synliggjør en læreprosess som tar utgangspunkt i en arbeidsoppgave som tilhører en virksomhet som utgjør oppgavens *kontekst*. Virksomheten er igjen plassert i en større samfunnsmessig kontekst, som innebærer at den møter samfunnsmessige behov, er knyttet til sosialt samspill og kulturelle forståelsesmåter og praksis og er plassert i samfunnets overordnede organisering (Krogh 1999). For eksempel inngår den didaktiske oppgaven i lærerstudiets virksomhet og tilhører også praksisfeltets virksomhetsområde. Oppgaven møter samfunnsmessige behov for læreres didaktiske kompetanse. Modellen gir oversikt over ulike faser i læreprosessen der veiledning og instruksjon kan støtte studentenes læring.

Den ytre sirkelen er beskrevet som fire faser: igangsetting, utførelse, utfall og planlegging. Forut for beslutningen ligger en planleggingsfase. Hver av de ytre fasene kan føre til indre prosesser som igjen kan føre til en egenbevegelse. Sammenhengen mellom fasene og de ytre og indre prosessene kan beskrives slik:

Beslutningen om hvilken arbeidsoppgave/læringsoppgave studentene (eller elevene) skal arbeide med tas av lærer alene eller i samarbeid med studentene. Det samme gjelder planleggingen.

Igangsetting. Ved igangsettingen introduseres studentene for oppgaven og inviteres underforstått eller direkte til å være med å utføre den aktuelle læringsoppgaven. Dersom introduksjonen skaper gjenklang i studenten, og dersom studenten opplever å bli inkludert gjennom invitasjonen, vil sannsynligheten øke for at han eller hun velger å bevege seg fra å betrakte situasjonen utenfra til å gå aktivt inn som deltaker. En tydelig instruerende, inkluderende og inspirerende igangsettingsfase kan være en døråpner for en vellykket læreprosess.

Relasjonsdannelse. Avhengig av oppgavens karakter og appell til studenten, vil han/hun danne ulike typer relasjoner til situasjonen. Relasjonene dannes både til oppgaven i seg selv, oppgavens tema, lærere, veiledere og medstudenter, redskaper som anvendes for å utføre oppgaven, samt de omgivelsene som danner rammer for eller inngår i utførelsen av oppgaven.

Utførelse. Hvis oppgaven oppleves som meningsfull, forståelig og håndterbar, vil studenten leve seg inn i den (Jensen & Johnsen 2000). Grendstad (1986) og Dewey (1938) legger vekt på betydningen av motivasjon/berøring, oppdagelse og opplevelse/innlevelse i læreprosessen. Skaperevnen stimuleres gjennom studentens direkte deltakelse i læringsarbeidet. Aktivering av sansemangfold (syn, hørsel, lukt, taktil sans) samt kroppslige ferdigheter bidrar til førstehånds opplevelse i og av læringsoppgaven. Utførelsen av oppgaven gir grunnlag for alt fra en mer eller mindre overflatisk opplevelse til en dypere innlevelse. Jo mer studenten motiveres følelsesmessig, fysisk og mentalt i utførelsen av oppgaven, og jo bredere erfaringsgrunnlag oppgaven gir, desto dypere innlevelse kan det antas at utførelsen av oppgaven fører til. Instruktør, lærer eller veileder kan gjennom oppbygging av læringsoppgaven, fordeling av arbeidsoppgaver mellom de lærende og veiledning legge til rette for at den ytre oppgaveutførelsen fører til innlevelse og en indre læringsprosess. Men den lærende kan også velge å distansere seg fra, eller å avvise å gå inn i, de relasjoner oppgaven tilbyr. Dette vil føre til at relasjonen snevres inn.

Studenten vil enten lykkes i utførelsen og opplever *mestring*, eller mislykkes og opplever *feiling*.

Utfallet av læringsarbeidet avhenger av i hvilken grad studenten opplever sammenheng og mening. Mestring er viktig for å utløse opplevelse av sammenheng og mening, og for å opprettholde driven til videre innsats, men feiling kan også bidra til et positivt utfall. I denne fasen er det viktig at studenten støttes slik at læringsopplevelsen blir bevisst. Enten hun har lykkes eller mislykkes med oppgaven kan refleksjon bidra til opplevelsen av sammenheng og mening, til en bevisstgjøring av hvilken læring arbeidet har ført til. I hvilken grad det er hensiktsmessig å knytte bevisstgjøringen til verbale beskrivelser eller en kognitiv forståelse med begreper og modeller, vil være avhengig av læringsoppgavens karakter og formål.

Den bevisste opplevelsen kan gi en primært intuitiv *erkjennelse gjennom prosessen*, eller erkjennelsen kan komme som *følge* av refleksjon over utfallet. Studenten kan for eksempel ha gjort viktige erkjennelser i en praksissituasjon hun skriver om, men erkjennelsen kan også komme som følge av de refleksjonene studenten gjør seg i skriveprosessen.

Erkjennelsen bidrar til ny innsikt som grunnlag for økt kompetanse til selv å *planlegge* en ny oppgave. Studentene har fått en erfaring de kan bygge videre på enten de ønsker å videreutvikle eller endre handling. På sikt kan elever/studentere være mer aktive i beslutnings- og planprosesser og tre inn som instruktører og veiledere av læringsprosesser. De kan få større medbestemmelse over sin egen og andres lærings situasjon. Slik bidrar relasjonell erfaringslæring til utvikling av demokratiske læringsfellesskap, slik også Dewey poengterte.

Proessen kan føre til det vi har kalt en *egenbevegelse*, som samsvarer med Deweys begrep vekst. Møtet med oppgaven og dannelsen av relasjoner innebærer følelsesmessige aspekter som påvirker og kan utvikle viljen til å gå inn i problemløsningen og viljen til å bruke dannelsen av erfaringer som grunnlag for refleksjon til nye erkjennelser. Viljen er i følge Assagioli (2005) avgjørende for konsentrasjon, utholdenhet og gjennomføring. En slik forståelse av relasjonell erfaringslæring ligger til grunn for vår undervisnings- og veilednings praksis. I slutten av kapitlet skal jeg komme tilbake til hvordan forståelsen kommer til uttrykk i vår praksis.

5.2.9 Læring som tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse

I den avsluttende drøftingen av læringsteoretiske fundamentet for avhandlingen vil jeg benytte de tre begrepene tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse. Alle tre prosessene skjer i møte med andre og med lærestoffet eller oppgaven.

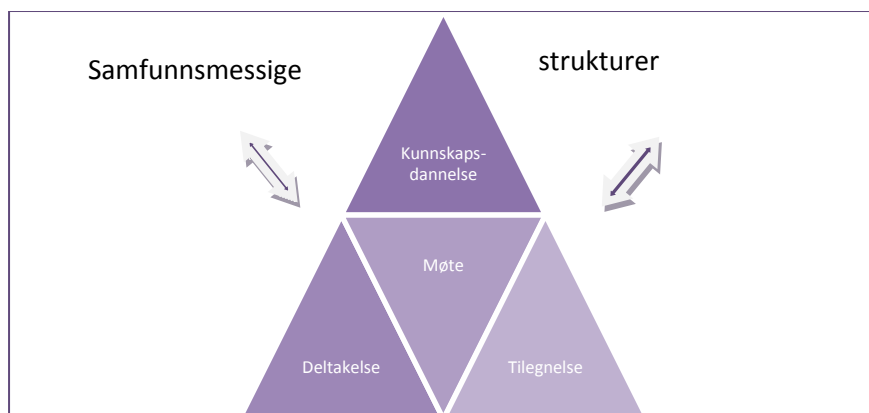
Tilegnelse peker mot teorier som dreier seg om hvordan vi aktivt eller passivt tilegner oss kunnskap som vi senere anvender. Piaget og Vygotskij gir eksempler på slike teorier. Mens Dewey, Merleau-Ponty, Polanyi, Lave og Wenger og konfluent pedagogikk (Grendstad & Sandven 1986), kan stå som representanter for teoretikere som ser på læring som en aktiv praksis gjennom deltakelse. Banduras sosial-kognitive teori tar hensyn til at mennesket både er produsent og produkt av samfunnet og representerer et forsøk på å forene de to perspektivene (Bråten 2002). Læring skjer både ved tilegnelse og gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap. Gjennom deltakelse i fellesskap, med våre tilegnede kunnskaper som er blitt personlige, bidrar vil til bygging av ny kunnskap og innsikt. Scardamalia og Bereiter (1999) drøfter kunnskapsbygging ved hjelp av utforskende arbeidsmåter. Denne formen for utforskende læringsmåter er det særlig Erik og Birgitte som har bidratt med i vår felles praksis. Kunnskapen som utvikles er ikke alltid ny for verden (jf. "å lære er å oppdage"), men den oppdagende måten å lære på er nyskapende for elevene:

Producing knowledge new to the world is an achievement, not a process. A research team might find out that what they took to be an original finding had already been reported by someone else. This would diminish their achievement, but it would not make the work they had done less scientific, any less authentic. (Ibid. s. 277)

Ved å oppfordre studentene til å *forske i sin egen praksis*, stimuleres de til å ha en slik utforskende arbeidsmåte. De utvikler ny kunnskap for seg, og noen utvikler kunnskap som utgjør nye bidrag til feltet fag- og yrkesdidaktikk i realfag og naturbruk. De arbeider i grupper og utvikler sammen levende teori for lærere.

Figuren under gir et helhetlig oversiktsbilde av mitt læringssyn der de tre begrepene deltakelse, tilegnelse og kunnskapsdannelse inngår. Møtet anser jeg som kjernen i all læring. Læring skjer i den enkeltes møte med andre, i den enkeltes møte med lærestoff, og i møte mellom den

enkelte eller grupper og samfunnet med alle dets "verktøy". Læringen skjer innenfor de gitte samfunnsrammene, som vi også kan påvirke gjennom vårt engasjerte virke.



Figur 5–2 Læring som tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse, i menneskets møte med oppgaver, mennesker og omgivelser, der samfunnsstrukturer danner rammer som samtidig blir påvirket

I lys av det jeg har skrevet også i de foregående underkapitlene, mener jeg at det er vår oppgave å skape et læringsmiljø som er opptatt av at kunnskap utvikles i den enkelte og i fellesskapet gjennom møter med det som er kjent og det som er annerledes og fremmed, der vi møter hverandre i Jeg–Du-relasjoner. Det er et mål å legge til rette for helhetlige læreprosesser som bidrar til at den enkelte stadig kan "komme inn i verden" som det unike mennesket han eller hun er, og slik kan utvikle personlig kunnskap som rommer både episteme, techne og phronesis. Det har vært intensjonen med dette aksjonsforskningsprosjektet å utvikle vår praksis overfor studentene i en slik helhetlig retning, og at det skulle skje gjennom en tilsvarende helhetlig prosess for oss lærerutdannere der vi kunne utvikle veiledningskompetanse og aksjonsforskningskompetanse og ny kunnskap innen disse feltene. Kompetanser vi skal bruke innenfor og i bevisst påvirkning av de samfunnsgitte strukturene.

5.3 Kompetanse

Lærerutdanneres kompetanse handler om å kunne organisere studiet slik at studentene gjennom varierte læreprosesser kan integrere episteme eller påstandskunnskap til personlig kunnskap de kan anvende i yrkessituasjoner. De varierte læreprosessene på samlinger, i praksis og i arbeid med oppgaver og gjennom lesing skal gi dem grunnlag for å utvikle sin praktiske kunnskap, techne, situasjonsforståelse og klok dømmekraft, phronesis. Alle disse elementene utgjør deres lærerkompetanse. Kompetansen bygger de gjennom ulike stadier, ifølge Dreyfus og Dreyfus og Bertha Reynolds. En sentral komponent i vår yrkeskompetanse er da å ha kunnskap om lærerkompetanse og prosessene som fører fram dit. Dreyfus og Dreyfus (1991) beskriver en modell for utvikling av kompetanse i fem trinn, fra nybegynner til ekspert. Reynolds (1985) beskriver en tilsvarende modell for læring i sosialarbeideres praksis. Jeg vil belyse begge modellene fordi jeg opplever at de utfyller hverandre. Modellene er interessante både for å analysere og forstå vår egen

kompetanse som veiledere, vår forskerkompetanse, og studentenes kompetanseutvikling. Jeg ser først på kompetansebegrepet mer generelt.

5.3.1 Kompetansebegrepet

Knain (2005) drøfter kompetansebegrepet slik det ble belyst i et OECD-prosjekt kalt "Definition and Selection of Competencies" (DeSeCo). DeSeCo definerte kompetanse som "evnen til å mestre en kompleks utfordring eller til å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (ibid. s. 129). Læreropp gavene er komplekse. Videre sier de at "kompetanser manifesterer seg (er observerbare) i handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner". Læreres kompetanse synliggjøres i arbeidet med elever og kolleger. Men det melder seg et spørsmål i forhold til denne delen av definisjonen om hva som defineres som handlinger. På hvilken måte er tale og tekst handlinger? Og på hvilken måte står disse to handlingene, samlet og hver for seg, i relasjon til sentrale aspekter ved læreres kompetanse? Habermas (1999) er opptatt av kommunikativ *handling*. Grunnen til spørsmålene er den ekstensive vekten vi legger på kompetanseutvikling gjennom skriftlig refleksjon i vår lærerutdanning. I hvilken grad avspeiler teksten studentens begynnende kompetanse? Jeg lar dette poenget ligge her, men kommer tilbake til en diskusjon i kapittel 9.1.2.

Gulbrandsen (1994) beskriver kompetanse som de forutsetningene et individ har for sin praksis i en gitt situasjon, det vil si kunnskaper, holdninger, vilje, tillit og engasjement, samt andre relevante personlige forutsetninger. Jeg ser det slik at i "evnen til å mestre" ligger vilje, engasjement og tillit i tillegg til kunnskapene. Kompetanse dreier seg altså om å mestre komplekse situasjoner i kontekst:

Selv om kompetanser kan tenkes på som egenskaper ved individet så er de ikke uavhengige av situasjonen. Tilnærmingen er holistisk i den forstand at etikk, verdier, hensikter, begrunnelser og mål knyttes til utfordringen gjennom situasjonen. Både kognitive og ikke-kognitive sider ved utførelsen må trekkes inn. Kompetent anvendelse av ressurser i en gitt situasjon omfatter at en kan håndtere forskjellige ressurser i forhold til utfordringenes egenart og trekk ved situasjonen. (Knain 2005 s. 129)

Kompetansebegrepet, slik Knain definerer det og slik jeg forstår det, er holistisk og innebærer ulike kunnskapsformer, både techne, episteme og phronesis i Aristoteles termer. Kompetansen kommer til uttrykk i konkrete situasjoner. En slik forståelse av kompetansebegrepet ligger bak vår veilednings- og undervisningspraksis. Dette er også i tråd med den kompetansen som blir beskrevet i rammeplanen.

5.3.2 Kompetansem modellene til Dreyfus og Dreyfus og Reynolds

Studentene kommer til studiet med svært ulike forutsetninger. Noen har undervist i flere år og har allerede utviklet lærerkompetanse på ulike nivåer, mens andre kommer rett fra skolebenken selv. Studentene befinner seg derfor på ulike trinn i modellen når de starter, og kompetansen de oppnår gjennom studiet, er også forskjellig. Læring skjer trinnvis eller i sprang gjennom plutselige erkjennelser. Brødrene Dreyfus' femtrinnsmodell fanger noen vesentlige aspekter ved utviklingen av kyndig handlingskompetanse.

Det første nivået i kompetansem modellen er *nybegynneren*. Karakteristisk for dette stadiet i læreprosessen er behovet for kontekstfrie regler sier Dreyfus og Dreyfus. Studentene etterspør tips og råd når de starter på PPU, de ber om å få regler å følge. Men finnes det enkle regler for

lærervirksomheten? De får noen grunnleggende verktøy, for eksempel den didaktiske relasjonsmodellen og MAKVISS-prinsippene. (Bokstavene står for motivasjon, aktivitet, konkretisering, variasjon, individualisering, samarbeid og sammenheng – alt forhold vi oppmuntrer studentene til å ha i tankene når de planlegger undervisning). Men disse verktøyene er ikke enkle regler å følge, de er komplekse og kontekstavhengige. Innholdet i begrepene, de ulike didaktiske kategoriene og prinsippene, må fylles av mening gjennom erfaring. Likevel representerer disse to modellene redskaper vi kan betrakte som grunnleggende regler. Men like viktig er det for nybegynneren å kjenne konteksten der "reglene" skal brukes. Derfor mener vi det er viktig at studentene kommer i praksis svært tidlig. Et annet kjennetegn ved denne fasen er at nybegynnerne kan ha vanskelig for å sette seg mål fordi de mangler erfaringen som er nødvendig for å vite hvilke mål de kan sette seg (Dreyfus & Dreyfus 1991 s. 63). En student uttrykte dette slik: "Jeg opplever det som vanskelig å sette ord på hva jeg vil lære. Jeg vet jo ikke hva jeg kommer til å møte i praksis, og det som skjer der vil jeg lære av" (Ina logg, januar 2006). Reynolds kaller denne fasen selvsentreringsfasen. De studentene som ikke tidligere har vært i praksis som lærere uttrykker at de i første praksisperiode har nok med å møte elevene og stå foran dem, de er opptatt av seg selv og ikke elevene.

Det andre stadiet er den *avanserte begynneren*. I dette stadiet er de lærende i stand til å forholde seg til mer avanserte regler i reelle situasjoner, og de har en større forståelse for konteksten. Studentene våger å forsøke seg i virkeligheten med den kunnskapen de har. Reynolds kaller denne fasen for briste-eller-bære-fasen.

I det tredje stadiet er studenten blitt *kompetent* utøver. Det innebærer å være emosjonelt involvert i den framgangsmåten de selv har valgt. I det ligger en opplevelse av ansvar for situasjonen. Utøvelsen er preget av en bevisst problemløsningsprosess. Reynolds sier om denne fasen at studenten har forståelse, men ikke alltid klarer å omsette forståelsen i handling. Studenten kan forstå at det er viktig at eleven er aktiv i læreprosessen. Studenten kan ha planlagt hvordan hun vil gjøre det, men i situasjonen makter hun ikke å skape den aktiviteten hun hadde sett for seg. Virkeligheten med alle sine krav kan virke overveldende (Dreyfus & Dreyfus 2007 s. 218). Den virkelige handlingskompetansen kommer først i det fjerde stadiet.

I det fjerde stadiet, som Dreyfus-brødrene kaller for *det kyndige stadiet*, er studenten eller yrkesutøveren engasjert og har en intuitiv helhetlig forståelse av situasjonen. Reynolds sier om dette stadiet at studenten har forståelse og er i stand til å handle i tråd med forståelsen. Det handler ikke lenger om å følge regler, men om å vurdere situasjonen helhetlig. De didaktiske kategoriene er meningsbærende, og undervisningsprinsippene er integrert i praksisen. Studentene kan "lese" situasjonen og velge løsninger de ikke på forhånd har planlagt, fordi de har et repertoar av handlingsalternativer å velge mellom.

Det femte stadiet i modellen kaller både Dreyfus brødrene og Reynolds for *ekspert-stadiet*. "En eksperts færdighed er i den grad blevet en del af ham selv, at han ikke behøver at være mere opmærksom på den end på sin egen krop" (Dreyfus & Dreyfus 1991 s. 57). Handlingen er automatisert i den forstand at en ikke *tenker* på hvordan en skal handle. Merleau-Ponty sier at han erfarer verden som virkelig i "one blow" (Moran 2000 s. 403). Vi har en intuitiv oppfattelse snarere enn en atomistisk, der vi setter sammen kjente elementer til et hele. Bare noen få studenter når til dette stadiet, om noen.

Dreyfus og Dreyfus har i senere år utvidet modellen med nok et stadium, som de kaller "mastery" (Dreyfus & Dreyfus 2007). Dette nivået kan eksperten som ikke er fornøyd med å være ekspert, nå gjennom dedikasjon til det eksellente innen feltet. Dreyfus og Dreyfus beskriver det som en viljehandling å gjøre noe man tidligere har gjort intuitivt og godt på en ny måte for å forsøke å forbedre utførelsen ytterligere gjennom handling, refleksjon og kontemplasjon. Dette kan også føre til overskridelser i form av originale og nye tilnærminger og av oppfinnelser. Aksjonsforskning i egen praksis kan føre til utvikling av ekspert- eller mesterkompetanse.

Stadiene har relevans for analyse av vår virksomhet både med hensyn til organiseringen av studiet, i undervisningen og i veiledningen. I kapitlet om veiledning kommer jeg tilbake til hvordan bevissthet om stadiene kan være til hjelp for å gi studentene den veiledningen de trenger.

5.4 Utvikling av didaktisk kompetanse gjennom relasjonell erfaringslæring

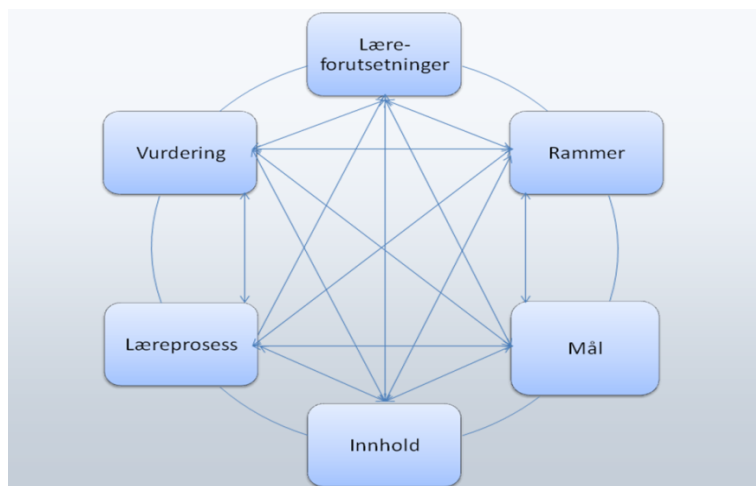
Over har jeg utledet modellen for relasjonell erfaringslæring, et læringsteoretisk grunnlag for vår virksomhet. I denne avsluttende delen av kapitlet vil jeg gi tre eksempler på hvordan den relasjonelle erfaringslæringen anvendes i utdanningen. De tre eksemplene er knyttet til didaktikkundervisningen: den didaktiske relasjonsmodellen, yrkesdidaktikk i naturbruk og fenomenologisk tilnærming til naturfagsdidaktikk. I studiets første semester legger vi stor vekt på at studentene skal utvikle planleggings- og analysekompetanse, og den didaktiske relasjonsmodellen er det redskapet de møter først. Videre møter studentene noen grunnleggende perspektiver innen områdene naturfags- og naturbruksdidaktikk. Selv om vi i det første semesteret ikke går grundig inn i disse perspektivene, danner de et viktig fundament for vår veiledningspraksis. Gjennom prosjektperioden ble studentene bedt om å reflektere over den kompetansen de hadde utviklet gjennom oppgavearbeidet, og som bakgrunn for å tolke deres utsagn på dette feltet, mener jeg en redegjørelse for noen sentrale trekk ved vår fag- og yrkesdidaktiske profil gir en nødvendig ramme.

5.4.1 Den didaktiske relasjonsmodellen og relasjonell erfaringslæring

Studentene møter den didaktiske modellen allerede på sin første samling i studiet. I tråd med den relasjonelle erfaringslæringen (se figur 5–1 i kapittel 5.2.8) planlegger og gjennomfører studentene en kort undervisningsøkt for hverandre i grupper i begynnelsen av første samling. Opplevelsene og erfaringene fra denne økten danner grunnlaget for å utlede de didaktiske kategoriene ved at studentenes erfaringer systematiseres i de didaktiske kategoriene. Slik fyller de selv begrepene med innhold fra egne erfaringer. Det er et mål for den første didaktiske oppgaven at de skal anvende modellen som planleggings og analyseverktøy for å strukturere refleksjonene over praksis. Utvikling av denne generelle didaktiske forståelsen er altså et kjernepunkt for den innledende veiledningen i studiet som sikter mot at kunnskapen skal bli personlig, didaktisk kompetanse.

Vår praksis bygger på et vidt didaktikkbegrep. Et snevert didaktikkbegrep er primært sentrert om utdanningens mål og innhold, mens et vidt didaktikkbegrep også er opptatt av ulike sider ved læreprosessen og dermed også beskjeftiger seg med læringsaktiviteter og metoder (Hiim & Hippe 2006). Hiim og HIPPES definisjon ligger som basis for vår virksomhet. Den definerer didaktikk som "praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring" (ibid. s. 16).

Vi har valgt å bruke en didaktisk relasjonsmodell utviklet av Bjørndal og Lieberg, og videreutviklet av Hiim og Hippe (1998) som grunnpilar i didaktikkundervisningen. Modellen inneholder seks didaktiske kategorier: elevenes læreforutsetninger, rammer for undervisningen, undervisningens mål (læreplanmål og læringsmål), innhold, læreprosess og vurdering.



Figur 5–3 Didaktisk relasjonsmodell etter Hiim og Hippe (1998)

Engelsen skrev i 1998 en artikkel om 20 års bruk av didaktisk relasjonsmodell, der hun blant annet går gjennom kritikk av modellen. En viktig kritikk som er framsatt, er at modellen ikke i tilstrekkelig grad gir rom for vurdering av rådende samfunnsbetingelser som har innvirkning på utdanning. Engelsen (1998) konkluderer med at ” for den som kjenner de didaktiske kategoriene som annet enn betegnelser og ”vet” hva de står for, er det vanskelig å innse at den didaktiske relasjonsmodellen ikke gir rom for den innvirkningen som samfunnsbetingelser har på skole, utdanning, undervisning og opplæring” (s. 249). Hver av de didaktiske kategoriene representerer et didaktisk problemfelt som er i stadig utvikling, sier hun videre. De didaktiske kategoriene fungerer som et grunnleggende sett med elementer nybegynnerne kan strukturere planene og tenkningen sin etter, slik at de etter hvert kan videreutvikle forståelsen og anvendelsen av modellen også som analyseverktøy.” Uerfarne modellbrukere skal kunne gjøre sine første erfaringer med en enkel modellutgave, mens erfarne modellbrukere skal kunne benytte seg av stadig mer komplekse modellvarianter” (Engelsen 1998 s. 249). Modellen introduseres for studentene på første samling, og de bruker den i praksis. Modellen danner grunnlaget for planlegging av og refleksjon over den undervisningssituasjonen studentene velger å skrive oppgave om.

5.4.2 Naturbruksdidaktisk kompetanse og relasjonell erfaringslæring

Relasjonell erfaringslæring danner, på samme måte som over, det teoretiske fundamentet for yrkesdidaktikk i naturbruk i studiet. Med utgangspunkt i Hiim og HIPPES definisjoner av yrkesdidaktikk har vi formulert følgende definisjoner av naturbruksdidaktikk (Krogh et al. 2003 s. 7). Naturbruksdidaktikk er

- planlegging, gjennomføring, samt vurdering og kritisk analyse av spesifikke lærings- og undervisningsprosesser i naturbruk

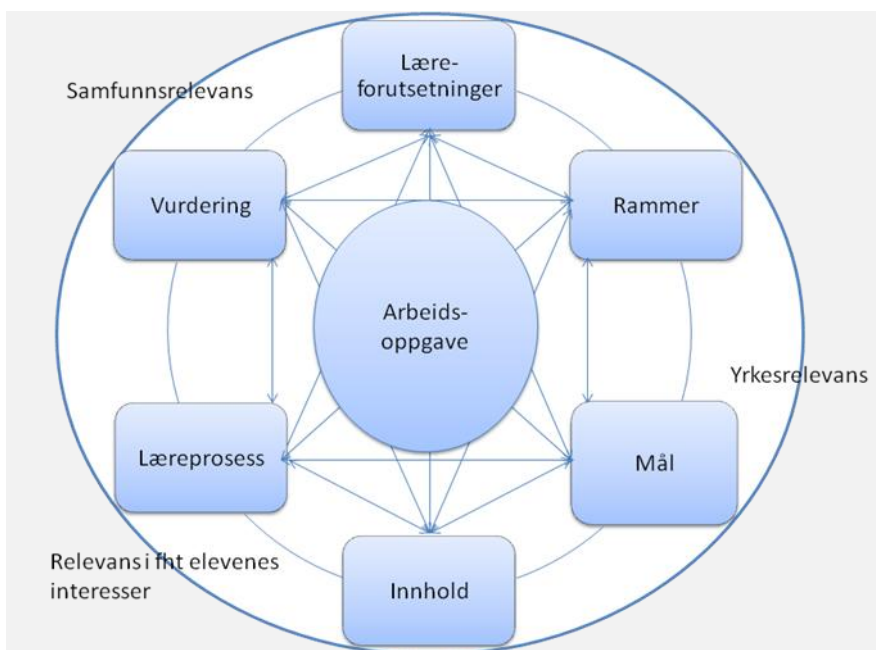
- kritisk analyse og bruk av (arbeids-)oppgaver knyttet til bruk av natur som grunnlag for læring

Nielsen og Kvale (2003) hevder, med henvisning til ulike forskningsprosjekter, at skolen i dag oppfattes som meningsløs for mange elever. De som ikke opplever mening er lite motivert for læring, og de har mistet tilliten til at de kan lære (s. 241 – 242). De stiller spørsmålet: "Hvordan kan vi lave en utdanning, hvor problemene om mening og motivation er løst?" (ibid. s. 242) I dobbelt forstand er dette vår utfordring i lærerutdanningen. Hvordan skal vi lage en utdanning som er meningsfull for studentene, en utdanning som bidrar til at de blir i stand til å skape meningsfull utdanning for elevene? I det følgende vil jeg gi et eksempel på hvordan vi i vår yrkesdidaktiske praksis søker å møte disse problemstillingene.

Det er et mål at studentene skal utvikle kompetanse i å legge til rette for meningsfull læring knyttet til yrkesfeltets arbeidsoppgaver. Studentene øver på å analysere arbeidsoppgaver ved å utføre kvalifikasjonsanalyser. Kvalifikasjonsanalyse innebærer analyse av en oppgave med hensyn på hvilke fagkunnskaper og nøkkelkvalifikasjoner, eller "soft skills", oppgaven krever (Myren & Bergli 1999). Nøkkelkvalifikasjoner er for eksempel personlige kunnskaper som tålmodighet, nøyaktighet og etisk bevissthet. Betegnelsen nøkkelkvalifikasjoner henspiller på at dette er kvalifikasjoner som ofte er overførbare til andre kunnskapsfelter. Når studentene har kartlagt hvilke kvalifikasjoner en arbeidsoppgave krever, vet de *hva* elever kan lære gjennom arbeidsoppgaven. Da kan de formulere læringsmål som danner utgangspunkt for å planlegge *hvordan* elevene skal lære. Måten vi legger til rette for denne læringen på er direkte knyttet til modellen for relasjonell erfaringslæring slik:

- 1) Studentene gjennomfører en arbeidsoppgave. I denne sammenhengen gjør de en oppgave de mestrer, for eksempel filer kjedet på en motorsag. Utførelsen ligger til grunn for at de skal kunne gjennomføre en god analyse.
- 2) Studentene analyserer den arbeidsoppgaven de har gjennomført med hensyn til hvilke kvalifikasjoner den krever. Analysen bygger på erfaringene de har med arbeidsoppgaven.
- 3) På dette grunnlaget kan de planlegge undervisningen, en undervisning som tar utgangspunkt i arbeidsoppgaven.

Studentene lærer altså dette grunnleggende yrkesdidaktiske prinsippet med å ta utgangspunkt i en yrkesrelevant arbeidsoppgave som de først utfører og deretter analyserer. Analysen danner grunnlag for en undervisningsplan. De lærer gjennom erfaring og mestring eller feiling og refleksjon, og utvikler den didaktiske kompetansen. Det gjør at de i neste omgang kan planlegge for reell undervisning. Yrkesfunksjonene og yrkesoppgavene står altså i sentrum for læringen både for studentene og elevene. Dette er i tråd med en yrkesfaglig læringstradisjon (Hiim & Hippe 1999; Nilsson 1992). Arbeidsoppgaven kan plasseres i midten av den didaktiske relasjonsmodellen:



Figur 5–4 Arbeidsoppgaven som utgangspunkt for undervisningsplanlegging, vurdering og kritisk analyse

Denne yrkesdidaktiske planleggingsmodellen med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen blir da igjen en systematisering av studentenes erfaringer, der innholdet har fått mening ved at de har gjennomført og analysert en arbeidsoppgave.

Analysen gir innblikk i de kvalifikasjonene som er nødvendig for å utføre oppgaven, og viser hva elevene må lære for å beherske oppgaven. Denne tenkningen bygger på kvalifikasjonsforskning, der en tar utgangspunkt i at arbeidsoppgaven stiller (objektive) krav til kvalifikasjoner, mens utdanningen skal gi den kompetansen som kvalifiserer for utføring av oppgaven. ”Dette kan innebære et teoretisk, instrumentelt syn på yrkeskunnskap” (Hiim 2009 s. 203). Jeg innser faren for atomistisk læring av avgrensede kvalifikasjoner. Men hensikten er at studentene skal bli bevisst på kompleksiteten i læringen og dermed bli i stand til å hjelpe elevene å se hva de faktisk lærer. For eksempel er det et poeng at elevene lærer å identifisere nøkkelkvalifikasjoner de har utviklet. Dette blir ofte oversett i refleksjoner og oppsummeringer. Sett i forhold til målstyrt undervisning bidrar det å ta utgangspunkt i virksomheten til at studentene ser at elevene kan arbeide mot mange mål samtidig. Undervisningen blir mer helhetlig enn når de tar utgangspunkt i ett kompetansemål. Det å rette oppmerksomheten mot nøkkelkvalifikasjoner bidrar også til at studentene ser den generelle læreplanen med nye øyne.

En viktig lærerkvalifikasjon er å kunne velge relevante oppgaver sammen med elevene, slik Dewey (1938) poengterte. Oppgavene må ha relevans for elevene, for yrkene og i forhold til samfunnets kunnskapsbehov. Studentene får trening i å utvikle sin undervisning fra valg av arbeidsoppgave til analyse og plan for undervisning, først som øvelse uten elever og senere som reell arbeidsoppgave sammen med elever på et gårdsbruk eller ute i naturen. Vi går altså ikke ut fra læreplanens mål, men starter i virksomheten og arbeider slik med omvendt læreplanarbeid.



Figur 5–5 Det omvendte læreplanarbeidet, etter Myhren og Bergli (1999)

Ved prosjektets start kom fordypningen i yrkesdidaktikk først i studentenes andre didaktiske oppgave. De siste årene har studentene begynt å arbeide med det omvendte læreplanarbeidet allerede i den første didaktiske oppgaven. Veiledningen av den første oppgaven omfattet derfor ikke denne tenkningen. Når jeg likevel velger å skrive om det yrkesdidaktiske fundamentet, er det fordi det er en viktig side ved vår praksis som har blitt videreutviklet, blant annet gjennom felles teoriutvikling i prosjektperioden, selv om det ikke har vært et hovedområde i forskningen.

5.4.3 Fagdidaktisk kompetanse og fenomenologisk tilnærming

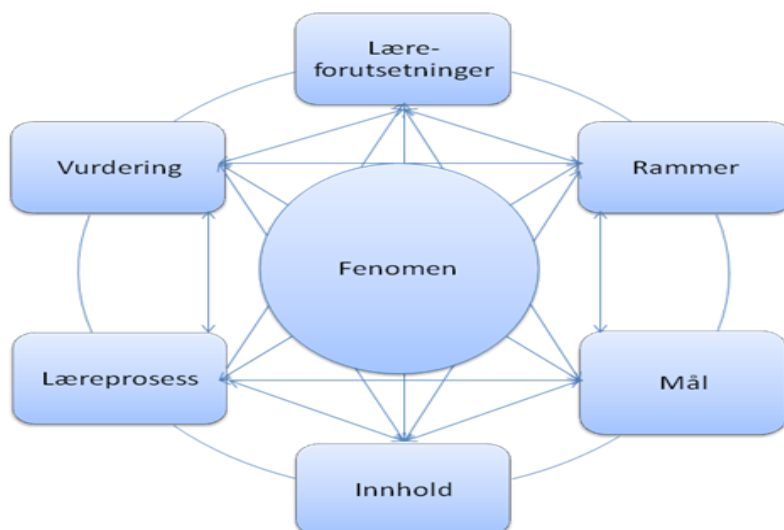
I fagdidaktikk møter studentene blant andre perspektiver en fenomenologisk tilnærming til læring i naturvitenskapelige fag. En fenomenologisk tilnærming innebærer å "gå tilbake til tingene selv" slik Husserl framholder. Tingene taler for seg selv, til våre sanser. Den positivistiske naturvitenskapen har bidratt til en abstraksjon av naturfenomener, der fenomenene er redusert til nakne begreper. Et fenomenologisk perspektiv tar utgangspunkt i den menneskelige livsverdens erfaringer, og innebærer helhetlige læreprosesser der sanseerfaringer spiller en viktig rolle for at en skal kunne danne seg et rikt bilde av fenomenene. Den lærende må forbinde seg med fenomenet. Subjekt og objekt må betraktes som om de tilhører hverandre, som to aspekter av et hele, sier Dahlin, Østergaard og Hugo (2009 s. 202).

En blomst er vakker, lukter godt og kjennes myk og dunete. Dette er kvaliteter som kan fanges av sansene. Nøyaktig observasjon kan avdekke bestemte kjennetegn ved blomsten som vil kunne gjøre det mulig å plassere den i art og familie. Men observasjon i seg selv fører ikke nødvendigvis til kunnskap. Merleau-Ponty sier at "... sense-perception is not yet fully developed knowledge, but is nevertheless "pregnant" with meaning" (ibid. s. 205). Gjennom en fenomenologisk tilnærming kan denne innebygde meningen utløses. Når kunnskapen utvikles fra sanseerfaringene, blir ikke begrepene "... learnt by being *imposed* on experience, but by being *released* from the structures inherent in it" (ibid. s. 207). Begrepene frigjøres fra erfaringene.

Denne måten å lære på har klare likhetstrekk med den relasjonelle erfaringslæringen som ligger til grunn for den yrkesdidaktiske tilnærmingen i studiet, der begreper vikles ut fra erfaringene som blir gjort gjennom arbeidet med en yrkesoppgave. Mens den fenomenologiske tilnærmingen vektlegger oppøvelse av evnen til iakttagelse og økt bevissthet omkring iakttagelsen som grunnlag for refleksjon og læring, legger relasjonell erfaringslæring vekt på utledning av systematiske sammenhenger mellom læringsaktivitet og læreprosess. En fenomenologisk tilnærming kan anvendes for å skjerpe iakttagelsesevnen i dannelsen av relasjoner, og kan således være en tilnærming innenfor modellen for relasjonell erfaringslæring. Uavhengig av om læringsaktiviteten er knyttet opp mot et naturfenomen eller en arbeidsoppgave i naturbruk vektlegger de to tilnærmingene betydningen av at den lærende *forbinder seg* med læringsfenomenet. Merleau-Ponty videreutviklet Husserls tanke om tingene som taler for seg selv, og framholdt kroppens betydning for den levde erfaringen. Det har ført til at også den fenomenologiske tilnærmingen til læring har lagt større vekt på handling:

This has led to a greater emphasis on *action* as primary to cognition. In this interpretation, phenomenology provides a shift in focus from the cognitive understanding of the world to perceiving and acting *in* the world. (Ibid s. 206)

Dahlin, Østergaard og Hugo (ibid.) beskriver hvordan studentene bruker fenomenet eple som utgangspunkt for å utvikle sin fagdidaktiske kompetanse i et fenomenologisk perspektiv. Epler er et hverdagsfenomen i studenters og elevers verden, derfor blir dette fenomenet valgt. Studentene utforsker eplene gjennom ulike sanseerfaringer som smak, lukt, syn og følesans, og drøfter så relevansen av å bruke eplet som utgangspunkt for læreprosesser. Eplet kan knyttes til biologi, kjemi, fysikk, økonomi, hagebruk, kunst og mytologi. Dette er et eksempel på at faget vikler seg ut av fenomenene (Hugo 2006). Fenomenet danner sentrum for læringsoppgaven.



Figur 5–6 Et fenomen som utgangspunkt for undervisningsplanlegging, vurdering og kritisk analyse

Etter en slik fenomenologisk utforsking av eplet får studentene i oppgave selv å velge et fenomen, utforske fenomenet og reflektere over mulighetene for å bruke det i

naturfagsundervisning eller annen undervisning. Studentene utvikler slik fagdidaktisk kompetanse gjennom relasjonell erfaringslæring. Tidligere har jeg kort berørt utforskende arbeidsmåter (Scardamalia & Bereiter 1999). Både fenomenologisk tilnærming og utforskende arbeidsmåter nærer respekt for elevenes erfaringer, og ligger tett opp til Deweys erfaringslæring, den relasjonelle erfaringslæringen.

I undervisningen i fag- og yrkesdidaktikk er fenomen og virksomhet sentrum for undervisningsplanlegging ut fra elevenes forutsetninger og innenfor gitte rammer – ”fenomenet først” og ”virksomheten først”. Selv om undervisningen i det første semesteret ikke går i dybden på disse fag- og yrkesdidaktiske perspektivene, danner de et grunnlag for studentenes første didaktiske oppgave og er således et kjerneinnhold i veiledningen på denne oppgaven.

5.4.4 Kunnskap, læring og kompetanse i lærerutdanningen – en sammenfatning

I dette kapitlet har jeg drøftet det kunnskaps- og læringssynet som ligger til grunn for min veiledningsvirksomhet, og som også utgjør viktige sider av vårt felles fundament. Jeg har argumentert for et vidt kunnskapssyn som innebærer en oppfatning av kunnskap som personlig, i tråd med Polanyis teori - personlig kunnskap som er sammensatt episteme, techne og phronesis. Både veiledningsferdigheter (techne), evne til kyndig bedømmelse i konkrete veiledningssituasjoner (phronesis) og kunnskap om veiledning (påstandskunnskap) vil utgjøre aktuelle områder for forbedring av veiledningspraksis. Gjennom forskningen ville vi bidra til utvikling av levende teori, og jeg har argumentert for at slik teori kan ses på som en form for episteme som rommer både techne og phronesis, i tråd med Heron og Reasons tanker om proposisjonskunnen som ble drøftet i kapittel 3. Det er også disse kunnskapsformene studentene møter i utdanningen og selv skal utvikle på veien mot lærerkompetanse.

Læringssyn er drøftet med særlig vekt på sosiale teorier om læring. Her inngår både sosialkonstruktivismen (Badura), læring i et sosiokulturelt perspektiv (Vygotskij) og læring som deltakelse i yrkesfeltet (Lave og Wenger). Alle disse teoriene legger vekt på læring gjennom erfaring. Relasjonell erfaringslæring, som bygger på Deweys teori om erfaringslæring, danner et fundament i vår forståelse av læring sammen med et gestaltorientert syn som legger vekt på helhetlig læring. På bakgrunn av en forståelse av hvordan de ulike læringsperspektivene spiller sammen har jeg argumentert for at læring bygger på enkeltmenneskets møte med læringsoppgaver, fellesskap og omgivelser, og skjer gjennom ulike prosesser som tilegnelse, deltakelse og kunnskapsdannelse. Det å legge bedre til rette for at studentene kan reflektere over sine praksiserfaringer i fellesskap, og bidra ytterligere til at de kan forbinde seg med oppgavene i studiet ville være forbedringer av vår praksis. Det ville styrke mulighetene for at studentene kunne utvikle personlig kunnskap, helhetlig kompetanse.

Lærerutdanningen står i en samfunnsmessig kontekst der det påligger oss et å utvikle demokrati og menneskelighet gjennom utdanningen (Biesta 2006). Samtidig danner de samfunnsmessige strukturene rammer for læringen. Sammenhengene mellom individ og samfunnsgitte strukturer bidrar til forståelse av hvordan endringer i praksis kan påvirke de strukturene som er med på å forme den samme praksisen. Når vi søker å forbedre vår veiledningsvirksomhet, innebærer det også å forbedre de rammene vi legger for studentenes læring og deres mulighet til å påvirke rammene, ikke bare innholdet i veiledningen eller måten å veilede på.

Dreyfus og Dreyfus' teori om kompetansefaser og Reynolds kompetansestige gir en ramme til å drøfte og forstå studentenes og vår egen kompetanseutvikling. Til slutt i kapitlet har jeg gitt eksempler på hvordan det kunnskaps- og læringsteoretiske grunnlaget kommer til uttrykk i vår lærerutdannings didaktikkundervisning. De fag- og yrkesdidaktiske perspektivene tilhører veiledningens faglige innholdsområde og har dermed vært sentrale når vi skulle utvikle vår veiledningskompetanse. Utviklingen av modellen for relasjonell erfaringslæring og en tydeliggjøring av vår yrkesdidaktiske profil har vært påvirket av arbeidet i veiledningsprosjektet.

Kapittel 6 Veiledningsteoretisk fundament

I de to foregående kapitlene har jeg skrevet om møtet med den andre som grunnlag for det utdannende møtet i undervisning og veiledning, og det kunnskaps- og læringsteoretiske grunnlaget for dette møtet. Videre har jeg drøftet kompetansebegrepet fordi det er utvikling av lærerkompetanse vår veiledning skal støtte. Prosjektgruppens medlemmer hadde ulik bakgrunn med hensyn til skoler og praksis innen veiledning. Solveig, Hans Erik og jeg hadde formell veiledningsutdanning³¹. Erling, Edvin og Hans Petter hadde lang erfaring med veiledning, mens Erik, Astrid og Birgitte hadde noe mindre veiledningserfaring. Skagen (2007) peker på at det antagelig drives mye veiledning uten særlig inspirasjon fra veiledningsteorier. Kanskje hadde heller ikke vi et bevisst nok forhold til det teoretiske grunnlaget for veiledningen. Men her vil jeg gjøre rede for teoretiske aspekter som har inspirert og fortsatt inspirerer min veiledningspraksis, og som har ligget som et bakteppe i forskningsprosessen uten at de har vært direkte drøftet i gruppen. Det veiledningsteoretiske fundamentet var ikke nødvendigvis delt av alle. De veiledningsteoretiske perspektivene jeg tar opp belyser likevel vår praksis og bidrar med begreper og problemstillinger som jeg har lagt vekt på i denne avhandlingen. For eksempel følgende problemstillinger knyttet til veiledning som har vært sentrale i vår forskning: Hvordan kan vi bidra til bedre refleksjoner over praksis? Hvordan kan vi utvikle dialogen i møte med studenten? Hvordan kan vi forbedre oppgaveveiledningen? Vi antok at forbedringer på disse områdene ville ha betydning for å forbedre utdanningen for studentene.

Først vil jeg belyse spørsmålet om hva veiledning i lærerutdanningen er, og jeg vil kort se på den historiske utviklingen av veiledning av lærerstudenter i Norge. Veiledningsbegrepet har mange betydninger som spenner fra terapi til coaching. Gjennom de veiledningsteoriene jeg velger å legge vekt på vil jeg definere hva jeg legger i *pedagogisk veiledning*. Jeg ser på veiledning som en støtte til utvikling av yrkesmessig handlingskompetanse gjennom refleksjon over konkrete yrkesoppgaver slik Lauvås og Handal (1990) drøfter. Refleksjon i og over handling er en helhetlig prosess. Det er gjennom sanser, følelser og tanker i kroppen vi får erfaringer å relatere refleksjonen til, slik gestaltteorien framholder. Jeg vil drøfte både humanistiske teorier og kritisk teori som grunnlag for veiledningsvirksomheten. Videre vil jeg utdype noen av veiledningens mål og midler, refleksjon og dialog, og hvordan veiledning står i et spenn mellom støtte og utfordring i det kjærlige og kritiske møtet. Jeg vil også drøfte spørsmål knyttet til maktaspektet i veiledning. Forholdet mellom hode og hjerte, eller det kjærlige og det kritiske blikket, som jeg allerede har nevnt, kom tidlig til uttrykk som et område for forbedring av vår praksis. Kjærlighetsbegrepet ble drøftet i tilknytning til Bubers filosofi, mens kritikkbegrepet blir utdypet i dette kapitlet. Et av forskningsspørsmålene har dreid seg om hvilke særlige muligheter og utfordringer som ligger i at veiledningen foregår via nettet. Dette aspektet blir tatt opp mot slutten av kapitlet.

6.1 Ulike veiledningstradisjoner og teoretiske fundamenter

Ivy et al. (2009) gir en oversikt over hovedlinjer i utviklingen av veilednings- og terapitradisjoner (counseling) i USA, og deres teoretiske fundamenter. Forfatterne skriver om terapi og veiledning under en fane. Det gjør også Allgood og Kvalsund (2005). Pedagogisk veiledning springer ut fra de samme filosofiske og psykologiske retningene som har preget terapitradisjonene. Jeg ser på de

³¹ Jeg tok veiledningspedagogikk i forlengelsen av PPU ved HiAk, og underviste i veiledningspedagogikk i et år på samme sted.

veiledningstradisjonene som har vært og er gjeldende i Norge, og som har preget min og vår virksomhet. Ivy beskriver fem hovedretninger innen terapitradisjonene:

- Den psykodynamiske tradisjonen (the psychodynamic force) som bygger på Freuds teorier
- Den kognitive atferdstradisjonen (the cognitive – behavioral force) som bygger på behavioristisk teori
- Den eksistensialistisk-humanistiske tradisjonen som bygger på eksistensialistisk filosofi
- En multikulturell- feministisk-sosial orientering som bygger på at normalitetsbegrepet trenger nytt og utvidet innhold
- Den siste retningen de identifiserer, positiv psykologi, betegner de som en metateori

Jeg har ikke funnet en veiledningsretning som bygger på psykodynamisk tradisjon. Men på 1950- og 60-tallet var veiledningen i lærerutdanningen i Norge påvirket av den kognitive atferdstradisjonen. Veiledningen på denne tiden har blitt karakterisert som ”snever, teknisk og autoritært foreskrivende” ifølge Skagen (2000b s. 21). Studenter ble fortalt hvordan de skulle utføre god undervisning ut fra gitte standarder. Ifølge Lauvås og Handal (1990) førte det til at studentene imiterte de øvingslærerne de til enhver tid hadde, og at de ofte handlet strategisk fordi de skulle evalueres av sine øvingslærere. Forfatterne bruker kameleonmetaforen om fenomenet. Ønsket læreratferd var beskrevet som standarder som lærerstudentene måtte imitere.

På 1970-tallet begynte den humanistiske psykologien å sette sitt preg på veiledningen, og den eksistensiell-humanistiske tradisjonen vokste fram. Tradisjonen bygger på eksistensialistisk filosofi som vi for eksempel finner hos Kierkegaard, i Carl Rogers humanistiske, pasientsentrerte terapi og i gestaltteori. Tenkningen her er at man kan oppnå endring av atferd ved å bygge på den veilededes sterke sider, og ved å ”finne den andre der han eller hun er” ifølge Kierkegaard. Veiledningen bygger på innlevelse i den andres livsverden. Den første norske boken som berører pedagogisk veiledning kom i 1973, og var skrevet av Torgeir Bue. Et hovedpoeng her var at studenten skulle stå i sentrum for veiledningen, og at forholdet mellom veilederen og den veiledede i størst mulig grad skulle være symmetrisk, at de to partene skulle være i harmonisk samspill. De følelsesmessige sidene var prioritert i veiledningen, og vennlighet og innlevelse var sentrale forutsetninger for å nå målet om personlig vekst gjennom samspill. Skagen kritiserer denne veiledningen for å ha lagt for stor vekt på intuisjon og følsomhet, noe han mener gikk utover verdier som kritikk og analyse (Skagen 2000b s. 25). Lauvås og Handals modell for refleksjon over handling bygget videre på Bues teori. Deres teorier har hatt stor innflytelse på veiledningspraksis både i Norge og i Norden for øvrig (Skagen 2000b; Skagen 2007). De er på linje med Schön (1983) som har hatt innflytelse på yrkes- og profesjonsveiledningen i hele den vestlige verden siden begynnelsen av 1980-tallet. Lauvås og Handal (1990) ser på handling-refleksjonsmodellen som et alternativ til terapeutisk veiledning og yrkesfaglig veiledning med røtter i håndverkstradisjonen. I den yrkesfaglige veiledningen har demonstrasjon, øving og korleksjon vært sentrale elementer i læreprosessen, mens i handling-refleksjonsmodellen er refleksjon over handling virkemidlet for å endre praksis. Modellen bygger både på humanistisk teori, kognitiv teori og kritisk teori. Denne tradisjonen har preget utøvelsen av vår praksis og blir utdypet i neste underkapittel.

Situert læringsteori har gitt nye perspektiver til mester-lærlingmodellen, der veiledning skjer gjennom samtale og deltakelse i det utøvende fellesskapet og dermed nærmere praksis enn i handling-refleksjonsmodellen (Pettersen & Løkke 2004). Kanskje kan det sies å være et steg på vei mot en mer multikulturell-feministisk tradisjon med vekt på systemisk veiledning i en kontekst. Den positive psykologien spiller en rolle i den forstand at den reflekterende veiledningen retter seg mot den veilededes ressurser og situasjoner der personen er i "flyt".

Coaching er et annet begrep som har entret veiledningsarenaen. Coach er en metafor for noe som bringer mennesker fra et sted til et annet, ønsket sted. Coaching ble først utviklet innen idrettsbevegelsen, ble så utviklet videre innen finansiell rådgivning og til slutt innen livsplanlegging. Gjerde (2003) sier at "coaching har til formål å frigjøre menneskelig potensial" (s. 49). Dette er, slik jeg ser det, veiledningens mål: å formidle mellom teori og praksis for å frigjøre studentenes potensial så de kan utvikle handlingskompetanse som lærere. Ønsket om at veiledningen skulle bidra til frigjøring av studentenes potensial var et uttalt ideal for vår veiledningspraksis. Men hvordan støttet vi en slik utvikling gjennom strukturene for oppgavearbeidet og i den direkte veiledningen? Det var et viktig spørsmål for forbedring av vår veiledningspraksis.

Handling-refleksjonstradisjonen, sammen med gestaltteori og konfluent pedagogikk og coachingteori har ligget under drøftingene i prosjektet uten at de har vært direkte drøftet.

6.2 Veiledning på humanistisk og kritisk grunn

Hensikten med veiledning er "å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger" (Gjems 2007 s. 154). Arbeidet med den første didaktikkoppgaven skal bidra til at grunnleggende didaktiske begreper får innhold gjennom praksis og refleksjon over praksis. Veiledningen skal støtte meningsdanningen slik at forståelsen gir handlingsalternativer i praktisk undervisning. For at veiledning skal bidra til meningsskaping, innsikt og handling mener Kvalsund (2005a) at noen grunnleggende forutsetninger må være til stede. Disse forutsetningene vil jeg drøfte. Kvalsund skriver fra et gestaltperspektiv. Videre skal jeg utdype perspektivet til Lauvås og Handal på refleksjon over handling, før jeg ser på veiledning i kritisk perspektiv.

6.2.1 Veiledningens forutsetninger og hensikt

Veiledning er en form for undervisning der den som blir veiledet står i sentrum, sier Handal og Lauvås (1999 s. 13). Forutsetninger for at vi skal kunne snakke om veiledning er for det første at det må det være *to parter* i et veiledningsforhold, en eller noen få som får veiledning, og en som gir veiledning. For det andre må de som får veiledning være i en situasjon der det er noe de ikke "griper" som de *trenger hjelp til å gripe*, og dette må veilederen vite noe om for å kunne gi veiledning. Studentene har ulike veiledningsbehov, og noen trenger hjelp til å se hva de trenger å lære (Kvalsund 2005a s. 67). En tredje grunnleggende forutsetning er at den som skal få veiledning må *ønske å bli veiledet*, for uten et slikt ønske vil læring være vanskelig eller umulig. Prinsippet om frivillighet kan diskuteres. Hvor frivillig er veiledningen for studentene våre? Vi oppfordrer studentene til å søke veiledning både fra oss og av hverandre, men det er likevel studentens valg å benytte seg av tilbudet. Så en viss frivillighet er det. Ikke alle studenter oppsøker veiledning. I hvor stor grad er det studentens ansvar å søke veiledning? Dette ble et spørsmål som ble tatt opp til diskusjon i forskningsprosessen. For det fjerde må veilederen være i stand til å forstå hvor den

veilede er, forstå hans eller hennes referanseramme og læreforutsetninger, slik Kierkegaard har sagt:

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor *han* er, og begynde der. (...) For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mer end han – men dog først og fremmest forstaae det, han forstaaer. (Kierkegaard sitert i Handal & Lauvås 1999)

Når jeg forstår hva studenten forstår, kan dialogen oppstå og veiledningen kan bli en *felles prosess for å nå mål*, som er Kvalsunds siste forutsetning. Relasjonen er derfor essensiell for den felles prosessen for å nå mål.

Carl Rogers (1951) discovered that the essential facilitative conditions for this to occur were empathy, congruence and positive regard for the person of the counsellor. Virtually all counselling approaches now include these core aspects of the counselling process as part of their theory and technique. (Allgood 2005 s. 20)

Når veilederen er empatisk, er i overensstemmelse med studenten og bryr seg om studenten, har veiledningen potensial til å bli en samtale mellom likeverdige parter der begge kan lære. Kvalsund og Kirkegaard framhever nødvendigheten av at veilederen kan mer enn den som søker veiledning om saken, som er veilednings innhold. Som veileder kan jeg i utgangspunktet mer om didaktikk enn studenten. På den andre siden kan studentens erfaringer som student eller lærer gi meg som veileder ny innsikt. Også veiledningens relasjonelle aspekter kan gi opphav til læring og ny innsikt for begge parter. Bevisstgjøring av disse forutsetningene for veiledning er et første steg i analysen av vår veiledningspraksis.

Tveiten (2008) framholder at veiledning " har til hensikt at fokuspersonens *mestringskompetanse* skal styrkes gjennom en dialog basert på humanistiske verdier " (s. 19, mine uthevninger). "Mestring kan innebære å være bevisst og ha tilgang til egne ressurser og evne til å bruke disse ressursene på en hensiktsmessig måte" (ibid. s. 20). Mestringskompetansen består både av kunnskaper, holdninger, verdier og følelser, samt ferdigheter. Det er en sentral hensikt med veiledning av lærerstudenter at de skal få styrket bevissthet om egne ressurser slik at de bedre kan utfolde seg i samhandling med elever og kolleger. De skal utvikle både episteme, techne og phronesis. Veiledningen skal altså bidra til utvikling av et bredt spekter av kunnskaper (jf. kapittel 5.1).

Spørsmålet om hvordan vi kunne forbedre vår veiledningspraksis, hadde dermed både en relasjonell og en innholdsmessig side. I tillegg fantes det en prosessuell side. For eksempel er spørsmålet om *hvordan* vi kan fremme studentenes evne til refleksjon, prosessuelt. Hvis studentene opplever veiledningen som *klok praksis* vil veiledningen også kunne fungere eksemplarisk for utvikling av deres veiledningskompetanse. Studentenes faglige og personlige utvikling er altså veiledningens hensikt i lærerutdanningen. I neste underkapittel skal jeg utdype hvordan denne hensikten kan nås.

6.2.2 Veiledning til bevisstgjøring og oppdagelse gjennom refleksjon

I gestaltorientert veiledning, handling-refleksjonsmodellen og i kritisk orientert veiledning er det sentralt at veiledningen skal fremme bevisstgjøring og oppdagelse gjennom refleksjon og kritisk

tenkning. Gjennom forskningen ønsket vi å styrke vår kompetanse til å fremme bevisstgjørende og oppdagende prosesser hos studentene. I det følgende vil jeg belyse noen faktorer som bidrar til bevisstgjøring og oppdagelse.

Det humanistiske utgangspunktet for veiledning innebærer et menneskesyn som anerkjenner menneskenes iboende ressurser til selv å finne løsninger, til å *oppdage for seg selv* og til å ta ansvar for det som oppdages, samt tro på at mennesker har drivkraft i seg til å komme videre (Tveiten 2008 s. 59). Khalil Gibran har sagt:

Ingen kan lære deg noe som ikke allerede halvveis slumrer i din vitens morgendemning. Læreren som med sitt følge går inn i tempelets skygge, gir ikke så mye av sin visdom som av sin tro og kjærlighet. Hvis han virkelig er vis, ber han deg ikke komme inn i sitt hus, men leder deg til din egen forstands dørterskel. (Gibran 1967 s. 62)

Gibrans vakre ord uttrykker hvordan veiledning i stor grad handler om bevisstgjøring. Gibran uttrykker det samme som Grendstad som sier at å lære er å oppdage. Slik bevisstgjøring er nødvendig for at kunnskapen skal bli personlig, i Polanyis termer. Veiledning handler altså om å bevisstgjøre, men det handler også om å tilføre noe nytt. Levinas sier at "denne [undervisnings] samtalen henfaller ikke til noen maievtikk³². Den kommer utenfra og tilfører meg noe mer enn det jeg allerede rommer" (i Derrida et al. 2002 s. 32). I noen tilfeller kan gode veiledningssamtaler føre til at den som får veiledning, finner løsninger på problemer uten at veilederen kjenner saks- eller fagområdet, men jeg vil påstå at fag- og yrkesdidaktisk kompetanse er en forutsetning for å kunne veilede studentene mot profesjonell forståelse og handlingskompetanse innen det didaktiske området. Likevel må studenten selv oppdage betydningen av de nye perspektivene. Kvalsund (2005a) drøfter spenningen i det forholdet at veilederen kan "vite at" og "vite hvordan", og at studenten må oppdage for seg. Vi kan ikke gjøre annet enn å legge til rette situasjoner som gjør det mulig for den andre selv å oppdage hva vi vet. Den didaktiske relasjonsmodellen blir ikke nyttig for studenten fordi den er nyttig for meg. Veiledningen har altså som mål at studentene skal oppdage for seg for at kunnskapen skal bli personlig og meningsfull. I veiledningen søker vi ut fra denne tanken å legge til rette for at studentene kan være involvert med hele seg. Spørsmålet om hvor godt dette lykkes i den nettbaserte delen av veiledningen, har stått sentralt i våre felles drøftinger.

Handling-refleksjonsmodellen bygger på en sosio-kognitiv læringsforståelse (Handal 2007 s. 26) og legger stor vekt på den veiledende *samtalen* om praktiske yrkesituasjoner, der det er et mål at studenten skal utvikle sin evne til å reflektere over praksis for å kunne utvikle praksis. Også hos oss forholder veiledningen seg i stor grad til det studentene sier eller skriver om sin praksis, og ikke i det direkte arbeidet i praksis. Et tilbakevendende spørsmål i vår studie var hvor viktig sammenhengen mellom praksisbesøkene og oppgaveveiledningen var for at vi skulle kunne gi meningsfull veiledning på oppgavene og skape tydelig sammenheng mellom teori og praksis.

Skagen (2000b; Skagen 2007) kritiserer handling-refleksjonsmodellen for ikke å ta i bruk det potensialet for læring som ligger at veilederen er mer kompetent enn den som får veiledning. Han taler for en veiledning der modellæring står sterkere enn i Lauvås- og Handal-tradisjonen.

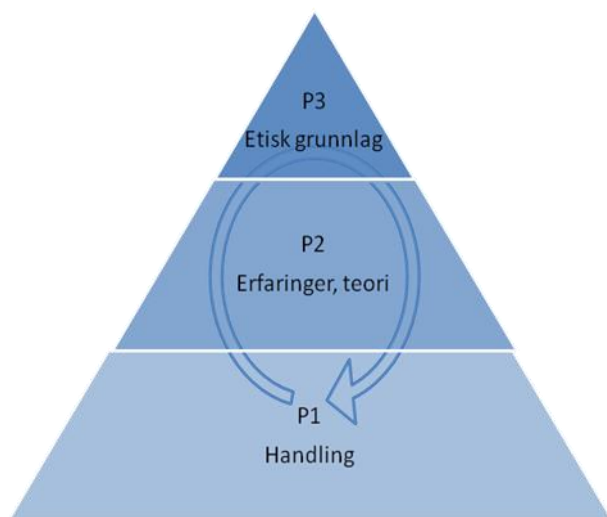
³² Maievtikk var Sokrates' filosofiske metode, som gikk ut på å lokke fram erkjennelse ved å stille spørsmål i samtaler – det vi i dag kjenner som den sokratiske dialogen.

Modellering kan skje ved etterligning og gjennom råd fra en som er mer kompetent. Råd studentene selv oppfordres til å vurdere. En student skrev i evalueringen av PPU etter prosjektperioden:

Jeg forstår begrunnelsen til PPU-lærerne om å være restriktive med konkrete tips og ideer, rett og slett fordi det finnes mange "løsninger" på en utfordring. Men små konkrete drypp føler jeg bare er med på å sette tankene i sving, ikke for å "kopiere" framgangsmåten, men for å utvikle, utvide eller rett og slett ut fra eget kritisk syn ... ikke bruke tipset. (Evaluering på Its learning, juni 2009)

Slik jeg ser det har råd en naturlig plass i den reflekterende veiledningen. Et av eksemplene i artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers" (se vedlegget) dreier seg om hvordan jeg oppdaget verdien av modellering, ikke som autoritær formidling til imitasjon, men som grunnlag for studentens egen respons, slik studenten peker på i sitatet over.

Veiledningens oppgave er å: "... hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon" (Lauvås & Handal 1990 s. 111). Nettopp dette ønsker vi at arbeidet med de didaktiske oppgavene i studiet skal bidra til, det vil si at studentene gjennom skrivning får trukket forbindelseslinjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og de erfaringene de gjør i praksis. I utledningen av denne hensikten viser Lauvås og Handal til Løvli's praksistrekant (Løvlie i Lauvås & Handal 1990). Praksistrekanten er et uttrykk for den enkelte students praktiske yrkesteori.



Figur 6–1 Praksistrekant (bearbeidet etter Løvlie 1974, gjengitt i Lauvås og Handal 1990)

Handlingen (P1) begrunnes av tidligere erfaringer, andres erfaringer og/eller teori (P2), og den bestemmes av yrkesutøverens etiske grunnlag (P3). Pilen (min bearbeiding) indikerer at refleksjon over handling skaper nye erfaringer som påvirker praksis og bidrar til å bevisstgjøre det etiske grunnlaget som igjen påvirker handlingene og valg av teoretiske begrunnelser. Det er

veiledningens hensikt å bidra til å utvide handlingsberedskapen i praksis ved å stimulere til refleksjon over konkrete handlinger. Slik blir handling-refleksjonsmodellen et verktøy i den oppdagelsesprosessen som fører til økt yrkeskompetanse. Lauvås og Handal (1990) hevder at enhver lærer (og lærerstudent) har en mer eller mindre bevisst praksisteori som legger grunnen for deres handlinger. Carr og Kemmis (1986) er uenige i dette. De mener at det er misbruk av begrepet teori å kalle et ubevisst sett med prinsipper som styrer handlingene, for praksisteori. Alle studentene kommer til studiet med erfaringer som elever og studenter og noen har allerede vært lærere i kortere eller lengre tid. Deres erfaringer styrer i stor grad deres praksis, men den er ikke teoretisk fundert. Veiledningen skal bidra til at studentene får en *bevisst* praksisteori som setter dem i stand til å foreta bevisste valg, til å påvirke og bidra til videreutvikling av skolen. Et spørsmål i vår forskning var i hvilken grad arbeidet med den første didaktiske oppgaven kunne bidra til at studentene begynte å utvikle en bevisst praksisteori. Jeg har pekt på elementer i veiledningen som kan bidra til slik utvikling: anerkjennelse av studentenes evne til å finne svar på egne problemstillinger, stimulere til bevisstgjøring gjennom refleksjon over handling, være modeller og gi kompetente råd til overveielse og bidra til å synliggjøre forbindelser mellom handlinger, erfaringer, teori og verdier.

6.2.3 Kritisk orientert veiledning

Kritisk orientert veiledning bygger på mange av de samme verdiene som humanistisk fundert veiledning. En hovedforskjell ligger i samfunnsengasjementet. Inglar (1997) sier om kritisk orientert veiledning at den er analyserende, problematiserende og undersøkende. En hensikt med veiledning i dette perspektivet er å fremme kritisk tenkning – kritisk tenkning som kan føre til frigjøring fra undertrykkende krefter i det samfunnet vi lever i, frigjørende i forhold til fastlåste mønstre og tradisjoner (Kalleberg et al. 1970 s. xxi). Bevisstgjøring om de samfunnsstrukturene som preger og påvirker oss er nødvendig om vi skal være i stand til å påvirke og endre strukturene. Det er et sentralt anliggende for veiledningen å fremme kritisk tenkning og refleksjon som grunnlag for utvikling av skolen som samfunnsinstitusjon (jf. Sigrid notat 27.09.05 i kapittel 1.2).

Selv i vårt sosialdemokratiske velferdssamfunn, der enhetsskolen har hatt en sterk posisjon gjennom mange årtier kan undersøkelser tyde på at skolen ikke makter å utjevne sosiale forskjeller (Bakken 2010), og at språklige minoritetsgrupper hevder seg dårligere i norsk skole enn etnisk norske barn (Lie et al. 2001). Dette er problemstillinger det er viktig at lærerstudenter møter med en kritisk innstilling som kan bidra til endringer.

Tydelig sammenheng mellom teori og praksis, mellom praktisk livssituasjon og veiledning, er et sentralt anliggende for kritisk orientert veiledning. Habermas sier at kunnskap er et resultat av menneskelig aktivitet som er motivert ut fra naturlige behov og interesser (Carr & Kemmis 1986 s. 134). Veiledningen må derfor knyttes nært opp til studentenes praksis, i tråd med Deweys tanker om veilederens ansvar for å legge til rette for meningsfulle læringsoppgaver. I et kritisk perspektiv betyr meningsfullt at studenten stimuleres og utfordres til å tenke kritisk på sin rolle som lærer og som medlem av skoleorganisasjonen, en av de viktigste samfunnsinstitusjonene vi har. Marx har sagt:

[W]e do not anticipate the world dogmatically, but rather wish to find the new world through criticism of the old. (I Carr & Kemmis 1986 s. 137)

Gjennom uredd kritisk tenkning mente Marx at menneskeheten kunne frigjøre seg selv fra diktat fra det etablerte tenkesettet og de etablerte sosiale strukturene (ibid. s. 138). Lærerstudenter kommer

til studiet preget av det samfunnet de lever i, den skolen de er utdannet i, og mange trenger å løsrive seg fra vaner og mønstre som de ikke er klar over at de styres av. Gjennom kritisk refleksjon er det mulig å oppdage *sine egne* mål og finne veier til å nå dem. I arbeidet med den første didaktiske oppgaven skal studentene øve kritisk refleksjon i den hensikt å øke kompetansen til å legge til rette for læring for elever med svært ulike læreforutsetninger.

Det veiledningsteoretiske grunnlaget for avhandlingen bygger på Bubers møtefilosofi, med en forståelse av kjærlighet som grunnlag for Jeg–Du-møtet. Videre bygger det på et fundament av gestaltteori, Lauvås og Handals handling-refleksjonsmodell og kritisk teori. Innenfor alle disse perspektivene er refleksjon ansett som et viktig middel for kompetanseutvikling. Det å finne forbedrede måter å fremme refleksjon på, var et felles anliggende i veiledningsprosjektet. I neste underkapittel vil jeg derfor utdype refleksjonsbegrepet.

6.3 Refleksjon som middel og mål i kompetansebygging og veiledning

I dette underkapitlet vil jeg se nærmere på hva refleksjonsbegrepet innebærer og drøfte hvorfor jeg mener at refleksjon styrker studentenes handlingskompetanse.

6.3.1 Refleksjon i og over handling

Wahlgren et al. (2002) drøfter kompetanseutvikling gjennom arbeid, ved hjelp av refleksjon i og over handling. De henviser til Ellström, som skiller mellom fire handlingsnivåer: rutinebasert handling, regelbasert handling, kunnskapsbasert handling og reflektert handling. Lærerkompetanse inneholder selvsagt både rutine- og regelbaserte handlinger, men lærerutdanningens mål er å bidra til at studentenes handlinger også blir kunnskapsbaserte og reflekterte (jf. P2 og P2 i praksistrekanten). Om kunnskapsbasert handling sier Ellström at den styres av bevisst analytisk tenkning. Mens reflektert handling i tillegg er basert på refleksjon over selve handlingen eller oppgaven, grunnlaget for handlingen og ulike løsningsmuligheter. Studentene skal lære å vurdere og begrunne sine handlinger, de skal bli i stand til å se alternative handlemåter, samt kunne forstå og diskutere grunnlaget for arbeidsoppgavene. For eksempel kan det handle om at de skal være i stand til å synliggjøre teoretiske grunnlag for didaktiske valg, og disse skal kunne knyttes til verdier som er uttrykt i læreplaner og opplæringsloven. Dette er refleksjonens hensikt. Tenkningen rundt handlingen og ulike løsningsmuligheter gir altså økt innsikt og forbereder for forbedret handling i en ny situasjon. Men hva er så egentlig refleksjon?

Refleksjon handler om ettertanke. Refleksjon over handling dreier seg om å tenke etter, det er en tankemessig speiling av visse sider ved en kompleks situasjon.

[R]efleksjon er (...) overveielser over sammenhengen mellom våre handlinger og deres konsekvenser. (...) Overveielser over hvordan vi skal handle, vil vi kalle *refleksjon*.
Overveielser over hvorfor vi skal handle (på en bestemt måte), vil vi kalle *kritisk refleksjon*.
(Wahlgren 2002 s. 17, min oversettelse)

Wahlgren et al. uttrykker at det å tenke over sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser, og det å tenke gjennom begrunnelsene for våre handlinger, er refleksjon.

Jeg har tidligere vært inne på Deweys refleksjonsbegrep når jeg skrev om erfaringslæring (se kapittel 5.2.4). Han var opptatt av at refleksjonen starter med en undring eller mental ubalanse. Gjennom tenkning (refleksjon) blir fenomenet undersøkt. Det blir kastet lys over saken. Hypoteser eller forestillinger om saken blir søkt bekreftet eller forkastet. Refleksjon er ifølge Dewey (1910) en jakt på løsninger og ideer. Refleksjon dreier seg da både om å tenke gjennom sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser, om å tenke gjennom begrunnelser for handlinger, og om en mer problemløsende tenkning som innebærer jakt på nye handlingsalternativer. Den didaktiske oppgavens hensikt var at studentene skulle tenke tilbake på en konkret praksiserfaring, finne noe i erfaringen som "uroet" dem, lete etter alternativer, finne begrunnelser for handlinger og slik utvikle sin praksis.

Tidligere har jeg pekt på Kolbs lærings sirkel der han legger vekt på refleksjon *over* handling, altså i etterkant av handlingen (Wahlgren 2002). Schöns (1983) hovedbidrag er at vi både reflekterer *over* handling og *i* handling. Refleksjon i handling kjennetegner den reflekterte praktiker. Ved å la studentene skrive oppgaver og logg, stimulerer vi den distanserte etter-refleksjonen *over* handling, men vi gjør det også i den hensikt å fremme refleksjon *i* handling. Er det mulig å bli bevisst den refleksjonen som skjer *i* handling gjennom refleksjon *over* handling? Etter å ha gjennomført et utviklingsarbeid der tre studenter hadde analysert hver sine praksiserfaringer i den hensikt å finne ut hvordan de kunne motivere sine elever, skrev de:

Vi føler alle at samarbeidet vårt har påvirket vår evne til å se muligheter i undervisningssituasjoner, at vi har blitt mer oppmerksom på øyeblikk der vi har tatt pedagogiske valg, som var vellykket eller ikke. Dette har hjulpet oss å utvikle en gryende intuisjon for hva som er riktige valg i slike situasjoner. (Utviklingsprosjekt Bjørg m.fl. 2009)

Ved å reflektere, alene og sammen, over undervisningssituasjoner i etterkant, opplevde studentene å få en bedre handlingsberedskap i øyeblikket. De klarte etter hvert å reflektere *i* situasjonen. Et hovedpoeng hos Kolb er den abstraheringen som kan skje gjennom refleksjon *over* handling. Når vi får tilstrekkelig distanse til opplevelsen, kan vi begrepssette og generalisere og finne sammenhenger mellom den levde erfaringen og teoretiske aspekter. Dette var også noe de tre studentene opplevde. Slik blir handlingen bevisst. Refleksjonen *i* handlingen, eller mangelen på sådan, blir da synlig for studenten.

Den første didaktiske oppgaven er en individuell oppgave der vi ønsket at studentene hver for seg skulle reflektere over sin praksis. Søndena (2007) mener det er urovekkende at refleksjonspraksis i lærerutdanningene er begrenset til individuell aktivitet. Hun snakker om "refleksjonens personlige skrøpeligheit" (s. 216), som hun mener står i fare for å bli narsissistisk og selvtilbedende. Motsatsen til den individuelle praksisen ligger, sier hun, i refleksjonens "polis", eller den offentlige refleksjonen. Hun framhever at vi har et stort potensial for å løfte refleksjonene fra det individuelle nivået og inn i den profesjonelle offentligheten. Søndena viser til Bakhtin som framholder verdien av "fremmed tale", andres stemmer, som nødvendig for at perspektiver skal kunne utvides. Også dette var en viktig problemstilling i vår forskning. Hvordan kunne vi endre vår praksis slik at den ytterligere ble i tråd med et lærings syn bygget på sosiale teorier om læring? Vi har mange strukturer som sikrer at studentene får reflektere sammen, men var strukturene rundt oppgavearbeidet i tråd med disse tankene?

På metanivå (aksjonsforskning som metapraksis) vil jeg også peke på at *våre* refleksjoner har tilhørt vårt fellesskap i vår ”profesjonsvitenskapelige offentlighet”, som Søndena (2007 s. 219) kaller det. Hun mener at det å delta i offentligheten betyr å delta i diskusjoner som omhandler det felles livet. Vi har reflektert sammen over hvordan vi kan stimulere studentenes refleksjon.

6.3.2 Kritisk refleksjon som grunnlag for handling

Vi ønsker gjennom veiledningen å fremme studentenes evne til kritisk refleksjon. Men hva er egentlig kritisk refleksjon? Whalgren (2002) sier at overveielser over *hvorfor* vi skal handle på en bestemt måte, er kritisk refleksjon. Noddings (1997) framhever at kritisk tenkning vektlegger rimelighet, skepsis og forpliktelse til å bruke sine evner til resonnement og refleksjon. Kritisk tenkning bør ha nytteverdi for dagliglivets problemer, og det er et poeng at det er en tenkning som betrakter seg selv – metatenkning (s. 115). Noddings sier altså at kritisk refleksjon innbærer at vi ser på vår praksis med skepsis og rimelighet, og at den har et metaperspektiv. En fare med kritisk tenkning er, ifølge Noddings, at den kan føre til at vi blir tilskuere i stedet for deltakere i prosessen. I veiledning der vi søker å stimulere kritisk tenkning og refleksjon er det derfor nødvendig å være oppmerksom på faren for at studentene kan bli tilskuere til sin egen praksis, på samme måte som vi kan bli tilskuere til vår praksis som veiledere. Balanse mellom nærhet og distanse er avgjørende.

Innenfor den kritisk orienterte veiledningen står Habermas’ begrep diskurs sentralt. Diskursens mål er ifølge Habermas en maktfri samtale der det beste argument vinner. Men kritisk tenkning er noe mer enn og noe annet enn argumentasjon, sier Noddings (ibid.), og hun henviser til Derrida som sier at det er en form for tenkning som ”kan la den andre være i all sin annethet” (s. 119). God veiledningspraksis må da innebære at veilederen har evne til å se studentene som unike og forskjellige. Kritisk tenkning har også et moralsk mål. Det moralske målet for kritisk tenkning har ifølge Noddings å gjøre med håpet om at vi som mennesker og menneskehet kan utvikle oss til å bli mer menneskelige. Dette kritiske grunnlaget står også Freire på.

Kritisk tenkning i denne forstand bygger på kritisk teori, som innehar en tro på at kritikk kan bidra til forandringer av de systemene vi er en del av (Schaanning 2000). Det er et overordnet mål for vår undervisning og veiledning å stimulere til kritisk tenkning og refleksjon, slik det er et uttalt mål i den generelle læreplanen at elevene skal lære kritisk tenkning i den hensikt å bidra til utviklingen av et menneskelig samfunn. Vi har definert didaktikk som ”praktisk teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og *kritisk analyse* av undervisning og læring” (Hiim & Hippe 2006). Vi mener altså at kritisk tenkning og refleksjon er en viktig side ved lærernes kompetanse og inngår i en *klok* praksis.

6.4 Veiledningsmøtet

Veiledning skjer i *møtet* mellom veileder og student, i møtet mellom Jeg og Du slik jeg drøftet i kapittel 4. Jeg–Du-møtet bygger på en grunnleggende kjærlighet der vi ikke framstår for hverandre som en sum av egenskaper, men som hele skapelser. Det erfarte møtet har helheten i seg som en mulighet. På dette grunnlaget søker vi å skape dialog, enten den er muntlig eller skriftlig. Dialogen krever at vi har et språk å føre den i. I denne delen av kapitlet vil jeg først utdype hva dialogen innebærer, deretter kort berøre språket og dets betydning. Deretter vil jeg utdype hvordan veiledningen foregår i et samspill mellom støtte og utfordring fra et ståsted i kjærlighet. Spørsmålet

om å finne balanse mellom støtte og utfordring, balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikket i veiledningen, ble en sentral problemstilling i vår forskning. For å kunne støtte og utfordre studenten må veiledningen forholde seg til studentenes ståsted. Her vil jeg drøfte hvordan Reynolds' kompetansemodell kan støtte oss som veiledere i analysen av studentenes veiledningsbehov. Selv om vi tilstreber at veiledningsmøtet skal foregå i et Jeg–Du-forhold, har veiledningsmøtet et maktaspekt. Det vil jeg drøfte til slutt i dette underkapitlet.

6.4.1 Veiledningsmøtet og dialogen

Veiledning skjer i dialog, og dialogen fremmer refleksjon. Men hva er en dialog? Og hva er dialogens grunnlag? "Kjærlighet til mennesker og verden er dialogens grunnlag, kjærligheten er dialogen selv", sier Freire (1970/2006 s. 73/74). Buber ser på kjærligheten som en livsholdning som gir oss mulighet til å inngå i Jeg–Du-relasjoner. I vårt ønske om at veiledningen skal bidra til at studentene kommer inn i verden, slik Biesta (2006) sier, må studenten møte et Du de blir Jeg i forhold til.

In order to help the realisation of the best potentialities in the pupil's life, the teacher must really *mean* him as the definite person he is in his potentialities and his actuality; more precisely, he must not know him as a mere sum of qualities, strivings and inhibitions, he must be aware of him as a whole being and affirm him in this wholeness. (Buber 1937 s. 98)

Jeg–Du-relasjonen gjør dialogen mulig, eller er dialogen selv. Freire sier at kjærlighet er mot og engasjement overfor den andre – et engasjement som fører til frigjørende handlinger, og handlinger starter i dialogen, i møtet. Freire (1970/1999) framholder at kjærlighet, ydmykhet og tro på mennesket er grunnleggende holdninger som må være til stede for at dialogen skal være mulig (s. 72). Når den reflekterende tanken er gjennomstrømmet av den kjærligheten som bidrar til å bevare helheten i den andre og i møtet, da kan tanken også berøre og drøfte enkeltelementer som løftes fram fra erfaringen og møtet. Jeg–Du-møtet kan da innebære kritisk refleksjon uten at det oppstår et distansert, betraktende Jeg–Det-forhold.

Når disse forutsetningene er til stede, er en symmetrisk relasjon mulig, og i en slik relasjon kan *tillit skapes*. Tillit er en nødvendig forutsetning for dialogen, hevder Freire, mens han sier at *håp* driver dialogen. "Endelig kan ikke sann dialog finne sted om ikke de som deltar i dialogen også engasjerer seg i kritisk tenkning – tenkning som oppdager en uadskillelig solidaritet mellom verden og menneskene og som ikke tillater noen todeling mellom den..." (ibid, s. 76). *Kritisk tenkning* ser han dermed på som avgjørende for dialogens *utviklende* potensial. Freire framholder altså at grunnlaget for dialogen er et møte i kjærlighet som innbærer ydmykhet og engasjement, et møte der tillit skapes, der håp om endring og kritisk tenkning kan foregå i et symmetrisk forhold.

I dialogen uttrykker vi oss selv og lar andres uttrykk gjøre inntrykk på oss. Vi åpner opp for det uforutsigbare og for usikkerhet, noe som krever mot (Kvalsund & Meyer 2005 s. 44). Gjennom dialogen kan vi få innblikk i andres referanserammer og dermed utvide våre egne. I dette uforutsigbare rommet ligger mulighetene for kreativitet og endring. Dialogen innebærer en gjensidig respons som gir tanken og refleksjonen næring og av og til vinger.

Kunnskap har ulik mening for forskjellige mennesker og forskjellige grupper av mennesker, noe som er et viktig poeng innen kritisk teori. Forskjelligheten kan belyses gjennom dialogen. Fordi kunnskapen betyr forskjellige ting for ulike mennesker, kan den sies å være relativ. Men selv om

kunnskapen er relativ, betyr ikke det at den er relativistisk. All undervisning er ikke god, selv om det ikke finnes entydige standarder for god undervisning. Slike forhold kan belyses gjennom dialogen.

De didaktiske refleksjonene er dialogens primære innhold i veiledningen knyttet til den første oppgaven i PPU. "…å være opptatt av innholdet i en dialog er virkelig å være opptatt med det som burde være undervisningens innhold", sier Freire (1970/2006 s. 77). Saksforholdet er viktig i veiledningen, og relasjonsforholdet er viktig for å etablere dialogen. "Uten dialog finnes det ingen kommunisering, og uten kommunisering kan det ikke finnes noen sann undervisning" (ibid. s. 77), og da heller ingen veiledning.

Veiledningen med lærerstudentene, både på nett og ansikt til ansikt, har som intensjon å skape Jeg–Du-relasjoner, der tillit blir skapt som grunnlag for dialoger som engasjerer gjennom kritisk tenkning for utvikling og forandring. Forandringene som søkes er både i studentens kompetanse og i vår kompetanse som lærerutdannere.

6.4.2 Språket – et grunnleggende redskap for dialog og refleksjon

All dialog, all refleksjon, læring og veiledning er avhengig av at vi har språk å kommunisere med. Ved å uttrykke oss språklig, utvikler vi tanken. Det er ikke før ordene er uttrykt at tanken er fullendt, sier Merleau-Ponty (1994 s. 141). Språket er det viktigste redskapet vi har i veiledning. Når kunnskap skal internaliseres, når erfaringer skal bearbeides, er ordene bevisstgjørende, de bidrar til å skape og fullende tankene. "Ordet er mer enn bare et redskap som muliggjør en dialog (...) I ordet finner vi to dimensjoner, refleksjon og handling, i et så grunnleggende samspill at om den ene delen ofres – om enn bare delvis – vil den andre straks lide under dette" (Freire 1970/2006 s. 71). Freire uttrykker her det samme som Wittgenstein når han hevder at bruken av ord er vevd inn i vår livsform, inn i våre kulturelle mønstre og i vår kontekst (Wittgenstein 1997). Ordene får bare mening gjennom at vi bruker dem i konkrete sammenhenger. Hiim (2007) sier at Wittgensteins helhetlige oppfatning av språk peker på hvor viktig det er å lære gjennom konkrete eksempler, og hvor viktig den konkrete situasjonen er som meningsbærende enhet (s. 104). Jo mer konkret studentene klarer å beskrive sine praksiserfaringer, desto mer konkrete blir refleksjonene. Det er derfor en utfordring i veiledningen å få studentene til erfare dette.

Videre sier Freire (1970/2006) at det ikke finnes virkelige ord som ikke samtidig er praksis. Dermed blir det å "uttale et virkelig ord lik å forandre verden" (s. 71). Er det slik? Et av Skagens ankepunkter mot handling-refleksjonsmodellen er at det kan være langt fra ord til handling. Selv om studentene er gode til å uttrykke sine refleksjoner i oppgaver og samtaler, betyr det ikke nødvendigvis at refleksjonene avspeiler deres praksis. På den andre siden har vi sett mange eksempler som det jeg viste til over, der refleksjon har ført til klokere praksis. De tre studentene i eksemplet brukte språket til å uttrykke sine praksiserfaringer og til å snakke om dem. Det ga dem større handlingsberedskap, deres praksis ble forandret. Ordene er tenkningens og læringens viktigste redskap, sier Vygotskij (2001). Grunnleggende veiledningsredskaper er språklige redskaper som aktiv lytting, åpne og lukkede spørsmål og parafrasering. Redskapenes hensikt er å avsløre ordenes betydning, først og fremst for den som uttaler dem. En viktig effekt av veiledning kan være at den som får veiledning, gjennom å sette ord på erfaringer, selv oppdager hva hun mener og tenker. Veiledningsverktøyene kan hjelpe veilederen til å stimulere og velge områder for fordypet refleksjon, for støtte og utfordring.

6.4.3 Veiledning mellom støtte og utfordring

For at veiledning skal føre til læring og utvikling, må det være balanse mellom støtte og utfordring (Handal & Lauvås 1999). Støtten skaper den tryggheten som er nødvendig for å tåle og kunne utnytte utfordringen. Utfordring som ikke bygger på et fundament av aksept og støtte fører lett til motstand og forsvarsholdninger. Det hemmer læring. Men hvis veiledningen bare er preget av støtte, gir den heller ikke grunnlag for vekst.

Veiledningsmøtet som skjer i aksept av den andre som helt menneske, slik Buber sier det i sitatet over (se kapittel 6.4.1), mener jeg er det beste utgangspunktet for å utvikle den nødvendige oppmerksomheten, intuisjonen³³, for hvilken støtte studentene trenger. Et hovedanliggende i dette prosjektet har vært å utvikle evnen til å gi konstruktiv støtte som tydeliggjør for studentene når de har arbeidet i tråd med kriterier for oppgaver, i tråd med intensjoner for læring og undervisning, når de står tydelig fram som ledere av læringsfelleskap, og når de står tydelig fram med sin egen stemme. Et kriterium på konstruktiv støtte er at den er konkret. Generell støtte er dårlig støtte. Lauvås og Handal avdekket i et forskningsprosjekt, der de undersøkte veiledning for studenter på UIO, at veiledere ofte gir studentene "rituell ros" (Hoel 2008 s. 125). Rituell ros er generell og etterfølges oftest av spesifikk kritikk. Rosen må være like spesifikk som kritikken for å ha en støttende effekt. Var vår veiledningspraksis preget av rituell ros?

Pettersen (2004 s. 95) anvender et atferdsteoretisk perspektiv, og beskriver støtte som positiv forsterkning av ønsket atferd. Han sier at forsterkningen kan skje i forhold til gjeldende standarder og verdier (som nedfelt i lover og læreplaner). Likevel stiller jeg spørsmål ved en slik måte å betrakte støtte på, ikke minst fordi han i fortsettelsen drøfter hvordan vi som veiledere skal hindre uønsket atferd gjennom det han kaller ekstinksjon. Ekstinksjon dreier seg om å overse studentens initiativ og engasjement. Etter en tid vil engasjementet da avta eller bli borte – atferden er endret. Øiestad (2006) beskriver tre måter vi kan møte den andres budskap på: ved å bekrefte, ved å forkaste (være uenig) eller ved å overse. Hun sier at det å bli oversett virker ødeleggende på kommunikasjonen (ibid. s. 25). Det å overse hverandre anser jeg som lite respektfullt. Når vi ønsker å korrigere eller gi kritikk, er det bedre å åpent forkaste eller uttrykke uenighet. Utfordringer kan også gis ved at studentene konfronteres med alternativer, og spørsmål om begrunnelser Handal (2007). Handal drøfter (ibid.) hvordan veilederens rolle er å utfordre og problematisere studentens handlingsforslag og begrunnelser ut fra sitt erfaringsgrunnlag. Konstruktiv kritikk synliggjør det gode, peker på det som er verneverdig (i tekst), klargjør det som er uklart, gir retning til uferdig arbeid, og gir lyst og energi til å avslutte et arbeid (i Hoel 2008 s. 124). Slik kan konstruktiv kritikk bidra til at studenten strekker seg. Slik kan også konstruktiv kritikk mellom kolleger bidra til vekst.

Ifølge Habermas kan kritikken ha til hensikt å avdekke verdistandarder eller subjektive tilstander. "Dette betyr at en målrettet handling kan bedømmes ut fra hvor godt den realiserer målet, og om den er i pakt med aksepterte normer" (Habermas 1999 s. 19). Videre sier han: "... gjennom kritikken bearbeider vi erfaringene våre slik at det går an å trekke lærdom av dem" (ibid. s. 19). Veiledningen må utfordre studentene til å undersøke om elevene når mål som er fastsatt i planer, til å se kritisk på læreplaner og til å vurdere sin egen måloppnåelse.

³³ Ekspertkunnskapen slik Dreyfus og Dreyfus (1991) skriver om.

Støtte og anerkjennelse må være tydelig og danne grunnlag for utfordringen, kritikken som klargjør uklarhet, gir retning for videre arbeid og utfordringer som åpner opp for å strekke seg. Dette mener jeg veiledningsdialoger som er grunnlagt i Jeg–Du-møtet gir mulighet for. Det har vært en særlig utfordring for meg når jeg skulle forbedre min veiledningspraksis å utvikle min evne til å gi studentene kritikk som slik bidrar til utvikling av deres kompetanse. Balansen mellom støtte og utfordring har vært et viktig omdreiningspunkt i prosjektet for oss alle.

6.4.4 Situasjonsbestemt veiledning og Reynolds utviklingsnivåer

Skal vi klare å finne balanse mellom støtte og utfordring, må vi finne studenten der hun eller han er. Det betyr at veiledningen er situasjonsbestemt. Reynolds kompetansemodell bidrar med begreper som kan være til hjelp for å forstå hvilken støtte og utfordring studenten trenger på ulike trinn i sin kompetanseutvikling.

Reynolds (1985) hevder at den uerfarne studenten i møte med ukjente situasjoner reagerer med frykt, en frykt som kan føre til en lammende selvcentrering. I denne første fasen trenger studenten bare støttende veiledning for å føle at hun får solid grunn under føttene. Enkle regler å følge kan vi se på som en slik form for støtte. I briste-eller-bære-fasen har studenten nok energi til i alle fall delvis å registrere sine omgivelser (ibid. s. 76). Til tross for at det meste av oppmerksomheten fremdeles er rettet mot egne reaksjoner, er studenten i stand til å oppfatte litt av hva andre forventer eller trenger. I tredje fase opplever studentene ofte å forstå, at brikkene faller på plass. Men det betyr likevel ikke at de er i stand til å gjennomføre handlinger som er i tråd med den intellektuelle forståelsen. Det skal trening til. I denne fasen er studenten åpen for konstruktiv kritikk og vil gjennom refleksjon kunne forbedre sine handlinger. Studenten er i stand til å lære både av sine suksesser og sine feil. Mens kritikk i de foregående stadiene stort sett bare ville føre til fortvilelse og opplevelse av mislykkethet, vil den nå kunne føre til økt mestring. Forholdet mellom støtte og utfordring i veiledningen er altså ikke konstant. I de første fasene har studentene større behov for støtte, og i de senere fasene større behov for utfordring.

Vi har studenter som aldri har stått i et klasserom annet enn som elev selv, og vi har studenter som opplever seg som eksperter når de begynner hos oss. Disse to gruppene har svært ulike veiledningsbehov og utgjør dermed forskjellige utfordringer for oss. Det er både fordeler og ulemper med vår organiseringsmodell, der vi har kompetente yrkesutøvere og nybegynnere i samme gruppe. Nybegynnerne kan lære av de kompetente utøverne – det ser og hører vi at de gjør. Men de blir også utsatt for komplekse problemstillinger, de møter mange krav på en gang. Noen blir utrygge av det.

6.4.5 Påvirkning og makt i veiledningen

Jeg har tidligere sagt at det er et mål at veiledningen foregår i et symmetrisk forhold, i et Jeg–Du-forhold. Men Buber framholder at forholdet mellom student og lærer ikke alltid kan utfolde seg i et fullstendig gjensidig Jeg–Du-forhold:

[T]here are some *I-Though* relationships which in their nature may not unfold to full mutuality if they are to persist in that nature. (...) I have characterized the relationship of genuine educator and his pupil as being a relationship of this kind. (...) it is plain that the specifically educative relation as such is denied full mutuality. (Buber 1937 s. 98)

Vi kan møte studentene i Jeg–Du-relasjoner, men fordi rollenes status er forskjellige, mener Buber at partene i relasjonen ikke er fullstendig likestilt. Det er ikke lett å etablere den maktfrie samtalen når partene har ulik status og ulik kunnskap (Handal & Lauvås 1999; Lauvås & Handal 1990). Relasjonen har et asymmetrisk aspekt, men det behøver ikke å bety at partene ikke er likeverdige.

Likeverdigheten kan sikre at det er symmetri i veiledningsforholdet i den forstand at begge parter definerer veiledningens mål.

Skagen kritiserer det forholdet at veilederen kan bli utydelig fordi veiledningen sentrerer seg om studentens egne initiativ (i handling-refleksjonsmodellen), ettersom frivillighet er et viktig prinsipp. Han mener derfor at den faglige siden av veiledningen kan bli svak, og at vennligheten tilslører det maktforholdet som både er til stede ved at veileder er mer faglig kompetent enn studenten, og dessuten innehar den formelle godkjennings- og vurderingsmakten. Jeg mener at veiledning skal skje ut fra studentens behov, men som veileder kan jeg også se forhold jeg mener er viktige for studentens utvikling. Derfor må begge være i posisjon til å bestemme veiledningens innhold. I tillegg må begge "ha symmetriske posisjoner med hensyn til hvem som kan bidra til å konstruere forståelse for praksis" (Gjems 2007 s. 160). Gjems refererer til Linell som påpeker at ikke-symmetriske relasjoner er nødvendige for at dialogen skal bidra til å skape ny mening. Partenes forskjellighet og ulike kunnskaper skaper en asymmetri som er nødvendig for at noe nytt kan skapes. "Det finnes forskere som mener at veilederen har oppgitt sin lederrolle og selvfølgerlige autoritet for å forsøke å innta en likeverdig holdning" (Näslund 2007 s. 144). Jeg mener at veilederen kan ha et Jeg–Du-forhold til studentene uten å unndra seg eller gå ut av lederrollen.

Hvilke faktorer er det så som gir meg som veileder makt i veilederforholdet, og hvordan kan jeg bruke denne makten til studentens beste? Näslund (ibid s. 145) peker på to typer makt vi besitter: *posisjonsmakt* og *personlig makt*. Posisjonsmakten innebærer belønningmakt, straffende makt, legitim makt (veilederens rett til å kreve aktivitet for eksempel) og informasjonsmakt, mens den personlige makten innbærer en ekspertmakt og referentmakt (rollemodell). Hvordan reagerer studentene på disse maktfaktorene? Når studenten ikke aksepterer påvirkningen, vil han yte motstand, eller han kan samtykke for å få belønning eller for å unngå straff. Studenten kan også akseptere påvirkningen fordi han innser at veilederen har rett til å kreve noe av ham, eller fordi han trenger informasjonen. Studenten kan komme til å identifisere seg med veilederen fordi han beundrer henne, og det kan skje en internalisering fordi møtet med informasjon, krav eller ekspertkunnskap gir resonans i ham selv. Säljö (2001 s. 155) mener at internaliseringsmetaforen står på linje med begrepet innlæring, og opprettholder en forestilling om at kunnskap er noe som kommer utenfra og som skal inn i tanken og kroppen. Han mener at målet for veiledningen ikke er internalisering, men at studenten blir delaktig i den profesjonelle lærerkunnskapen. Men jeg mener at det også er snakk om internalisering. Vi kan integrere holdninger og kunnskaper vi møter hos andre (jf. modellæring).

Ifølge Kvalsund (2003) vil det være både *positive og negative maktaspekter* i enhver veiledningsrelasjon. Positivt ladede maktrelasjoner vil ha i seg negative aspekter og omvendt. Makten trenger ikke å gi seg uttrykk i *maktutøvelse*, likevel oppleves posisjonsmakten og den personlige makten som en kvalitet i relasjonen som fremmer eller hemmer veiledningsprosessen. Näslund (2007) peker på at makten går begge veier. Studenten kan straffe og belønne veilederen, og han kan ha ekspertkunnskap. Slik kan også maktaspektet være gjensidig. Men det er problematisk at veiledning og vurdering henger nøye sammen i veiledning. Det å skulle vurdere/bedømme

studentene, gir oss en *formell makt* som kan forskyve gjensidigheten i maktforholdet og føre til at studentene blir kameleoner. Noen veiledere unndrar seg eller nedtoner vurderingsrollen. Jeg mener at det er avgjørende ikke å legge skjul på den formelle makten, men gjøre den tydelig og eventuelt ta den opp til diskusjon med studenten.

Skagen (2000c) hevder at det har skjedd en forskyvning i veiledningspraksis fra rådgivning og kritikk til det han betegner som indirekte samtaleformer. Disse samtaleformene kaller han for "myk kommunikasjonsstil", og han sier at de "åpner som kjent for nye og kanskje enda mer effektive muligheter for påvirkning enn den direkte stilen. Fordelene ved å stille spørsmål i stedet for å gi råd er at studentene nå muligvis tror at det er de selv som tenker" (s. 157). Slik kan dialogen også være manipulerende. Som veileder kan jeg ha standarder for god undervisning som jeg påvirker studenten til å "oppdage". Dette kan være et reelt dilemma som i noen tilfeller må tas opp til (meta)diskusjon i veiledningen. På den andre siden mener jeg at spørsmål har en sentral rolle i veiledningen når hensikten er å stimulere til refleksjon og til oppdagelse, slik jeg tidligere har argumentert for. Men faren for maktmisbruk er til stede. Makt er et viktig aspekt ved veiledningssamtalen og veiledningsrelasjonen som vi ikke viet mye oppmerksomhet i våre felles diskusjoner, men temaet har bidratt med viktige perspektiver i analysen av vår praksis i etterkant.

6.5 Oppgaveveiledning

To av forskningsspørsmålene dreide seg om hvilke særskilte muligheter og utfordringer som ligger i at veiledningen foregår via nettet, og hvordan studentene arbeidet med veiledningstekstene. Det at veiledningen foregår på nettet betyr at den i stor grad forholder seg til tekst og er uttrykt som tekst. Det er viktig å poengtere at den oppgavefaglige veiledningen skjer i et samspill med direkte møter mellom studenter og veiledere både i praksis og på samlinger.

6.5.1 Tilbakemelding på tekst og skrivegrupper

En særlig hensikt med veiledningen på skriftlige arbeider, sier Dysthe et al. (2010), er at studenten skal lære hvordan kunnskap blir uttrykt i faget. Akademisk skriving er et håndverk, men også en intellektuell prosess til faglig og personlig utvikling, sier hun. Vi ser på oppgaveskriving som et helt sentralt verktøy i studentenes kompetanseutvikling, og dermed også i deres utvikling av læreridentitet.

Tilbakemelding på tekst følger de samme strategiene som jeg allerede har beskrevet, men det kreves noen særskilte vurderinger av hvilken fase teksten er i, og hvilket tekstnivå tilbakemeldingen skal gis på. I begynnerfasen er støtte og åpenhet viktig for å motivere studenten. Senere i prosessen kan problematisering og kritikk bidra til å utvikle teksten. Teksten kan sies å ha et globalt eller overordnet nivå og et lokalt tekstnivå (Hoel 2008). Særlig studenter som har liten skrivetrening, trenger ofte først tilbakemelding på et overordnet, globalt nivå for at de skal få teksten inn i en struktur som er lesbar. Først etterpå er det mulig å gi og ta imot tilbakemelding på det lokale nivået, på det konkrete innholdet og måten det er framstilt på. Det er viktig at kravene til teksten er tydelige for studentene. De av våre studenter som kommer fra en naturvitenskapelig tradisjon der det å være personlig i sine tekster er bannlyst, må lære å uttrykke sine personlige refleksjoner. Veiledningen må altså ta hensyn til hvilken fase teksten er i, hvilket tekstnivå

veiledningen gis på, hvilke krav som stilles til oppgaven og sist, men ikke minst, hvilke behov studenten har for veiledning.

Tilbakemeldingen kan ha tre fokus (ibid. s. 122 ff). For det første et leserfokus – hvordan reagerer jeg som leser på teksten? For det andre et kriteriefokus, slik jeg har beskrevet over, og for det tredje et skriverfokus. Det siste handler om den følsomheten for hvilken tilbakemelding studenten trenger. Skriverfokuset handler også om åpenhet for hva det er studenten prøver å uttrykke, slik at han kan få hjelp til å avklare og synliggjøre egne perspektiver tydeligere.

Å gi støtte og utfordring er like viktig her som i annen veiledning. Det gjelder å gi konkret støtte som viser til spesifikke utsagn og avsnitt i teksten. Utfordringer kan skje gjennom spørsmål til avklaring eller refleksjon, faglige innspill, råd, veileders refleksjoner, tolkninger og oppfatninger av teksten, korrigeringer eller ved å gi direktiver (Hoel 2008 s. 126 ff). Et siste sentralt moment Hoel nevner er det å ha et metaperspektiv på veiledningen også i den skriftlige veiledningen – å gjøre veiledningen eksplisitt for studentene.

Studentenes oppgaveskriving støttes ikke bare av oss som veiledere, men også av medstudenter i skrivegrupper. En støttestruktur for studentenes oppgavearbeid har vært skrivegrupper på nett. Skrivegrupper er en annen betegnelse på responsgrupper (Hoel 2008). Studentene gir hverandre tilbakemeldinger på uferdige tekster. Det skjer muntlig på samlinger og skriftlig på nettet. Gjennom skrivegruppene lærer studentene både av å gi og få respons. De erfarer ulike skrivestiler, og gjennom fortellingene får de del i hverandres praksiserfaringer. Gjems (2007) peker på hvordan alle deltakere lærer når én i veiledningsgruppen får veiledning. Hvordan vi kunne styrke denne strukturen ble et viktig spørsmål i prosjektet. Se kapittel 12.

6.5.2 Veiledning på humanistisk og kritisk grunn – sammenfatning

Veiledning i lærerutdanningen skal bidra til at studentene utvikler et bredt spekter av kunnskapsformer. De skal utvikle en helhetlig lærerkompetanse som innebærer både episteme, techne og phronesis. Dette fordrer en helhetlig tilnærming til veiledning. Hva innebærer en helhetlig tilnærming til veiledning? Veiledning som søker å møte studentene i Jeg–Du-relasjoner, og dermed møter dem i kjærlighet, tilstreber å møte dem som hele mennesker. Kjærlighet her forstått som en livsholdning som gjør at studenten ikke reduseres til en sum egenskaper, men erfares som en unik helhet. Gestaltteorien betrakter mennesker som en helhet der følelser, tanker og kropp er uatskillelige (Ivey et al. 2009; Tveiten 2008). Freire (1970/2006) hevder at kjærligheten er dialogens forutsetning, eller er dialogen selv. Veiledning er dialog. I Jeg–Du-relasjoner kan veiledning i balanse mellom støtte og konstruktiv kritikk bidra til læring. Sentralt i læreprosessen står refleksjon over handling (Handal & Lauvås 1999; Lauvås & Handal 1990). Refleksjonene skal bidra til at studentene oppdager og blir bevisst på sammenhenger mellom handlinger, teori, erfaringer og verdier. Det er et mål med veiledning av PPU-studenter at de skal utvikle sin evne til kritisk tenkning. Slik kan de lære å bli reflekterte praktikere (Schön 1983). Hensikten med veiledningen av studiets første oppgave er at den skal bidra til at studentene blir i stand til å gjøre begrunnede didaktiske valg.

I arbeidet med å legge til rette for at studentene skal utvikle helhetlig lærerkompetanse, er det da flere utfordringer. Det synes viktig å arbeide for å møte studentene i Jeg–Du-relasjoner, finne en god balanse mellom støtte og utfordring, kunne analysere studentenes behov for veiledning i ulike faser av deres utvikling, og finne gode måter å fremme refleksjoner over handlinger på. Fordi

en stor del av disse refleksjonene finner sted i skriftlig form, er det en utfordring å utvikle kompetansen til å gi skriftlig veiledning. Det synes også viktig å bli bevisst på den makten vi som veiledere besitter. Disse problemstillingene hadde vi ikke klart for oss ved prosjektets oppstart, men erkjennelsene vokste fram gjennom prosessen. Det skal jeg vise i del III.

Kapittel 7 Lærende organisasjon og anvendt teori

Et av forskningsspørsmålene i prosjektet dreier seg om å undersøke hvordan arbeidsmiljøet ble påvirket av at vi var samlet om et felles forskningsprosjekt. I kapittel 2 argumenterte jeg for at vår seksjon allerede bar preg av å være en lærende organisasjon. Gjennom systematiske felles analyser og refleksjoner, erfaringsdeling og diskusjoner, var det et mål at vi skulle utvikle vår veilednings- og forskningspraksis. Tidligere har jeg sitert Stenhouse (1975) som sier: "... there can be no educational development without teacher development (s. 83). Organisasjonen kan heller ikke lære uten av menneskene lærer. Argyris og Schön (1996) drøfter hvordan organisasjoner kan lære gjennom det de kaller enkelt- og dobbeltløpslæring. Gotvassli (2007) har en sosiokulturell forståelse og en utvidet sosiokulturell forståelse for læring i organisasjoner som i likhet med vår praksis bygger på sosiale læringsteorier. Jeg har funnet disse teoriene for læring i organisasjonen hensiktsmessige for å analysere og forstå hvordan forskningsprosessen påvirket vår organisasjon.

7.1 Anvendt teori og dobbeltløpslæring

Levin og Greenwood (2008) argumenterer for at aksjonsforskning kan bidra til at organisasjonen bli lærende fordi forskningen er samarbeidende og bygger på verdier om demokrati, deltakelse og involvering. Kunnskapsutviklingen skjer i den praktiske konteksten der problemstillingene er. Nettopp slik forskningsbasert organisasjonslæring er det Argyris og Schön drøfter i lys av begrepene anvendt teori, og enkelt- og dobbeltløpslæring. Disse begrepene finner jeg hensiktsmessige også for analysen av vår organisasjons læreprosess.

7.1.1 Anvendt teori - "theory-in-use"

Argyris og Schön (1996) argumenterer for at mennesker i en organisasjon kan lære uten at organisasjonen lærer. Når individenes kunnskap ikke blir nedfelt i styrende dokumenter, strategier og rutiner, vil ikke organisasjonen lære. Men når vi lærer og kunnskapen samtidig blir synlig i organisasjonens virksomhet, det de kaller "theory-in-use", da lærer organisasjonen også. De bruker begrepet "theory-in-use" for den teorien som er synlig i praksis, i motsetning til "espoused theory", som er idealene for virksomheten, men ikke nødvendigvis det som viser seg i handling. Begrepet "theory-in-use", som jeg velger å kalle organisasjonens anvendte teori, korresponderer med det Lauvås og Handal (1999) betegner som praksisteori på individnivå. Praksisteori er den veven av verdier, teori og erfaringer som kommer til uttrykk i våre handlinger. Begrepet går hånd i hånd med levende teori, som er den veven av verdier, teori og erfaringer som kommer til uttrykk i den enkeltes handlinger, mens anvendt teori er den samme formen for vev som kommer til uttrykk i en organisasjons virksomhet. Elliott(1991) sier:

I learned as a teacher that theories were implicit in all practices, and that theorizing consisted of articulating those 'tacit theories' and subjecting them into critique in free and open professional discourse. I also learned that high quality professional discourse depends upon the willingness of everyone involved to tolerate a diversity of views in practice. (s. 6)

I prosjektet har det vært et sentralt anliggende å synliggjøre våre tause teorier for hverandre for å kunne analysere dem. Når hver og en arbeider med å bli bevisst og utvikle sin individuelle levende teori innenfor rammen av virksomheten i organisasjonen, og erfaringer og læring deles, dannes grunnlag for å lære av hverandre. Handlingsrepertoaret utvides og rutiner og strategier for

veiledning og undervisning blir endret og nedfelt i styrende dokumenter. Et eksempel på det siste er at vår økte oppmerksomhet på verdier ble nedfelt i fagplanen for PPU (jf. kapittel 2.4.2). Organisasjonens anvendte teori blir utviklet.

7.1.2 Enkelt- og dobbeltløpslæring

Argyris og Schön (1996) bruker begrepene "single-looped" og "double-looped" læring. Enkeltløpslæring handler i første omgang om endring av rutiner som effektiviserer arbeidet, det vil si at læringen fører til endrede handlinger. Dette tilsvarer det Carr og Kemmis betegnet som teknisk aksjonsforskning (jf. kapittel 3.4.3). Mens dobbeltløpslæring er mer dyptgripende og fører til forandringer av mer grunnleggende verdier, sammen med endringer i handlinger og antakelser (praktisk og frigjørende aksjonsforskning ifølge Carr og Kemmis).

Argyris og Schön (ibid.) peker på det viktige aspektet at ikke all organisasjonslæring er brukbar læring, det vil si læring som fører til forbedringer. Tvert imot kan læring til og med føre til ondskap, den kan være lite produktiv. Derfor skiller de mellom tre typer *produktiv* læring:

1. Instrumentell læring som leder til forbedret utførelse av organisasjonsmessige oppgaver. Enkeltløpslæring.
2. Undersøkelser som fører til at organisasjonen utforsker og restrukturerer de verdier og kriterier som definerer hva som menes med forbedret utførelse.
3. Forskning som fører til at organisasjonen øker sin kapasitet for læring av type 1 og type 2 Dobbeltløpslæring. (s. 20)

Organisasjonslæring innebærer forbedret utførelse av oppgaver. På neste nivå skjer det en bevisstgjøring av verdier, og en bevisst restrukturering av hvilke kriterier en bedømmer utførelsen av oppgaver og virksomhet i forhold til. På det øverste nivået utvikles en metaoppmerksomhet på hvordan de to foregående prosessene skjer. Det fører til økt kapasitet til å utforske og endre praksis. Gjennom vår forskning ønsket vi både å forbedre veiledningen og ulike støttestrukturer rundt studentenes arbeid (type 1 og 2). Det ville vi gjøre gjennom analyser av vår praksis, noe som også innebar bevisstgjøring av de verdiene som styrte og kom til syne gjennom denne praksisen. Gjennom forskningsprosessen skulle vi synliggjøre hva vi mente kunne forbedres, altså finne fram til kriterier for forbedret undersøkelse (type 2). Et av forskningsspørsmålene er: Hvordan kan vi gjennom systematiske diskusjoner, erfaringsdeling og refleksjon utvikle lærerutdanningen ved UMB i ønsket retning (og hvilken retning er det)? Vi stiller her spørsmål ved hva vi mener med ønsket retning, som nettopp speiler type 2. Og vi ønsket gjennom prosessen å øke vår kompetanse for aksjonsforskning, en aksjonsforskning som ville bidra til økt endringskompetanse. Dette er dobbeltløpslæring.

Argyris og Schön (1996) mener at aksjonsforskning der praktikere er aktive i undersøkelsesprosessene, i tråd med Deweys tanker om den handlende forsker, er en vei å gå for å oppnå dobbeltløpslæring. Fordi praktikerne

are in the situations they try to understand, and they help to form them by coming to see and act in them in new ways. Through their perceptions, words, and thoughts as well as their actions, they help to construct the objects of their inquiry. (s. 36/37)

I vårt prosjekt var vi både praktikere og forskere. Vi ville stille spørsmål ved viktige sider ved vår praksis i forsøk på å forstå den og forbedre den i en kollektiv læreprosess. Et mål var at vår organisasjon skulle fortsette å gi god lærerutdanning under endrede forhold, med flere studenter og nye medarbeidere (se kapittel 2). Dobbeltløpslæring var et mål for forskningen.

7.2 Sosiokulturelle modeller for forståelse av læring i organisasjoner

Gotvassli (2007) drøfter i boken *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* en sosiokulturell forståelse og en utvidet sosiokulturell forståelse for læring i organisasjoner. I en utvidet sosiokulturell forståelse har intuisjon, følelser og estetikk en sentral plass i kunnskapsutviklingen. Modellene bygger på sosiale læringsteorier og erfaringslæring som jeg har tatt opp i kapittel 5.

7.2.1 En sosiokulturell forståelse av kunnskapsutvikling i organisasjoner

En sosiokulturell forståelse av kunnskapsutvikling i organisasjoner bygger blant annet på Lave og Wengers (1991) teori om at kunnskap skapes og utvikles gjennom deltakelse i praksisfellesskap, der kunnskapen kontinuerlig blir reprodusert og (re)forhandlet og slik er dynamisk og underveis. Gotvassli (2007) viser til Giddens begrep *strukturasjon* for å peke på det dialektiske forholdet at de sosiale strukturene vi befinner oss i, både er mediet for og resultatet av reproduksjonen av våre praksiser, samtidig som det er gjennom våre praksiser vi opprettholder og utvikler de sosiale strukturene. Dette var jeg inne på i kapittel 5.2.7. Kunne forskningsprosjektet bidra til noen endringer av de strukturene som former vår praksis? Det var et spørsmål vi stilte oss.

Vi har bygget opp en organisasjon der vi praktiserer vår virksomhet som lærerutdannere, og vi reproduserer og utvikler de strukturene vi fungerer innenfor, gjennom våre praksiser. Bourdieus habitus-begrep er et uttrykk for måten vi bringer med oss tidligere erfaringer inn i vår praksis på. Vår habitus formidler mellom tidligere erfaringer og de utfordringene vi stilles overfor i praksis. Vi former ikke vår praksis helt fritt, like lite som gjeldende praksis forutbestemmer våre handlinger, jf. Merleau-Pontys begrep om situert frihet. Aksjonsforskningsprosjektet står slik, som jeg tidligere har forsøkt å vise, i en sosial struktur som gjorde prosjektet mulig, samtidig som prosjektet bidro til å utvikle disse strukturene. Den enkeltes habitus formidlet mellom tidligere erfaringer og de erfaringene vi gjorde i prosjektet.

Hvordan er så forholdet mellom gruppen og den enkelte i den læringen som utgjør organisasjonslæringen? Wertch (1993) sier:

There is no way to reduce the analysis of socially distributed cognition to a set of individuals's processes, and as a result a type of agency is attributed to the group rather than to the individual. (s. 339)

Jeg er ikke uenig i at det er vanskelig å redusere analysen av sosialt distribuert forståelse til et sett av individuelle prosesser, men samtidig er gruppen satt sammen av enkeltpersoner. Ut fra Giddens strukturasjonsbegrep kan vi heller betrakte læringen i gruppen som et samspill mellom enkeltindivider, og gruppen som helhet. For som Buber sier: "Individualism understands only a part of man, but collectivism understands man only as a part. Neither embraces man as a whole, as a unity" (i Hodes 1972 s. 71). Hvis vi betrakter oss som hele mennesker i våre kropp, som deltakere i

en organisatorisk gruppe, er min oppfatning at vi utvikler vår organisasjon gjennom de individuelle læreprosessene som skjer i den gjensidige påvirkningen mellom oss som kolleger og våre arbeidsoppgaver. Den individuelle læringen hadde ikke skjedd uavhengig av vårt praksisfellesskap, men praksisfellesskapet hadde heller ikke blitt endret uten oss og vår læring. Aktivitet, handlinger og deltakelse i et sosialt fellesskap som også innbefatter våre "verktøy" og informasjonsstrukturer, utgjør det Lave og Wenger (1991) definerer som et praksisfellesskap. Et fellesskap som har sine koder som læres og som utvikles.

7.2.2 En utvidet sosiokulturell forståelse for læring i organisasjoner

Gotvassli utvider den sosiokulturelle forståelsen med begreper som følelser, intuisjon og estetikk. Han mener disse kvalitetene har stor betydning i de kollektive læreprosessene som foregår i en lærende organisasjon.

Følelser tilfører organisasjonen *liv* eller energi. Når vi er glad i jobben og har det morsomt sammen, når vi strever og blir frustrerte, eller når vi viser hverandre vår sårbarhet, merkes det i samspillet og gir farge til hverdagen. Følelsene er bestemmende for hvordan vi forbinder oss til arbeidsoppgavene. Det sosiale arbeids- og læringsfellesskapet skapes gjennom relasjonene. Gjennom Jeg–Du-forhold der vi møter hverandre med livsbekreftende energi, legges et følelsesmessig grunnlag for samarbeid. "Tenkning og rasjonalitet foregår alltid i en emosjonell ramme og vil bevisst og ubevisst bli influert av dette" (Gotvassli 2007 s. 89). Hvordan denne emosjonelle rammen ble påvirket av vår forskning, var et av forskningsspørsmålene som jeg viste til innledningsvis i dette kapitlet.

Følelsene spiller også en viktig rolle i utførelsen av arbeidsoppgavene, og kan gi oss informasjon om kvaliteten på arbeidet gjennom "god magefølelse" eller "fingerspiss-følelse". Disse følelsene er knyttet til den intuitive forståelsen i situasjonen. Dreyfus og Dreyfus har vist hvordan intuisjon er viktig i ekspertutførelsen av oppgaver, og intuisjon er viktig for å åpne for sprangvise erkjennelser som reorganiserer og setter sammen forståelsen på en ny og utvidet måte. Intuisjonen kan styrkes av en logikk og systematikk som forskningen bidrar med. I et samspill mellom påstandskunnskap og taus kunnskap skapes intuisjonen. Ifølge intuisjonsfilosofen Henri Bergson er et grundig studium av alle relevante kjensgjerninger en forutsetning for en tydelig og presis intuisjon for virkeligheten (Kolstad 2001 s. 129).

Man må samle og sammensmelte så mange fakta at man er forvisset om at alle de forutfattede forhastede ideer som granskere uten selv å vite om det har latt inngå i sine observasjoner, i denne smeltedigelen med sikkerhet vil komme til å nøytralisere hverandre. Bare på den måten kan selve råmaterialet bak de allmenne kjensgjerninger bli stilt til skue. (Bergson sitert i Kolstad 2001 s. 130)

Analysen og intellektet kan ifølge Bergson forberede og rette intuisjonen, men intuisjonen innebærer sprang, der den lærende forbinder seg tett til den situasjon og de fenomenene som granskes. I denne forbundetheten "ved å plassere seg selv i hjertet av emnet" kan en ny og overskridende erkjennelse oppstå, en intuitiv erkjennelse som kan danne grunnlag for ny analyse. "Hver intuisjon som således utfolder seg for analyse, forbereder samtidig en ny intuisjonsakt, det vil si et nytt sprang, og derved på nytt en analyse" (ibid. s. 132). Når kolleger deler erfaringer som ellers ikke blir gjort synlig i organisasjonen, for eksempel den enkeltes lærerutdannings tilnærming til

veiledning av studenter, kan møtet med erfaringsbildene føre til sprangvise, intuitive erkjennelser hos en eller flere kolleger. Veiledning er et tema kollegene er tett forbundet med gjennom praksis. Innblikk og innlevelse i andres praksis kan gi assosiasjoner som kan fremme intuitive sprang. Dersom erkjennelsene deles og drøftes i fellesskapet, kan intuitive sprang gi utvidet forståelse av både veiledningspraksis og veiledningsteori i organisasjonen. Det forutsetter at erfaringsbilder deles mellom kollegene, og i neste omgang at erkjennelsen deles og gjøres til grunnlag for analyse.

Estetikk er det siste aspektet Gotvassli tar opp som element i den utvidede sosiokulturelle forståelsen for læring i organisasjoner. "Art is a quality of doing and of what is done", sier Dewey (2005 s. 222). Jeg mener med Stenhouse (1975) at vi i arbeidet med å forbedre vår veiledning arbeider med å forbedre en kunstart. I innledningen beskrev jeg hvordan Händels "Messias" skaper glede i meg. For meg er musikken vakker, den har kraft til å vekke sterke følelser. Musikken bringer meg i berøring med gleden over å være til. Det vakre, musikkens estetikk, har stor kraft. Laidlaw (1996) utforsket i sin PhD-avhandling sammenhengen mellom slike estetiske kvaliteter og kvaliteter i relasjoner til elever og kolleger. I denne sammenhengen fant hun måter å utvikle de utdanningsmessige relasjonene på. Etter en sterk opplevelse på et kunstgalleri skrev hun i sin dagbok:

I don't even quite know what it is I need to do, but I know there is something in the awareness I was brought to with that picture that opens me up to the possibilities of goodness and truth and beauty in human existence. If I can understand those qualities more fully, then it follows that I will be able to increase their quality within my own relationships and thus increase their educational value. (s. 4)

Händels "Messias" skaper en slik tilstedeværelse hos meg. Den åpner opp for muligheten til å oppleve noe av det gode, det sanne og det vakre i vår menneskelige eksistens. På samme måte kan jeg oppleve samhörighet og samklang i prosjektgruppen og i forhold til studentene som kilde til glede over å være til og tilhøre et praksisfellesskap – et praksisfellesskap der jeg får mulighet til å utføre meningsfulle oppgaver, til å lære og å utvikle meg. Et praksisfellesskap der relasjonenes kvalitet blir verdsatt, og der det råder en utforskende holdning til hvordan kvalitetene kan utvikles og forbedres, har en slik estetisk kvalitet som kan videreutvikles. Jeg opplever at et estetisk perspektiv kan åpne for nye dimensjoner i kollegafellesskapet og bidra til videreutvikling av en felles praksis. Aksjonsforskning kan innebære et estetisk perspektiv ved at hensikten er å utvikle både forskningskunsten og i vårt tilfelle veiledningskunsten – "the art of knowing".

Intuisjon, emosjoner og estetikk er begreper som kan åpne opp for en bredere og rikere analyse og forståelse av vår organisasjon. En organisasjon der læring av et bredt spekter av kunnskapsformer er mulig. Både erfaringskunnen, presentasjonskunnen, proposisjonskunnen og praktisk kunnen har intuitive, emosjonelle og estetiske aspekter. Det bringer meg tilbake til sammenhengen mellom aksjonsforskning og organisasjonslæring som Argyris og Schön drøfter.

Når organisasjonslæring er målet innenfor et slikt perspektiv, må et siktemål være å utvikle den kollektive selvtiliten, sier Gotvassli (2007 s. 142). Videre sier han at det er en klar sammenheng mellom kollektiv og individuell selvtilit. Her vil jeg trekke fram igjen det Astrid sa (i kapittel 2.1.1): "Ja, du får tro på at du kan klare ting! Du blir løfta." Hun var blitt møtt på en måte som styrket hennes selvtilit. Dette er et eksempel på den emosjonelle siden ved arbeidet. Med en slik oppfatning av kunnskapsutvikling kan vi også snakke om at organisasjonen kan utvikle phronesis, en klokskap som

legges ned i våre strukturer, for eksempel i kulturen for å drive forskende samtaler. Innenfor en slik ramme er det mulig å være helt menneske. Innenfor en slik ramme er ikke effektivitet en enerådende verdi. Måten å arbeide på står i kontrast til den neo-liberalistiske markedstenkingen som også preger våre universiteter, slik jeg tidligere har drøftet (se kapittel 1.2 og 2.3.4). Aksjonsforskning innenfor en slik ramme utgjør en mulighet for videre utvikling av utdanning som en demokratisk prosess, der hver enkelts bidrag er viktig. Levin og Greenwood (2008) hevder:

Action researchers, in our view, have particular responsibilities in this sense because few other kinds of academics have the organizational process management skills and experience of democratic knowledge development/practice needed to confront the neo-liberal challenges. (s. 216)

Det sosiokulturelle og utvidede sosiokulturelle perspektivet, der følelser, intuisjon og estetikk har en sentral plass i kunnskapsutviklingen, anser jeg som en fruktbar ramme for analyse og forståelse av våre prosesser. Begrepene enkelt- og dobbeltløpslæring bidrar også til å vurdere vår forskningsprosess på veien mot en bedre felles veilednings- og forskerpraksis.

7.3 Sammenfatning av del II

Det teoretiske fundamentet for undervisning og veiledning i PPU som jeg har drøftet i del II utgjør et rammeverk for senere analyser og drøftinger av forskningsprosessen. Samtidig er teoridrøftingen et eksempel på hvordan lærerutdannere begrunner sin praksis teoretisk. Utviklingen av det teoretiske fundamentet for vår virksomhet anser jeg derfor også som et resultat i prosjektet.

I kapittel 3 har jeg utledet det aksjonsforskningsteoretiske fundamentet for studien med grunnlag i pragmatisk teori (Elliott 1991; Stenhouse 1975), i kritisk teori (Carr & Kemmis 1986), levende teori (Whitehead & McNiff 2006) og i et samhandlende og deltakende perspektiv (Heron & Reason 2001; 2008). Aksjonsforskning bygger på grunnleggende verdier som demokrati, involvering og sammenheng mellom teori og praksis. De samme verdiene gjelder for pedagogisk veiledning. En hensikt er at veiledningen skal bidra til god sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Da må studentene være involvert i studiets arbeidsoppgaver. Veiledningen må bygge på demokratiske prinsipper som sikrer at både student og veileder har ansvar for veiledningens forløp. Møtefilosofien og de kunnskaps- og læringsteoretiske perspektivene er valgt fordi jeg anser verdigrunnlaget og forståelsen av menneskets skapende og endrende potensial som grunnleggende for aksjonsforskningspraksis så vel som for veiledningspraksis. I samarbeidende aksjonsforskning er møtet mellom forskerne like viktig for resultatet som møtet mellom veileder og student i en veiledningssituasjon. Møtefilosofien legger grunnlaget for mitt pedagogiske grunnsyn, det vil si det menneskesynet, kunnskaps- og læringssynet som utgjør en verdimeisig basis for mitt virke i lærerutdanningen. Jeg har forsøkt å synliggjøre at dette ikke bare er mitt grunnsyn, men langt på vei var et delt grunnsyn i prosjektgruppen.

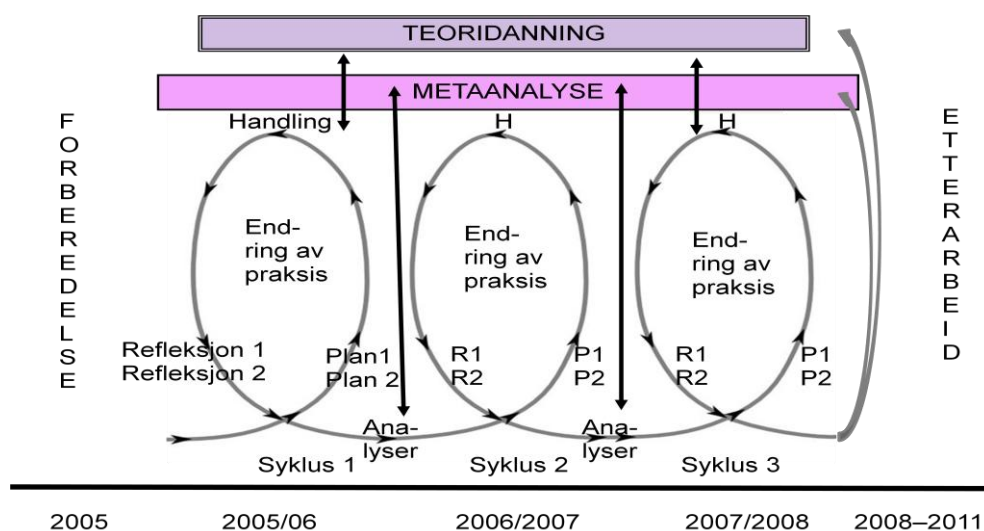
Både aksjonsforskning og veiledning bygger på sosiale teorier om læring. Som hele mennesker går vi inn i våre praksiser. Læring skjer i og gjennom kroppen i fellesskap, det gjelder enten vi forsker, veileder eller blir veiledet. Dette perspektivet blir særlig vektlagt i gestaltteorien. Relasjonell erfaringslæring er veiledningens hensikt. På samme måte fører aksjonsforskning til endring av praksis og kunnskapsutvikling på bakgrunn av relasjonell erfaringslæring. Veiledningens

hensikt er å bidra til klok lærerpraksis, forskningens mål i dette prosjektet er å bidra til klok veiledningspraksis i lærerutdanningen. Begge praksisene søker å utvikle et bredt spekter av kunnskapsformer. Det epistemologiske grunnlaget speiles i begge praksisene. Veiledningsteorien i kapittel 6 gir et mer konkret innblikk i problemstillinger knyttet til vår veiledningspraksis, men bygger på møtefilosofien og de kunnskaps- og læringsteoretiske perspektivene. I kapittel 7 drøfter jeg sammenhenger mellom forskning i egen og felles praksis, og organisasjonslæring der dobbeltløpslæring finner sted (Argyris & Schön 1996). Det vil si at endringene ikke bare er av teknisk karakter, men også dreier seg om å utvikle verdigrunnlaget for praksis i organisasjonen. Organisasjonen lærer fordi menneskene lærer. Gotvasslis (2007) utvidede sosiokulturelle forståelse av læring i organisasjoner kan være til hjelp når det gjelder å forstå hva organisasjonslæring innebærer. Vi mennesker inngår med vårt intellekt så vel som våre følelser i organisasjonen. Følelsesmessige, intuitive og estetiske kvaliteter har dermed ikke bare betydning for enkeltmenneskets læring, men også for læring i organisasjoner.

DEL III Forskningsprosessens tre år i kronologisk rekkefølge

I del III skal jeg gjøre rede for den innledende fasen til forskningsprosessen, og de tre årene der vi forsket i vår lærerutdanningspraksis med hensikten om å forbedre den. Jeg har lagt vekt på å redegjøre for hva vi faktisk gjorde, hvilke diskusjoner vi hadde og hvilke endringer og erkjennelser vi kom fram til både innen veilednings- og aksjonsforskningspraksis. Erfaringene blir fortløpende sammenholdt med relevante teoretiske perspektiver, og i slutten av kapitlene foretar jeg en grundigere drøfting av de mest sentrale temaene fra våre diskusjoner. Intensjonen er slik å utvikle kunnskap om forskningsprosesser i en lærerorganisasjon så vel som om sentrale problemstillinger i lærerutdanneres praksis som har betydning for at lærerstudenter skal utvikle lærerkompetanse.

Del III består av fire kapitler. I kapittel 8 blir forundersøkelsene og forberedelsene til det treårige løpet presentert. Kapittel 9, 10 og 11 tar for seg forskningsforløpet gjennom de tre skoleårene 2005/2006, 2006/2007 og 2007/2008 i kronologisk rekkefølge.



Figur III-1 Prosjektforløpet med forberedelse (våren 2005), tre år med plan–handling–refleksjon over veiledning i praksis (skoleåret 2005/2006, 2006/2007, 2007/2008) og etterarbeid med metaanalyse av prosessen og teoridanning (2008–2010)

Kapitlene både i del III og del IV er et resultat av metaanalysen som har foregått i etterarbeidsfasen. Teoridanningen består i den levende teorien denne dokumentasjonen er uttrykk for. (For ytterligere forklaring til figuren, se kapittel 3.4.3.)

Kapitlene er i stor grad bygget opp rundt forskermøtene og den årlige undersøkelsen av studentenes opplevelse av oppgavearbeidet og veiledningen knyttet til dette.

Kapittel 8 Forberedende fase – kartlegging og planlegging

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den innledende fasen i prosjektet, der planer ble lagt og forberedende undersøkelser ble gjennomført. Som leder av prosjektet sto jeg ansvarlig for den overordnede planleggingen av prosjektet, i samarbeid med veilederne. Det gjaldt ikke bare valg av forskningsspørsmål, men også overordnet strategi samt initiativ til og utforming av de innledende undersøkelsene (jf. kapittel 3.4.3). Jeg begynner med å gjøre rede for den første didaktiske oppgaven vi valgte som hovedområde for vår forskning. Deretter går jeg inn på en forundersøkelse av vår egen veiledningspraksis og en undersøkelse av studentenes opplevelse av veiledningen på den første didaktiske oppgaven.

8.1 Et aksjonsforskningsprosjekt blir til – forberedelsesfase

Flyvbjerg (1991 s. 76) stiller fire spørsmål som utgangspunkt for forskning: Hvor er vi på vei? Hvem vinner og hvem taper på den retningen vi har? Er retningen ønskelig? Hva bør gjøres? For å kunne lage endringsplaner måtte vi i innledningsfasen kartlegge hvor vi var på vei og om vi beveget oss i ønsket retning. I utgangspunktet var det overordnede forskningsspørsmålet: *Hvordan analysere og utvikle den nettbaserte delen av veiledningen i lærerstudiet med henblikk på at den skal bidra til utvikling av profesjonell lærerkompetanse?* Det ble imidlertid fort tydelig at det ikke var ønskelig for oss å isolere den nettbaserte veiledningen, for nettveiledningen henger nøye sammen med andre studentmøter i veiledning og undervisning. Likevel *har* nettveiledningen vært sentral fordi den skriftlige veiledningen har gitt tekster vi kunne bruke i vårt analysearbeid. Forskningsspørsmålet ble endret til denne ordlyden:

Hvordan kan vi videreutvikle praktisk-pedagogisk utdanning og vår kompetanse som lærerutdannere gjennom pedagogisk aksjonsforskning med fokus på veiledning?

Spørsmålet avspeiler erkjennelsen av at veiledning av studentene står svært sentralt i arbeidet med å utdanne kompetente lærere. Da vi hadde valgt å rette oppmerksomheten mot vår kompetanse som veiledere, førte det også til endringer av undervisningen, og dermed hadde det innvirkning på hele studiet. Det overordnede forskningsspørsmålet måtte avspeile denne kompleksiteten. For å kartlegge vår virksomhet og effekten av den formulerte vi flere underordnede forskningsspørsmål:

- Hvilke innholdsmessige og verdimeslige perspektiver legger vi vekt på i veiledningen av lærerstudentene sett i forhold til de verdier som kommer til uttrykk i styrende dokumenter som rammeplan for lærerutdanningen, opplæringsloven og læreplanverket for skolen?
- Hvilke særskilte muligheter og utfordringer ligger i at veiledningen foregår via nettet?
- Hvordan arbeider studentene med veiledningstekstene?
- Hvordan opplever studentene å bli påvirket holdningsmessig, kunnskapsmessig og ferdighetsmessig?

For å kunne svare på det første spørsmålet foretok vi en innledende analyse av hvordan vi utførte veiledningen vår. For å få innblikk i de to neste spørsmålene gjennomførte vi en innledende

undersøkelse av studentenes oppfatning av veiledningen de hadde fått på den første didaktiske oppgaven. Vi trengte kunnskap om hvordan veiledningen bidro til kompetansebygging for studentene, noe vi opplevde å ha lite innblikk i. Analysene dannet utgangspunkt for planlegging av forbedring av veiledningspraksis, og dermed for forbedring av lærerutdanningen. Før jeg går inn i disse innledende analysene, vil jeg presentere studiets første didaktiske oppgave, som vi valgte å konsentrere oss om da vi skulle studere og utvikle vår veiledningspraksis.

8.2 Den første didaktiske oppgaven

Den første didaktiske oppgaven gjennomføres i tilknytning til studentenes første praksisperiode i studiets første år. Oppgaven består i at studentene velger en undervisningssituasjon fra praksis. De gjør rede for plan for og gjennomføring av undervisning, og reflekterer over utvalgte sider ved erfaringen. Hensikten er at de skal lære og utvikle lærerkompetanse ved å reflektere over sin praksis og trekke relevant teori inn i disse refleksjonene. Dette er i tråd med Schöns (1983) tenkning om den reflekterte praktiker (jf. også relasjonell erfaringslæring kapittel 5.2.8). Skrivningen ble støttet av skrivekurs i den tredje didaktikk-samlingen, et par uker før innlevering av oppgaven. Studentene ble også oppfordret til å delta i skrivegrupper på nettet, der de ble bedt om å gi hverandre tilbakemeldinger på tekstutkast. I tillegg ble og blir studentenes arbeid støttet av undervisning og av veiledning av en oppnevnt PPU-lærer. I etterkant blir oppgaven vurdert av veileder, som skriver en utfyllende sluttkommentar, og av en intern sensor, som leser tilbakemeldingen og eventuelt også oppgaven. Alt dette er arbeid vi har brukt og bruker mye tid på, men som vi visste lite om effekten av.

I beskrivelsen av min veiledningspraksis skrev jeg disse refleksjonene:

Jeg ser at oppgavene blir ryddigere og dermed godt lesbare (om de ikke var det i utgangspunktet). Jeg ser ofte at de klarer å reflektere over alternativer. Jeg vet ikke om de blir bedre lærere (...) Jeg vet ikke alltid hvordan veiledningen blir oppfattet av den som får den. Det er ikke så mange studenter som gir tilbakemelding på hva de lærer eller hvordan de opplever veiledningen. (Sigrid 15.08.05)

Nettopp denne usikkerheten var altså et utgangspunkt for hele prosjektet. Usikkerheten representerte en problemstilling vi trengte å undersøke.

Under følger oppgaveteksten slik den så ut da prosjektet startet. Oppgaveteksten var blitt årlig justert også forut for prosjektet. Da vi fortsatte å endre teksten gjennom prosjektperioden, kan det altså ikke sies å være en effekt av prosjektet alene. Snarere føyer endringsarbeidet seg inn i en etablert praksis. Det nye var likevel at vi nå dokumenterte endringene og erfaringene og diskusjonene som førte fram til disse. Dewey (ibid.) sier: "Keeping track is a matter of reflective review and summarizing, in which there is both discrimination and record of the significant features of a developing experience" (s. 87). Det å dokumentere innebærer altså at man har både et reflekterende og et oppsummerende blikk som bidrar til å bevisstgjøre og synliggjøre signifikante sider ved en utviklingsprosess.

Retningslinjer for første obligatoriske oppgave i fag-/yrkesdidaktikk

Overordnede rammer

- Oppgaven skal ifølge Rammeplan for PPU og Fagplan for PPU-NLH være forankret i praksis ved at studentene tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg som er tilrettelagt og gjennomført for elever, fortrinnsvis i videregående opplæring.
- Oppgaven skal bygge på en plan for et undervisningsopplegg som er drøftet med øvingslærer. Planen skal være skrevet etter den didaktiske relasjonsmodellen.
- Oppgaven defineres enten som *fagdidaktikk i naturfag*, *yrkesdidaktikk i naturbruk* eller *fagdidaktikk i naturfag med yrkesretting* avhengig av studentens undervisningskompetanse.
- Oppgaven er individuell, og skrivingen av den skal støttes ved at studentene danner skrivegrupper. Oppgaven skal også veiledes av en lærer ved PPU.

Utfyllende kommentarer om de enkelte elementene i oppgaven

Oppgaven skal inneholde:

- (...) Kort innledning om tema for undervisningen, hvilken klasse og hva du vil legge vekt på i din refleksjon (fokus)
- Plan for undervisningsopplegget med støtte i den didaktiske relasjonsmodellen, inkludert dine begrunnelser for læringsmål og læringsmåter i undervisningsopplegget
- Kort beskrivelse av gjennomføringen av opplegget
- Refleksjon over forholdet mellom plan for og gjennomføring av undervisningen, med støtte i fag- og/eller yrkesdidaktisk teori
- Refleksjon omkring egen lærings- og skriveprosess. Denne relateres til målområder i Fagdidaktikk i naturfag og/eller Yrkesdidaktikk i naturbruk i Fagplan for PPU-NLH (...)

Andre forhold (...)

Skriveprosess og veiledning

To og to studenter går sammen og danner skrivegrupper. Dere sender ideer, kladder og tekstutkast til hverandre via e-post og oppgir når dere senest ønsker kommentar. Dere kommenterer hverandres tekstutkast i form av spørsmål, beskrivende tilbakemeldinger og konkrete kommentarer til det som er godt og positivt (...)

I de første didaktikk-samlingene (i høstsemesteret) utgjorde undervisningsøvelser både inne og ute grunnlag for arbeidet med oppgaven, samtidig som øvelsene skulle gi grunnlag for praksis i skolen. Oppgaveformatet er et uttrykk for vårt grunnlag i erfaringsbasert læring som jeg drøftet i kapittel 5. Oppgaven søker å lede studentene inn i arbeidet med å bygge eller videreutvikle deres praksisteori, og er slik et viktig ledd i utviklingen av den yrkeskompetansen som kommer til uttrykk i rammeplanen.

8.3 Vår veiledningspraksis

I prosjektets forberedende fase foretok vi en undersøkelse av egen oppfatning av vår veiledningspraksis. Spørsmålene som var utgangspunkt for undersøkelsen, ble formulert som ufullstendige setninger (se kapittel 3.5.2). Undersøkelsen ble gitt i skriftlig form og dreide seg om hvordan vi rent teknisk gjennomførte veiledningen av studentenes tekster på nettet, og innholdsmessig hva vi la vekt på i veiledningen og i sluttkommentaren/vurderingen av oppgaven, samt opplevelsen av hvordan studentene tok imot og nyttiggjorde seg veiledningen. Spørsmålene er datert 4. januar 2005 og ble sendt ut 5. januar 2005. Undersøkelsen ble besvart av Edvin (19.01.05), Solveig (04.02.05), Erling (24.08.05) og Sigrid (15.08.05). Alle sitater i denne delen av kapitlet stammer fra denne undersøkelsen.

8.3.1 Hva uttrykte vi om vår veiledning?

Jeg vil her presentere hovedpoengene som kom fram om vår veiledningspraksis i denne undersøkelsen. Jeg har delt svarene inn i følgende kategorier: personlig kontakt forut for og gjennom veiledningen, hva sier vi at vi legger vekt på i veiledningen, hvordan sier vi at vi veileder, sluttvurderingen, hvordan bruker studentene veiledningen og intensjonen med veiledningen.

Personlig kontakt forut for og gjennom veiledningen

På bakgrunn av forskningsspørsmålet vi stilte i forbindelse med at veiledningen skjedde via nettet, var spørsmålet om hvordan vi rent teknisk utførte veiledningen, relevant. Her var det ikke så store variasjoner i svarene. Noen leser og kommenterer rett på skjermen, mens andre først skriver notater på papirkopi. Kommentarer blir gitt som merknader i teksten og som tekster i e-post/vedlegg. Erling innledet med å uttrykke hvordan det personlige møtet danner grunnlaget for veiledningen:

Først tar jeg kontakt med de studentene jeg skal veilede på 2. samling – lungsdalen. Første kontakt er derfor (...) en uformell samtale der vi snakker litt om praksisbesøk og veiledning. Deretter tar jeg kontakt med studentene en god stund før fristen for innlevering av første oppgave på e-post. Jeg ber dem å lage en disposisjon for oppgaven som jeg kommenterer (om jeg får tilbakemelding, det skjer i varierende grad). Videre oppfølging er avhengig av hvor godt jeg kjenner studenten og hvilken måte studentene kontakter meg på. Vanligvis kommenterer jeg oppgaven i en e-post – først disposisjon, så det ferdige utkastet. Om studentene har større behov, går jeg inn i selve oppgaveteksten og kommer med forslag. Eller tar en telefonsamtale – eller begge deler. (Erling 24.08.05)

Alle sa noe om verdien av det personlige møtet:

- Jeg avslutter med [at] de er velkomne til å ta mer kontakt dersom de ønsker det, og ønsker dem lykke til videre. (Solveig 04.02.05)
- Jeg forsøker å gi tilbakemelding raskt. Hvis jeg ikke rekker det samme dag, gir jeg studenten beskjed om når han kan forvente å få tilbakemeldingen. (Sigrid 15.08.05)

Under spørsmålet om hva vi opplevde som fint med veiledningen, kom det fram flere uttrykk for verdsettingen av den personlige kontakten:

- [veiledningen] er en mulighet til å få et personlig forhold til studenten, derfor er veiledningen viktig for meg. (Edvin 19.01.05)

- At jeg har fått en personlig kontakt med studenten! Og kan lære av dette mennesket. (Erling 24.08.05)

Nettveiledningen foregikk ved at vi stilte spørsmål og kommenterte studentenes tekster direkte inn i deres dokumenter og/eller gjennom mer overordnede kommentarer i egne vedlegg eller e-post, noen ganger supplert med telefonsamtaler eller personlige samtaler. Alle la vekt på at dette veiledningsmøtet var et personlig møte med studenten.

Hva sier vi at vi legger vekt på i veiledningen?

Svaret på dette spørsmålet er delt inn i følgende underkategorier: kartlegging av studentenes ståsted eller forutsetninger, om studentene hadde fulgt malen for oppgaven, struktur og lesbarhet, selve planen og undervisningen som oppgaven omhandler (det faglige innholdet).

Edvin og Erling poengterte at de la vekt på *studentens forutsetninger* og "å finne studentens sterke sider eller egne innfallsvinkler", og "'se' hva den enkelte student har behov for ut fra sitt ståsted, sine verdier og forutsetninger". Erling skrev: "... det er et mål å 'se' hva den enkelte student har behov for ut fra sitt ståsted, sine verdier og forutsetninger... Tanken min bak dette målet er at ikke alle skal bli like lærere og ikke bør skrive like oppgaver..." Edvin skrev: "... kanskje kan planlegging og (særlig) drøfting gjøres på en individuell måte. Når jeg tenker meg om, er det kanskje dette jeg ubevisst leter etter i studentenes tekster; en egen måte å se undervisningen og læringen på." Begge utsagnene er uttrykk for ønsket om å stimulere studentene til å finne sitt eget uttrykk gjennom veiledningen, et ønske om at veiledningen skulle bidra til å frigjøre studentenes potensial. Det er en grunnleggende verdi å anerkjenne den andres egenart. Vi ga uttrykk for at vi var ute etter det unike uttrykket, at vi ønsket at veiledningen skulle bidra til den enkeltes utvikling på egne premisser. Dette er en sentral verdi som vi ønsket skulle ligge til grunn for våre handlinger, men som vi skal se at studentene ikke opplevde i praksis. Her var altså et forbedringspotensial som kunne bidra til at vår praksis stemte bedre overens med våre verdier. Det ville være mer i tråd med et møte i Jeg–Du-relasjon.

Malen for oppgaven legger grunnlaget for en struktur og angir også kriteriene for oppgaven. "Først og fremst går jeg inn i retningslinjene og finner ut hva vi egentlig krever" (Solveig), og Edvin "sammenligne[t] det studenten har skrevet med malen for oppgaven. Malen er jo en grovkisse av oppgaven". (Edvin 19.01.05) Ordet mal er et eksempel på hvordan språket bidrar til å forme praksis. En mal er en slags oppskrift. Erling ga uttrykk for at han "synes mange av oppgavene følger malen for teknisk og kan bli relativt 'døde'". Solveig sa: "Våre rammer kan virke trange eller de kan være irrelevante. Dette føler jeg er vårt forbedringspunkt." Vi oppfattet altså rammene som for styrende, at kravene ble en mal for besvarelse snarere enn retningsgivende for studentenes egne refleksjoner.

Struktur og lesbarhet. Vi la vekt på at struktur og rammer skulle ha en sentral plass i veiledningen. Begge deler er viktige for studentenes formidling av erfaringer og refleksjoner, noe som er en sentral lærerkompetanse. Dette er i tråd med tanken om at studentene først trenger veiledning og støtte på et globalt skrivenivå (jf. kapittel 6.5.1).

Faglig innhold. Vi fremhevet særlig tre forhold knyttet til det faglige innholdet i veiledningen:

- om studentene brukte den didaktiske relasjonsmodellen i planleggingen av undervisningen, og viste til relasjoner mellom de ulike didaktiske kategoriene (alle)

- om de var konkrete på elevenes læringsmål og vurdering av måloppnåelse (Solveig og Sigrid)
- om de anvendte litteratur og teori (alle)

I tillegg skrev jeg: "Jeg ber dem også begrunne valg av arbeidsmåter, og hvis de har valgt en svært tradisjonell arbeidsmåte med lærerstyring, kateterundervisning, tradisjonell labøvelse osv., stiller jeg spørsmål om de i refleksjonene kan tenke over alternativer og eventuelle læringsmessige fordeler med andre måter å gjøre det på" (Sigrid 15.08.05). Bruk av den didaktiske relasjonsmodellen i planlegging og refleksjon utgjør et felles fundament, og ble vektlagt av alle fire. Vi var også enig om at studentene gjennom arbeidet med oppgaven skulle jobbe med litteratur og teori, ut fra den tanken at teorien får mening når den knyttes til de problemstillingene studentene selv er interessert i, og at teorien kan bidra med ideer og begrunnelser for praksis. Sitatet fra meg er et eksempel på hvordan vi gjennom veiledningen søkte å påvirke studentene til en undervisningspraksis i tråd med de styrende dokumentene som sa at elevene skulle være aktive i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (jf. kapittel 2.3.3). Det viser også hvordan vi forsøkte å bidra til å bygge bro mellom praksis og teori.

Det første semesteret er mange studenter mest opptatt av hvordan de skal forholde seg til elevene sosialt. Særlig gjelder det dem som har liten eller ingen lærererfaring fra før. Hvordan de skal lede klassen og få "kontroll" i klasserommet, kan være overordnet for mange. Det fører ofte til at de legger vekt på det pedagogiske aspektet, og at de da ikke ser på elevenes læreforutsetninger som et didaktisk element. Dette ble også poengtert i undersøkelsen.

Hvordan sier vi at vi veileder?

Undersøkelsen inneholdt ikke noe spørsmål om hvilke veiledningsverktøy vi brukte, ei heller ba jeg deltakerne navngi den eller de strategiene de benyttet i veiledningen. Edvin stilte spørsmålet: "Følger jeg i min veiledning en strategi?" I dag synes det uforståelig for meg at jeg ikke fulgte opp dette spørsmålet. Det hadde vært en god innfallsvinkel til å forankre vår praksis også teoretisk i de ulike veiledningstradisjonene.

Vi nevnte følgende verktøy vi brukte i veiledningen: beskrivende tilbakemeldinger, spørsmål, ros, utfordringer og råd. Spørsmål ble anvendt for å få studentene til å tenke over og utdype momenter i teksten, for å utfordre dem til å tenke videre, og for å få dem til å begrunne sine valg. Ros og støtte ble benyttet for å underbygge sterke sider.

Beskrivelser benyttes for å speile teksten, i den hensikt at studentene skulle lære å *oppdage* styrke og svakhet i resonnement, planer, beskrivelser eller drøftinger (jf. Grendstad). I den beskrivende tilbakemeldingen anvender vi ofte faguttrykk der studentene bruker hverdagspråk. Dette er en måte å støtte studentenes læring i overgangen fra hverdagspråk til fagtermer på, slik Vygotskij legger vekt på. Språket må ifølge Wittgenstein forstås som en aktiv meningsskapende prosess. Derfor er det nødvendig å lære fagspråk med grunnlag i praktisk virksomhet og erfaring (Hiim & Hippe 2001 s. 77). Slik forsøker vi gjennom veiledningen å bringe studentene inn i en fagkultur der begrepene får mening fra deres erfaringer. Dette er i tråd med tankene om relasjonell erfaringslæring, som poengterer betydningen av at studentene forbinder seg med oppgavene før de utleder abstrakte begreper.

Sluttvurderingen

Også i sluttvurderingen la vi vekt på å vurdere hvordan studentene hadde fulgt de formelle kravene til oppgaven:

Her er jeg nok mest opptatt av at den generelle strukturen er tilfredsstillende – er ikke så opptatt av hvordan de spesifikke læringsmålene er satt opp, for eksempel. Jeg trekker fram de aspektene ved oppgaven som jeg synes studenten har vært dyktig på – både generelt og ut fra min opplevelse av studentens forutsetninger, interesse og prosess med oppgavearbeidet. Forsøker (om jeg har tid...) å legge vekt på å oppmuntre studenten – både til videre utvikling på områder der utfordringer synliggjøres, og på områder der studentens hjertesaker kommer fram. (Erling 24.08.05)

[Jeg synes det er viktig] å få fram det som er positivt og bra med oppgaven, og jeg forsøker å gjøre det gjennom beskrivende og vurderende tilbakemelding. Noen ganger synes jeg det er vanskelig og føler at det bare blir beskrivende tilbakemelding – når jeg ikke synes oppgaven er så god. (...) Jeg forsøker også å legge inn et spørsmål eller en utfordring på en eller annen måte som gjør at de kan fortsette på læringsprosessen. Når oppgaven fyller alle kriterier og er gjennomarbeidet og god, gir jeg en vurderende tilbakemelding som reflekterer dette – da blir tilbakemeldingen ofte ikke så lang. Andre ganger er oppgaven virkelig interessant, og da kan det være at jeg tar opp de mest interessante aspektene, holder dem opp for studenten og drøfter dem litt videre. (Sigrid 15.08.05)

I sitatet fra Erling kommer det tydelig fram hvordan studenten står i sentrum for veiledningen, og hvordan Erling støtter den enkelte students utvikling. Et annet interessant poeng her er hans uttalelse om at han ikke legger så stor vekt på ”hvordan de spesifikke læringsmålene er satt opp”. Dette var et større poeng for Solveig og meg i vår veiledning. Målformulering mente vi var viktig fordi det viste studentenes forståelse og analyse av læreplanen. Her lå en ulik vektlegging i vår veiledning som jeg kommer tilbake til i senere kapitler.

I det andre sitatet peker jeg på det dilemmaet jeg opplevde når oppgavene ikke var gode; hvordan skulle jeg uttrykke det på en konstruktiv måte? Her opplevde jeg et utviklingsbehov for min egen veiledningspraksis. Jeg merket at jeg ble utydelig når jeg mente at oppgavene ikke var gode, mens det virket uproblematisk å være tydelig når oppgavene var gode.

Hvordan bruker studentene veiledningen?

Hovedinntrykket vi satt med, var at de som søkte veiledning, fikk mye igjen for den. Imidlertid var det de som ikke søkte veiledning, som ofte trengte den mest. Studentene fulgte våre formelle henvisninger, og vi kunne se at de hadde

gått grundigere inn i beskrivelsene, (...) hadde reflektert over læringsmålene, (...) hadde blitt mer konkrete i å foreslå vurderingsformer, og hadde funnet teori på dette. (Solveig)

Jeg ser at oppgavene blir ryddigere og dermed godt lesbare (om de ikke var det i utgangspunktet). Jeg ser ofte at de klarer å reflektere over alternativer. Jeg vet ikke om de blir bedre lærere... (Sigrid)

Vi kunne se endringer gjennom ulike utkast av studentenes oppgaver, så vi visste at de kunne nyttiggjøre seg veiledningen med hensyn til å skrive bedre oppgaver. Vi visste likevel ikke så mye om hva de lærte av veiledningen eller av å skrive oppgavene. Det trengte vi å få bedre innblikk i.

Intensjonen med veiledningen

Forskning viser at det er viktig for studentene at tilbakemeldingen kommer raskt (Lillejord & Westrheim 2006 s. 191). Det var derfor en ambisjon at studentene skulle få kjappe tilbakemeldinger. I tillegg uttrykte Solveig at hun hadde som ambisjon at tilbakemeldingen skulle være konkret, og at den skulle oppfattes som nyttig. Edvin poengterte at han ønsket å framheve det studentene hadde skrevet framfor det som ikke var gjort. Vi ønsket å veilede ut fra studentenes behov og forutsetninger. Med dette som grunnlag vil jeg påstå at vi ønsket studentene vel. Vi ønsket at veiledningen skulle bidra til at de kunne utvikle seg til unike lærere.

Jeg oppfatter veiledningen å være en helt sentral prosess i å se hvor studenten befinner seg i sin kompetanseutvikling, og dette er et viktig grunnlag for å videreutvikle vår PPU. Dette er også tilpasset opplæring, alle studentene er forskjellige, og de må bevare sine gode ideer uten at vi hemmer dem for mye med trange rammer. Noen ganger opplever jeg at de har lært mye gjennom skriveprosessen. Den har åpnet tanker, og det er moro. (Solveig 04.02.05)

Solveig understreker hvordan veiledningen kan bidra til tilpasset undervisning der studentene kan utvikle seg til å bli unike lærere. Hun peker også på den sentrale posisjonen veiledningen har i studiet, og hvilken innsikt vi kan få i studentenes utvikling og i vår egen undervisning gjennom denne. Videre tar hun igjen opp hvordan rammene for arbeidet kan virke hemmende samtidig som de kan skape muligheter. Ved å bli mer oppmerksom på rammer oppdaget vi et viktig forbedringspotensial. I neste underkapittel skal jeg vise at denne oppdagelsen også stemte godt overens med studentenes oppfatninger.

Helt siden vi startet med PPU i 1999, vurderte vi oppgavene til studentene to og to veiledere sammen. Denne praksisen førte til at vi gjennom årene fikk et visst innblikk i hva den enkelte veileder la vekt på. Undersøkelsen var en måte å systematisere disse erfaringene på. Det ble tydelig at vi kunne konsentrere oss mer om det faglige innholdet og hver students ønsker, i tråd med våre intensjoner og uttalte verdier. Oppgaveteksten måtte i større grad betraktes som et rammeverk og i mindre grad som en mal til etterfølgelse. Dessuten ble det tydelig at vi ikke satte mange ord på *hvordan* vi veiledet. Kanskje kunne prosjektet bidra med større bevissthet om hva vi faktisk gjorde.

8.3.2 Begrenset tid hemmer refleksjonsprosessen

Tidsfaktoren var helt fra starten en begrensende ramme i prosjektet. Følgende utsagn fra min logg sier noe viktig om dette:

Edvin har skrevet om sin egen veiledning (etter spørsmål fra meg, de andre har ikke skrevet noe ennå – jeg må purre på dem). Han sa at det å gjøre dette hadde fått ham til å reflektere mer over sin egen veiledning, og at det å få et spørsmål/respons fra meg hadde kunnet bringe ham videre inn i denne refleksjonen. (Sigrid, logg 31.01.05)

Edvin ga uttrykk for hvordan slike "små" refleksjoner kan bringe vår kompetanse framover, samtidig som han sa noe om sitt eget behov for å få respons. Som det går fram av innledningen, tok det likevel lang tid fra undersøkelsen ble sendt ut til alle fire i kjernegruppen hadde besvart

spørsmålene. Dermed fikk ikke Edvin den ønskede responsen, heller ikke fra meg som prosjektleder. Det var min intensjon å følge opp og analysere erfaringene undersøkelsen ga, og gi resultatene tilbake til gruppen. Til tross for at dette var en oppgave gruppemedlemmene hadde gitt samtykke til å besvare, var det altså vanskelig å få gjennomført den. Ikke alle besvarte den, jeg fulgte ikke opp, og vi avsluttet ikke undersøkelsen før høsten 2005. Først da ble undersøkelsen oppsummert og brukt videre. Prosjektet hadde en litt famlende start.

8.4 Fornøyde studenter – men hva er de fornøyd med?

I innledningen til prosjektet trengte vi en kartlegging av studentenes opplevelse av veiledningen. Logg er et redskap studentene blir introdusert for allerede andre dag i studiet, og den kan være fri eller styrt. Det var naturlig å bruke logg som metode for å få innblikk i studentenes opplevelser av oppgaveskriving og veiledning. Loggen skulle som vanlig være utgangspunkt for refleksjon i gruppe – slik fikk studentene delt erfaringer fra veiledningen og oppgaveskrivingen. Forskjellen var at loggen skulle leveres til oss, og at studentene ble informert om at den var ledd i veiledningsprosjektet. Dette første året leverte noen loggene på e-post, andre på papir. Loggoppgaven var datert 14. januar 2005 (se loggteksten i kapittel 3.5.2). Loggen ble etter dette en fast innlevering i studiet. Denne formen for tilbakemelding fra studentene innebar en endring av vår virksomhet.

8.4.1 Hva sa studentene om sin opplevelse av veiledningen?

Loggene viste at de studentene som hadde brukt skrivegruppene, var fornøyd, men at de fleste ikke hadde benyttet seg av dem. En del sa at de hadde levert utkast for sent til å få veiledning av PPU-lærer. Alle, bortsett fra én, sa at de var tilfreds med veiledningen. De brukte ord som at veiledningen hadde vært konstruktiv, motiverende og inspirerende. Det samme sa de om sluttkommentaren, så tilbakemeldingene var positive. Det interessante var imidlertid *hva* studentene uttrykte at de var fornøyd med. Her lar jeg to studenter sette ord på det de aller fleste sa noe om:

- Det var (likevel) lite eg lærte om skriving generelt, men eg forstod mykje bedre kva som skulle nemnast for å oppfylle krava til nettopp denne innleveringen. (Anders, logg januar 2005)
- [Veiledningen] var avgjørende for at oppgaven ble endret og mer i tråd med de oppsatte rammene og likeledes drøftet nærmere i forhold til læreplan/rammeplan mv. (Berit, logg januar 2005)

Studentene fikk altså hjelp til å følge oppgavemalen! De var fornøyd fordi de fikk rask respons og konkrete tilbakemeldinger med råd til litteratur og hjelp til å strukturere tekstene. Det gjorde dem trygge på hvordan de skulle skrive for å få oppgaven godkjent. Bare én student sa at veiledningen hadde ført til refleksjoner over praksis:

Den skriftlige sluttkommentaren var fylldig og utdypende. Tror jeg skjønner litt bedre hvor viktig det er å ha konkrete etterprøvbare mål for hver enkelt time. Det samme gjelder viktigheten av nærhet til elevenes virkelighet. Hverdagsrettingen. Dette er en stor utfordring som jeg ser at jeg må jobbe med. (Gunnar, logg januar 2005)

Veiledningen tjente tydeligvis til at de fleste var trygge på våre krav til oppgaven, mens bare én student ga uttrykk for at skrivingen og veiledningen hadde ført til refleksjoner som hadde betydning for hans egen undervisningspraksis. Det skal sies at vi i denne første loggen ikke stilte direkte spørsmål om hva studentene hadde lært eller om hvordan oppgaven eventuelt hadde bidratt til deres kompetanseutvikling, noe som kan forklare at de heller ikke hadde tatt opp dette i loggene sine. Likevel var det urovekkende at bare én student hadde berørt temaet.

Vi stilte oss et spørsmål som Kvale (2000) sier litteraturen har unngått å ta opp, nemlig "om veiledning fungerer utviklende, (...) frigjørende eller som betingingskontroll" (s. 242). Vi hadde gitt uttrykk for at intensjonen vår var å veilede studentene til å finne sitt personlige uttrykk, en læringsfrihet jeg oppfatter er i tråd med tanker om frigjørende utdanning (Carr & Kemmis 1986; Dewey 1938). I stedet opplevde de fleste studentene at oppgaven og veiledningen var forbundet med betingingskontroll. Det var en skremmende, men ikke desto mindre viktig avsløring og et eksempel på at det å rette det kritiske blikket mot egen praksis gir mulighet for endring mot en frigjøring fra en undertrykkende praksis. Studentenes svar bekreftet slik også vår egen opplevelse av at rammene for oppgaven var for stramme.

Studentens svar avdekket også at skrivegruppene både på nettet og på samlingen fungerte dårligere enn vi hadde antatt. Disse forholdene tok særlig Solveig fatt i (det skal jeg komme tilbake til senere). Utover dette konkluderte vi med at et flertall av studentene gjennomførte svært tradisjonell undervisning med tavle, lite involvering av elevene og liten bevissthet om hva de ville at elevene skulle sitte igjen med. (Notat: Oppsummering av vår 2005, plan for høst 2005, 12.08.05)

8.4.2 Konsekvenser av de innledende undersøkelsene

Konsekvenser av de innledende undersøkelsene ble at vi la planer for følgende endringer i studiet høsten 2005:

- Vi ville forandre deler av første samling slik at oppmerksomheten i undervisning og øvelser i større grad ble rettet mot eleven og lærerrollen.
- Vi bestemte oss for å bruke mer tid på den didaktiske relasjonsmodellen på første samling.
- Vi ville endre opplegget på andre samling slik at det ble lagt mindre vekt på instruksjonsøvelse og mer vekt på undervisning med bruk av elevaktive metoder. Slik ville vi tydeliggjøre relevansen av elevaktive læringsmåter også for mer teoretiske fag.
- Vi ville supplere oppgaveteksten med et punkt der vi oppfordret studentene til å bruke elevaktive arbeidsmåter i den undervisningen de skulle skrive om. (Notat: Plan for forskningen 2005, 12.08.05)

Alle disse tiltakene hadde til hensikt å styrke grunnlaget for studentenes første praksisperiode, og dermed også grunnlaget for å skrive den første didaktiske oppgaven. Studentene hadde vist oss at deres oppmerksomhet i starten var rettet mot å bygge relasjoner til elevene, på samme måte som vi var opptatt av å bygge relasjoner til dem. Møtet er grunnleggende for all undervisning. Ved å legge større vekt på denne dimensjonen i studiets første samling håpet vi at studentene skulle bli bedre forberedt på sin første praksisperiode. Vi ville også styrke studentenes muligheter til å begynne å bruke den didaktiske relasjonsmodellen forut for praksis.

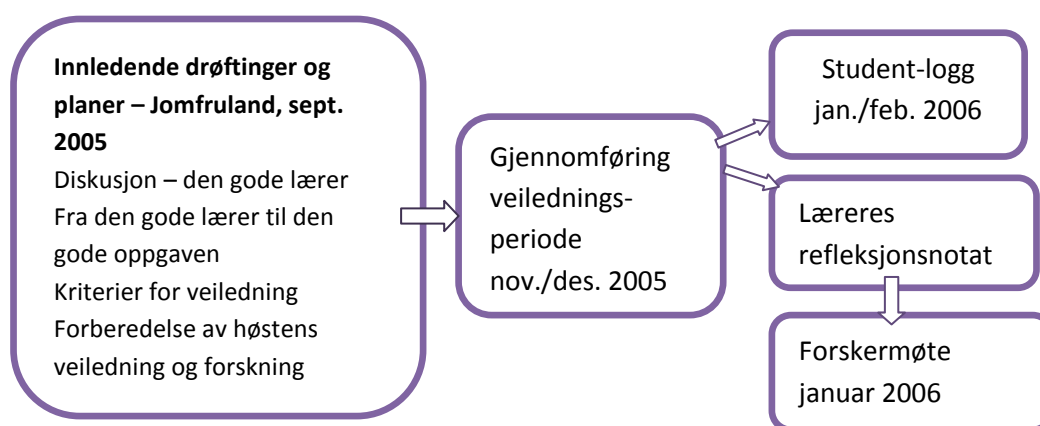
De to neste forbedringspunktene handlet om at vi ønsket å være tydelige med hensyn til læreplanenes krav om elevaktive arbeidsmåter. Dette var også i tråd med vår egen forståelse av

læring som en aktiv meningsskapende prosess. Endringene kan sies å samsvare med Deweys (1938) tanker om erfaringslæring. Han peker på den viktige rollen lærere har for å vurdere kvaliteten på de erfaringene de legger til rette for at elevene eller studentene skal lære gjennom. Vi planla derfor å legge tydeligere føringer for studentenes arbeid i praksis. Tidligere hadde vi gjort dette blant annet ved å gjennomføre praktiske øvelser der studentene skulle instruere hverandre i ulike praktiske arbeidsoppgaver knyttet til naturfag eller naturbruk i studiets andre samling. Intensjonen var at studentene selv skulle oppdage at dette var en elevaktiv arbeidsmåte, og at de skulle få ideer av hverandre som de kunne bruke ute i skolen. Denne overføringen viste seg å være en krevende øvelse, særlig for de studentene som underviste i de mest teoretiske fagene. Derfor ville vi legge til rette for å et bredere valg av undervisningsøvelser, og vi ville gi denne tydelige føringen for deres praksis.

Vi fikk den første erfaringen med å ha fått utvidet kunnskap om vår virksomhet gjennom å stille spørsmål ved vår praksis, i tråd med Argyris og Schöns (1996) tanker om organisasjonslæring. De første planene for endringer var et resultat av systematiske refleksjoner og analyser. Vi var klar for den første sløyfa i vårt treårige aksjonsforskningsprosjekt.

Kapittel 9 Første årssyklus – utvikling av egen praksis og kompetanse

I dette kapitlet vil jeg drøfte viktige erfaringer og funn fra det første året av veiledningsprosjektet. Endringsforslagene jeg presenterte i forrige kapittel, ble gjennomført som planlagt på de to første samlingene høsten 2005. På det første forskermøtet, som ble holdt på Jomfruland, ble grunnleggende premisser for prosjektet lagt gjennom en drøfting av begrepet ”den gode lærer”. Poenget var at når vi ønsket å forbedre veiledningen i utdanningen, var det for å veilede studentene til å bli *gode* lærere. Da måtte vi vite hva vi selv la i begrepet god lærer. Forskermøtet utgjorde planfasen for veiledningsperioden, som foregikk i november og desember (kapittel 9.1). I etterkant av veiledningsperioden skrev studentene logg (kapittel 9.2), mens vi skrev refleksjonsnotater. Våre refleksjonsnotater dannede grunnlag for forskermøtet i januar (kapittel 9.3). I kapittel 9.4 gir jeg en sammenfatning av resultatene av det første årets forskningsprosess og konsekvensene for det påfølgende året.



Figur 9–1 Plan, gjennomføring og refleksjon i den første årssyklusen, 2005–2006

9.1 Forskermøtet på Jomfruland september 2005

Vår årlige personaltur ble dette året lagt til Erlings øy, Jomfruland, tidlig på høsten. Da programmet for personalturen skulle bestemmes, var alle enig om å vie en økt til veiledningsprosjektet. Et viktig signal om at prosjektet var blitt en del av vår virksomhet.

Spørsmålet om hvem en god lærer er, dannede utgangspunktet for diskusjoner om hvordan vi kunne utvikle vår veiledningspraksis. Vi planla en diskusjon i flere ledd:

- ”Den gode lærer” – hvilke kvalifikasjoner mener vi er viktige?
- Får studentene øvet disse kvalifikasjonene gjennom den første didaktiske oppgaven?
- Hvis ikke, hva må gjøres med oppgaven og med veiledningen?

Metodene vi brukte gjennom dagen, varierte. Vi startet med å gå en tur sammen to og to, og finne ting i naturen som kunne hjelpe oss å assosiere rundt temaet ”den gode lærer” (Edvins idé til metode). Vi brakte tingene til et langbord og brukte dem som grunnlag for å presentere tankene for

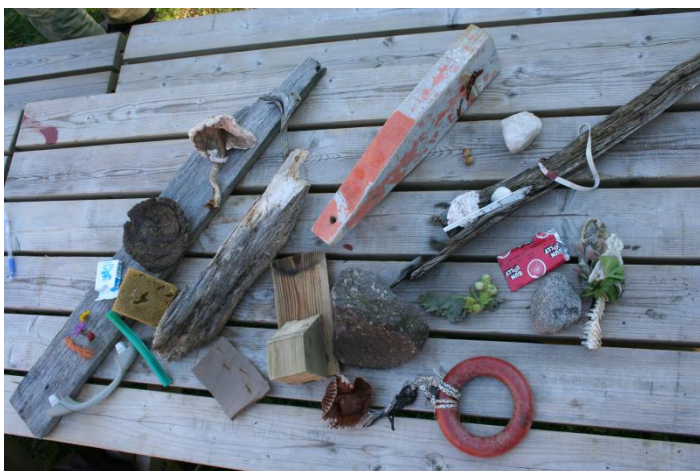
hverandre. Etter å ha presentert ting og assosiasjoner fortsatte vi å arbeide med følgende spørsmål, først individuelt og deretter i gruppen:

- Hva er det viktig for en PPU-student å begynne å øve på, reflektere over og bli seg bevisst?
- Hvorfor er dette viktig?
- På bakgrunn av de foregående tankene, hvordan bør den første oppgaven til studentene være?

Planen var at diskusjonene skulle munne ut i et sett prinsipper som vi skulle forholde oss til i høstens veiledning.

Kapitlet tar først for seg diskusjonen omkring den gode lærer. Deretter presenterer jeg temaer som drøftingene dreide seg om, som forholdet mellom den skriftlige teksten og studentenes kompetanseutvikling, prinsipper for veiledning og andre innspill til arbeidet med den didaktiske oppgaven. Deretter drøfter jeg organisatoriske endringer som ble foreslått, og til slutt gjør jeg rede for metoden vi besluttet å bruke i refleksjon over praksis i denne perioden. Drøftingene ble dokumentert gjennom deltakernes egne notater, referat og bilder.

9.1.1 Den gode lærer



Gjenstandene Astrid og Erling fant, og assosiasjonene de gjorde, får stå som eksempel på arbeidsmåten vi brukte. De hadde latt stedet fortelle hvem "den gode lærer" var og knyttet det til egne erfaringer med gode lærere. Ting de fant, ble utgangspunkt for å si noe om karakteristika ved en god lærer. Her er noe av det de plukket med seg, og noen av de assosiasjonene funnene førte til:

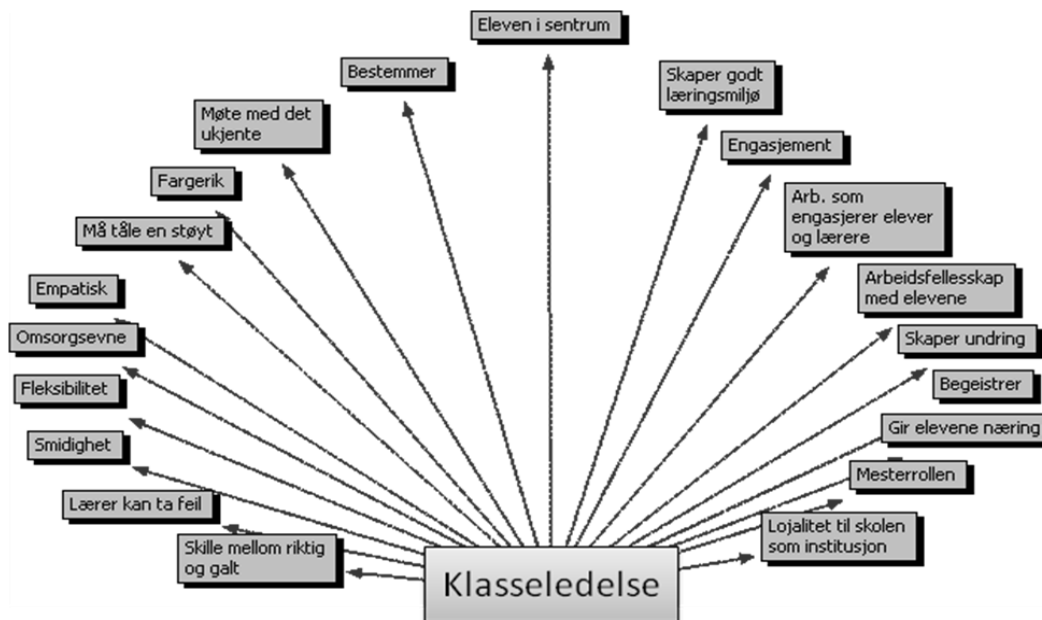
- Et håndtak – en å støtte seg til, en som skaper trygghet
- Liten kukake – en som tør å ta utgangspunkt i og konfrontere det som kan se ut som skitt
- Hyssingstump – de som klarer å binde klassen sammen, skaper trygghet
- Grønn gummibit – det er viktig for en lærer å være smidig
- Liten stein – evne å se det store i det små
- Nype – kunne gi næring til elevene
- Plastring – kunne skape helheter i undervisningen

- Salatblad – ta utgangspunkt i de ressursene som finnes
- Trepil – læreren som viser retning
- Enkel trebåt – ta utgangspunkt i det som finnes, bruke kreativitet og skape noe (Astrid og Erling, referat 15.09.05)

Andre gode egenskaper som kom fram gjennom assosiasjonene, var en lærers fortellerevne og mot til å skille mellom riktig og galt. Det ble også betraktet som positivt at læreren var fargerik. Det siste tolker jeg som at det er viktig at hver lærer utvikler og bruker sin personlighet i læringjærningen.

Assosiasjonene vi sammen kom fram til om den gode lærer, har jeg sortert i kategoriene *klasseledelse* og *fag- og didaktisk kompetanse*. Det jeg har kalt klasseledelse, favner kompetanseområdene sosial kompetanse og etisk kompetanse i rammeplanen (UF 2003). Fag- og didaktisk kompetanse tilsvarer to kompetanseområder i rammeplanen.

Den gode lærer er leder av klassens læringsfellesskap



Figur 9–2 Kvalifikasjoner for ledelse av elevenes sosiale og faglige prosesser

Læreren som leder av læringsmiljøet sto sentralt i vår diskusjon. Også studentene var og er opptatt av dette aspektet ved sin rolle som nye lærerstudenter. Vårt deltidsstudium legger størst vekt på didaktikk i det første året. I alle år har vi forsøkt å presse studentene inn i didaktiske refleksjoner når de hovedsakelig er opptatt av mer pedagogiske problemstillinger, som hvordan de skal håndtere urolige elever eller få elevene til å jobbe i grupper.

Personlig engasjement og evne til å skape begeistring var stikkord som gikk igjen og ble stående som helt sentrale etter diskusjonen:

Verdien av personlig engasjement er mer verdt enn å følge lærerplanen fra punkt til prikke. Jf. Hans (førsteårs PPU-student), som sa at han det første året som lærer underviste etter læreboka/læreplanen, det andre året etter egen interesse og det tredje året etter elevenes interesse. Den gode lærer disponerer tiden på stedet, bruker stedet, har improviserende evne, men blir ikke vippet av pinnen. Det er et mål å gi gode opplevelser i faget. (Olav i referat fra 15.09.05³⁴)

Vi kom fram til at studentene kunne utfordres til å velge undervisningsøkter der de fikk brukt sitt engasjement og sin egen begeistring for faget i den første praksisperioden, når det var mulig innenfor rammene som var gitt på praksisstedet. Vi ønsket å legge større vekt på dette følelsesmessige aspektet i veiledningen i tråd med konfluent pedagogikk som handler om helhetlig læring. Olav pekte på at også elevene skal få gode opplevelser i faget.

Kun én assosiasjon var direkte knyttet til det organisatoriske nivået: lojalitet med skolen som institusjon. Ingen assosiasjoner var direkte knyttet til lærerens/skolens samfunnsrolle eller ansvar. Kanskje var det et bilde på at vi i stor grad hadde konsentrert oss om studenten/læreren i forholdet til faget og eleven. Dette kritiske blikket på egen praksis avslørte en side ved denne som vi langt på vei hadde vært blinde for. Avsløringen fikk konsekvenser for åpningen av PPU året etter, der vi helt fra første dag la større vekt på skolens samfunnsansvar. (Power Point Pedagogikk PPU1 2006)

Stikkordene til venstre på figuren beskriver vesentlige sider ved det som i rammeplanen (UF 2003) er betegnet som yrkesetisk og sosial kompetanse. Om sosial kompetanse står det at det dreier seg om å ha

evne til samhandling og kommunikasjon. Læreren skal kunne legge til rette for gode læringsmiljøer gjennom samvær med barn og unge, kunne vise omsorg for den enkelte og være tydelig som leder. (s. 6)

I St.meld. nr. 11 (KD 2008–2009) er syv kompetanseområder for lærerrollen satt opp med følgende overskrifter: fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læreprosesser, samhandling og kommunikasjon samt endring og utvikling. Denne første figuren rommer områdene samhandling og kommunikasjon og etikk. Assosiasjonene sier at læreren må kunne skape et godt arbeidsmiljø og selv inngå i arbeidet sammen med elevene, engasjere og begeistre dem, skape undring og gi dem faglig næring. Da kan elevene ledes i arbeidsfellesskap slik den generelle læreplanen framholder, i et arbeidsfellesskap der lærere og elever drar i samme retning, og der læreren fungerer som en mester.

Under slike læringsforhold skapes den sosiale kontrollen innenfra, ifølge Dewey (1938 s. 54 ff). Han framholder at den sosiale kontrollen oppstår gjennom felles engasjementet i læringsarbeidet snarere enn gjennom en sosial kontroll som skapes av en ytre makt – en autoritær lærer. Når det hersker en slik indre sosial kontroll, kan læreren framstå som en autoritet uten å være autoritær (Bergem 1998). Lærerens visdom blir slik en kilde til å veilede, berike og vurdere elevenes erfaringer.

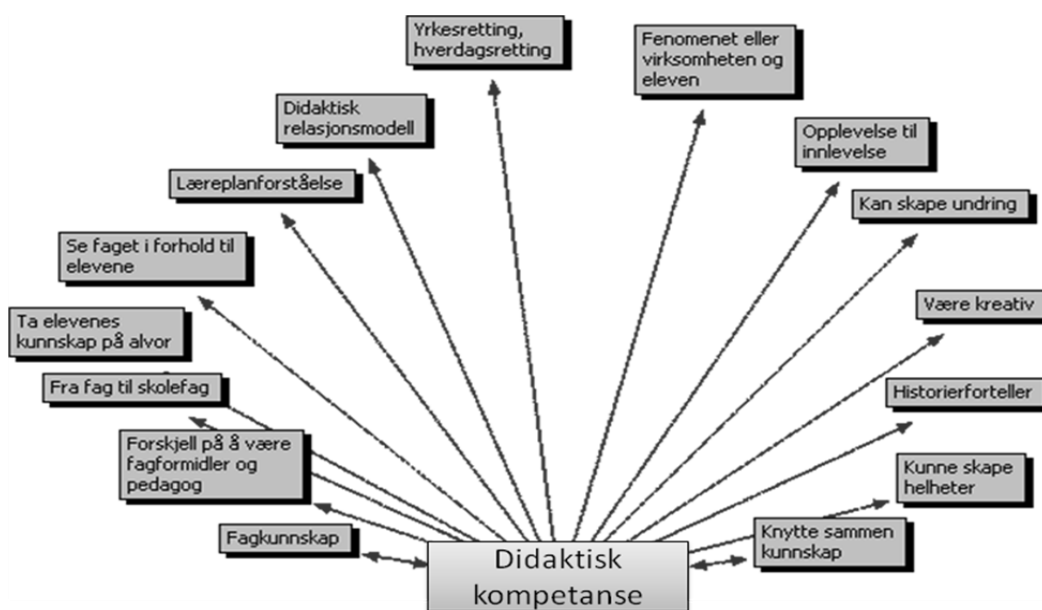
³⁴ Olav Prestvik var med på dette ene forskermøtet.

Den gode lærer makter altså å lede et læringsfellesskap slik at den sosiale kontrollen kommer innenfra, og slik at vedkommendes egne kunnskaper kan berike elevenes erfaringer.

Vi hadde fått synliggjort at den gode lærer må kunne lede læreprosesser, og spørsmålet om hvorvidt den første didaktiske oppgaven var egnet til å øve på denne siden av kompetansen, meldte seg. Det ble tydeligere hvordan klasseledelse og ledelse av læreprosesser henger sammen, og at når studentene er engasjert i pedagogiske problemstillinger knyttet til å få kontakt med enkeltelever, kan det bidra til elevenes faglige læring. Da blir det ikke lenger et spørsmål om enten pedagogikk eller didaktikk, og studentene kan reflektere over ledersidene ved sin lærerrolle i den første didaktiske oppgaven. Dette var en innsikt vi fikk i løpet av den første diskusjonen.

Den gode lærer har didaktisk kompetanse

På figuren under framkommer noen viktige elementer i den didaktiske kompetansen, som handler om å relatere faget til elevene og deres interesser, og nødvendigheten av å kunne skape undring, kunne gi elevene opplevelser de kan forbinde seg med (innlevelse), og ha evne til å skape helheter i stoffet for dem. Læreplanforståelse er også nevnt som et element, og i diskusjonen ble det pekt på at det var viktig å kunne utøve læreplankritikk.



Figur 9-3 Innholdselementer i didaktisk kompetanse

Her framkommer noen sentrale trekk i vår fag- og yrkesdidaktiske forståelse, som at yrkesopplæringen tar utgangspunkt i virksomheten (Krogh et al. 2003), og at "faget vokser ut av fenomenene" (Hugo 2006). I tillegg er den didaktiske relasjonsmodellen sentral i vår praksis (jf. kapittel 5.4.1). Alt dette er i tråd med rammeplanen (UF 2003), som blant annet sier at didaktisk kompetanse innebærer

å kunne legge til rette for at elevene skal lære å lære, slik at de kan utvikle sin personlige dannings og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte. Det dreier seg også om å kunne

analysere forutsetninger og behov hos barn og unge, velge og grunngi læringsinnhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer (...) (s. 6)

Flyvbjerg (1991) sier at "phronesis dreier seg om analyse af værdier – 'godt eller dårligt' – som utgangspunkt for handling" (s. 73). Diskusjonen om den gode lærer var ett av flere tiltak som ble gjort for å klarlegge våre verdier i den hensikt å skape et mer bevisst utgangspunkt for våre handlinger. Også Flornes' (2007) studie tok utgangspunkt i spørsmålet om hvordan hun kunne bidra til å utdanne den gode lærer.

9.1.2 Skriftlig refleksjon – yrkeskompetanse eller tekstkompetanse?

I diskusjonen om hvorvidt den første didaktiske oppgaven ga studentene mulighet til å utvikle slik lærerkompetanse som drøftet over, stilte Hans Petter spørsmålet: "Kanskje er ikke skrijving den viktigste lærerqualifikasjonen? Bli de forfattere i stedet for lærere?" (Hans Petter, referat fra 15.09.05) Erik brakte inn spørsmålet om hvorvidt en tekst kan vise noe annet enn at studenten er god til å beskrive og reflektere. Hvis det er slik, hvilken funksjon kan da oppgaven ha i studentens kompetansebygging? Flere studenter ga etter høstens oppgavearbeid uttrykk for at arbeidet med teksten hadde stor betydning for deres læring, og uttalelsene tyder på at skrijvingen faktisk bidro til å øke deres handlingskompetanse. Her er to eksempler:

Det har gjort meg bevisst på at refleksjon over egen praksis er en god metode for å forbedre og videreutvikle egen praksis. (Tove logg, 13.01.06)

Jeg følte at jeg lærte utrolig mye av å skrive denne oppgaven, derfor håper jeg også at jeg har utvikla meg positivt som lærer. Det er mange områder jeg vart mye mer bevisst på. Og jeg fikk flere nye ideer om hvordan jeg skal legge opp undervisningen. (Else logg, 13.01.06)

Spørsmålet om forholdet mellom skrijving og kompetansebygging er viktig, og jeg kommer tilbake til denne diskusjonen i kapittel 9.4.1.

9.1.3 Prinsipper for oppgaveveiledning

Drøftingen bygget på studentenes uttalelser i loggene i januar 2005 om at de var blitt gode oppgaveskrivere, men ikke nødvendigvis bedre lærere. Hva måtte vi legge vekt på for å fremme studentenes kompetansebygging? Svarene vi kom fram til i diskusjonen, sammenfattet jeg i et notat i etterkant av møtet. Her er et utdrag fra notatet:

Oppgavens innhold

- *Engasjement i fag/tema.* Studentene trenger å bli bevisst på hva de selv begeistres av. Oppmuntre studentene til å gjennomføre et undervisningsopplegg med utgangspunkt i noe de brenner for.
- *Eleven (tilstrekkelig) i sentrum.* Studenten må i oppgaven vise hvordan elevene involveres, hva de gjør for å engasjere (...)
- *Kunne bruke den didaktiske relasjonsmodellen* som planleggingsverktøy og som grunnlag for refleksjon.
- *Evne til å se og vise til helheter og sammenhenger.* Studenten må kunne knytte sammen fagkunnskap, pedagogisk kunnskap, menneskekunnskap og dagsaktuelle temaer.
- *Begynne å bruke teori* fra undervisning i PPU og litteraturliste.

Momenter som kan hjelpe oss å veilede til refleksjon:

- Hvordan har studenten selv lært – knytte refleksjoner til egne gode læringserfaringer, et godt forbilde.
- Hva er det ved denne undervisningen som har kunnet begeistre/involvere elevene ut fra deres ståsted?
- Legge vekt på å få fram hva elevene har lært og hvordan det er blitt synlig.
- Hva sier øvingslærer/elever om undervisningen?
- Om overgangen fra å være fagperson til å være lærer – hvordan ser faget ut nå?
- Hvis studenten skulle hatt timen/økta om igjen – hva ville han/hun ha gjort da?
- Hva lærte studenten av denne undervisningsøkta?
- Har skrivingen ført til noen læring – hvilken?
- Har veiledningen i praksis ført til noen læring – hvilken?
- Har veiledningen på oppgaven ført til noen læring – hvilken?

Oppgavens struktur og oppbygning

- Veilede på en oversiktlig struktur (innledning, skille planlegging, gjennomføring og refleksjon, vise/bruke den didaktiske relasjonsmodellen).
- Legge større vekt på innledningen, at den sier noe om studentens ønsker, interesse og engasjement i det valgte opplegget.

Andre forhold ved veiledningen

- Dersom veileder tar kontakt med studenten om veiledning (ikke venter til studenten selv tar kontakt), be om en innledning som viser hva studenten er opptatt av.
- Rask, konkret tilbakemelding.
- Mange spørsmål kan bli oppfattet som kritikk, tenke gjennom når spørsmålene blir frustrerende. Noen ganger må vi vise hva vi mener.
- Følge opp studentene med samtaler i klassen/fristunder.
- Meningsutveksling mellom veileder og student i veiledningsteksten.
- Balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikk.
- Være tydelig på hva som må til for å få en god oppgave.
- Vi er forskjellige og studentene er forskjellige – det skal vi fortsette å være!
- Vi er både veiledere og vurderere, derfor blir veiledningen oppfattet som styring mot mål. (Hvis vi skulle hente ut hele veiledningseffekten, måtte vi fjerne vurderingsrollen ...)

(Sigrid notat, 28.09.05)

Under oppgavens innhold har vi tydeliggjort krav vi satte til studentenes praksis som skulle synliggjøres i oppgaven: De skulle bruke den didaktiske relasjonsmodellen, og de skulle involvere elevene i undervisningen i tråd med intensjonene i læreplanene. Vi ønsket dessuten at studentene skulle bruke sitt engasjement faglig og menneskelig. I en ny, og for mange utrygg, situasjon synes det viktig at studentene kan konsentrere seg om å mestre klasseromssituasjonen. Videre stilte vi krav til at studentene skulle bruke didaktisk teori i sine refleksjoner for å fremme sammenhengen mellom teori og praksis. Undervisningsprinsippene MAKVISS (Motivasjon, Aktivisering, Konkretisering, Variasjon, Individualisering, Samarbeid og Sammenheng) er verktøy studentene blir oppfordret til å anvende både i planlegging og i refleksjon over undervisningen. Gjennom drøftingen kom vi fram til konkrete spørsmål som kunne bidra til studentenes refleksjon. Videre kom det fram at vi måtte være tydelige på våre rammer og krav, og at vi ønsket å fortsette å veilede studentene på struktur. Det er også en lærerkompetanse å kunne uttrykke seg tydelig.

Vi mente at disse prinsippene kunne støtte vår veiledning. De tydelige rammene og oppfordringen om å undervise i noe de følte seg trygge på, ville kunne fremme studentenes utvikling fra nybegynner til avansert begyner (Dreyfus & Dreyfus 1991). Samtidig ville elevene få glede av studentenes faglige spesialområder. Spørsmål kan bidra til å fremme refleksjonsprosessen og føre til at studentene *oppdager* (jf. kapittel 6.2.2). På den andre siden kan for mange spørsmål virke hemmende for skriveprosessen, og enkelte studenter trenger å bli vist eksempler på hvordan de kan skrive.

Sammendraget av diskusjonene (notat Sigrid, 28.09.05) ble sendt ut til alle slik at det kunne danne bakgrunn for høstens veiledning.

9.1.4 Innspill til skrivekurset

Vi drøftet ikke bare veiledningsprinsipper, men også videreføringen av skrivekurset, der studentene i fellesskap arbeidet med oppgaven.

Solveig var forhindret fra å delta på seminaret, og det var hun som hadde hatt og fortsatt skulle ha et hovedansvar for skrivekurset. Hun fikk innspill til utviklingen av kurset etter diskusjonene på Jomfruland. Hun ble anbefalt å bruke "femavsnittsmetoden"³⁵ for å starte refleksjonsskriving på samlingen. Studentene kunne legge refleksjonene ut i skrivegruppene på nettet. De kunne da gi og motta respons på utkastene som var skrevet på samlingen. Tanken var at en slik felles start kunne stimulere flere til å bruke skrivegruppene, og de ville kunne øve seg på kollegaveiledning. Vi mente også at veilederne burde delta i gruppene på skrivekurset. Disse anbefalingene fikk Solveig uten at hun selv hadde deltatt i diskusjonene. De ble ikke innarbeidet i skrivekurset denne høsten, men derimot ble de inkludert og videreutviklet i årene etter. Solveigs arbeid med skrivekurset blir et sentralt tema som hun selv gjør rede for i kapittel 12. Skrivekurset ble høsten 2005 holdt som før, med korte introduksjoner til prosesskriving og bruk av skrive- og responsgrupper på egne tekster. Skrivegruppene på nett ble opprettet i forbindelse med skrivekurset i tredje samling. Innlevering av oppgaven skulle skje kort tid etter. Det var dermed ikke mye tid der studentene kunne gi hverandre respons.

³⁵ <http://folk.uio.no/khflyum/femavsnittsmetoden/Introduksjon.pdf> (sist besøkt 24.11.10)

9.1.5 Valg av metode for analyse og refleksjon over veiledningspraksis

I fellesskap forpliktet vi oss til å gjennomføre en oppgave knyttet til høstens veiledning. Ideen til å gjennomføre refleksjonsoppgaven kom fra Edvin i veiledningen forut for turen (referat fra veiledning, 26.08.05). Oppgaven ble presentert på Jomfruland og ble senere sendt ut skriftlig:

Skriv en refleksjon over hvordan du har opplevd høstens veiledning. Gi gjerne noen konkrete eksempler på din veiledning, og eventuelt på studentens respons på veiledningen. Hva har du lært av å veilede obligatorisk oppgave i høst?

Be dine studenter gi en tilbakemelding på veiledningen ved å svare på følgende spørsmål på e-post: Trekk fram to ting som var bra, noe du gledet deg over, og to ting som var mindre bra for deg ved den veiledningen du har fått på 1. obligatoriske oppgave.

Hver veileder får svar fra sine egne studenter, så formidler dere videre til meg det dere ønsker.

(Sigrid notat, 28.09.05)

I logg etter veiledning i forbindelse med planleggingen av denne oppstarten på prosjektet skrev jeg:

Hvis vi får til det som er skissert her, mener jeg at vi er godt i gang med et felles utviklingsprosjekt i PPU som går ut på å heve vår kompetanse i veiledning generelt og i nettveiledning spesielt. Ideen om at hver lærer forsker i sin egen praksis og at jeg får tilgang til denne forskningen (refleksjonsnotatene), er i tråd med aksjonsforskningens prinsipper og mye bedre enn at jeg skal forholde meg til alle studentenes uttalelser. At dette forslaget kom fra Edvin og ikke fra meg, er også bra – vi deltar i prosjektet på lik linje. Det liker jeg! (...) Hvis vi også kan få til en prosess der en del studenter har et eget utviklingsprosjekt, som forskere i egen læreprosess, så er det bra. (Sigrid logg, 25.08.05)

I etterkant ser jeg at Edvins forslag var helt avgjørende for at prosjektet skulle bevege seg i en samarbeidende retning slik jeg hadde intensjoner om. Likevel betraktet jeg det som min rolle å få innblikk i deltakernes prosesser, selv om det ikke var min intensjon å forske i de andres praksis. Jeg befant meg i det Reynolds kaller fase 3. Jeg visste at jeg ville lede en samarbeidende forskningsprosess, men jeg hadde ikke nok innsikt til å se hvordan det skulle gjøres. Forskningsoppgaven var viktig for at den enkelte skulle forske i sin praksis, og for at vi etterpå skulle dele erfaringer og reflektere over dem i fellesskap. I loggen nevner jeg også studentenes forskning i praksis, dette er et poeng jeg kommer tilbake til i kapittel 10.

9.1.6 Tydeligere praksis

Diskusjonene på dette første forskermøtet i prosjektet handlet i første omgang om hvordan vi kunne utvikle den første didaktiske oppgaven i tråd med våre verdier, vår fagforståelse og våre oppfatninger av studentenes kompetanseutvikling. Oppgaveteksten ble endret for tydeligere å lede studentene mot å skape lærings situasjoner der elevene deres kunne lære gjennom erfaring. Den nye

teksten presiserte at undervisningen skulle ta utgangspunkt i det praktiske, det konkrete, det hverdagslige og/eller i virksomheter/yrker som elevene utdannes for. Videre presiserte den nye teksten at elevene og deres interesser og erfaringer skulle involveres i undervisningen.

Drøftingene av begrepet "den gode lærer" og av oppgavens hensikt førte også til at vi så behov for endringer i undervisningen slik at den bedre ville forberede studentene til praksis og oppgavearbeid. På andre samling hadde vi arbeidet med instruksjonsøvelser, og håpet at studentene selv skulle *oppdage* hvordan praktiske instruksjoner involverte elevene (jf. kapittel 8.4.2). Denne høsten framhevet vi sammenhengen mellom øvelsene studentene gjorde på samlingen, og kravet om at de skulle legge til rette for aktive, deltakende elever, i større grad enn før. Ved å gjøre sammenhengen eksplisitt ga vi dem hjelp til å oppdage. For naturbruksstudentene er det ofte mer innlysende hvordan elevene kan delta i praktiske arbeidsoppgaver enn det er for realfagsstudentene. Det var derfor et poeng å forsøke å vise hvordan det lot seg gjøre å gå fra hverdags- og yrkesoppgaver inn i realfaglige problemstillinger, slik Dewey (1910 s. 102–104) argumenterer for.

På forskermøtet brukte vi ulike innfallsvinkler for å få fram våre tanker og refleksjoner. Arbeidstrykket var stort og forsamlingen entusiastisk. Vi var enig om veien videre.

9.2 Hvordan forholdt studentene seg til oppgaven og veiledningen?

I dette underkapitlet vil jeg først gjøre rede for gjennomføringen av undersøkelsen av studentenes opplevelse av den første didaktiske oppgaven og veiledningen de hadde fått. Deretter vil jeg presentere studentenes refleksjoner over arbeidet med den første didaktiske oppgaven.

9.2.1 Loggoppgaven

Undersøkelsen i 2006 ble gjennomført som en innleveringslogg som året før. 14 av 33 studenter leverte loggen skriftlig, og tre uttalte seg muntlig i en loggrupesamtale som jeg deltok i og refererte fra. Det betyr at vi bare fikk logg fra halvparten av studentene, som tilfellet også var ved den første loggen (2005). Vår instruksjon til denne loggtekssten (2006) var noe endret fra første gang. I den første teksten la vi vekt på at loggen var et ledd i forskningen, nå betonte vi sterkere at loggen var et ledd i studentenes læreprosess. I den første loggen sa kun et fåtall studenter noe om den faglige utviklingen de hadde opplevd gjennom oppgaven. Dette året (og alle senere år) stilte vi derfor flere hjelpesporsmål (se kapittel 3.5.2). Spørsmålsstillingen kan ha hatt betydning for at studentene denne gangen skrev mer konkret om sin læring. Det er likevel påfallende at *ingen* denne gangen skrev at veiledningen ga dem forståelse for hvordan oppgaven skulle besvares, stikk i strid med svarene som ble gitt av samtlige studenter et år tidligere. Jeg anser derfor loggene som et uttrykk for at veiledningen og arbeidet med oppgaven i større grad tjente til utvikling av yrkeskompetanse enn året før. Også de studentene som ikke leverte loggen, hadde reflektert over eget læringsutbytte i oppgaven. I tillegg til loggene har jeg derfor også inkludert refleksjoner over egen læring i et tilfeldig utvalg av oppgavene.

Tabell 9–1 En oversikt over de tre kategoriene og underkategorier som blir presentert i kapittel 9.2.2, 9.2.3 og 9.2.4

Kompetanseområder – begynnende yrkeskompetanse	Hva har bidratt til læring	Krevende reflekterende skriving
Didaktisk relasjonsmodell	Skriveprosessen	
Læringsmål og elevenes læring	Refleksjon	
Lærings- og arbeidsmåter	Veiledning	
Sammenheng mellom undervisning og læring	Oppdagelse	
	Elevene	
	Øvingslærer	

9.2.2 Kompetanseområder – begynnende yrkeskompetanse

De følgende eksemplene viser at studentene har begynt å utvikle sin yrkeskompetanse, og også hva slags kompetanse de har begynt å utvikle. Utsagnene viser ulikt innhold i kompetansen, men også at studentene har utviklet kompetanse på ulike *nivåer*.

Didaktisk relasjonsmodell

Flere studenter skrev at de gjennom den didaktiske relasjonsmodellen hadde fått et godt verktøy for planlegging av undervisning: "Jeg har fått bedre oversikt over undervisningsplanlegging. Jeg har fått noen redskaper å bruke." (Gunn logg, 13.01.05)

Læringsmål og elevens læring

Det største lyset gikk opp for meg rundt det at min tankemåte angående undervisningsopplegget endret seg voldsomt fra start (planlegging) til slutt (refleksjon). I starten var det mest å beskrive et opplegg der elevene kunne anvende ferdigheter og kunnskaper fra tidligere forsøk. Etter hvert begynte jeg å gripe mer fatt i alle de ulike momentene rundt undervisningen; ivaretok målene elevenes læring på en god måte? Fantes det bedre måter å evaluere læringsutbyttet på? Hva ville jeg gjort annerledes om jeg senere skulle gjentatt opplegget for ei anna klasse? (Stein logg, 13.01.06)

Konkret lærte jeg av oppgaveskrivingen at jeg må jobbe mer med å formulere gode læringsmål. Dessuten at jeg bør involvere elevene i utforming av målene for å kunne ta utgangspunkt mer i den enkeltes interesser og forutsetninger. Jeg ble klar over at jeg må jobbe mer med å utforme ferdighets- og holdningsmål, ikke bare kunnskapsmål. Dessuten bør jeg formulere mål om læring høyere opp i "læringstrappa", ikke bare "reprodusere", men heller "anvende" og "vurdere". (Janne logg, 13.01.06)

Stein uttrykker hvordan refleksjonsprosessen med skriving av oppgaven har utviklet hans forståelse av egen yrkeskompetanse. Han har "begynt å gripe" undervisningen. Han har begynt å analysere sin egen praksis kritisk når han stiller spørsmålet om hvordan han ville gjort det dersom han skulle gjøre noe om igjen. Når en student sier at han begynte å ta tak i de ulike momentene rundt undervisningen, og stiller spørsmål om målene ivaretok elevenes læring på en god måte, kan det være uttrykk for at han er en kompetent utøver (jf. Dreyfus og Dreyfus), en som forstår og er i stand til å handle i tråd med denne forståelsen i Reynolds termer. Utsagn som "jeg bør involvere elevene" kan derimot være uttrykk for forståelse uten evne til å kunne handle i tråd med forståelsen. Jeg tolker det som at Janne oppfatter involvering som en *regel* hun bør følge snarere

enn at hun har en opplevelse av at involvering engasjerer elevene. Verken Stein eller Janne hadde lærererfaring forut for studiet.

Lærings- og arbeidsmåter

Jeg har også lært at det er mer motiverende for elevene å lære noe som er knyttet nærmere til deres hverdag og er å jour med virkeligheten. (...) Jeg har lært å tenke mer over hvordan jeg skal lære bort nye begreper. Et nytt ord kan ikke bare innføres og tillegges mening uten å knyttes til eksisterende begreper på en meningsfull måte. (Else logg, 13.01.05)

Jeg fikk også noe å grunne over. Erik spurte: "Hvor bevisst var det at du startet med begrepet (kjemiske symboler og formler) og gikk mot konkretisering (modeller), og ikke motsatt?" Det var ikke særlig bevisst, men noe jeg er vant med fra mine egne studier. Det var bare helt naturlig for meg å gjøre det på den måten. (Tonje logg, 13.01.05)

Jeg synes det er vanskelig å legge til rette for induktiv læring eller fenomenbasert læring. Faller lett tilbake til tradisjonell deduktiv metode. Regner med å jobbe mer med dette i kommende praksisperiode og obligatoriske oppgave. Jeg ønsker også å lære MYE mer om ulike undervisningsmetoder for å kunne variere undervisningen mer, og for å ha mulighet til å aktivisere elevene på ulike måter. (Janne logg, 13.01.05)

Flere studenter beskrev hvordan de hadde lært å bruke undervisningsmetoder der elevene var aktivt involvert gjennom for eksempel forsøk, dialogundervisning og samarbeidslæring. Slik det første sitatet viser, framhever flere at de har hatt gode erfaringer med å relatere fagstoffet til elevenes hverdag. Det andre sitatet viser studentens oppmerksomhet omkring begrepslæring, og de to neste sitatene reflekterer over utfordringene de har opplevd med fenomenbasert undervisning og induktive metoder (jf. kapittel 5.4.3 og 5.4.4). Arbeidsmåtene blir vektlagt i studiet for å gi studentene erfaringer med elevaktive måter å undervise på. Studentene gir uttrykk for at deduktiv tilnærming er det naturlige valget for dem, og sier det er lett å falle tilbake på det de er vant til fra egen skolegang. Korthagen og Kessels (1999) viser til omfattende undersøkelser som bekrefter at lærerstudenter i stor grad er preget av sine tidligere erfaringer som elever og studenter. Det har vist seg at undervisningspraksis som bygger på erfaringer fra egen skolegang er svært motstandsdyktige mot tradisjonelle forsøk på å endre dem (s. 5). Den deduktive arven (det å gå fra det generelle/abstrakte til det spesielle/konkrete) er et element i den forforståelsen mange studenter møter lærerstudiet med. En slik bevisstgjøring overfor denne arven som flere studenter gir uttrykk for, er sentral for utvikling av lærerkompetanse.

Sammenheng mellom undervisning og læring

Temaet som jeg underviste i var kjemi. Det er første gang jeg underviser i noe som er så abstrakt, og som elevene synes er vanskelig å forstå. Og det jeg erfarte ved undervisning i et slikt tema er at det er veldig viktig hvordan man tenker, hvordan man forklarer og ordlegger seg. Jeg som lærer kan ha en tanke i hodet og en tankegang, men elevene har jo helt sikkert ikke den samme tankegangen. (Runa logg, 13.01.06)

Jeg tolker studenten dit hen at hun har oppdaget at undervisning ikke nødvendigvis fører til læring. Hennes (lærerens) tankegang og logiske struktur er ikke nødvendigvis logisk for elevene. De må lage sin egen forklaring. Kjemi er abstrakt, det er vanskelig for elevene å forstå. Dahlin, Østergaard og Hugo (2009, s. 4) gir en sentral begrunnelse for en fenomenologisk tilnærming til

naturfagsundervisning: "It is actually the process of reductive abstraction that is the main target of our phenomenological critique of SE [Science Education]". Erfaring, sansing og tilknytning til hverdagsfenomener som er kjent for elevene, kan bidra til å bygge bro til den abstrakte kunnskapen. Runas refleksjoner går ikke i denne retningen. Hun vektlegger hvordan hun tenker, forklarer og ordlegger seg, men viser samtidig at hun har et metaperspektiv på sin egen tenkning og ordbruk, at hun forstår at elevene har ulike forutsetninger og at de selv må konstruere sin kunnskap. Dette er viktige elementer i en didaktisk kompetanse.

9.2.3 Hva har bidratt til kompetanseutvikling?

Studentene gir uttrykk for at skriveprosessen, refleksjon og veiledning har bidratt til læring. Jeg vil gi eksempler på disse tre områdene. Videre viser studentene til at læring har skjedd i praksis gjennom samspill med elever og øvingslærer. Selv om denne læringen ikke er direkte knyttet til oppgaveskrivingen, vil jeg vise ett eksempel på hvordan en student beskriver at hun lærte gjennom samspill med elever og ett eksempel på læring gjennom samspill med øvingslærer.

Læring gjennom skriveprosessen

Følgende avsnitt fra avslutningen av Berits oppgave skal få tjene som eksempel på at de fleste studentene skrev at de hadde lært og utviklet seg som lærere gjennom skriveprosessen:

Denne skriveprosessen har lært meg mye om de forskjellige læringsmålene, den didaktiske relasjonsmodellen og en god del om refleksjon. Når man skriver ned det man har gjort er man nødt til å tenke og reflektere over hva man har gjort og hvorfor. Jeg innrømmer at jeg hadde ikke lært så mye hvis ikke det hadde vært for at jeg måtte sitte og skrive om det. (...) Ved å observere, erfare og oppleve egne og andre læreres måte å undervise på har jeg lært mye didaktikk, men denne praksiskunnskapen har nok delvis vært ubevisst og "taus" for meg (Hiim og Hippe 1993). I løpet av samlingene, praksisen og ikke minst oppgaveskrivingen, har jeg lært å sette navn på og bevisstgjøre meg denne kunnskapen. (Berit 1. didaktiske oppgave, 12.12.05)

Studenten uttrykker hvordan tenkeskrivingen (Hoel 2008) bidro til bevisstgjøring av didaktisk kunnskap. Skrivingen hjalp henne å reflektere og dermed bli seg sin kunnskap bevisst. Jeg henviser til diskusjonen i kapittel 9.2.2 og kapittel 9.2.4 om hvordan skriving kan bidra til utvikling av yrkeskompetanse.

Læring gjennom refleksjon

Mange studenter ga i loggen uttrykk for at de hadde lært gjennom refleksjon. Her er utsagn fra tre studenter som belyser refleksjonens betydning:

Eg har satt erfaringane mine i system, og rydda opp i hovudet dei tankane eg fekk etter fullført praksis. (Logg Tina, 13.01.06)

Gjennom det første semesteret føler eg at *arbeidet i praksis* har gjeve meg mest i høve eiga læring. (...) I ettertid ser eg at oppgaveskrivinga og aha-opplevingar under og etter undervisningsøktene ved PPU har vore viktige for å bevisstgjera meg denne læringa. (...) I oppgåva måtte ein gå gjennom ei enkelt undervisningsøkt på nytt, og på nytt. Ja, verkeleg dvele ved den. I byrjinga synes eg det var litt kjedeleg å bruke så mykje tid på ei lita økt, som

raskt gjekk over i neste. Så opplever eg at dette arbeidet gir meg noko i andre undervisningssituasjonar òg (...) (Logg Kari, 13.01.06)

Det har gjort meg bevisst på at refleksjon over egen praksis er en god metode for å forbedre og videreutvikle egen praksis. (Logg Tove, 13.01.06)

Samtlige tre studenter uttrykker at refleksjon over praksis, i etterkant, har bidratt til bevisstgjøring av det de lærte i praksis. I refleksjonen har de systematisert, tenkt på nytt og dvelt ved den praktiske undervisningssituasjonen. Kari gir uttrykk for at det hun lærer, har overføringsverdi til andre situasjoner. Tove betrakter sin refleksjon i metaperspektiv og betrakter refleksjonen som en strategi for å lære i praksis.

Læring gjennom veiledning

Flere studenter uttrykker at veiledningen har bidratt til å "åpne øynene", "oppmuntre", gi "selvtillit", den har "økt egen veiledningskompetanse", "lettet skriveprosessen" og "gitt bekreftelse på undervisningspraksis". Mange uttrykker at veiledningen har gitt dem støtte i skriveprosessen, og noen at de har blitt utfordret. En student beskrev reaksjoner og læring ved ikke å få oppgaven godkjent; hun var enig i kommentarene og opplevde å ha nytte av å arbeide seg gjennom stoffet en gang til, til tross for travle tider. Et par studenter nevnte den veiledningen de hadde fått av medstudenter i skrivegruppa som viktig, fordi den "satte ting i et annet lys som jeg tok standpunkt til" (logg Gunn, 13.01.06). Veiledningen hadde tilført nye perspektiver. Studentene hadde opplevd både å bli støttet og utfordret.

Læring gjennom oppdagelse

En student skriver om verdien av å oppdage selv:

Planlegging har for meg vært det vanskeligste ved praksisen på PPU, jeg har ofte følt at mye av det jeg legger ned i planleggingen har vært bortkastet arbeid. (...) Under fagdagen så jeg virkelig tydelig hvor viktig det er med grundig planlegging! (...) Hiim og Hippe (1998) skriver om læreren som forsker på egen undervisning, og nettopp det tror jeg er et av de hovedmomentene jeg har tatt med meg fra fagdagen, at ved planlegging og evaluering fungerer man som sin egen lærer. Jeg tror at lærerne på PPU kunne fortalt meg dette ti tusen ganger uten at det hadde gått inn, men ved at jeg fikk erfare det selv har gjort at det har satt seg inn i margin på en helt annen måte. (Britt 1. didaktiske oppgave, 15.12.05)

Fagdagen hun refererer til, var den undervisningsøkten hun hadde valgt å skrive oppgave om og som hun derfor også planla ekstra grundig. Hun peker på det viktige poenget at hun var nødt til å gjøre erfaringen selv for at kunnskapen skulle "sette seg i margin". Kunnskapen ble personlig, fortrolighetskunnskap.

Læring gjennom samspill med elever

En student viser hvordan hun lærte i samspill elever. Tonje hadde praksis i en 5. klasse, der hun underviste i kjemi:

Jeg lærte mye av elevene, blant annet hvordan de tenker i forhold til alt det jeg tar som en selvfølge. Det var lærerikt å prøve å kommunisere med dem på et språk de forsto og allikevel tilføre dem ny relevant kunnskap. *Eksempler på hva elevene kom med:* De foregående

timene hadde vi blandet bakepulver med eddik i en flaske, og blåst opp en ballong med dette. Vi hadde også laget bakepulverbomber. Jeg lurte etterpå om noen visste hvorfor ballongen blåste seg opp og bakepulverbomba sprakk. Vi kom i fellesskap til at det skyldtes en gass som ble utviklet. Noen trodde det var "sånn gass som er i gassballonger". Ingen visste umiddelbart at det var karbondioksyd, men da jeg nevnte at det var samme gass som i brus, kom det: "Å, ja, kullsyre"! En av elevene kom med innspillet "hvis det (de noe forenklede kjemiske likningene for hvordan eddiksyre reagerer med bakepulver og danner karbondioksid og vann) er kjemispråket, så må jo det (det periodiske systemet) på en måte være det kjemiske alfabetet"! Godt tenkt! Det hadde jeg faktisk ikke tenkt på selv! Lage modeller og tegne atomer, det blir som å lage et omvendt kart, sa en. (Tonje logg, 13.01.06)

Tonje viser sin begeistring for å lære av og sammen med elevene. Hun beskriver sine opplevelser konkret, noe som gir et godt grunnlag for refleksjon. Slik skaper hun også et levende bilde av læringsaktiviteten i klasserommet.

Læring gjennom samspill med øvingslærer

Det siste momentet jeg vil peke på her, er hvordan studentene sier at de lærer av øvingslærer:

Noe av det som sitter best igjen etter praksisopplæringen er den innsikten jeg fikk i hva læreforutsetninger er, og læreforutsetningenes betydning for mulighetene til å utarbeide undervisningsopplegg som er tilpasset elevene. Denne innsikten kom litt etter litt gjennom hele perioden som "drypp" fra øvingslærer om klassens talenter og enkeltelevers utfordringer (...) hva 10-åringer synes er spennende, at de har naturlig nysgjerrighet m.m. (Lisa 1. didaktiske oppgave, 12.12.05)

Denne studenten gir uttrykk for hvordan hennes innsikt vokste gjennom samspill med en mer kompetent lærer over tid. Det ser ut som hun har lært gjennom en form for mesterlære.

9.2.4 Reflekterende skriving er utfordrende

Her vil jeg konsentrere meg om oppgaveformatet som jeg har drøftet tidligere i kapitlet. Flere studenter nevner at de synes det er vanskelig å skrive om seg selv, sine egne opplevelser og erfaringer:

Det var interessant å skrive oppgaven, men samtidig vanskelig å skrive så mye om hva en selv har opplevd og gjort og egne tanker rundt dette. (Tove logg, 13.01.06)

Det er vanskelig å skrive om seg selv, det kjennes nesten litt klissete ut. (Anne i referat fra loggruppesamtale 13.01.06)

Marianne utdyper sine refleksjoner over det utfordrende ved reflekterende skriving:

Dette har vært en lang prosess føler jeg, der det har vært mye synsing og føling rundt undervisningsopplegget. (...) Dette har vært en helt ny måte å skrive oppgave på for meg. I mine snart seks år på høyere utdanning har jeg blitt innprentet i det å skrive kort og konsist, ikke mer enn høyst nødvendig og aldri dra inn egne tanker rundt stoffet i teksten. I denne oppgaven her og i PPU generelt har det blitt noe helt annet, og det har vært en utfordring. (...) Men jeg ser absolutt nødvendigheten av dette i PPU studiet, for en slik prosess gjør meg mye mer oppmerksom på ting som jeg ellers ikke ville stoppet opp ved. Dette har gjort meg

mer oppmerksom på hvordan jeg skal formulere målene for timen og hvordan jeg på en best mulig måte kan få alle elevene til å forstå hva de driver med. Jeg har også blitt mer oppmerksom på meg selv, hvordan jeg opptrer ovenfor elevene og veileder dem. (Marianne 1. didaktiske oppgave, 03.01.06)

Det å lære å skrive reflekterende er en utfordring for mange av våre studenter. De som har studert realfag forut for PPU er, slik denne studenten peker på, er opplært i en skrivekultur der personlige meninger ikke skal komme til uttrykk, mens en del av studentene i naturbruksdidaktikk har liten skrivetrening. Enda det kan oppleves som utfordrende, erfarer imidlertid de fleste, slik Marianne gjorde, at det er nødvendig for å utvikle seg som lærer.

9.2.5 Avsluttende om studentenes kompetansebygging

Skriving av oppgaven og veiledning under skrivingen har bidratt til økt undervisningskompetanse. Oppgaven tvinger studentene til å reflektere over egen undervisning og til å lese teori. Den teoriforankrede refleksjonen fører til bevisstgjøring og læring. Mange uttaler seg positivt om veiledningen som bevisstgjørende og oppmuntrende, og påpeker at veileder og øvingslærer har vært rollemodeller for deres egen læring. Studentene konkretiserte ikke bare egen fag- og yrkesdidaktiske kompetanse, men også sin kompetanseutvikling i lærerrollen som ledere av læringsfellesskapet. De fag- og yrkesdidaktiske kompetanseområdene de framhever, er sentrale med henblikk på rammeplanen og våre intensjoner. Indirekte og direkte sier studentene at oppgavearbeidet bidrar til å skape god sammenheng mellom teori og praksis. Tove sa det slik: "Å skrive oppgaven har vært viktig for å bli bevisst den læringen jeg hadde i praksisperioden." (Tove logg, 13.01.06)

9.3 Forskermøte 23. januar 2006 – den første høstens veiledningserfaringer

Studentens logger var ikke bearbeidet i forkant av dette forskermøtet 23. januar 2006, og ble derfor ikke drøftet. Våre egne erfaringer fra høstens veiledningsperiode ble derimot lagt fram og diskutert med utgangspunkt i refleksjonsnotatene vi hadde skrevet.³⁶ Plan for møtet, med mine oppsummeringer av læring og endring så langt i prosjektet, ble distribuert på forhånd. I etterkant ble referat fra møtet sendt ut og lagt på Its learning for kommentarer. Planen for møtet var at jeg skulle holde en kort innledning, at vi skulle ha en runde med erfaringer, oppsummere hva vi hadde lært og drøfte veien videre. Det meste av tiden ble brukt på å dele og drøfte erfaringer.

Refleksjonsnotatene favnet et vidt spekter av temaer og speilet slik våre ulike ønsker og behov for utvikling. Her har jeg ikke lagt vekt på den enkeltes utviklingsområder, men belyst ulike temaer som ble tatt opp. Først tar jeg opp spørsmålet om sammenheng mellom plan for høstens veiledning og gjennomføring av veiledningen. Deretter følger følgende temaer fra refleksjonene:

- Oppgaveformatet – en viktig ramme for studentenes læring
- Nettveiledning
- Sammenheng mellom praksisbesøk og oppgaveveiledning
- Veiledningens fag- og yrkesdidaktiske innhold

³⁶ Refleksjonsnotater ble skrevet av Solveig, Edvin, Astrid, Erik, Erling, Hans Petter og Sigrid.

- Om å fremme bruk av teori og refleksjon
- Når veiledningen er vanskelig
- Bedret kvalitet på oppgavene

9.3.1 Sammenheng mellom plan og gjennomføring av veiledning

På høstens første forskermøte la vi en plan for områder i vår veiledningspraksis vi ville utvikle i tilknytning til høstens veiledning. Dette ble blant annet uttrykt i prinsipper for veiledning (jf. kapittel 9.1.3). Ble prinsippene brukt? Jeg skrev:

Jeg tok fram notatet [fra Jomfruland] da veiledningen begynte for å minne meg selv på hva vi skulle gjøre. Notatet har ligget foran i permen [den daglige arbeidspermen] min. Likevel kan jeg ikke si at jeg har fulgt opp det vi bestemte til punkt og prikke, men jeg har hatt det i bakhodet. (Sigrid refleksjonsnotat, 17.01.06)

Jeg leste notatet fra Jomfruland og hadde det med meg i det daglige arbeidet. Imidlertid var det ikke slik at jeg leste det som et regelverk jeg skulle følge, men prinsippene utgjorde en bevisstgjøring. Notatet var et redskap jeg brukte for å forbedre min veiledningspraksis i tråd med diskusjonene vi hadde hatt. Edvin skrev:

Med basis i Sigrid sitt doktorgradsarbeid rettet mot utvikling av vår veiledning i PPU, satte jeg for egen del opp noen mål for den veiledningen jeg ga. Det betyr at jeg laget meg noen "rettesnorer" for iakttakelsen av veiledningsprosessen – og for selviaktakelsen, om ikke annet, så i hvert fall for å ha noe å "måle" min faktisk gjennomførte veiledning opp mot. (Edvin refleksjonsnotat, 13.01.06)

Edvin synliggjorde i sitt notat hvordan han med bakgrunn i drøftingene satte seg mål for veiledningsperioden. Det var en tydelig sammenheng mellom plan og aksjon. De andre hadde ikke synliggjort sammenhengen i sine refleksjonsnotater, men drøftingene fra planfasen speiles likevel i alles notater.

9.3.2 Oppgaveformatet – en viktig ramme for studentenes læring

Oppgaveformatet har vært oppe til diskusjon gjentatte ganger, og stadig vært utsatt for revisjon. Et spørsmål som kom opp i høstens debatt og som ble videreført i refleksjonsnotatene og den påfølgende diskusjonen, dreide seg om forholdet mellom reflekterende og problemorientert skriving. Følgende moment fra Hans Petter kan åpne drøftingen:

Vi må (...) tenke gjennom hvor "vitenskapelig" oppgaven skal være. Det er vel en kjensgjerning at pedagogisk forskning i liten grad avspeiles i skolens hverdag. Samtidig er det vel få ting det forskes mer på enn skole og pedagogikk. Kan vi gjøre noe med det? (Hans Petter refleksjonsnotat, januar 2006)

Hans Petter gir uttrykk for at han ønsker at oppgavene skal være reflekterende og nyttige i og for praksis. Da må ikke oppgaven være for "vitenskapelig", påpeker han, men det betyr ikke at han mener at oppgavene ikke skal være knyttet til teori. Tvert imot oppmuntrer han studentene sterkt til å speile undervisning og litteratur i sine oppgaver. Astrid skriver om det samme:

Ellers merker jeg når jeg veileder (...) at jeg kanskje er litt for vant med en mer tradisjonell vitenskapelig form på slike oppgaver og at jeg derfor leter etter den tradisjonelle strukturen

(...) (med innledning, empiri osv.). Jeg (...) er ikke helt sikker på om jeg synes at oppgaveformatet er helt optimalt. Kunne det for eksempel ha vært gjort enda friere på noen måte? Kunne studentene ha blitt bedt om å velge et fokus for drøftingen sin? (Astrid refleksjonsnotat, januar 2006)

Erik sier:

[Det er en] spenning i å reflektere over egen praksis og det å reflektere over mål. Kan den didaktiske relasjonsmodellen skape en for klar todeling? "Det" er planen og "jeg" finnes i refleksjonen som er en fortellende stildel der "jeg" ikke er knyttet til saken. De som skriver best er problemorientert, går inn i noe som er viktig for dem. Kunne vi gitt åpning for dette i malen? (Erik, referat fra forskermøte 23.01.06)

De tre innleggene peker på sentrale spørsmål knyttet til hensikten med oppgaven. Ville en åpnere form fremme studentenes læring bedre? Hvordan kan vi hjelpe studentene å forene refleksjoner over egen praksis og refleksjoner over elevenes læringsmål? Kan vi bedre synliggjøre at elevenes læring og målene for denne er en vesentlig side ved studentenes praksis? Erik mener at dette kan oppnås gjennom problemorientert skriving, eller som Astrid sier, ved at studentene velger en bevisst vinkling for drøftingen sin. Jeg begrunnet eller forsvarte oppgaveformatet slik:

Oppgaven gir trening i å skrive om seg selv, egen praksis og egne erfaringer. Andre didaktiske oppgaver har en friere form (...) Dette er et helt nytt språk for dem, vi ser igjen mange didaktiske begreper som er nye for dem [i tekstene]. (Sigrid, referat fra møte 23.01.06)

Mitt standpunkt var at selv om studentene ikke skriver problemorientert, begynner de å bruke et fagspråk som er nytt for dem. Jeg mente at dette kanskje var tilstrekkelig i den første oppgaven, mens andre hevdet at vi kunne stille større krav til studentene. Som nyansatte så Astrid og Erik på oppgaven med andre øyne enn vi som hadde utviklet den gjennom flere år. I første omgang førte ikke deres blikk utenfra til vesentlige endringer. Først i 2008 ble teksten endret mer i retning av et problemorientert format. Likevel hadde vi tankene om problemorientering med oss i veiledningen på en ny måte. Det skal jeg komme tilbake til i kapittel 10.

9.3.3 Nettveiledning – med vekt på veiledningens relasjonelle side

Hvilke spesielle forhold har vi erfart ved at så store deler av veiledningen foregår over nettet? Hva kjennetegner *møtet* på nettet? Det er særlig denne relasjonelle siden ved nettveiledningen jeg legger vekt på i dette underkapitlet.

Veiledning i balanse mellom et kjærlig og et kritisk blikk

Vi var opptatt av balansen mellom det å stille krav og å oppmuntre studentene. Edvin hadde brukt begreper som å veilede med hode eller hjerte (referat fra veiledning med Edvin og Erling, 25.08.05), og på Jomfruland lanserte han begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket. I refleksjonsnotatet som han kalte "Spor av menneskemøter" (13.01.06), beskrev han mål han hadde satt seg for høstens veiledning, og det ene målet var: "Å prøve å få til en balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikk". Edvins mål for perioden ble et kjernetema i prosjektet generelt og i utviklingen av min veiledningskompetanse spesielt. Jeg vil belyse noen aspekter ved nettmøtet med utgangspunkt i utdrag fra henholdsvis Edvins, Erlings og mitt eget refleksjonsnotat. Forholdet mellom møtet på

nettets og det direkte møtet er et kjernesporsmål som blir drøftet i lys av Bubers Jeg–Du og Jeg–Det-begreper.

Edvin skrev:

Jeg må her tenke på Bubers beskrivelse av menneskejegets doble struktur: Jeg-et konstitueres i møtet med verden, enten i jeg–du- eller i jeg–det-relasjoner (Buber 1992). Jeg er ikke helt sikker på hvor langt i retning av et jeg–du-forhold jeg kom i denne veiledningen. Jeg hadde satt meg som mål å kunne høre mer med hjertet, men dette er kanskje ikke så lett når situasjonen ikke oppmuntrer til hjertet, men mer til den strukturerende tenkningen? Det var ikke heller så stor forskjell mellom nettveiledning og det direkte møtet. Kanskje skyldes den knappe og direkte tonen i e-postene at vi allerede kjente hverandre, slik vi tidligere har vist er en forutsetning for meningsfull nettbasert veiledning (Lefdal & Østergaard 2004). (Edvin refleksjonsnotat, 13.01.06)

Edvin peker her på at det ikke er så stor forskjell på møtet på nettet og ansikt til ansikt i den veiledningen han har hatt denne høsten. Han viser til en sammenheng mellom det direkte møtet og nettmøtet, der begge møtene er preget av at veiledningen skjer mer med hodet enn med hjertet. Det synes å være en gjensidighet i veiledningsforholdet. Når studentene er opptatt av saksplanet og henvender seg til "hodet", er det ikke sikkert det er hensiktsmessig at veilederen svarer på relasjonsplanet. Når Buber (1992) ser på kjærlighet som en livsholdning som gir meg mulighet til å ha et Jeg–Du-forhold til den andre, må ikke det også innebære en respekt for den andres intensjoner med samtalen? Da må det være mulig å ha et Jeg–Du-forhold til den andre selv om dialogen foregår på saksplan, for også det innebærer, slik jeg ser det, å lytte med hjertet etter den andres behov.

Selv reflekterte jeg også over forholdet mellom å veilede med hodet og med hjertet:

Særlig har jeg tenkt på det Edvin sa om å finne en balanse mellom å veilede med hodet og med hjertet. Det fikk meg til å undre på om jeg i ansikt-til-ansikt-veiledning i stor grad veileder med hjertet, mens jeg i den skriftlige veiledningen i mye større grad veileder med hodet. Med det mener jeg at jeg forholder meg til den skriftlige teksten og ikke på samme måte til mennesket? (Sigrid refleksjonsnotat, 17.01.06)

Her er jeg inne på forholdet mellom tekst og praksis, tekst og person, som Erik hadde tatt opp tidligere. I Bubers termer er dette et eksempel på at jeg forholder meg til teksten i et Jeg–Det-forhold, mens jeg etterstreber et Jeg–Du-forhold i den menneskelige relasjonen. Jeg reflekterte videre over forholdet mellom å veilede med hodet og hjertet:

Jeg forsøker å appellere til refleksjon ved å stille spørsmål når teksten har en brukbar struktur. Når teksten mangler struktur, blir jeg utfordret. Jeg er redd for å ta motet fra studentene, hjertet taler. Samtidig trenger studentene råd for å komme på sporet – hodet er i arbeid. Og så har magen også sitt språk. Det hender jeg blir irritert og ikke forstår at studenten ikke har fått med seg hvordan han skal sitere, at teksten må ha avsnitt, at det er forskjell på plan og gjennomføring av undervisning osv. Da er jeg glad jeg sitter bak maskinen, slik at studenten ikke kan se min irritasjon. (Sigrid refleksjonsnotat 17.01.06, bearbeidet 23.02.06)

Jeg opplevde Pc-en som en medierende faktor som kunne skjule reaksjonen. Reaksjonen fikk tid til å gå fra magen til hodet og hjertet, uten at studenten måtte være med på hele turen. På samme måte kunne kanskje studentene forholde seg til veiledningen i det tempoet og med den avstanden som var nødvendig for dem når den forelå som tekst. Også de får slik mulighet til å bearbeide reaksjoner som ikke er konstruktive.

Erling pekte på sammenhengen mellom det direkte møtet og nettmøtet:

Min erfaring er at studentene setter pris på min veiledningsstil og spesielt at jeg har et ansikt-til-ansikt møte i praksis som grunnlag for veiledningsarbeidet. Personlig opplever jeg det siste som et særdeles viktig kvalitetskriterium. De blir trygge på meg, forstår at jeg vil dem godt – vil legge til rette for deres læring, og at jeg er villig til å bruke tid på dem. (Erling refleksjonsnotat, januar 2006)

Gjennom ansikt-til-ansikt-møtet bygges den tilliten som gjør det mulig å veilede på saksplan og samtidig ha en gjensidig opplevelse av å være i et Jeg–Du-forhold. Også i studier som bare er nettbasert, kan imidlertid relasjonen mellom veileder og student oppleves som personlig (Lillejord & Westrheim 2006 s. 190). Jeg hadde selv en svært positiv erfaring med å bli veiledet på nettet av en person jeg ikke har møtt ansikt-til-ansikt (se kapittel 14.1.1).

Vi drøftet også spennet mellom oppgavens krav og studentenes individuelle behov i veiledningen. Kravet dreier seg om det alle studentene må forholde seg til. "Det gjelder planen, drøfting av læringsmålene, metodene de [studentene] bruker og refleksjoner omkring dette, pluss egen læring" (Solveig refleksjonsnotat, januar 2006). For det andre handler veiledningen om å finne ut av studentens læringsbehov. Hans Erik sa at han "bruker mye tid på å treffe studentene der de er gjennom spørsmål og kommentarer" (referat 23.01.06). Den reflekterende veiledningen setter studenten i sentrum (Lauvås & Handal 1990), og Hans Eriks uttalelse viser at det er noe han legger stor vekt på. Jeg tolker det som at han bruker både hode og hjerte for å finne ut av studentenes læringsbehov. Veiledningen befinner seg hele tiden i dette spennet mellom kravene vi har satt fordi vi mener de er sentrale i en lærers begynnende kompetanse på den ene siden og studentenes læringsbehov på den andre siden.

Studentene er positive til den skriftlige veiledningen på nettet

I utgangspunktet visste vi lite om hvordan studentene forholdt seg til veiledningstekstene. Hvordan reagerte de i møte med våre tekster? I studentenes logger kom det fram at de satte pris på nettveiledningen:

Det var nyttig å få dei [veiledningstekstene] pr. mail, for då kunne eg printe ut dette, og ha det framfor meg då eg bearbeidde oppgåva. (Tina logg, 13.01.06)

Jeg sendte inn et utkast (...) en ukes tid før innlevering, og fikk utfyllende skriftlig tilbakemelding. Dette gjorde skrivearbeidet mye lettere. (Janne logg, 13.01.06)

Studentene uttrykte at de hadde glede av den skriftlige veiledningen fordi de kunne ha den foran seg i den videre skriveprosessen. Bare én av studentene som leverte logg i 2006, ga uttrykk for at hun hadde mest nytte av muntlig veiledning. Studentene påpekte ellers at rask respons var avgjørende. Vi har vært opptatt av å få respons på hvordan studentene opplever veiledningen de får, både gjennom loggene og i veiledning på e-post eller på nettet. Det har vært vanskelig å få

studentene til å respondere underveis i veiledningsforløpet, men den typen evaluering som de to sitatene over refererer til, har vært gjennomgående. Loggene ga oss innblikk i studentenes reaksjoner.

Studentene veileder hverandre på nettet – eksemplarisk læring

Tidligere har jeg pekt på at de studentene som brukte skrivegruppene på nettet, var fornøyd. De fikk hjelp til sine egne oppgaver – ikke minst gjennom å gi kommentarer til de andre. Noen studenter ble bevisst på at de lærte å veilede gjennom å observere og reflektere over lærerens veiledning.

Læreren var da modell for læringen. Solveig skrev om en slik situasjon:

Tove sier at lærerens tilbakemelding ga henne tips til hvordan hun skulle gi tilbakemelding til de andre på skrivegruppa. (Dette skal jeg bruke mer bevisst, jeg skal gi raske tilbakemeldinger og være enda tydeligere på hva jeg gir tilbakemelding på i de ulike fasene i skriveprosessen.) (Solveig refleksjonsnotat, januar 2006)

Solveig hadde startet med å veilede studentene i grupper. Veiledningsteksten til én student var synlig for de andre studentene i gruppen. Hun så hvordan potensialet for læring kunne utnyttes enda bedre i det sosiale rommet skrivegruppene på nettet utgjør, ved selv å være enda mer eksplisitt og begrepssette sine veiledningshandlinger overfor studentene. Det at hun begynte å veilede på metanivå ved å sette ord på hvilke veiledningsstrategier hun anvendte (jf. Hoel i kapittel 6.5.1), utgjorde en signifikant endring i Solveigs praksis som også fikk konsekvenser for min praksis.

Til tross for at Solveig formidlet de positive erfaringene med veiledning i grupper, trengte vi andre tid før vi tok i bruk denne veiledningsarenaen. Det tok lang tid før det skulle bli dobbeltløpslæring. Først høsten 2008 veiledet jeg studentene systematisk i nettgruppene deres. Dette er et eksempel på hvordan én lærer (Solveig) endret sin praksis og meddelte positive resultater, men at det likevel ikke førte til organisasjonslæring før etter flere år fordi praksisen ikke ble forankret gjennom forpliktende prosesser.

Søndagstanker eller mandagsveiledning?

Hans Erik tok i møtet opp den utfordringen en presset hverdag utgjør. Han sa at han vet hvordan han skal drive god veiledning (søndagstanker eller idealistiske krav), mens hverdagen presser måten å veilede på (mandagsveiledning), og dette fører til en kognitiv og emosjonell konflikt (møtereferat 23.01.06). Hans Erik har lang veilederutdanning og mye erfaring, men uttrykte at han ikke alltid har tid til å gjøre så godt som han egentlig kan. Dette er en særskilt utfordring i nettveiledning fordi det er tidkrevende å gi utfyllende skriftlige tilbakemeldinger. Sammenlignet med muntlig veiledning stiller den skriftlige veiledningen større krav til språklig presisjon i alle deler av prosessen (Lillejord & Westrheim 2006 s. 193). Tidspress kan nok også redusere kvaliteten på veiledning som skjer ansikt-til-ansikt, men kanskje ikke i samme grad? Hans Erik brukte begrepet søndagstanker og mandagsveiledning. Fra dette ble "søndagsveiledning og mandagsveiledning" metaforer som festet seg i min bevissthet gjennom prosjektet og ble en påminning i hverdagen.

Nettveiledningens særlige muligheter og begrensninger

Jeg konkluderer med at det er mulig å "møte hverandre" i nettveiledning så vel som i ansikt-til-ansikt-veiledning. Erkjennelsen av faren ved å forholde seg i et Jeg–Det-forhold til teksten, i stedet for et Jeg–Du-forhold til personen bak teksten, var bevisstgjørende og bunnet i Edvins utsagn om å finne en balanse mellom det kritiske og det kjærlige blikket i veiledningen. Begrepsparet er ikke

avgrenset til nettveiledningen, men kunne bidra til å analysere og forbedre relasjonen i den. Selv om studier viser at det er fullt mulig å bygge personlige forhold gjennom nettveiledning, har vi lagt vekt på den tillitsbyggingen som skjer i ansikt-til-ansikt-møtet. Dette er det særskilt Erling som har vært pådriver for. Det spesielle med nettveiledning er at

- studentene gjennom nettveiledning får tekster de kan forholde seg til når det passer for dem
- Pc-en er en medierende faktor som kan skjule umiddelbare følelsesmessige reaksjoner
- den skriftlige veiledningen er eksemplarisk for studentenes veiledning av hverandre og av elever. Ansikt-til-ansikt-veiledning kan også være eksemplarisk, men veiledningsteksten kan studentene gå tilbake til i ulike situasjoner.

9.3.4 Sammenheng mellom praksisbesøk og oppgaveveiledning

Som forutsetning for nettmøtet hadde vi etablert en felles forståelse av det direkte møtet. Dermed var det flere som fulgte opp intensjonen med å gjennomføre praksisbesøk som grunnlag for oppgaveveiledningen, og oppfordret studentene til å skrive om undervisningsopplegget de gjennomførte mens de hadde besøk av PPU-lærer. Den felles erfaringen som da lå til grunn for oppgaven, kunne utnyttes i veiledningen. Erling skrev det slik: "Under praksisbesøket fikk jeg innblikk i deres [studentenes] undervisning og utfordringer i forbindelse med denne. Dette ga meg erfaring jeg kunne bruke i veiledning av oppgavene." (Erling refleksjonsnotat, januar 2006) Hans Petter mente at det la grunnlaget for en mer aktiv veilederrolle enn tidligere. Og Erik skrev:

Det er stor forskjell på om jeg har vært til stede i undervisningen eller ikke; den kontekstuelle rammen for min tolkning [av teksten] blir naturligvis helt annerledes. Det får meg til å lure på hva som egentlig er i fokus; praksis eller teksten. Men de to møtes i refleksjonen over praksis? Og skriftspråk er laget nettopp for det. (Erik refleksjonsnotat, januar 2006)

Det er en klar konklusjon, om ikke overraskende, at oppgaveveiledningen blir bedre når den kombineres med praksisbesøk, og når teksten omhandler det undervisningsopplegget PPU-læreren har observert. Vi har dermed pekt på hvor viktig det er at PPU-læreren, som også deltar i undervisning og oppgaveveiledning, er med studentene ute i praksis. Erik kommer tilbake til undringen om tekstens plass i kompetansebyggingen og konkluderer med at det skjer et møte mellom praksis og tekst i den skriftlige refleksjonen.

Så langt har jeg hovedsakelig drøftet rammeforhold og relasjonelle forhold ved veiledningen. Nå skal jeg utdype innholdsmessige sider ved veiledningen som kom fram i notatene og drøftingene.

9.3.5 Veiledningens fag- og yrkesdidaktiske innhold

Sentralt i diskusjonene i møtet sto veiledningsrelasjonen og forutsetninger for å etablere gode relasjoner. Solveig etterlyste en diskusjon om didaktikk og stilte følgende spørsmål:

Hva er saken selv? Hva skal studentene utvikle gjennom arbeidet med oppgaven? Så langt har ingen snakket om veiledningens innhold! Studentene skal gjennom sin praksis lære å drive fag-/yrkesdidaktisk analyse, og sentralt i dette er spørsmålet om HVA elevene skal lære av dette og HVORDAN de skal lære det? Sentralt i veiledningen er da å få studentene til å oppfatte hva som er sakens kjerne, som jeg oppfatter skal være fag-/yrkesdidaktikk. Hva skal deres konkrete elever lære? Hva er formålet med undervisningen? Mange sliter med dette.

Setter vi for høye krav til studentene? Er vi for lite fokuserte i vår egen undervisning og veiledning? Lærere SKAL forholde seg kritisk til læreplaner. (Solveig i referat fra forskermøtet 23.01.06 og hennes presisering av referatet 24.01.06)

Den frustrasjonen som kom til uttrykk her, handlet om diskusjonen der og da, men i videre forstand dreide den også om at vi ikke hadde funnet noen optimal form på det første semesterets didaktikkundervisning, en frustrasjon som rommes i spørsmålet "Er vi for lite fokuserte i vår egen undervisning og veiledning?". Hans Petter skrev:

Alle [studentene] har med litt om læringsmål. Alle har prøvd å beskrive de, men om de er "utviklet" er jeg usikker på. I realiteten er det å lage læringsmål svært vanskelig. Tror ikke vi må ha for store forventninger i starten. Men at det er viktig med god undervisning ved PPU i læringsmål er hevet over tvil. Hvordan? (Hans Petter, refleksjonsnotat januar 2006)

Studentene skriver om læringsmål, men det var et spørsmål om undervisningen og veiledningen i tilstrekkelig grad ga studentene bakgrunn for å vurdere elevenes læring sett i forhold til målene for læringen. Var det slik at vi unngikk å snakke om det didaktiske innholdet i veiledningen – hva elevene skulle lære, hvorfor og hvordan? Hvis det var tilfellet, og hvis grunnen var at vi hadde et uavklart forhold til læringsmålenes betydning for elevenes læring, ville undervisningen og veiledningen bli ufokusert. Dette var en viktig synliggjøring av en problemstilling i vår praksis, men drøftingen i møtet fikk ingen konklusjon. Diskusjonen er blitt videreført gjennom hele prosjektperioden og i etterkant. Jeg kommer tilbake til den i kapittel 10.3.2.

Erling reiste et viktig spørsmål om forskjeller i veiledningen av studenter med naturfagsdidaktikk og studenter med naturbruksdidaktikk:

Kanskje er det slik at naturfag og naturbruk åpner for ulike måter å veilede på. I naturbruk står studenten i et nært forhold til fenomenet, kanskje åpner det for en annen dialog? Samtalen om saken/fenomenet får en naturlig plass, det gir mer fokus til veiledningen/samtalen. (Erling i referat fra forskermøte 23.01.06)

Erling stiller spørsmål om hvorvidt det åpnes for en annen dialog i veiledning knyttet til naturbruk enn til naturfag. Spørsmålet ble ikke drøftet videre i møtet. Jeg ønsker likevel å peke på at det ble reist. Vi kunne ha undersøkt spørsmålet: Er det virkelig slik at veiledning av studenter med forskjellig didaktisk fordypning gir ulike muligheter i dialogen? Hvilke muligheter? Hva kan vi da lære av veiledningen i yrkesdidaktikk for veiledningen i naturfagsdidaktikk? En slik undersøkelse kunne kanskje brakt vår innsikt i egen praksis et steg videre.

9.3.6 Om å fremme bruk av teori og refleksjon

Hvordan vi kunne hjelpe studentene å lære å reflektere og bruke relevant teori, var viktige spørsmål i Jomfruland-diskusjonene, som også ble fulgt opp i refleksjonsnotatene.

Bruk av teori

Gjennom diskusjonene på Jomfruland oppdaget vi at vi hadde lite relevant fagdidaktisk litteratur på litteraturlisten til studentene. Dette ga støtet til å utvikle et fagdidaktisk kompendium med relevante artikler (Knain & Østergaard 2006). Studentene med realfaglig bakgrunn er vant til å ha et klart definert pensum. Litteraturlister med et bredt tilfang av litteratur kan virke overveldende i starten, mens et kompendium med artikler gir hjelp til å orientere seg. Erik og Astrid kom fra fagmiljøer med

rik tilgang til vitenskapelige tidsskrifter, noe som var mangelvare hos oss. Diskusjonene førte til at vi tegnet abonnement på flere sentrale tidsskrifter. Dette var viktige tiltak for å stimulere studentenes teoribruk i oppgavene.

Erik og Astrid pekte begge på hvor krevende det er for studentene å diskutere praksis i lys av teori. De stilte spørsmål ved om oppgaveteksten i stor nok grad stimulerte til teoribruk. "Det krever overblikk å kunne veksle mellom teori og iakttakelse (...) Tenker at første oppgave er en start på det; det er rett og slett ikke lett." (Erik refleksjonsnotat januar 2006) Jeg viser ett eksempel på hvordan studentene gjennom veiledning fikk hjelp til å sette sine erfaringer inn i et teoretisk perspektiv:

Kan du knytte noe av det elevene har lært til mesterlære? Det står om dette i Hiim og Hippe og i Hans Petter Evensens Grønn didaktikk på side 38. Det ville heve refleksjonen ved å knytte an til denne teorien. (Erling i veiledning til Siw, 07.12.07)

Dette er et eksempel på at studenten i en nybegynnerfase får konkret støtte til å se sine refleksjoner i et teoretisk perspektiv. Ifølge Reynolds (1985) har studentene i nybegynnerfasen behov for slik konkret støtte. Flere studenter ga uttrykk for at det var gjennom arbeidet med oppgavene de leste teori, og at teorien hadde betydning for deres læring. Her er ett eksempel: "Når jeg virkelige lærte var da jeg begynte å skrive. Da leste jeg teori og tenkte." (Anne i loggruppesamtale, 13.01.06). Selv om det ikke er lett, og vi ikke syntes at studentene var særlig gode til å reflektere i lys av teori, oppdaget mange studenter litteraturen gjennom skrivingen, slik hensikten var. Erik satte ord på at vi ikke måtte ha for høye krav i denne første oppgaven. Dette poenget tilhører også drøftingen om oppgavens vitenskapelighet (se kapittel 9.3.2).

Refleksjon

Vi la stor vekt på at studentene i sin undervisning i praksisperiodene skulle engasjere elevene i aktive læreprosesser, jf. listen i kapittel 9.1.3. Derfor var det også et sentralt område for refleksjon. Erik viste, i en veiledningstekst til en student, hvordan han stimulerte til refleksjon over forholdet mellom lærerens aktivitet og elevenes:

Men hvis jeg skal legge an et litt kritisk blikk – om ikke for annet så for at du skal få noe "føde" å reflektere omkring i etterkant, så er det nettopp at du står mye i sentrum for begivenhetene. Det som står i headingen "Læreprosesser" kunne kanskje vært betegnet som "Undervisningsprosesser"? Læreprosessene er vel i større grad knyttet til noe elevene gjør, og det er ikke i fokus så veldig, utenom at du ønsker svar fra dem. Denne dialogen er ganske styrt av deg – kunne du vurdere å legge større fokus på elevenes svar? Du skriver at "Får forhåpentligvis riktig svar..." – men kanskje er de gale svarene vel så verdifulle, hvis du lar elevene arbeide litt med dem. Spørre litt om hva de egentlig mener, få elevene med på å lage forklaringen du søker. Kanskje føler du at du mister litt av tråden eller kontrollen, men læringsutbyttet kan bli bedre...? (Erik, veiledningstekst vedlagt refleksjonsnotat, januar 2006)

Erik viser hvordan han her er pådriver for å få studenten til å oppdage hvordan hun leder læringsprosessen. Han gjør det ved å speile det hun skriver om sin praksis og stille kritiske spørsmål og foreslå alternative handlingsvalg. Slik søker han å stimulere til refleksjon og endret praksis. Erik bruker her begrepet kritisk blikk, og han gjør studenten oppmerksom på at det han sier, er ut fra et slikt blikk, og hvorfor han gjør det. Slik tydeliggjør han veiledningen for studenten.

Selv hadde jeg et eksempel fra min veiledning denne høsten der hovedhensikten var å få studenten til å tenke gjennom begrunnelser for valg av arbeidsmåter:

Kan du se på ordvalget i dette avsnittet. Er det virkelig det du mener? At forsøket først og fremst var et aktiviserings- og avbrekkstiltak av passe lengde, og "tilfeldigvis" også egnet til å se på gjærsoppen? Hva er poenget med forsøk? (Sigrid veiledningstekst til Britt, gjengitt i refleksjonsnotat, 17.01.06)

Jeg ønsker her at studenten skal få et mer bevisst forhold til sitt valg av arbeidsmåte. Begge eksemplene viser hvordan vi søker å stimulere studentene til å reflektere over sin rolle som lærer. Eriks tekst er et eksempel på at mange studenter går inn i en tradisjonell lærerrolle. Et annet poeng er studentenes jakt på de "riktige" svarene, i stedet for at de ser på mulighetene for å utvikle undring og nysgjerrighet som utvikles fra mindre riktige svar. Veiledningen speiler vår oppfatning av lærerstyrt og elevaktive læringssituasjoner. Eksemplene viser hvordan vi gjennom faglig autoritet aktivt søker å påvirke studentene ved å stimulere til refleksjon over handling. Veiledning i handling-refleksjonsmodellen behøver altså ikke være et uttrykk for at læreren har abdisert som faglig autoritet slik Skagen (2000b) hevder i sin kritikk av denne.

I dette avsnittet har jeg vist noen konkrete eksempler på hva vi gjorde for å stimulere studentenes teoribruk og refleksjon, og argumentert for at dette er i tråd med de drøftingene vi hadde på Jomfruland, som resulterte i en liste med stimuleringsiltak og et kompendium med relevante artikler.

9.3.7 Når veiledningen blir vanskelig

Flere beskrev i sine notater vanskelige veiledningsforløp. Jeg vil her gi to eksempler på situasjoner vi erfarte som krevende.

Astrid hadde veiledet en student som ba om veiledning gang på gang, uten å ta hensyn til veiledningen:

Når det gjaldt Stein, sendte han meg ca. 4 utkast som jeg gikk grundig gjennom og kommenterte. Etter hvert ble jeg litt frustrert av dette, da jeg følte at jeg fikk utkastene hans igjen og igjen uten at han hadde foretatt noen endringer i forhold til mine kommentarer. (...) Følte meg vel egentlig litt "brukt" i denne veiledningssituasjonen. (Astrid refleksjonsnotat, januar 2006)

Selv skrev studenten:

Veiledningen har vært nyttig, den har nok i stor grad vært med på å "åpne" øynene mine, selv om jeg nok har tatt mindre hensyn og ikke fulgt opp alle rådene slik jeg burde. Det har nok med å gjøre at jeg liker å jobbe selvstendig og gjøre ting på min måte selv om jeg burde være litt mer åpen for impulser og innspill utenfra. (Stein, logg 13.01.06)

Astrid reiste spørsmålet om hun kanskje ikke skulle ha godkjent oppgaven når den ikke viste spor etter den veiledningen studenten hadde bedt om. Kanskje skulle studenten blitt utfordret til å reflektere over begrunnelsen for å søke så mye veiledning når han ikke tok hensyn til den? Kan dette være et eksempel på at veiledningen i for stor grad skjedde på studentens premisser? På den andre siden kan studentens utsagn tyde på at veiledningen likevel satte spor. Han gir uttrykk for at han

burde være mer åpen for impulser og innspill utenfra. Dette er et uttrykk for selvinnsikt og *kan* være et steg på veien mot personlig utvikling. Studenten synliggjør et læringsutbytte vi ikke kunne se!

Selv hadde jeg en student som fikk veiledning i mange timer gjennom et helt år:

[O]g nå er det [veiledningen] avsluttet uten at jeg tror at Ida lærte noe av den. Men jeg lærte noe viktig: Neste gang skal jeg bruke mer av Erlings taktikk når jeg får en så skrivesvak student. Med det mener jeg at jeg skal skrive eksempler på tekstforslag. Jeg har skrevet spørsmål inn i teksten, men ikke vist henne HVORDAN (...). Jeg har hatt et utall samtaler med henne hvor jeg både har stilt spørsmål og har forklart hva jeg mener, og forsøkt å få henne til å sette ord på begrunnelser for egen praksis (...) jeg var redd jeg hadde drept studentens arbeidslyst og fratatt henne motivasjonen for å fullføre PPU, ved å ikke godkjenne oppgaven gang på gang. (...) hun [sa] at hun var kjempeglad for veiledningen (...) Men enda føler jeg ikke at jeg har klart å bidra til noen læring. (Sigrid refleksjonsnotat, 17.01.06)

Jeg klarte ikke å finne nøkkelen til studentens mestring til tross for mye investert tid og engasjement. Veiledningsspørsmålene hjalp henne ikke. Studenten hadde heller ikke tro på at hun kunne bruke en elevaktiv undervisningsmåte med de elevene hun underviste dette året. Jeg hadde vært på praksisbesøk og møtt elevene og var overbevist om at de ville blitt motivert om de hadde fått større mulighet til å være aktive i sin læring. Min overbevisning var imidlertid ikke nok til å få Ida til å forsøke, dermed kunne hun heller ikke oppdage noe nytt i denne situasjonen. Studenten skrev likevel til slutt en oppgave vi kunne godkjenne.

Det kom fram flere eksempler på krevende situasjoner, og alle eksemplene hadde det til felles at vi opplevde veiledningen som krevende når studentene av ulike årsaker ikke tok hensyn til veiledningen, når vår innsats ikke påvirket studentene og ikke skapte økt mestringsfølelse. Hensikten med veiledningen er jo at den skal bidra til faglig og personlig vekst.

Forskermøtet ble en arena for å dele erfaringer også fra situasjoner der vi ikke lyktes. Eksemplet mitt viser hvordan erfaringsdeling førte til læring i gruppen – jeg hadde fått tips fra Erlings veiledning til hvordan jeg kunne imøtekomme studenter med lignende behov i framtiden. Slike diskusjoner kunne vi også tidligere ha på planleggingsmøter eller i lunsjen, men forskermøtet utgjorde en møteplass der vi kunne *fordype* oss i vår praksis, slik Heron og Reason (2001) hevder (jf. kapittel 3.4.4). Den faste møteplassen hvor vi hadde mer tid enn i vanlige handlingsrettede møter, var betydningsfull. Det ga alle uttrykk for.

9.3.8 Bedret kvalitet på høstens oppgaver

Både i refleksjonsnotatene og i diskusjonen på møtet i januar kom det fram at vi hadde en opplevelse av at kvaliteten på årets oppgaver gjennomgående var bedre enn tidligere år. Endret oppgavetekst og større oppmerksomhet på veiledningen mente vi var forbedringer av vår praksis som vi kunne se resultater av i studentenes oppgaver.

Solveig konkretiserte hva som var bedre på denne måten: "De har godt grep om relasjonsmodellen, de har et større faglig fokus og de har bedre elevfokus." (Solveig refleksjonsnotat, januar 2006) Selv skrev jeg: "Jeg har en opplevelse av at oppgavene denne gangen er mindre besvarelse og mer gjenspeiler studentenes praksis." (Sigrid refleksjonsnotat, 17.01.06) Om oppgavene var bedre, var det fremdeles store forbedringspotensialer. Solveig skrev:

Det jeg savner hos flere er at de ikke i større grad "dissekerer" sin egne konkrete aktiviteter i undervisningen. De kunne i større grad ha beskrevet hvordan de innleder til temaet, hvilke innledende spørsmål de stiller, hvilke oppgaver gruppene får og arbeide med, hvordan de oppsummerer, hva de sier når de går rundt til grupper og enkeltelever. Jeg tenker at relasjonsmodellen, når den anvendes på en time, blir for overfladisk; først brukte jeg SOLA, så ga jeg en gruppeoppgave, til slutt var tiden for knapp til oppsummering. De skriver for lite om hva som var midt-ordet i sola eller hva elevene svarte på strålene, heller ikke hva gruppeoppgaven var. (Solveig refleksjonsnotat, januar 2006)

Mye av veiledningen går ut på å få studentene til å konkretisere slik Solveig uttrykker her. Erfaringen er at jo mer nøyaktig de er i stand til å beskrive sine erfaringer, desto bedre blir refleksjonene. Dette kan begrunnes med at språket får mening i konkrete situasjoner (Vygotkij et al. 2001; Wittgenstein 1997). Fagbegrepene får innhold gjennom studentenes erfaringer i praksis, den konkrete situasjonen er den meningsbærende enheten. Som Freire (1970/2006) sier, blir det å "uttale et virkelig ord lik å forandre verden" (s. 71). Når studentene setter ord på sine håndfaste erfaringer og reflekterer over dem, kan det være starten på endring av praksis.

Til tross for at studentene ikke var så konkrete i sine beskrivelser av undervisningsoppleggene som vi ønsket at de skulle være (jf. Solveig over), mente vi altså å ha belegg for å si at oppgavene var blitt bedre som følge av våre tiltak. Vi hadde fått større bevissthet om hvordan vi kunne få studentene til å reflektere. Dette ble bekreftet i studentloggene som jeg drøftet i kapittel 9.2. Samtidig så vi ytterligere muligheter for forbedringer.

9.3.9 Avsluttende om det andre forskermøtet

De individuelle refleksjonene over praksis som var nedtegnet i refleksjonsnotatene, la grunnlaget for målrettede felles drøftinger av vår veiledningspraksis. Drøftinger vi hadde startet på Jomfruland, ble i dette møtet videreført. Her følger noen spørsmål og konklusjoner:

- *Oppgaveformatet og hensikten med oppgaven.* Spørsmål som ble belyst, var hvor vitenskapelig oppgaven skulle være, om rammene skulle vært friere, om studentene skulle stimuleres til mer problemorienterte drøftinger eller om det var et realistisk mål for den første oppgaven at den var nyttig for praksis, og at studentene gjennom skrivingen begynte å bruke nye fagbegreper. Ingen konklusjoner ble trukket, men ulike synspunkter ble synliggjort.
- *Utfordringer og muligheter i nettbasert veiledning.* Særlig ble spørsmål rundt balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikket satt i sentrum: forholdet mellom krav og oppmuntring, mellom våre krav og studentenes behov for veiledning.
 - o Ansikt-til-ansikt-møtet legger et viktig grunnlag av tillit og trygghet for nettveiledningen, men er ikke nødvendigvis en forutsetning for at virkelige møter skal finne sted på nettet.
 - o Nettveiledning skaper tekster som studentene kan gå til når de trenger dem, noe de har gitt uttrykk for at det setter pris på.
 - o Tekstbasert veiledning kan bidra til at studentene lærer å veilede.
 - o Pc-en fungerer som en medierende faktor, noe som kan bidra til at uhensiktsmessige følelser kan skjules for dialogpartneren, og at følelsene kan bearbeides før

responsen gis. Dette kan bidra til mer konstruktiv kritikk enn om kritikken er farget av øyeblikkets frustrasjon eller irritasjon.

- Et aber med den skriftlige veiledningen er at den er tidkrevende, det stilles høye krav til presisjon (jf. Vygotskij). Dermed kan det bli et gap mellom det vi kan og vet om god veiledning – søndagsveiledning, og aktiv veiledningspraksis – mandagsveiledning.
- *Veiledningens didaktiske innhold.* Spørsmål om undervisningens hensikt og læringsmålenes betydning ble reist. I kjølvannet av dette ble det reist spørsmål om didaktikkundervisningen var for lite fokusert.
- *Bedre refleksjoner over praksis.* Vi mente at oppgavene var blitt bedre som en følge av tiltakene vi hadde gjennomført. Likevel så vi tydelige forbedringspotensialer i studentenes oppgaver. Beskrivelsene kunne bli mer konkrete for at refleksjonene skulle bli mer presise.
- *Bedre oppgaveveiledning når veileder også har vært til stede i praksis.* Dette var en klar konklusjon.
- *Forum for å drøfte vanskelige saker.* Forskermøtet var et forum der vi kunne belyse vanskelige veiledningssamtaler og få råd og hjelp av hverandre.

Til slutt vil jeg peke på et viktig spørsmål som ble reist av Hans Erik. Han tok opp spørsmålet om *øvingslærernes rolle i prosjektet*, et spørsmål han kom tilbake til gjennom hele prosjektperioden. Øvingslærer har bare vært indirekte involvert i prosjektet gjennom studentenes praksis. Det kunne styrket prosjektet om øvingslærerne hadde vært mer direkte involvert som prosjektaktører. Jeg hadde likevel valgt å avgrense doktorgradsprosjektet til å involvere vår lærergruppe og delvis studentene. Et prosjekt i samarbeid mellom vår institusjon og øvingslærere ble virkelighet gjennom et samarbeidsprosjekt mellom skoleeiere, skoler og universitet³⁷ utenfor rammen av veiledningsprosjektet.

9.4 Drøfting av resultater fra første årssyklus og veien videre

De viktigste resultatene dette første året var praktiske endringer av studiet og veiledningen som følge av bevisstgjørende diskusjoner knyttet til studiets første didaktiske oppgave. Jeg skal her løfte fram og drøfte resultater av det første årets forskning og til slutt se på konsekvenser for det andre året.

9.4.1 Prinsipielle sider ved prosess og resultater

Tabellen under viser sammenhengen mellom tiltakene vi iverksatte på bakgrunn av planer, observasjoner og refleksjoner ved innledningen til prosjektet. Tabellen viser også vårt personlige og kollektive utbyttet av tiltakene.

³⁷ <http://www.umb.no/skole/artikkel/samarbeid-skoleeiere-skole-umb> (sist besøkt 11.06.10)

Tabell 9–2 Oversikt over tiltak og effekter i prosjektets første årssyklus

Handlinger, observasjoner og refleksjoner	Personlig og kollektivt utbytte	Resultater for PPU
Diskusjon – ”Den gode lærer”	Klargjøring av verdier og meninger Nye og gamle medarbeidere deler synspunkter	Grunnlag for diskusjon om vektlegging av innhold og form i lærerutdanningen, og mer konkret grunnlag for omforming av 1. didaktiske oppgave (sett i sammenheng med de andre oppgavene)
Diskusjon av første didaktiske oppgave	Nye medarbeidere får innblikk i intensjonene med oppgaven, og bidrar med endringsforslag	Utvikling av ny oppgavetekst, endring av innhold i instruksjonsøvelsene (2. samling), utvikling av skrivekurset (3.samling), litteraturanbefalinger (nytt kompendium)
Endring av oppgaveteksten for første didaktiske oppgave		Studentene la større grad vekt på elevaktivitet i den undervisningen de skrev om
Diskusjon om den skriftlige refleksjonens betydning for utvikling av lærerkompetanse	Bevisstgjøring av vår praksis	Økt oppmerksomhet på refleksjon i oppgaveteksten, i skrivekurset ³⁸ og veiledningen ga bedre refleksjon i oppgavene
Utvikling av prinsipper og råd for veiledningen	Vi lærer av hverandre	Mer fokusert veiledning
Diskusjon om utvikling av relasjoner i nettveiledning	Bevisstgjøring	Økt bevissthet om sammenheng mellom praksisbesøk og oppgaveveiledning
Studentlogg i 4. samling, samtale om eget læringsutbytte av arbeid med oppgaven og veiledning	Vi lærer mer om studentenes læring	Studentene uttrykker at de har fått økt lærerkompetanse, og at de har lært om veiledning ved selv å få veiledning
Erfaringsdeling. Oppmerksomhet på egen veiledning, vi tar vare på veiledningstekster, skriver logg og refleksjonsnotater	Transparent praksis – lærer ved å reflektere over egen praksis og ved å høre om og lese om andres praksis	Bedre veiledning for studentene. Mer fornøyde lærere
Sammendrag og dokumentasjon av prosess og resultater	Det blir tydeligere hva vi har fått ut av arbeidet, og hvilke muligheter som ligger i samarbeidet	

³⁸ Utviklingen av skrivekurset blir det gjort rede for i et eget kapittel, se kapittel 12.

Bevisstgjøring av verdier – et bredt kunnskapsbegrep

I diskusjonen om "den gode lærer" kom vi fram til et bredt spekter av kompetanser en god lærer må være i besittelse av. Kompetansene innebærer en rekke ulike kunnskapsformer: fagkunnskap (episteme), ulike didaktiske kunnskaper som å kunne yrkesrette og hverdagsrette undervisningen og være kreativ (techne), kunne skille mellom rett og galt, være empatisk og ha omsorgsevne, ha lederegenskaper og kunne skape godt læringsmiljø (phronesis). Den gode lærer må ha fortrolig, personlig kunnskap. Forpliktelse og pasjon er to viktige sider ved Polanyis begrep personlig kunnskap (Mitchell 2006). Våre stikkord handlet i stor grad om slike dimensjoner når vi sa at læreren må være engasjert og ha evne til å engasjere elevene, samtidig som de er forpliktet overfor læreplanene så vel som overfor elevene.

I kapittel 3 pekte jeg på at bevisstgjøring av verdier er et grunnleggende utgangspunkt for endring av praksis (Heron & Reason 2008; Whitehead & McNiff 2006). Også Elliot (1991) peker på at forbedring av praksis dreier seg om å realisere de verdiene som utgjør virksomhetens hensikt (s. 49). Hensikten med undervisning er utdanning. Den innledende diskusjonen vi hadde om "den gode lærer", var derfor viktig for å bevisstgjøre hvilke tanker vi hadde om den brede kompetansen vår undervisning og veiledning skulle bidra til å utvikle hos studentene. Selvsagt var ikke disse tankene et ubeskrevet blad, men diskusjonen tok et annet utgangspunkt enn rammeplanens kompetansebeskrivelse.

Vi oppdaget også hvor viktig vi mente det var at studentene fikk ta utgangspunkt i sine sterkeste sider når de skulle undervise i praksis, for å øke muligheten for at de skulle oppleve mestring. Dette kan være vanskelig fordi det også er opp til praksisstedets planer. Et tettere samarbeid med praksisskolene kunne kanskje bidratt til at flere studenter fikk denne muligheten. En annen oppdagelse var at vi i liten grad hadde satt direkte ord på lærerens samfunnsoppdrag. Dette fikk senere konsekvenser for undervisningen.

Tydelige rammer – betydning for utvikling av lærerkompetanse

Den første didaktiske oppgaven har en sentral funksjon i studiet. Undervisningen i de to første samlingene skal forberede studentene for den første praksisperioden. I oppgaven skal studentene gjøre rede for plan og gjennomføring av en undervisningsøkt og reflektere over den i lys av teori. Rammen for oppgaven måtte endres slik at den i større grad enn tidligere kunne være veiledende for studentenes erfaringslæringsprosess. Vi tydeliggjorde intensjonen om at studentene skulle involvere elevene i læringen, slik at også de i større grad kunne lære av sine erfaringer. Mange av studentene er noviser som lærere når de begynner på studiet, og de trenger klare retningslinjer å forholde seg til (Dreyfus & Dreyfus 1991). Vi mente at det å uttrykke våre forventninger til hva de skulle forsøke å få til i praksis, kunne være et stillas for deres læring. Slik ville vi påvirke studentenes praksiserfaringer. Dette er i tråd med Deweys tanker om lærerens viktige rolle som tilrettelegger av utdannende erfaringer (jf. kapittel 5.2.4).

Figuren under viser hvordan arbeidet med den første oppgaven strekker seg gjennom de tre første samlingene, praksisperioden om høsten og videre inn i første samling om våren. Oppgaven skal bidra til å skape sammenheng mellom teori og praksis.



Figur 9–4 Undervisning som støtter arbeidet med den første didaktiske oppgaven (DR = Didaktisk relasjonsmodell). Oppgaven er bindeledd mellom praksis, samlinger og litteratur

Refleksjoner over praksis – betydning for utvikling av lærerkompetanse

Refleksjon over praksis er sentralt for å lære fra praksis (Dewey 1938; Schön 1983), derfor er kompetansen til å stimulere studentene til å reflektere viktig. Spørsmålene i rammen i kapittel 9.1.3 utgjorde en slik bevisstgjøring av hvordan vi kunne stimulere til refleksjon over praksis. Spørsmålene kan bidra til at studentene reflekterer over sine valg i undervisningssituasjonen og alternativer de hadde. Spørsmålene bidrar dermed til kritisk tenkning, som innebærer å vurdere begrunnelser for valg (jf. Wahlgren og Noddings i kapittel 6.3.2). Spørsmålene dreier seg også om elevenes læring, som er en didaktisk kjerne. Vi hadde opplevd en motsetning mellom studentenes behov for å konsentrere seg om relasjonen til elevene i praksis, og oppgavens didaktiske fokus. Gjennom diskusjonene oppdaget vi at dette slett ikke behøver å utgjøre noen motsetning hvis studentene reflekterer over sammenhengen mellom relasjonelle forhold og elevenes læring i faget.

Målet er at refleksjon over undervisningspraksis skal føre til reflektert handling i praksis. Reflektert handling bygger i tillegg til refleksjon over arbeidsoppgaven på refleksjon over grunnlaget for handlingen og ulike løsningsmuligheter (jf. Ellström i kapittel 6.3.1). Ellström sier at slik refleksjon krever tid og distanse til oppgaven (i Wahlgren 2002 s. 88). Tid til refleksjon og distanse til den utførte oppgaven er nettopp det "rommet" den skriftlige oppgaven gir.

Spørsmålet om sammenhengen mellom skriftlig refleksjon og handling er viktig og har ikke ett enkelt svar. Målet er at studentene skal gjennomføre reflekterte handlinger i lærerrollen. Men er det slik at teksten skaper en ny virkelighet, slik Seljø (2001 s. 199) framholder? Kan i tilfelle denne nye virkeligheten bidra til læring og forståelse som igjen kan være nyttig i den praktiske virkeligheten? Vygotskij (2001) hevder at skriftspråket er den mest utførlige formen for tale, og at tanken utvikles når den uttrykkes i ord. "Skrevet tale er langt mer bevisst, og den produseres mer bevisst enn muntlig tale" (ibid. s. 162). Gjennom skrivingen kan studentene da utvikle sine tanker, sin didaktiske forståelse, og slik skrive seg inn i en fagforståelse som kan ha betydning i praksis. Slik skriving kalles *tenkeskriving*, *utforskende skriving* eller *skriving for å lære* (Hoel 2008). "Fagspråk er

tett knytt til fagkunnskap, den språklige utviklinga til studentane går såleis hand i hand med den faglige utviklinga,” sier Hoel (ibid. s. 90). Faglig utvikling og språkutvikling skjer i et samspill som stadig er i bevegelse. For ikke bare er fagkunnskap nødvendig for å utvikle fagspråket, fagspråket er også nødvendig for handling (Hiim 2007 s. 104). Kanskje er ikke teksten et direkte uttrykk for studentens lærerkompetanse. Likevel bidrar tekstarbeidet til utvikling av lærerkompetanse gjennom den bevisstheten skriftliggjøring av erfaringer og tanker fører til, og bruken av faglige begreper som gir økt forståelse for praksis. Vi erfarte at jo mer konkret studentene kunne beskrive sine erfaringer, desto mer presise ble refleksjonene. En måte å stimulere refleksjonen på er derfor å hjelpe studentene til å beskrive sine erfaringer så konkret som mulig.

Spørsmålene vi konkretiserte, kan også bidra til at studentene får et metaperspektiv på sin egen læring. For lærere som skal legge til rette for andres læring, er det viktig å forstå sine egne læreprosesser.

Loggundersøkelsen våren 2005 hadde tydelig vist at potensialet for utvikling av lærerkompetanse gjennom arbeidet med den didaktiske oppgaven ikke ble utnyttet godt nok, mens flere studenter i 2006 ga uttrykk for at arbeidet med oppgaven hadde bidratt til deres kompetanseutvikling som lærere.

Nettveiledning i Jeg–Du-relasjon – betydning for utvikling av lærerkompetanse

På forskermøtet 23. januar 2006 oppdaget vi faren for å forholde oss til studentenes tekst i et Jeg–Det-forhold i stedet for å forholde oss til studenten bak teksten i et Jeg–Du-forhold. I veiledning i humanistisk tradisjon står studenten i sentrum for veiledningen, og vi la stor vekt på å finne studentene der de var og identifisere deres veiledningsbehov. Da er det nødvendig å møte studentene i Jeg–Du-relasjoner. På den andre siden kan den avstanden som skapes gjennom teksten, bidra til å minske det noen betegner som intimitetstyranniet i veiledningspraksis (Lillejord & Westrheim 2006). Også Skagen (2000a) har kritisert en veiledningstradisjon som har lagt så stor vekt på vennlighet at kritikk og analyse har fått liten plass i veiledningen av lærerstudenter. Det å tilstrebe en balanse mellom veiledning med hodet og hjertet, en balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikket, kan være en måte å søke å bevare vennligheten i relasjonen på og samtidig ha det distanserte blikket på teksten som gjør det mulig å analysere og bidra med konstruktiv kritikk. Da er det ingen motsetning mellom Jeg–Du-møtet og det å forholde seg kritisk til teksten. Dette er en drøfting jeg kommer tilbake til i kapittel 16.

For å skape Jeg–Du-relasjoner til studentene så vi verdien av å møte dem i praksis først. Da var det lettere å forholde seg til studenten og praksissituasjonen, og ikke bare til den teksten studenten presenterte. Det la et bedre grunnlag for å gi helhetlig veiledning.

Studentene synliggjør sin læring – betydning for utvikling av lærerutdannerkompetanse

I forkant av prosjektet viste studentenes logger at veiledningen av den første didaktiske oppgaven førte til at de fikk godt innblikk i våre krav til oppgaven, men at det bare i liten grad hadde gitt dem økt lærerkompetanse. I kontrast til dette viste loggen etter prosjektets første år at studentene hadde utviklet lærerkompetanse på mange områder. Studentenes logger var avgjørende for at vi skulle få bedre kunnskaper om studentenes læreprosesser og dermed effekten av undervisningen og veiledningen. I loggene brukte studentene fagbegreper, de synliggjorde viktige områder for kompetanseutvikling og de satte ord på at veiledningen hadde møtt deres veiledningsbehov. Loggene var et ledd i å skape et mer symmetrisk veiledningsforhold, der vi fikk tilbakemelding på vår

veiledning. Vi fikk bekreftelse på at vi var på rett vei, at vi kunne fortsette den utviklingen vi hadde startet.

Erfaringsdeling – betydning for at organisasjonen skal lære

De kollektive refleksjonene over praksis førte til endringer av rutiner og organisering. Vi hadde utforsket verdier og på den bakgrunnen definert områder for forbedret utførelse av vår virksomhet. Det er dette Argyris og Scön (1996) kaller enkeltsløpslæring. Hadde det også funnet sted noen dobbeltsløpslæring? Det vil si forskning som fører til at organisasjonen øker sin læringskapasitet på de to første områdene. Jeg mener at svaret er ja. Vi hadde utviklet vår kapasitet til å drive systematisk felles erfaringslæring for å gjøre endringer i vår praksis. Her vil jeg peke på noen viktige resultater av erfaringsdelingen dette første året:

Klargjøring av verdier. Erfaringsdeling og diskusjoner hadde bidratt til at verdier var blitt tydeligere. Det førte til endringer i oppgaveteksten og i undervisningen, der vi tydeliggjorde egne verdier og verdier nedfelt i læreplanene, som at elevene skulle være aktivt involvert i undervisningen.

Utarbeiding av retningslinjer for vår veiledning. Det at prinsippene for veiledning ble skrevet ned, hadde ikke bare betydning for prosjektgruppens arbeid. De har senere blitt brukt av nye ansatte som har etterspurt retningslinjer for oppgaveveiledning. Prinsippene ble en del av vår anvendte teori (jf. Argyris og Schön). Endringene skjedde i det kollektive rommet, og ble nedfelt i vår felles praksis.

Utvexling av perspektiver. Erfaringsdelingen bidro til at nyansatte ga uttrykk for at prosjektet var uvurderlig med hensyn til å utvikle veiledningskompetanse og bli en del av seksjonens veiledningskultur. Diskusjonene bidro til at de fikk innblikk i "hvordan vi gjør det hos oss", samtidig som de utgjorde en arena der de kunne bringe egne perspektiver inn. På den måten ble "hva vi gjør hos oss", utvidet. Ifølge Gotvassli (2007) ligger det en styringsmekanisme i en organisasjonskultur "ettersom kultur er noe som læres, og som den enkelte tilegner seg gjennom sosialiseringprosessen. Kulturen gir en oppskrift på hvordan en bør handle i gitte situasjoner" (s. 146). Gotvassli sier videre at denne formen for oppskrift gir oss en trygghet til handling i hverdagen. Faren med slik styring er ensretting, at mangfoldet kan bli borte. Dette var en fare vi var oppmerksom på, og det ble stadig påpekt at vi skulle bevare våre forskjeller. Derfor var det viktig at forskningen bidro til at alle perspektiver ble tydelige slik at de kunne berike den felles praksisen. Allerede på det første forskermøtet oppfordret Hans Erik oss til å lese en artikkel om veiledning. Dersom vi hadde tatt den utfordringen og drøftet artikkelen, ville kanskje prosjektet kunne fått et mer veiledningsteoretisk fundament.

Systematikk – betydning for utvikling av aksjonsforskningskompetanse

Hva var det som bidro til endringer og bevisstgjøring? Vi hadde lang tradisjon for å diskutere praksisen vår. Forskningen bidro likevel en ny systematikk i diskusjonene.

Forskermøtene. Det første året hadde vi bare to forskermøter, likevel hadde diskusjonene vært utdypende. Hvilke strukturer bidro til fordybningen?

- Diskusjonene var strukturert på en måte som bidro til progresjon
- Erfaringsdelingen var godt forberedt ved at hver enkelt hadde forberedt seg på innleggene ved å skrive refleksjonsnotater

- Tid til fordypning
- Felles interesse for tema
- Felles ønske om å arbeide for forbedring av praksis
- Hensikt om at diskusjonene skulle få konkrete resultater
- Eksperimentering med arbeidsmåter

Det siste punktet peker til arbeidsmåtene vi prøvde ut på Jomfruland. Dette var en utradisjonell måte å skape assosiasjoner på, en måte å presentere kunnskap på som kunne bidra til å utvikle presentasjonskunnen (Heron & Reason 2008).

Skriftlige refleksjoner. På samme måte som vi utfordret studentene til å reflektere over sine erfaringer, reflekterte vi skriftlig over våre erfaringer. Også refleksjonene ble gitt en strukturert ramme. Som drøftet tidligere bidrar skriftliggjøring til å videreføre tankene. Dette bidro til den fordypningen vi opplevde at drøftingene hadde.

Lederrollen. Vi drøftet ikke lederrollen. Jeg tok ansvar for å forberede møtene (sammen med veilederne). Jeg skrev referater som ble sendt ut til de andre gruppemedlemmene for kommentarer. Det var også jeg som gjennomførte de foreløpige analysene og la dem fram for de andre. I teksten har jeg antydnet hvordan veilederne (som også var deltakere i forskergruppen) påvirket prosessen til mer likeverdig deltakelse i forskningen for alle gruppemedlemmene. Slik ble forskningen mer i tråd med intensjonene om en demokratisk prosess.

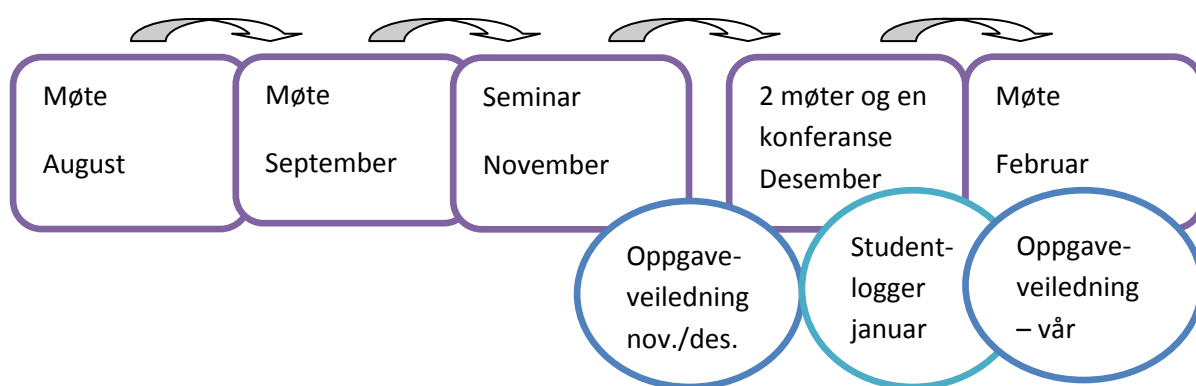
9.4.2 Konsekvenser for andre årssyklus

Vi hadde fullført den første årssyklusen med planlegging, gjennomføring av veiledning og refleksjon over veiledningen. Gjennom prosjektet hadde vi videreført vårt gode samarbeid (som drøftet i kapittel 2). Vi hadde foretatt endringer som vi mente å se gode resultater av i studentenes arbeid. Derfor var konsekvensene av det første årets forskning først og fremst at vi ønsket å fortsette å studere og synliggjøre vår veiledningspraksis for å fortsette å utvikle oss og vår praksis. Vi så et videre utviklingspotensial i å styrke studentenes evne til å skrive mer konkret om sin praksis for å øke refleksjonsnivået deres.

Det vokste også fram et behov hos meg som leder av forskningsprosessen for å initiere diskusjoner der vi sammen kunne analysere de endringene vi hadde gjennomført, og drøfte forskningsprosessen i metaperspektiv. Spørsmål som kunne danne en ramme for slike drøftinger ble sendt til gruppemedlemmene før høstens første møte.

Kapittel 10 Andre årssyklus – utforskning av veiledningspraksis og forskningspraksis

I det andre av prosjektets tre år fortsatte vi å rette søkelyset mot veiledningen av den første didaktiske oppgaven. I det andre året ble også oppmerksomhetsfeltet i forskningen utvidet til å inkludere øvrige sider av vår veiledningspraksis, både andre oppgaver og praksisveiledning. Samtidig var det andre året, i større grad enn det første, preget av utforskning av vår aksjonsforskningspraksis. På forskermøtet i desember ble det stilt spørsmål ved denne praksisen som fikk stor betydning for den videre prosessen. Figuren under gir en oversikt over hendelsene i prosjektet i 2006–2007 som framstillingen i dette kapitlet er bygget opp rundt.



Figur 10–1 Møter og hendelser i prosjektets andre årssyklus, 2006–2007

Framstillingen er også i dette kapitlet bygget opp i kronologisk rekkefølge og knyttet til møtene i prosjektet, veiledningsperiodene og studentenes logger.

Høsten 2006 var jeg på studiebesøk ved University of Bath og University of East Anglia i Storbritannia. Der traff jeg Jack Whitehead, Peter Reason, Judy Marshall, John Elliot og Christine O’Hanlon, alle store kapasiteter innen ulike grener av aksjonsforskning. Disse møtene var betydningsfulle for meg. Her fikk jeg drøftet vårt prosjekt og fikk støtte på at det hadde noe for seg. Reason og Whitehead var begge opptatt av at verdier må synes i forskningen. Samtalene ga inspirasjon til høstens drøftinger. Whitehead og miljøet rundt ham ble sentrale i min videre utvikling.

10.1 Forberedelser til andre årssyklus

I august 2006 sendte jeg ut et notat der jeg oppsummerte det første årets resultater, og beskrev mine tanker om veien videre. (Sigrid notat, 25.08.06) Notatet skulle danne grunnlag for det første forskermøtet 31. august samme år. Samme dag ble også seksjonens faste forskergruppemøte avholdt. I dette møtet ble det reist et spørsmål av stor betydning for min tenkning om prosjektet. Dette underkapitlet tar for seg notatet og spørsmål som ble reist i de to møtene 31. august.

10.1.1 Spørsmål til analyse av det første årets resultater

Notatet viser noen viktige sider ved prosessen, og startet med en påminnelse om det overordnede forskningsspørsmålet, og følgende visjon:

En visjon er at lærerutdanningen skal bidra til at morgendagens lærere blir inspirert til å ha en forskende holdning til sin egen praksis. Derigjennom kan de utvikle lærerpraksis og teori som er relevant for den videre utviklingen av skolen. (Sigrid notat 25.08.06)

Gjennom notatet ville jeg minne meg selv og de andre deltakerne på prosjektets hensikt og overordnede mål. Oppsummeringen inneholdt drøftingene fra året før (se avslutningen av forrige kapittel) og aksjonsforskningsteori. Videre stilte jeg i notatet spørsmål som jeg ønsket at vi skulle ta opp i høstens første møte. Gjennom det første prosjektåret hadde vi utviklet vår praksis; her stilte jeg spørsmål som kunne bidra til å analysere denne utviklingen. Videre stilte jeg spørsmål som kunne bidra til felles planlegging av det andre året i forskningsprosjektet:

Har vi lært noe som har hatt betydning for utviklingen av

- a) Vår veiledning individuelt
 - a. Hva har vi lært av den systematiske egenrefleksjonen?
 - b. Hva har vi lært av hverandre?
- b) Vår kollektive forståelse av veiledningens hensikt og muligheter
 - a. Har fokuset på veiledningen bidratt til noen strukturelle endringer i samarbeidsmønstre?
 - b. Har det reist noen spørsmål som har vært viktige?
- c) Endringer i organisering og innhold i PPU
 - a. Hva skjedde i fjor, og hvilke konsekvenser ser vi for dette året?
- d) Hva gjør vi dette året? Hvordan kan prosjektet bli en ressurs for oss, en mulighet til å dukke ned i vår virksomhet?
 - a. Er alle villige til å gå videre med fokus på veiledningen?
 - b. Kan vi legge en plan for en lignende strategi som i fjor?
 - c. Skal vi forsøke å involvere øvingslærerne mer i veiledningen av oppgavene – i tilfelle hvordan?
- e) Vår samhandling. Når vi skal skape et slikt forum for "enlightenment" (Kemmis og Carr 1986) er det viktig at alle deltar i diskursen på lik linje. Klarer vi å skape et slikt rom? Hva kan vi ev. gjøre bedre? Kan vi diskutere hvilke muligheter som ligger i det at vi samles i slike felles refleksjoner?
 - Hva vil vi gjøre videre?
 - Kan vi utvikle dialogen slik at vi får mer ut av refleksjonene?
 - Kan prosessene i større grad være demokratiske?

(Sigrid notat, 25.8.06)

Solveig skriver i sin respons på notatet:

Takk for oppsummeringen og spørsmålene i den, Sigrid. De er svært nyttige for meg for å reflektere videre over min/vår veiledning. Den gir meg klarhet i noen forhold (...):

Egen veiledningskompetanse. Jeg har følt at jeg gjennom egen loggskrivning, og lesing om skriving, har utviklet min veiledningskompetanse. Jeg har blitt mer bevisst hva jeg gjør når jeg veileder, blant annet er min veiledning mer tilpasset den enkelte student enn jeg trodde i utgangspunktet. Det andre er at jeg må ha "guts" til å veilede aktivt. (...) når en tekst er god i form og innhold, for eksempel gjelder det et par utviklingsprosjekter i vår, gikk jeg konkret inn i teksten der jeg hadde spørsmål/råd, men sa ikke noe om det som var bra, og hvorfor dette var bra. Dette skal jeg være mer obs på, og fortelle studentene hva som er bra. Jeg er mer bevisst på å stille spørsmål, og at disse skal gi ettertanker og utvikle idéer (...)

Hva har jeg lært av andre? Akkurat nå tenker jeg at jeg ikke har lært så mye av dere andre, fordi jeg ikke har lest de andres logger (...) Når jeg tenker nøyere etter vet jeg at jeg har blitt påvirket av mine kolleger; av Sigrid som legger til rette for at jeg får anledning til å tenke over dette og snakke med henne om mine tanker. Av Hans Erik som jeg har sett i loggsituasjoner og hva han sa (...) om hvordan han går inn i grupper. Av Edvin når han sender "vriene" prosjekter som han har foreslått tilbakemeldinger på. Det samme gjelder studenttekster fra Erik og Erling.

Strukturelle endringer i samarbeidsmønstre. Den viktigste strukturen i vårt samarbeidsmønster er at dette temaet blir tatt opp som egen sak i forbindelse med Sigrids doktorgradsprosjekt. Og det at vi har møter om veiledning i fortsettelsen tror jeg vil være fremmede for vår veiledning og samarbeid. Dette er ikke minst viktig etter at jeg leste evalueringene fra PPU-studentene i vår; de verdsatte vår veiledning svært høyt i studiet.

Vårt samfunnsansvar. Jeg er overbevist om at en lærers veiledningskompetanse er svært viktig i skolen, og jeg tenker at vi kan gjøre mer for at våre studenter blir gode veiledere.

Veien videre. Jeg vil være med videre, det har stor verdi for PPU, for vårt samarbeid og for min egen utvikling som veileder. (Solveig ettertanker til notat av 25.08.06, 28.08.06)

Solveig går inn i spørsmålene og analyser sin egen veiledningspraksis, hva hun har utviklet og hva som har bidratt til utviklingen. Hun bekrefter prosjektets betydning og at hun vil være med på veien videre. Notatet førte til tankeutvikling hos Solveig. Ingen andre gruppe-medlemmer responderte på notatet. Hvis alle gruppe-medlemmene hadde respondert slik hun gjorde, ville den samarbeidende ressursen (jf. Winters prinsipper) vært rikere, og en bredere demokratisk prosess kunne vært sikret. Planen var å følge opp notatet og spørsmålene i notatet på forskermøtet i august.

10.1.2 Forskermøte 31. august 2006 – tidsklemme og demokrati

På det første møtet om høsten var det bare fire deltakere til stede, og en av dem var ikke et fast medlem av gruppen. Det at så få deltok, reiste spørsmålet om i hvilken grad prosessen var demokratisk. Demokrati fordrer at alle involverte parter er aktive og medbestemmende.

De viktige spørsmålene fra notatet ble ikke tatt opp ettersom gruppen var undertallig, og spørsmålene ble bare delvis tatt opp på senere møter. De ble ikke systematisk behandlet slik intensjonen var. Augustmøtet ble brukt til å legge planer for høsten. Hovedlinjer i planen var et ønske om at prosjektet skulle bli enda sterkere integrert i det daglige arbeidet enn det var året før. Derfor foreslo vi å legge prosjektmøtene i tilknytning til eller inn i de møtestrukturene som allerede var lagt i seksjonen. Forutsetningen for en slik endring var at vi kunne skape utvidede tidsrammer

med tid til fordypning. På den måten håpet vi å møte tidsklemma på en konstruktiv måte. Møter i prosjektet ble slått sammen med ordinære planleggingsmøter for PPU-samlinger, og vi besluttet å bruke et planlagt forskningsseminar i november som seminardag i prosjektet. Det er et poeng at Edvin foreslo dette. Som leder av seksjonens forskningsgruppe hadde han mandat til å gjøre det. Selv hadde jeg ikke tenkt på dette som en mulighet.

Demokratiet ble forsøkt ivarettatt ved at alle ble oppfordret til å kommentere møteplanen og fremme endringsforslag. Dårlig oppmøte på prosjektmøtene ble ikke noe problem videre i prosessen.

10.1.3 Hva skal være resultater i et aksjonsforskningsprosjekt?

Her bygger jeg på dokumentasjon fra seksjonens månedlige forskergruppemøte (31.08.06), veiledning med Hilde og Edvin (29.08.06) og egen logg.

Spørsmålet om hva som kan eller skal være resultater i et aksjonsforskningsprosjekt, hadde vært tatt opp i veiledning og i prosjektgruppen. Et innspill fra kollega Knut Omholt var viktig for min forståelse, selv om han ikke arbeidet med aksjonsforskning. Omholt beskrev mulige forskningsresultater som kunstuttrykk, på en linje der kaos eller det "åpne fenomenet" utgjør det ene ytterpunktet og den entydige definisjonen det andre. Han stilte spørsmål ved om målet for forskning var å presentere på den ene eller andre siden av denne linjen. (Referat fra møte i seksjonens forskergruppe 31.08.06) Innlegget bidro til å klargjøre mine tanker om hva som kunne/skulle være resultater i dette prosjektet:

[J]eg ser min søken etter å klargjøre hva som skal være resultater i et nytt lys. Skal jeg bare sile ut sandkornene – den klare formen eller definisjonen – eller skal jeg forsøke å lage bilder av noe som er mer i prosess, nærmere kaos – kan det også være *resultater*? (Sigrid logg, 03.09.06)

I veiledning med Hilde og Edvin noen dager tidligere hadde det blitt tydelig at utvikling av PPU og utvikling av vår kompetanse var resultater i prosjektet, i tråd med Elliots pragmatiske perspektiv. Ut fra endringen skal det skje en *teoriutvikling*. Jeg hadde ikke noe tydelig bilde av hva en slik teoriutvikling innebar, annet enn at det dreide seg om å se etter mønstre i den dokumenterte prosessen. Mønstre i vår veiledningspraksis som gradvis ville avtegne seg gjennom en flerårig dokumentert prosess, tenkte jeg skulle synliggjøres i en sluttanalyse av den helhetlige prosessen. Etter Omholts innlegg så jeg tydeligere at redegjørelsen for prosessen i seg selv kunne utgjøre en form for teoridanning.

Ansvar for å utvikle vår individuelle og kollektive kompetanse som veiledere, og dermed vår praksis, hadde jeg ansett som et felles anliggende i den samarbeidende aksjonsforskningen. Men å bearbeidede felles erfaringer og bidra til teoridanning hadde jeg til denne dagen oppfattet som mitt ansvar. Det skriftlige sluttproduktet skulle jeg stå ansvarlig for (siden det var mitt doktorgradsprosjekt).

Det blir enda tydeligere for meg hva som er min rolle som leder av forskningsprosessen og hva som er de andres rolle. Vi har et felles ansvar for nivå en og to [utvikling av egen praksis og felles praksis], og de andre kan også delta i nivå tre [teoridanning], men her har jeg en hovedrolle. Det er fint – jeg er tilfreds med å se denne linjen. (Sigrid logg, 18.09.06)

Samarbeidende aksjonsforskning legger vekt på forskernes felles analyser av læringsutbytte for den enkelte, for fellesskapet og for forskningsfeltet (i vårt tilfelle lærerutdanningsfeltet) (Heron & Reason 2001). Våre felles analyser hadde i liten grad dreid seg om hvilke konsekvenser kunnskapsutviklingen kunne ha for veilednings- eller lærerutdanningsfeltet. Denne dimensjonen hadde jeg tenkt måtte komme til slutt, etter at endringsprosessen var over. Kunnskapsutviklingen ville være et resultat av den endelige analysen og skriveingen, som jeg anså som mitt ansvar. Innspillet til Omholt, sammen med veiledningssamtalen med Edvin og Hilde, bidro til større forståelse av hva det kunne innebære å ha et felles ansvar for alle ledd i aksjonsforskningsprosessen, samtidig som jeg fikk støtte på at den delen av dokumentasjonen som skulle utgjøre mitt doktorgradsprosjekt, var mitt ansvar.

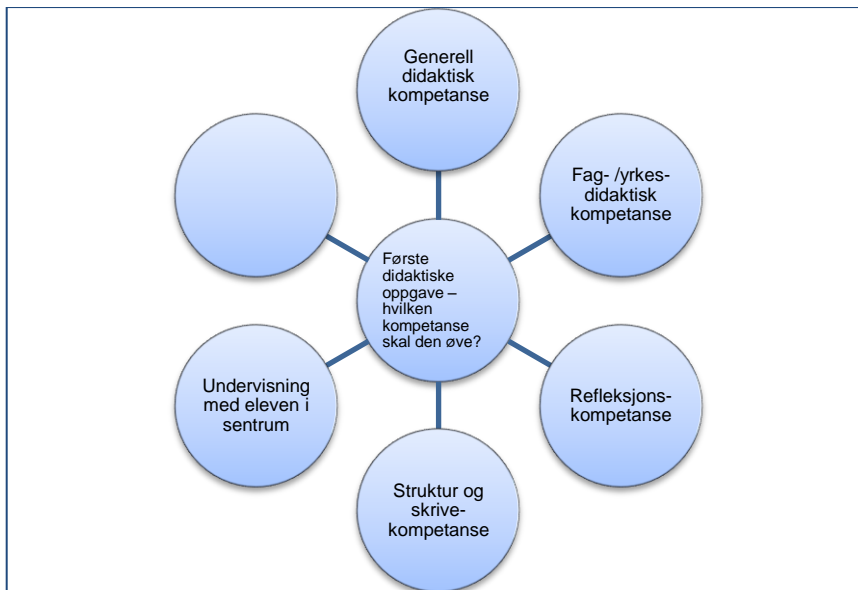
10.2 Forskermøte 29. september 2006 – tilbakeblikk og veien framover

Forskermøtet ble planlagt av Edvin, Solveig og meg, og var lagt i forlengelsen av et arbeidsmøte om PPU. Resultatene av fjorårets arbeid, sett fra mitt ståsted, skulle presenteres og drøftes, og et heldagsseminar i november skulle planlegges. Jeg skrev referat fra møtet på bakgrunn av notater gjort av Erik og av meg. Utsagnene jeg refererer, er derfor ikke ordrett gjengitt, men innholdet er godkjent av deltakerne. Planen for høsten, slik den lille gruppen hadde drøftet den i augustmøtet, ble konsolidert. Kapitlet er bygget opp i tilknytning til diskusjonstemaer som ble presentert innledningsvis i møtet, den avsluttende evalueringen av møtet og refleksjoner jeg gjorde meg i etterkant av møtet.

Hvordan utvikler vi vårt fagfelt og vår kompetanse? Hva utvikler vi? Disse spørsmålene utgjorde overskriften på den innledende presentasjonen jeg holdt i forskermøtet. Hvor var det blitt av spørsmålene i notatet som Solveig hadde respondert på? (Jf. augustmøtet, kapittel 10.1.) Til dette møtet hadde jeg forberedt en presentasjon der jeg delvis hadde forsøkt å svare på noen av spørsmålene fra augustnotatet, men det er ingen direkte sammenheng mellom spørsmålene og presentasjonen. Spørsmålene ble liggende i arkivet. Hensikten med presentasjonen var å skape diskusjoner om den kompetanse- og kunnskapsutviklingen vi holdt på med, og slik løfte diskusjonen opp på analysenivå. Jeg vil rette søkelyset mot to sider ved kompetanseutviklingen som jeg tok opp: den første didaktiske oppgaven og spørsmålet om innholdet i vår profesjonelle kompetanse.

10.2.1 Den første didaktiske oppgaven

Innledningsvis viste jeg figuren under som representerte våre tidligere drøftinger av hva vi ville med den første didaktiske oppgaven. På Jomfruland var vi blitt enig om å nedprioritere det fag- og yrkesdidaktiske perspektivet på denne første oppgaven, da studentene syntes å ha nok med den generelle didaktikken og det å lære å forholde seg til elevene. Likevel stilte Solveig spørsmål om hva vi skulle legge vekt på, og Erling framholdt at det var viktig å presisere et minstemål av fag- og yrkesdidaktiske kunnskaper studentene måtte tilegne seg i løpet av det første semesteret.



Figur 10–2 Den første didaktiske oppgaven og de kompetanseområder som studenten her arbeider med

Hans Erik sa:

De som har gjort det bra har forstått den didaktiske relasjonstenkingen, klarer å differensiere på nivå, forstår eleven og begynner å tenke fagdidaktisk med hensyn til valg av lærestoff. (Hans Erik i møtereferat, 29.09.06)

Dessuten kom det fram at:

[V]i må legge vekt på at studentene skriver noe om forståelse av læreplanen og drøfter læringsmålene. Det er et sentralt fag-/yrkesdidaktisk spørsmål hva elevene skal lære og hvorfor! (Solveig i møtereferat, 29.09.06)

Solveig etterlyste igjen didaktiske perspektiver for veiledningen (jf. kapittel 9.3.5). Vi konkluderte med at vi ville beskrive et minstenivå for hva den didaktiske kompetansen skulle innbære ved utgangen av det første semesteret. En slik kompetansebeskrivelse ville kunne fungere som et stillas for de av studentene med liten eller ingen erfaring som lærere, og ikke minst ville den være en tydelig veiviser for vår undervisning og veiledning i semesteret. I Dreyfus og Dreyfus' termer var dette en avklaring for oss selv om hvilke grunnleggende "regler" vi mente at nybegynneren skulle begynne å håndtere i den virkelige undervisningskonteksten. Kompetanseområdene vi nevnte, var de samme vi hadde snakket om året før: Studentene skulle bruke, og forstå den didaktiske relasjonsmodellen, kunne anvende et sett med undervisningsprinsipper, undervise med elevmedvirkning og kunne velge mellom induktiv og deduktiv tilnærming i undervisningen. En prosess for å tydeliggjøre målet med didaktikkundervisningen det første semesteret var blitt innledet. På bakgrunn av diskusjonen begynte vi å utvikle vi en oversikt temaer og "øvinger" i didaktikkundervisningen.

Edvin pekte på at vi dette året, i den andre didaktikksamlingen, hadde vært mer opptatt av "den didaktiske saken" enn tidligere når vi veiledet på undervisningsøvelser i andre samling. Når studentene i øvelsen ga hverandre tilbakemeldinger, ble vi oppmerksom på at de ga tilbakemelding

på både personlige og didaktiske forhold. Da vi ble klar over dette skillet, kunne vi synliggjøre nivåene for studentene, og vi erfarte at "den didaktiske saken" ble tydeligere. I tillegg hadde vi begynt å arbeide mer systematisk med refleksjonskompetansen gjennom friskrivingsøvelser³⁹ der studentene skulle begynne å formulere mål for praksis. Hva som skulle stå sentralt i undervisning og veiledning var blitt tydeligere etter fjorårets drøftinger. Vi var kommet et lite steg videre i undervisning og veiledning knyttet til den første didaktiske oppgaven gjennom diskusjonen, og figuren hjalp oss å målrette diskusjonen.

10.2.2 Lærerutdanningskompetanse – hva innebærer den?

Hvilke sider ved vår yrkeskompetanse kunne vi utvikle gjennom forskningsprosjektet? For å drøfte dette spørsmålet hadde jeg konstruert en ny figur som viste noen delkompetanser jeg mente var sentrale:



Figur 10–3 Innholdskomponenter i lærerkompetansen: veiledningskompetanse, samarbeidskompetanse, fag- og yrkesdidaktisk kompetanse, pedagogisk kompetanse, e-læringskompetanse og refleksjonskompetanse. Den åpne sirkelen symboliserer at lærerkompetansen inneholder flere komponenter

På bakgrunn av tidligere diskusjoner i forskermøtene framstilte jeg i fortettet form kvaliteter ved vår samarbeidskompetanse: kreativitet, vilje til å lære av hverandre og til å utvikle noe sammen, et nokså sammenfallende pedagogisk grunnsyn og et ønske om å møte hverandre med kjærlighet og konstruktiv kritikk. Figur 10–3 ble oppfattet som uklar og plassert på et for overordnet nivå, den forholdt seg ikke konkret til vår praksis. I dag ser jeg figuren som et uttrykk for *min* forståelse av *vår* kompetanse. En åpen prosess der vi *sammen* hadde utforsket og satt ord på kompetansen *vår*, kunne hatt potensial til en interessant diskusjon og en konseptualisering alle kunne stå inne for. Påstanden om at vi hadde nokså sammenfallende pedagogisk grunnsyn, ble vi enig om å ta opp til drøfting på høstens neste møte.

³⁹ Friskrivning dreier seg om at studentene skriver ut fra ufullstendige setninger som gir retning til refleksjonene (jf. kapittel 3.5.2). Dette blir drøftet i kapittel 12.

Påstanden om at vi hadde et sammenfallende ønske om å møte hverandre med kjærlighet og konstruktiv kritikk, ble møtt med spørsmål fra Hans Erik, som lurte på hva begrepet kjærlighet betydde i denne sammenhengen. Begrepsparet det kjærlig og det kritisk blikk kom fra Edvin, det hadde gitt gjenklang hos meg, og Erik hadde brukt det for å se på forholdet mellom støtte og utfordring i veiledningen. For at begreper og synsmåter skal bli gyldige som kunnskap i organisasjonen, må de oppfattes som rimelige og rette (Nonaka & Takeuchi 1995). Kjærlighetsbegrepet ble ikke umiddelbart godtatt som akseptabelt; innholdet måtte forhandles fram gjennom eksempler fra praksis.

Hans Erik sa at refleksjonskompetansen lå på et annet plan enn de andre kompetanseområdene. Gjorde den det? Jeg mente at utvikling av refleksjonskompetanse sto sentralt i utviklingen av vår kompetanse som lærerutdannere. For hvordan kan vi stimulere studentene til å reflektere om vi ikke selv kan reflektere over vår praksis, og har et bevisst forhold til den? Vi fikk ikke noen videre drøfting av dette punktet i møtet.

Edvin pekte på at vi forholder oss til et trippelt kompetansefelt: Elevene skal utvikle kompetanse, og PPU-studentene skal lære å legge til rette for denne kompetanseutviklingen. Det er PPU-studentens kompetansebygging. Vi skal utvikle vår kompetanse i å legge til rette for at studentenes utvikler refleksjonskompetanse. Figuren førte til en diskusjon der ulike synspunkter kom fram, men de ble ikke drøftet i dybden.

Veiledningskompetanse og teoretisk fundament

Videre stilte jeg tre spørsmål: Kan vi si at vår veiledning er inspirert av gestaltteori og kritisk teori, og at vår hensikt er å drive prosessorientert veiledning? Er det noe ved denne veiledningen vi finner det interessant å utvikle? I tilfelle hva? Hensikten var å starte en diskusjon om det teoretiske fundamentet for vår virksomhet, og at vi sammen skulle finne problemstillinger å gå videre med i prosjektet. Diskusjonen strandet i et argument om at teoriene var for store å håndtere i en diskusjon.

Også et annet teoretisk perspektiv ble forsøkt introdusert i denne innledende diskusjonen: Forskerferdighetene beskrevet av Heron og Reason (2001) som presentert i kapittel 3.3.5. Tanken var at disse prinsippene kunne hjelpe oss til dypere analyser av vår veiledningsvirksomhet. Prinsippene høstet ingen umiddelbar applaus, men vi ble enig om at jeg skulle bearbeide dem videre for ny presentasjon senere.

I referatet fra møtet skrev jeg at mine forsøk på å bringe teoretiske perspektiver inn ikke hadde vært vellykket. Årsakene kan for det første ha vært at det ikke forelå noe felles diskusjonsbehov, og for det andre at spørsmålene var for vide til å skape mening. En tredje årsak kan ha vært at møtet hadde mange punkter på programmet. Det ble en gjennomgående erfaring fra forskermøtene at det var lett å legge opp for mye program og at det var til hinder for dybdesamtalene. Det kan også ha vært et resultat av at ikke alle medlemmene i gruppen hadde like mye tid å investere i veiledningsprosjektet. En annen viktig årsak er at jeg som leder ikke forfulgte tanken om å drøfte det teoretiske grunnlaget for veiledningsvirksomheten vår.

I dag tenker jeg at jeg som leder skulle brukt situasjonen som grunnlag for å drøfte hva som lå i motstanden og *hvordan* vi eventuelt skulle bringe teori inn i drøftingene. Motstanden kunne blitt en mulighet for utvikling av forskningen. I stedet ble de teoretiske dimensjonene forlatt.

10.2.3 Refleksjoner over møtet og forberedelse til høstens veiledning

Først ser jeg på de felles refleksjonene over møtet, deretter tar jeg opp refleksjoner jeg gjorde over møtet i etterkant, og til slutt ser jeg på veien videre mot neste veiledningsperiode.

Felles refleksjoner over møtet

Til tross for at flere av ansatsene til diskusjon ikke førte fram, var *opplevelsen* av møtet positiv. Edvin sa at han hadde sansen for didaktikkfiguren (figur 10–2), og var begeistret for diskusjonen den skapte. Den beste boksen var den tomme boksen! "Utrolig stimulerende at vi ikke har fylt ut bildet enda." (Referert i Sigrid logg etter møtet 29.09.06, 04.10.06) I etterkant hadde jeg følgende refleksjon:

Jeg likte denne delen av møtet fordi alle var ivrige til å diskutere saken – og jeg opplevde at figuren hjalp oss å fokusere diskusjonen omkring hva vi ønsker med den første didaktiske oppgaven. Jeg følte at "temperaturen var høy" i positiv forstand. (Sigrid logg, 04.10.06)

Følgende uttalelser på slutten av møtet sier mer om stemningen på møtet, og om utbyttet av det:

Erling: "Vi har alle en unik personlighet, og vi har en profil (som veiledere). Takk til Hans Erik for at vi har fått utvikle vårt personlige rom. Ut fra vår personlighet: hva kan være felles kriterier for veiledningen?" (Referat fra forskermøte 29.09.06)

Edvin: "Når vi ser hverandre, ser jeg hvem jeg selv er. Du selv blir mer transparent, det er interessant og krevende." (Referat fra forskermøte 29.09.06)

Hans Erik uttrykte at vi har respekt for hverandres kompetanse og særegenheter, og kan støtte hverandre i de prosessene vi er inne i. (Referat fra forskermøte 29.09.06)

Birgitte: "Dere er så flinke til å se den enkelte student, utrolig flott! Det er tilpasset opplæring." Hun sa også at møtet hadde vært nyttig for å komme inn i virksomheten. (Referat fra forskermøte 29.09.06)

Forskningsprosessen bidro til at den enkeltes veiledningspraksis ble gjort synlig for fellesskapet. Vi opplevde å skape et rom for å reflektere i og over handling som er nødvendig for utvikling (Schön 1983), ikke bare individuelt, men også kollektivt. Møtet bidro til at vi "så" hverandre og hverandres praksis. Det var verdifullt.

Hans Erik etterlyste henvisninger til teori om aksjonsforskning, noe jeg mente jeg hadde gitt denne dagen. I etterkant forstår jeg at han kanskje etterlyste en innføring i hva aksjonsforskning var. Jeg hadde ikke vurdert å undervise mine kolleger i aksjonsforskning. I etterkant er det lett å se at en felles innføring i metodologien hadde vært viktig for å skape et felles fundament for forskningen. Det kunne bidratt til bedre kvalitet og en mer demokratisk prosess. Hvordan kunne prosessen være demokratisk når medlemmene ikke eide de metodologiske aspektene? Samtidig mener jeg at aksjonsforskning best læres gjennom erfaring. Likevel ser jeg at jeg som leder gjorde den samme feilen som studentene når de hopper over oppsummering og avslutning av undervisningsbolker. Jeg var ikke bevisst nok på å oppsummere hvordan vi praktiserte aksjonsforskningsstrategien i vårt arbeid. I notater som ble sendt til deltakerne, brukte jeg aksjonsforskningsteori, men vi tok ikke notatene opp til drøfting. På den andre siden kan det uavklarte stimulere den enkelte til egne refleksjoner på lengre sikt.

Etterrefleksjoner – doktorgradsposjekt og felles prosjekt

I etterkant av møtet skrev jeg om min opplevelse av møtet:

Etter den første diskusjonen opplevde jeg at lufta gikk litt ut av ballongen. Det kom mange interessante innspill, men det var ikke den samme iveren og gløden i lufta, slik jeg opplevde det. Det jeg så var at Edvin satt mer sammensunken. Hans Erik sa flere ganger noe om at "dette er vanskelig...", Solveig hadde gått (...) Min opplevelse var at den første økta primært handlet om vår felles praksis og virksomhet, mens den andre økta i større grad fikk fokus på mitt prosjekt. Jeg trives best når jeg opplever at vi arbeider med det som er virkelig for oss alle. Nå mens jeg skriver tenker jeg at det å skape et doktorgradsarbeid midt i vår virksomhet også kan være lærerikt for alle og at jeg kanskje ikke behøver å være så redd for å bruke folks tid? (Sigrid logg 04.10.06)

I loggen gir jeg uttrykk for en erkjennelse av at jeg ikke behøvde å tenke på at jeg brukte de andres tid i prosjektet. Jeg begynte å få en dypere tillit til at prosjektet kunne være utviklende for alle og for fellesskapet, noe særlig Erling uttalt støttet. Refleksjonen er likevel et uttrykk for min motsetningsfylte og uklare oppfatning av prosjektet som *mitt prosjekt og vårt samarbeidsprosjekt*. Intensjon var hele tiden at prosjektet skulle være et samarbeidende prosjekt der vi skulle utvikle vår praksis. Likevel var det ikke før på dette tidspunktet det begynte å bli vårt forskningsprosjekt som også skulle være grunnlag for min doktorgrad. Dette var et steg på veien mot bedre forståelse av hva samarbeidende aksjonsforskning innebærer. I lys av den motsetningsfulle oppfatningen av prosjektet kan de mislykkede teoridiskusjonene også ses som uttrykk for en utrygghet som bunnet i min rolle som doktorgradsstudent.

Mindre fruktbare drøftinger til tross: Vi opplevde å se hverandre og gjøre vår praksis synlig for hverandre. Forskningsprosjektet hadde en positiv innvirkning på arbeidsmiljøet. Det var blitt tydeligere at vi involverte oss i prosjektet på ulike nivåer, og dette vil jeg utdype i neste underkapittel.

Veien videre

Refleksjonene over fjoråret dannet grunnlaget for å stille spørsmål ved hvordan vi ville gå videre i prosjektet og etablere en ny plan før høstens veiledning. Følgende spørsmål ble stilt:

- Hva opplever vi som sentrale spørsmål for vår virksomhet nå?
- Har vi "energi" knyttet til å utvikle vår veiledningskompetanse midt i den hektiske situasjonen vi befinner oss i?

Kontrakten om deltakelse i prosjektet ble fornyet av alle, slik Solveig allerede hadde gjort skriftlig. Det ble startet en felles prosess med å identifisere forskningsfokus i veiledningen, en prosess vi fortsatte i møtet i november, og som jeg derfor venter med å gjøre rede for.

10.3 Forskerseminar 24. november 2006 – grunnsyn

Grovplanen for seminaret ble lagt i fellesskap i septembermøtet. Detaljplaner for møtet ble lagt av Erling, Edvin og meg. Vi bestemte å fortsette utforskningen av vårt grunnsyn, som en forlengelse av innspillet om hvilke teoretiske tilnærminger som preget vår virksomhet. Som et ledd i denne

verdiutforskningen ville vi videreføre det fag- og yrkesdidaktiske perspektivet Solveig hadde anlagt tidligere, der vekten ble lagt på elevenes læring og læringsmål (se kapittel 9.3.5). Videre ønsket vi et innspill om bruk av logg som forskningsmetode. Hans Erik og Erik påtok seg ansvaret for dette innslaget. Planleggingen av de individuelle veiledningsperspektivene for høstens forskning ble også satt på agendaen. Linda, en assosiert medarbeider, ble invitert til å lytte etter uttrykk for grunnsyn i fortellingene.

Da vi skulle forsøke å sette ord på vårt grunnsyn – hvordan skulle vi gå fram? To forslag ble innbakt i programmet: Edvins forslag om at vi skulle forberede oss til møtet ved å skrive om et studentmøte i praksis – et konkret utgangspunkt for å snakke om vårt pedagogiske grunnsyn, og Erlings forslag om å bruke rundepriippet så alle fikk tid til å snakke om det som betydde noe for oss i vår praksis. Solveig tok ansvar for å utvikle ufullstendige setninger som utgangspunkt for å uttrykke vår fag- og yrkesdidaktiske forståelse. Knut sa seg villig til å filme halve dagen.

Grunnlaget for kapitlet er tekster den enkelte hadde skrevet om et veiledningsbesøk, notater fra de muntlige fortellingene og resten av møtet (fra Linda og meg) samt tekster om fag- og yrkesdidaktisk forståelse som ble skrevet under møtet. Det endelige referatet ble skrevet av meg. Deler av møtet ble videofilmet (av Knut), og videoen ble transkribert av meg. Dessuten foreligger min innledning til møtet og innledningen om logg som powerpointfiler. Underkapitlet starter med en drøfting av planleggingen av møtet. Til slutt viser jeg hvordan verdier ble nedfelt i fagplanen for PPU.

10.3.1 Drøfting av planleggingen av møtet

På forrige møte ble vi enig om at Erik og jeg skulle gå videre med en presentasjon av "inquiry skills" (Heron & Reason 2001) (jf. kapittel 10.2.2). Først vil jeg se på grunner til at dette temaet ikke ble fulgt opp. Dernest har jeg noen refleksjoner over detaljplanleggingen av møtet.

Hvorfor ble ikke temaet "inquiry skills" drøftet slik vi hadde planlagt? Jeg har ikke gjort noen notater om hvorfor. Jeg husker det som at ingen tente på ideen i septembermøtet. Kanskje var det grunnen til at programposten ble liggende brakk. På den andre siden hadde vi besluttet å ta med ideen videre. Det faktum at den forsvant, reiser flere spørsmål: Var forsvinningen et uttrykk for svakt lederskap i prosjektet på dette stadiet? Var det et misforstått uttrykk for demokrati? Hvorfor foreligger det ingen notater eller refleksjoner over saken? Spørsmålene anser jeg som viktige for å tydeliggjøre forbedringspotensial i forskningen. En grunn til at ingen tok bølgen over innspillet i første omgang, kan ha vært at det ikke var særlig forståelig framstilt fra min side. Med den innsikten jeg har i dag, antar jeg at jeg kunne lagt fram det teoretiske aspektet med både større klarhet og større overbevisning. I dag ville jeg ansett det som viktig å utfordre mine kolleger til å prøve om perspektivet kunne gi innspill til forbedringer av vår forskerpraksis. Eller jeg ville tatt reaksjonene på innspillet opp til drøfting.

Over har jeg nevnt forslag som kom fra Edvin og Erling til den praktiske gjennomføringen av seminaret. Etter planleggingsmøtet skrev jeg:

Jeg kjente på litt motstand mot disse forslagene, det var ikke helt slik jeg hadde tenkt meg det. (...) Jeg klarte likevel å være åpen for forslagene – jeg vil jo at alle skal ha mulighet til å bestemme i prosessen og må vise at jeg mener det. (...) denne motstanden – hva skal være hensikten med å snakke en runde til om hva som opptar oss – det gjorde vi jo i fjor. Hvor mye kom ut av det? – (..) jeg vil (...) diskutere: "Hvilke spørsmål kan vi stille til vår praksis for

å komme videre? Hvilke spørsmål er viktige å stille til vår praksis?” Men så ser jeg at dette handler jo om å beskrive vårt grunnsyn og på den måten, med utgangspunkt i de konkrete bildene (Edvins uttrykksmåte), kan vi sette ord på og belyse hvilken betydning grunnsynet har for vår veiledning og undervisning. Jeg tror på at dette kan bli bra! (Sigrid logg, 14.11.06)

Her er det to poenger jeg vil framheve. For det første uttrykker jeg en bekymring for framdriften i prosjektet, jeg føler ikke at vi ”kommer noen vei”. Vi blir værende i våre delte erfaringer, uten å løfte diskusjonene til analyser. For det andre pågikk det en kamp mellom mine ønsker for framdriften og mine ønsker for en likeverdig, demokratisk prosess. Brydon-Miller (2008) peker på en kompleks balanse mellom individuelle og kollektive handlinger og maktrelasjoner som følger beslutningsprosesser i aksjonsforskning. Når jeg *ønsket* at dette skulle være en kollektiv prosess, måtte jeg være åpen for felles beslutningsprosesser. Loggen synliggjør denne indre kampen og viser hvordan jeg ble overbevist om at de andres løsningsforslag var bedre enn mine.

Den endelige planen for seminaret ble utarbeidet av Edvin, Erling og meg. Flere medarbeidere ble utfordret til å prege dagen med sine innspill, og planen bygget på beslutninger gjort av fellesskapet.

10.3.2 Praksisfortellingene – og hva de sier om verdier

Det afrikanske uttrykket ”ubuntu”, som betyr ”jeg er fordi vi er”, hadde jeg møtt på studiebesøk hos Whitehead tidligere i måneden. Uttrykket tydeliggjør hvordan en praksis bare eksisterer fordi den befinner seg i et fellesskap av andres praksiser. Temaene for samtaler og diskusjoner på møtene holdt seg hele tiden i dette spennet mellom den enkeltes praksis og fellesskapet. Hva kunne vi lære av hverandre, og kunne det føre til at vi kunne utnytte hverandres ressurser bedre? Kunne vi gjennom å sette ord på ”et veiledningsbilde” gi uttrykk for verdiene våre? Kunne vi si at det fantes et uttrykk for *vårt* pedagogiske grunnsyn (kunnskaps, lærings- og menneskesyn), eller i vitenskapelige termer, fantes det et felles ontologisk og epistemologisk fundament som vi kunne uttrykke? Hadde vi det Whitehead (2006) kaller en felles sosial hensikt for vår virksomhet? Det var sentrale spørsmål vi tok opp i innledningen til seminaret. Vi la fram våre praksisfortellinger etter tur.

Det å vise hverandre hva vi gjorde på praksisbesøk, var i seg selv nyttig, vi ble oppmerksom på at vi la vekt på forskjellige forhold. Vi fikk ideer til innfallsvinkler både når det gjaldt veiledningen overfor student og øvingslærer og vår rolle i forhold til skolen. Erik uttrykte det slik: ”Det er utrolig verdifullt å høre hva dere andre gjør i praksis. Jeg har ikke så mye erfaring og det gir meg et større repertoar.” (Erik fra video, 24.11.06) Fortellingene bekreftet også at vi fulgte opp våre intensjoner om å oppmuntre studentene til å skrive oppgaver om den undervisningen vi hadde vært til stede i. Mange studenter gjorde nettopp det i dette semesteret.

Jeg har valgt å presentere tre praksisfortellinger. Solveigs historie der elevene og deres læring står i sentrum, Eriks som dreier seg om valg av veiledningsstrategi, og Erlings om samspill med øvingslærer. Hans Erik pekte også på en rolle overfor øvingslærer som jeg har inkludert.

Skogens dyr – opplevelse eller læring?

Solveigs var på besøk hos Maren som hadde praksis i en 5.klasse. Fortellingen er satt sammen av data fra følgende kilder: referat fra møtet, Solveigs rapport fra praksisbesøket og studentens oppgave. Fortellingen følges opp av kommentarer av de andre seminardeltakerne, hentet fra videotranskripsjon.



Temaet "skogens dyr" innledes med spørsmål til elevene om de har sett noen dyr i skogen. De rekker ivrig opp hånden, og mange får fortelle om sine opplevelser. Maren informerer om dagens oppgave. Elevene går raskt i gang med å tegne trær og dyr. Maren går rundt til gruppene. På spørsmål til henne etterpå om hva hun gjorde i gruppene, sa hun: Jeg spurte elevene, jeg roste dem, de stilte meg spørsmål, jeg hjalp dem. Jeg tenker at Maren på en konkret og tydelig måte var til stede for sine elever og hun ledet dem videre i det faglige arbeidet. (...) Elevene koste seg glugg ihjel ved å sitte inne og tegne. En elev sa: "Dette er en kulturskog" (et ord som Maren hadde brukt i tidligere timer om skogen), og noen snakket om hvilke dyr som spiste andre dyr. Det var en rolig og trivelig atmosfære med stor aktivitet. Jeg undrer meg på hva skogen skal brukes til i etterkant. Elevene skulle lære om næringskjeden – hadde de gjort det? De hadde hatt det fint, men hadde de lært noe? Elevene er nysgjerrige og har begrepene. Kanskje kunne de under denne aktiviteten ha lært ett nytt naturfaglig begrep? I veiledningssamtalen etterpå fikk Maren og øvingslærer ideer til oppfølging av det store skogsbildet elevene laget: fortellinger i norsk og oppsummering i naturfag. Har sett så mange mål i høst som det ikke er gjort noe med. Det foregår mange fine aktiviteter, ofte blir elevene nesten ferdige, resten (kanskje det viktigste) skal de så gjøre i lekse. Studentene sier lite om sosiale mål. Maren er det gode mennesket som har de egenskapene en lærer skal ha. Men det ligger et stort potensial i å fokusere på HVA elevene skal lære.

(Solveigs praksisfortelling 24.11.06. Bildet er tatt av studenten, hentet fra oppgavens forside. Maren1.didaktiske oppgave, desember 2006)

Hans Petter: Det er nesten som du [henvendt til Solveig] ikke synes den skogen var bra nok fordi det ikke var et klart mål at de skulle lære om suksessjon eller biologisk mangfold og sånn, de bare jobba med skogen. Jeg har tro på at aktiviteten i seg selv er læringskapende. Leken er all lærings mor. Det er gjennom leken vi har lært det meste, og leken er ikke målretta. Eller den er målretta, men det er ikke sånn at en setter opp en plan for hva du skal lære. (...) De ble glad i den skogen. De lærte ikke det de ofte lærer, at de er dumme fordi de lærte noe de dagen etter ikke klarer på prøven.

Birgitte: Når det gjelder biologi, vet man at det er utrolig interesse for systematikk akkurat i den alderen. Det er så artig å lære noen navn og se sammenhenger. Så jeg tror at det går an å gi dem struktur og systematikk uten å drepe leken og gleden.

Solveig: Den motstanden vi får innad her, er viktig for å komme videre. Skogen var fin og flott, og det var den de måtte ta tak i for å komme videre.

Fortellingen viser hvordan Solveig observerte og veiledet studenten. Studentens oppgave bekreftet at hun hadde fulgt opp de ideene hun fikk til oppsummering. Solveig målbærer poenget om at aktivitetene må føre til læring slik Dewey var opptatt av. En god opplevelse er ikke nok. Hans Petter gir imidlertid uttrykk for at den positive aktiviteten i seg selv er viktig. Elevene lærer mye som ikke er fastsatt i mål. Mål gir retning til læringsarbeidet, og læringsmålene skal bidra til at elevene når målene i læreplanen, men mål kan også virke begrensende. Dewey sier: "Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time" (1938 s. 48). Hvis målene er klare, avgrenser vi elevenes og studentenes læring til det som er fastsatt i disse. Men hvis elevene gis muligheten til å få rike opplevelser, kan de lære ting vi ikke på forhånd kunne forutsi. Her er vi ved en kjerne i en uenighet som har preget og fortsatt preger vårt miljø (se også drøfting om mål i kapittel 9.3.5); en uenighet som kan bidra til at undervisningen og veiledningen ikke blir tydelig. Forskjellene bidrar likevel til å holde diskusjonene om hvordan vi best legger til rette for *utdanning*, levende. Slik bidro diskusjonen i etterkant av Solveigs praksisfortelling til en synliggjøring av ulike verdier.

Elevsentrerte og fagsentrerte studenter har ulike veiledningsbehov

Jeg vil vektlegge møtet mellom meg og studenten, og en akse som jeg er interessert i: elev–fag. Dette har slått meg etter to påfølgende besøk hvor jeg møtte ulike studenter, jeg kaller dem A og B. Jeg aksentuerer en side av dem nedenfor.

Student A: Hun var opptatt av hvor lite det gikk an å lære elevene, at de ikke kunne lære mer fag enn det som var tilfellet. Hun var vant til tøffe krav fra tidligere yrke, og syntes det var litt slapt i skolen, med mange ufokuserte møter. Samtidig har hun kommet til at hun vil møte flere pedagogiske utfordringer og undervise yngre elever. Faget er utgangspunkt.

Student B: Underviser elever med særskilte behov etter individuelle opplæringsplaner. Hadde arbeidet på skolen og internalisert dens verdigrunnlag med respekt for eleven, ansvarliggjøring, og å unngå situasjoner som hadde ført til tidligere nederlag. Hun har kommet til at hun ønsker å undervise elever i "ordinær" klasse for å se hvilke utfordringer som ligger i det. Elevene er utgangspunkt. Begge studentene er reflektert over sitt ståsted.

Jeg: Noe som gjentar seg: Jeg kommer fram, har vært konsentrert om å finne fram, kanskje hatt dårlig tid, og bruker tid på å "lande". Gradvis kommer jeg inn i situasjonen. Jeg tar til meg mange inntrykk, forsøker ubevisst å kartlegge situasjonen. Hva kjennetegner denne innledende bearbeidningen? To ting, tror jeg: Jeg forsøker først og fremst å finne ut hvor studenten er, eller står, hva som er viktig for studenten. Derrest: Hva slags skolekultur ser jeg studenten innenfor?

Jeg forsøker å finne noe om studentens perspektiv på skole, undervisning og læring. Hva gjør jeg med det? Det ligger i det at jeg forsøker å finne noe av det samme i meg selv: i holdninger, verdier og kunnskap (litteratur, teori). Samtidig forsøker jeg å se sider som trengs å utvikles. Den elevsentrerte kanskje faget; mens den fagsentrerte eleven og skolen. Jeg forsøker å finne begge i meg selv, selv er jeg ikke symmetrisk, men på mange måter skaper situasjonen jeg er i, denne aksens i meg. Dette gjør hvert møte spesielt, og hver veiledning blir spesiell. Men: Jeg forsøker å være bevisst noen standarder som må gjelde for alle; et kritisk blikk. Vanskelig balanse.

Det samme skjer med veiledning av tekster for første oppgave, tror jeg. Da må jeg finne denne aksens og speile den via teksten; konteksten må også skapes av meg. På en måte vanskeligere, på en måte enklere pga. mindre informasjon. Men det gjør at vurderingen vektlegger ulike ting hos ulike studenter. Samtidig er det noe felles over dette. Noe om en god tekst – men da er vi der igjen.

(Erik praksisfortelling, 21.11.06)

Eriks fortelling viser hvordan han har en systematisk tilnærming til veiledningen gjennom analyse av studentens veiledningsbehov ut fra aksens mellom elev og fag. Analysen skjer i skriftliggjøringen av fortellingen. Han beskriver en kompleks prosess der hver veiledningssituasjon blir skapt og er unik, samtidig som han peker på balansen mellom det unike møtet og en mer

universell kvalitetsstandard. Det siste forbinder han med det kritiske blikk. Det at han kaller det en vanskelig balanse, kan tyde på at det snakk om ulike verdier, der kritikken og det unike møtet settes opp mot hverandre. Eller er dilemmaet det at kritikken er universell og ikke unik? Ut fra det jeg tidligere har sagt, må studenten oppleve å bli som møtt som unikt menneske før kritikken kan bli oppfattet som en konstruktiv side av møtet. Det ble ikke foretatt noen analyse av fortellingen i gruppen, den er foretatt av meg i etterkant.

Samspill med øvingslærer

Erlings fortelling foreligger i skriftlig form, mens Hans Eriks foreligger som referat fra fortellingen slik den ble fortalt i gruppen.

Erling hadde vært på praksisbesøk hos Live. Øvingslærer hadde sagt at det gikk bra med henne, og Live hadde fått spørsmål om hvordan hun selv syntes det gikk:

Jo, svarte hun, det fungerer ganske greit. Hun opplevde at hun etter hvert mestret rollen som lærer og at det fungerte bra i klasserommet. Øvingslærer og jeg så på hverandre. Vi hadde begge merket oss en viss usikkerhet hos Live og et flakkende blikk når hun sa *ganske*. Etter en slags stilltiende overenskomst lot vi, uten å gripe inn, Live snakke mer om hvordan hun opplevde undervisningssituasjonen, og hun poengterte det viktige ved først å observere og deretter gradvis få større oppgaver og ansvar til hun sto mer alene som fullt ansvarlig overfor klassen.

Jeg tok tak i "ganske" og spurte om hun kunne si mer om hvordan det var til å begynne med. Etter hvert kom det fram at øvingslærer 2, ved hennes første ildprøve foran klassen i andre uke hadde sagt at hun ikke var kompetent som lærer innen det aktuelle fagområdet etter timen. Dette har jeg ikke hørt noe om, sa øvingslærer. Den andre øvingslæreren har sagt at du fungerer bra – vi har snakket grundig om dette. Ja, svarte Live. Han har ikke sagt noe slikt seinere og vært mer fornøyd. (...) Jeg skal ta dette opp med ham [øvingslærer]. Jeg kommenterte at slike uttalelser ikke er gode eller passende for en fersk praksisstudent. Det er sjelden grunnlag for å si noe slikt etter første time i en klasse. "Jeg sov ikke andre uken og hadde tenkt å slutte", sa Live. "Men nå er jeg kommet over det, og det fungerer som sagt bra".

(Erling praksisfortelling, 24.11.06)

Også Hans Erik berørte denne dimensjonen ved veiledningen:

Opplegget hadde ingen oppsummering, han [studenten] hjelper ikke elevene å koble hva de har lært, det er ingen som hjelper dem [elevene] å bygge den kognitive broen. Det at Hans Erik tok opp dette, ga øvingslærer en aha-opplevelse. Dette hadde han "glemt" i mange år. Øvingslærer brukte å oppsummere hva de lærte i neste time.

(Hans Erik i referat fra praksisfortellinger, 24.11.06)

Erlings fortelling handler om hvordan vi som PPU-lærere kan støtte studentene gjennom samspill med øvingslærer, mens Hans Eriks fortelling viser hvordan vi også kan veilede øvingslærer gjennom veiledningen med studenten.

Fortellingene bidro med kontraster som ga økt innsikt i praksis. Kontraster er sentrale for å skape innsikt (Bruner & Aukrust 1997; Ivey et al. 2009). Men vi utnyttet ikke dialogens potensial til utforskning av verdispørsmålene, slik intensjonen var. Oppgaven med å gjøre analysene hadde vi gitt til Linda. Det skulle vise seg å være en umulig oppgave.

Hva sier fortellingene om verdier?

Linda, som hadde fått i oppgave å lytte etter verdier, ga en oppsummering der hun pekte på den enkeltes perspektiv, og hun sa: "Det er slående hvor bevisste alle er, at alle ser seg selv i situasjonen". Linda syntes også det virket som studentene var fordelt på oss slik at alle "fikk studenter som passet". Det at hun fikk inntrykk av at vi alle hadde fått studenter som passet oss, kan tolkes som et uttrykk for at vi klarer å nullstille oss og være til stede for den enkelte student. Samtidig er det riktig at det skjer en viss fordeling av studenter med hensyn til didaktisk fordypning. Men å sette ord på *hvilke* verdier vi hadde gitt uttrykk for, var vanskelig. Hvorfor var det vanskelig?

Det er krevende å skulle gjøre en analyse på bakgrunn av flyktige, talte ord. Vi hadde tekster som vi *sammen* kunne analysert i tilknytning til de muntlige fortellingene. Spørsmål vi kunne stilt, var: Hva er det i den enkelte fortellingen som handler om verdier, og hvordan kommer disse verdiene til uttrykk? Hvordan er verdiene i de ulike fortellingene forskjellige, og på hvilken måte er de sammenfallende? Diskusjonen ble ikke løftet opp på et slikt metaplan. For å få til en slik analyse måtte vi på forhånd ha definert hva vi la i pedagogisk grunnsyn utover å si at det handler om elevsyn, kunnskaps- og læringssyn.

I etterkant av møtet gjennomførte jeg følgende analyse som ble forelagt de andre:

- alle er opptatt av at besøket skal være nyttig for studentene, at de skal oppleve seg støttet og utfordret
- alle er opptatt av at praksisbesøket ikke skal være et kontrollbesøk, men et veiledningsbesøk der det kan foregå dialoger, og der alle parter kan lære
- flere uttrykker en kritisk holdning til læreplaner og undervisningsopplegg
- [flere] ser at veiledningsbesøket kan spille en viktig rolle i forhold til utvikling av kompetanse også hos øvingslærere
- vi er oppmerksom på de reaksjonene som skapes i oss gjennom møte med studenter, øvingslærere og skolekulturer (Sigrid referat fra forskningsseminar, 24.11.06)

Vi peker på forhold til studenter, øvingslærere, oss selv og læreplaner. Jeg tolker det i etterkant som at:

- Vi ønsker å møte studentene i Jeg–Du-relasjoner, der vi gjennom dialog støtter og utfordrer dem. "Dialogen betraktes som en didaktisk forutsening for elevens vekst," skriver Hiim og Hippe (1998 s. 48). Gjennom relasjonene utvikler vi oss. Dialogen innebærer en gjensidighet, og hvis vi våger å åpne opp kan vi "acknowledge the truth that in our relation with the learners we learn from them as well", sier Allgood (2005 s. 7). I dette ligger en grunnleggende respekt for og tro på den andre.

- Vi gir uttrykk for at vi er engasjert i kritisk tenkning knyttet til læreplaner og undervisningsopplegg. Læreplanene er uttrykk for politiske føringer som vi mener det er viktig å ha en kritisk holdning til. Dette kan verdimeessig knyttes til kritisk teori.
- Vi blir oppmerksom på de reaksjonene som skapes i oss selv gjennom møter med studenter, øvingslærere og skolekultur. Vi uttrykker verdier knyttet til egen utvikling som veiledere gjennom å utdype vår selvinnsikt.
- Vi er opptatt av bevisstgjøring av elevenes læring, bevisstgjøring av studentens rolle som leder av læreprosesser og som medspiller i skolesamfunnet. Vi utøver kritisk tenkning sammen med studentene og utfordrer og støtter dem i deres utvikling. Dette er i tråd med verdigrunnlaget i den generelle læreplanen (KUF 1994) og rammeplanen for PPU (UF 2003).

Den enkelte fikk ideer til utvikling av sin praksis, men vi drøftet ikke felles utfordringer som kunne bringe praksisveiledningen som helhet videre.

10.3.3 Fag- og yrkesdidaktisk forståelse og grunnsyn

Den fag- og yrkesdidaktiske forståelsen danner en plattform for veiledningen av didaktikkoppgavene, og for undervisningen. Helt siden oppstarten av studiet har det vært arbeidet med å utvikle en fenomenologisk basert fagdidaktikk. Med nye medarbeidere har også andre perspektiver blitt tydeligere (jf. kapittel 2). Vi så behovet for en tydeliggjøring av hva de ulike perspektivene innebar og håpet at en felles klargjøring kunne bidra til at disse ble tydeligere for studentene både i undervisning og veiledning.

Solveig hadde forberedt et opplegg der hun hadde beskrevet en fiktiv case: Studentene har skrevet en fag- eller yrkesdidaktisk oppgave om undervisning knyttet til angitte mål i læreplanen. Studenten stiller spørsmål til sin veileder: "Kan du fortelle meg kort og enkelt: Hva er egentlig fagdidaktikk i naturfag/yrkesdidaktikk i naturbruk?" Vi skulle svare med å skrive fire–fem linjer. Det andre spørsmålet fra den fiktive studenten som vi skulle besvare, var: "Hvilke spørsmål skal jeg stille meg for å være sikker på at jeg bedriver fag- yrkesdidaktisk analyse og refleksjon?" Etter å ha skrevet skulle vi lese opp for hverandre to og to, og deretter dele i plenum hva vi hadde skrevet.

Vår oppfatning av fag- og yrkesdidaktikk

Jeg skal gi et eksempel på hva som ble skrevet om fagdidaktikk og et på hva som ble skrevet om yrkesdidaktikk. Fagdidaktikk:

- Det er læren om hvordan man lærer bort et fag – eller vi kan si det er fagets "hvem – hva – hvordan – hvorfor"?
- Det handler mye om hvordan man kan legge til rette for læring i et spesielt fag, la oss si naturfag
- "møtet mellom faget og pedagogikken"
- Det handler også om fagets egenart, hvordan det kan formidles på best mulig måte. (Birgitte, 24.11.06)

Yrkesdidaktikk i naturbruk dreier seg om å ta utgangspunkt i en praktisk situasjon i en naturbruksaktivitet. Deretter er hensikten å finne ut hva elever kan lære av denne

aktiviteten. Vi bryter ned aktiviteten i arbeidsoppgaver og finner ut hvilke personlige, fag- og yrkesmessige kvalifikasjoner som er nødvendige for å utføre arbeidsoppgaven godt. Disse kvalifikasjonene gir oss nøkler til å utarbeide læringsmål for aktiviteten. I tillegg er det nødvendig å finne aktiviteter som har en betydning i samfunnet slik det er i dag og som kan fenge elevens interesse. Dette fordi naturbruksdidaktikken bør være samfunns- og yrkesrettet. (Erling, 24.11.06)

I referatet fra møtet skrev jeg følgende refleksjon:

Vi sier her mye generelt om hva vi mener fagdidaktikk er. Vi sier kanskje ikke så mye om hva vi står for – hva som er fokus for vår fagdidaktikk på PPU. (...) Erling og Solveig har svart konkret på hvordan vi har bygget opp vår yrkesdidaktikk, og Hans Petter er inne på det samme. Deres svar tar utgangspunkt i det samme spørsmålet, men virker på meg likevel mindre generelle. (...) Er yrkesdidaktikken lettere å konkretisere? Finnes det ikke så mange måter å "gjøre den på"? (Sigrid referat fra forskningsseminar 24.11.06)

I referatet stiller jeg spørsmålet om det er enklere å gi uttrykk for hva yrkesdidaktikk (i naturbruk) innebærer enn fagdidaktikk (i naturfag). Yrkesdidaktikken forholder seg til et studieprogramområde, men samtidig forholder yrkesdidaktikk i naturbruk seg til en rekke ulike yrkesmessige fordypninger på VG2 og VG3 – ikke så ulikt de ulike faginndelingene i naturfag på VG2 og VG3. Vi har valgt å utvikle en felles yrkesdidaktisk plattform på tvers av de forskjellige yrkesfordypningene (jf. kapittel 5.4.2). Jeg tror dette har kunnet skje fordi vi har hatt felles pedagogisk grunnsyn. Det kan være grunnen til at et overordnet spørsmål om hva yrkesdidaktikk er, avføder svar om hva yrkesdidaktikk er *hos oss*. På den andre siden forholder fagdidaktikken seg til en rekke realfaglige områder, og medarbeidere har som sagt bidratt med ulike perspektiver. Kanskje har vi ikke klart å utvikle en tilsvarende overbygning på disse perspektivene. Dermed blir svarene på spørsmålet om hva fagdidaktikk er, mer overordnet, og sier lite om *vår* fagdidaktiske profil. Her ligger en kjerneutfordring for vår utdanning: å formulere noen sentrale verdier som vår fagdidaktikk bygger på.⁴⁰ I et notat skrevet til gruppen 23.02.07 reflekterte jeg videre:

Vi har gjennomført to "øvelser" der formålet har vært å sette ord på våre grunnleggende verdier: "Den gode lærer" på Jomfruland i 2005, og vårt pedagogiske grunnsyn (...) november 2006. Resultatet av disse "øvelsene" ble etter min vurdering overflatiske og førte oss kanskje ikke så mye videre? ... Jeg siterer fra min egen logg i går:

Når vi snakker *om* den gode lærer og skriver *om* vårt fag- og yrkesdidaktiske ståsted – da kommer vi ikke til kjernen i det vi *gjør*. (...) det er først når vi ser *hva vi gjør* at vi kan uttrykke vårt grunnsyn, vårt fagdidaktiske ståsted (...). Samtidig mener jeg at det *er* viktig å ha noen overordnede diskusjoner om hvorvidt vi er på rett vei med våre handlinger. *Gjør* vi det vi ønsker å gjøre? Og da er spørsmålet: hvordan vi kan komme til disse diskusjonene? (...) Er det bare mulig i enda tettere tilknytning til planlegging av samlinger, skriving av fagplaner osv. (...) John Elliot (2003b) sier: "An important feature of action research is a questioning of the terms and conditions that shape practice". Når vi forsøker å sette ord på vårt

⁴⁰ Jf. vår fag- og yrkesdidaktiske profil under fanen "Lærerutdanning for bærekraftig utvikling".

pedagogiske grunnsyn, forsøker vi å avklare det grunnlaget som former vår praksis. Men vi må finne bedre metoder – skrive en artikkel? (Sigrid notat, 23.02.07)

Det var vanskelig å sette ord på vårt grunnsyn. I loggen undrer jeg på om vi må enda nærmere praksis enn fortellinger fra praksis. Det kan være, men jeg tror også at vi kunne kommet lenger med utgangspunkt i fortellingene dersom vi hadde etablert tydelige rammer for å lytte og analysere. Tanken var at vi skulle lytte og stille spørsmål til drøfting, men langt på vei stoppet vi opp ved lyttingen. Notatet over viser en gryende forståelse for at felles skriving kunne være nøkkelen til å foreta de analysene vi hadde intensjoner om å gjøre.

10.3.4 Didaktisk refleksjon – og grunnsyn

Utgangspunktet for den tredje refleksjonsrunden på seminaret var et spørsmål om hva didaktisk refleksjon innebærer. Oppgaven var formulert som en situasjon der vi som veiledere fikk spørsmål fra en student: "Hvordan reflektere over elevens/studentens læring?" Spørsmålet utgjorde en konkretisering med hensyn til diskusjonen vi hadde året før om hvordan vi skulle få studentene til å reflektere. Her skulle vi ta for oss hvordan vi kunne få studentene til å reflektere over elevenes læring. Læring er hensikten med all undervisning og er derfor er kjernepunkt i didaktisk refleksjon. Alle bidro med konkrete innspill til hvordan vi kunne få studentene til å reflektere over elevenes læringsutbytte. Hans Petter sa det slik:

Jeg pleier ofte å si at om elevene er litt mer glade når de går ut av timen enn når de gikk inn, har de lært noe. Men det er jo litt enkelt, det da!? Et annet eksempel: Hvordan kan den som leser din oppgave, se om du har lært noe ved PPU? (...) For eksempel Sigrid sin metode når hun presenterer helhetsmodellen. For deg blir det viktig å tenke gjennom og om mulig måle – har det skjedd noe med elevene i løpet av timen som har gjort dem til bedre anleggsarbeidere? (Hans Petter oppgave om å reflektere over elevens/studenters læring, 24.11.06)

Vi leste innspillene for hverandre i smågrupper. Noen videre analyse ble ikke foretatt i møtet. Her er en sammenfatning jeg i etterkant har gjort av hva vi sa om det å reflektere over elevens/studenters læring:

- Refleksjonene må bygge på dokumentasjon av læring i form av samtaler, oppgaver eller prøver.
- De må se etter uttrykk for forståelse, innsikt og faglighet i forhold til mål for læring og undervisning. Gledesuttrykk kan være spor av læring.
- Refleksjonen gis retning ut fra hvilke læringsspor det er mulig å oppdage.
- Hvis elevene ikke har lært, reiser spørsmålet om *hvorfor* seg. Er det noe felles mellom elevene som ikke har nådd målene? Hva kan være årsaker til at de ikke har lært – hvilke deler av den didaktiske relasjonsmodellen? Hvordan kan undervisningen gjøres annerledes?
- Refleksjonen dreier seg også om hva studenten (læreren) gjorde for at elevene/studentene skulle lære.
- Hva gjorde elevene individuelt og kollektivt/i grupper?
- Hvordan var relasjonen til og mellom elevene?
- En viss avstand til situasjonen er nødvendig for refleksjonen.

Oppgaven var konkret og ble opplevd som relevant. Hans Petter sa etter denne oppgaven: "Nå blir det jo konkret, Sigrid!" Alle innspillene var skrevet i du-form, som om de var svar til konkrete studenter. Oppgaven fungerte som en forberedelse til høstens veiledningsperiode, og var derfor relevant for alle. Sammenfatningen av utsagnene våre over kunne gitt oss mulighet til å stille spørsmål som:

- Er alle enig i at de momentene som har kommet opp, er sentrale i didaktisk refleksjon?
- Ut fra det vi her har sagt, ser vi områder vi ikke har sagt noe om?
- Finnes det noen motsetninger i det vi har sagt?
- Hvilke teoretiske forankringer har vi for disse utsagnene, og sier de noe om vårt pedagogiske grunnsyn?
- Det ser ut som alle er helt enige, har vi så likt syn på hva didaktisk refleksjon er?

De tre oppgavene: praksisfortelling, friskrivning om vår forståelse av fag- og yrkesdidaktikk samt oppgaven om didaktisk refleksjon hadde alle bidratt til å synliggjøre og bevisstgjøre vår praksis, men i situasjonen klarte vi ikke å gjennomføre analyser som bidro til en klargjøring av de grunnsyn som rådet i gruppen fordi vi ikke hadde lagt opp noen strategi for analysen.

10.3.5 Et betydningsfullt frirom for erfaringsdeling

I etterkant av formiddagens oppgaver der vi var blitt ledet gjennom spørsmål vi skulle respondere på skriftlig, og så dele med hverandre, hadde vi en runde med refleksjoner over arbeidsmåter og utbytte av prosessen. Alle ga uttrykk for at det hadde vært en verdifull dag; det skal jeg komme tilbake til. Men flere hadde opplevd arbeidsformen som krevende (alle utsagnene under er hentet fra transkripsjon av video fra 24.11.06):

Hans Petter: Vi kom plutselig inn i skolemodus der vi skal prestere noe. Er dette bra nok, osv. Så begynte jeg å tenke på disse elevene i skolen som skal prestere noe hele tiden. (...) Så hele settingen er utrolig interessant. (Latter.)

Sigrid: Og så ble jeg så oppmerksom på denne "være-flink-pike" mentaliteten – jeg blir så opptatt av hvordan jeg har forstått oppgaven og hvordan de andre har forstått den, og klarer ikke å la være å ta det opp. (...) Selv *nå* får jeg behov for å si hvordan jeg oppfattet det, og få bekreftelse fra Solveig på at det var riktig! (Mye latter.)

Linda: det var litt angstfylt i begynnelsen. Jeg tenkte på bøndene på de kursene vi har. De får et ord de skal forholde seg til. Noen får panikk bare de hører det ordet ...

Erik opplevde det annerledes:

Syntes det var interessant. Så for meg en telefonsamtale med en student og merket at det jeg prøvde å gjøre, var å omsette taus kunnskap til noe eksplisitt. Få systematisert tanker. Og i samtalen med Hans Erik så jeg flere momenter ved det jeg hadde skrevet.

Solveig, som hadde laget oppgavene, sa:

Jeg må si at jeg har strevd veldig med denne oppgaven. Jeg har ikke greid å få en inngang til den som er fri. (...) Og samtidig er jeg blitt veldig klar over at det er ikke slik jeg skal begynne på mandag [samling med studentene], ikke i det hele tatt. Da skal de [studentene] begynne

med det de gjorde – helt konkret (...). Det har vært veldig lærerikt for meg. (...) Det andre som jeg tror på med det, er at når jeg først har skrevet noe ned, og så på en strukturert måte deler det med andre, så er det sånn at alle blir hørt. Jeg har sans for metoden, vi skulle ha lest høyt for hverandre alle (...). Det som også slo meg da jeg hørte på Erling og Erik, er hvor likt det er, det er helt utrolig hvor likt det er ...

Opplevelsen av å få prestasjonsangst ga assosiasjoner til studenters og elevers hverdag som ble opplevd som viktig. Erik hadde sett for seg en konkret student og omsatte taus kunnskap i ord. Gjennom samtalen etterpå oppdaget han flere sider ved sin kunnskap. Solveigs refleksjoner viser hvordan hun gjennom arbeid med denne dagens opplegg forberedte seg til neste ukes undervisning.

I det følgende vil jeg presentere noen av de refleksjonene som kom fram til slutt i møtet, som handler om det frirommet vi hadde skapt oss i forskermøtene:

Erling: De forskjellige kvalitetene vi har, kommer fram. (...) Det er betydningsfullt å rette oppmerksomheten mot det fellesskapet vi er. Takk til Hans Petter for at du kom. Vi ser hverandre tydeligere. Det er en indre opplevelse jeg har. Vi tar utgangspunkt i en erfaring vi har i et møte med studenten og forsøker å lære av den erfaringen. Dette er et generelt uttrykk for vårt grunnsyn – at vi lærer gjennom erfaring. Jeg blir mer og mer trygg innfor denne forståelsen av læring.

Edvin: Ja, det har vært fint å dele erfaringer, men jeg sitter igjen og tenker at jeg hadde trodd at dette med vårt pedagogiske grunnsyn skulle vært mer eksplisitt. Og kanskje kan vi gå videre på det.

Erik: Jeg har jobbet en del steder. Synes det er en spesiell kvalitet ved dette miljøet som disse samtalene er et eksempel på. Man sier ikke noe bare for å markere en posisjon eller noe sånt, men det er en virkelig dialog.

Hans Erik: Det jeg ser som viktig, er at vi jobber med profesjonskunnskap. Vi snakker om skole og elever og om lærerutdanning. Det er det ikke så ofte vi får tid og rom til. Vi forsker på lærerutdanningen. Det er sånn som Erik sier at det er mange lærerutdanningsmiljøer som består av de store foredragene og ingen dialog om hvordan det faktisk fungerer i møte med elever og studenter. Vi snakker om hvordan vi skal forbedre kontakten og forbedre undervisningen. Det tror jeg er det viktigste (...) På møtet 13. desember sa han videre om det samme: Hvis en ser på de evalueringene som har vært gjort av lærerutdanningene internasjonalt, i Sverige, Finland osv., er det som er kritisk der at en ikke tenker over og ser på sin egen praksis i forhold til den skolen som praksisfeltet representerer. Det er noe som er bra med det opplegget vi har, og det må vi fortsette med. (...) Det som jeg ser, er at vi har jobbet med det over lang tid, det er bra. Vi har hatt fokus på utvikling.

Linda: Vi ser hverandre og får et rikere bilde av hverandre. (...) Jeg er takknemlig for å ha vært her (...) det har vært en fryd, det at en ser hverandre og får følelsen av å løfte noe sammen!

Birgitte: det er den rollen jeg skal ha som veileder jeg får mer innblikk i. Veldig nyttig dag.

Hans Petter: Det er det alle mennesker higer etter: å få spørsmål og svare på dem ... Skrive til Sigrid, ok, det er til Sigrid jeg skriver det. Et spørsmål jeg har mange tanker om, som det er fint å skrive om. Og så får man en samtale omkring det, og den samtalen går langt utover det man har skrevet. Ikke minst det å dele erfaringer, gode erfaringer, men ofte har man litt dårlige erfaringer som en ønsker å få tilbakemeldinger på.

Edvin: Hvem er det jeg snakker til her, en konkret person. Du liker ikke dette, Sigrid, at vi skriver for deg. Det virker inn på min skriving at jeg skriver for deg – det er en tredjeperson som skal lese det etterpå. Ser parallellen til studentenes situasjon, de skriver for oss.

Hans Petter og Edvin legger vekt på betydningen av å skrive for en mottaker. Alle uttalte at det hadde vært en dag de hadde hatt *glede* av, og jeg har ønsket å vise det ved å la alle komme til orde. Når jeg i etterkant ser hva vi snakket om og hva vi fikk ut av det, synes jeg ikke det ser så vesentlig ut, slik også Edvin pekte på. Det må være en annen kvalitet i møtet vi har opplevd. Tiden til å være sammen og se hverandre, oppmerksomhet på de spørsmålene vi er opptatt av til daglig, stemningen, latteren, alt er betydningsfulle kvaliteter som ord ikke kan fange. Det er kvaliteter som danner grunnlag for meningsdanning. Dette dreier seg kanskje om livsbekreftende energi (Whitehead & McNiff 2006). En energi som er viktig for samholdet, opplevelsen av ”å løfte noe sammen” som Linda uttrykte.

Aagaard Nielsen (2006) beskriver hvordan aksjonsforskningseksperimenter kan være et verktøy for å skape frirom i arbeidsdagen, der det etableres arenaer som nøytraliserer hverdagens maktposisjoner (s. 392). Jeg vil ikke karakterisere vårt prosjekt som et eksperiment, like fullt opplevde vi å skape et frirom for faglig fordypning. Og etter møtet hadde jeg følgende refleksjon:

Etter seminaret den 24. november fikk jeg en uro som gikk på at jeg følte jeg gikk Hans Erik, SLL-ledelsen, i nærheten gjennom prosjektet. (...) Jeg tok det opp med Hans Erik noen dager senere og vi hadde en god samtale der han sa at det måtte ligge i meg – det var ingenting i ham som skulle tilsi en slik [negativ] reaksjon. (Sigrid logg 30.11.06)

Samtalen innebar en rolleavklaring som vi ikke tidligere hadde verbalisert, og som bekrefter Aagaard Nielsens (ibid.) utsagn om at slike prosjekter kan skape frirom der de daglige rollene legges til side.

Følgende tekst får oppsummere opplevelsene som kom til uttrykk ved avslutningen av seminaret:

Du forteller og jeg lytter
Du lytter og jeg forteller
Jeg får et rikere bilde av deg
Som kollega, menneske og
veileder
Mitt repertoar vokser

Tiden vi deler, gir glede
Vi skaper et rom
for utvikling i fellesskapet
Med ord og latter og gode blikk
Der det er plass
til det vi mestrer og til våre feil
Det avler takknemlighet

10.3.6 Metodiske overveielser og erkjennelser

Opgavene vi arbeidet med denne dagen, skulle alle bidra til en analyse og bevisstgjøring av det eller de pedagogiske grunnsynene som rådet i gruppen. Det skulle vise seg å være vanskelig å få foreta en slik analyse fordi vi ikke hadde trukket opp rammer for den. Analyser krever en viss distanse til situasjonen eller materialet som foreligger, derfor er det et spørsmål om hvor langt en analyse kan komme i et slikt fellesforum. Fordi vi ikke kom langt nok med analysene, ble vi langt på vei værende i erfaringsdelingen. Etter å ha transkribert videoen skrev jeg:

Jeg tenker etter å ha hørt og sett på hva vi holder på med, at vi kanskje nå har delt så mange erfaringer, sett hverandre så tydelig og lært av hverandre (alt dette må vi fortsette med), men hvordan kan vi komme videre? Ta for oss *en* persons erfaringer og gå i dybden på den? Hva har personen som bringer inn "saken" lært, og hva kan vi andre lære ved å studere denne saken kritisk? Er det en vei å gå videre? (Sigrid logg, 21.02.07)

Det synes som jeg har et godt innblikk i det som skjer og innsikt i hvordan det kan gjøres bedre, men uten helt å kunne handle i tråd med forståelsen (jf. Reynolds læringsfase nummer tre). Hele høsten hadde jeg/vi forsøkt å bringe spørsmål og oppgaver inn i prosessen som kunne føre oss lenger enn erfaringsdelingen uten helt å lykkes. Selv om jeg ikke sier det direkte, ligger det en uro her over forskningens kvalitet.

Den neste metodiske overveielser jeg vil ta opp her, er knyttet til at møtet ble videofilmet. Edvin reflekterte over videoopptaket slik:

Og så er det en tanke jeg får i forhold til videoopptak. Det er en styrke ved dette miljøet som gjør det til et kreativt miljø, det er den situasjonen hvor vi sitter sammen og snakker om noe, og så tar det ene ordet det andre, og så blir det plutselig noe veldig verdifullt ut av det. Og sånn sett har vi hatt liten anledning til å gjøre det akkurat i dag. Det har vært mye av den: så snakker du, og når jeg er ferdig, så snakker du og så videre. Vi har hatt en styrt aktivitet. (...) Det jeg hadde ønsket meg neste gang: (...) [er] at vi setter av en time til fri flyt av bevegelse, sånn at "det du sier Linda, det får meg til å tenke". Det er det åpning for i denne gruppen,

det er det som gjør den unik (!), til at jeg kan si mine assosiasjoner og slik bygger vi noe sammen som ikke følger ”tjenestegangen” (latter). Det har mer flyt i seg. Det å få dokumentert flyten i denne gruppen, Sigrid, hadde ikke det vært fint? Vi har fått mye flyt i dag også, (...) men det er stivt flyt. (Edvin fra video 24.11.06)

Edvin snakker her om kreativiteten i gruppen, en åpenhet som bidrar til flyt i samtalene som gjør at det ”plutselig kommer noe veldig verdifullt ut av det”. At dette er en flyt som gjør vårt miljø unikt. Jeg tolker det som at Edvin her har opplevd at rundeprinsippet ble rigid på grunn av videoopptaket, og at det kunne være en hemsko for kreativiteten i samtalen. Rundeprinsippet er viktig for å fordele tiden mellom alle deltakerne (jf. Heron og Reason), men det er samtidig viktig å legge merke til om strukturen demper spontaniteten og dermed kreativiteten i gruppen.

Til slutt skal jeg peke på at vi hadde utfordret Hans Erik og Erik til å ha et innspill om logg i forskning denne dagen. Hans Erik hadde jobbet mye med logg, og Erik hadde mye erfaring som forsker. Logg var et redskap vi hele tiden hadde brukt i undervisningen, men nå skulle redskapet også brukes i forskningen vår. Hans Erik og Erik la fram for oss det de hadde funnet om logg i forskning. Hovedbudskapet deres etter å ha søkt i et bredt spekter av metodelitteratur var at det var skrevet lite om temaet. Et hovedpoeng her blir da å understreke at vi konsentrerte oss om metodiske spørsmål i vår forskningspraksis.

10.3.7 ”Studenten er et menneske i bevegelse” – plan for høstens veiledning

Møtet ble avsluttet med en runde der alle satte ord på hvilket utviklingsperspektiv de ønsket å ha i høstens oppgaveveiledning. For de fleste dreide planene seg om videreføring av de påbegynte fordypningene og endringene.

- Solveig ville fortsette å veilede studentene til å reflektere over elevenes læring, enten det dreide seg om kunnskap, ferdighet, holdninger eller glede – gjerne vide mål.
- Erik ville fortsette å se etter tekster der studentene var problemorientert, for ”da blir oppgavene mindre pratete”. Han ville fortsette å veilede studentene til å finne et slikt perspektiv i oppgavene sine.
- Hans Erik ville fortsette å finne ut hvor studentene var. Han fryktet mest de oppgavene som var rene fortellinger og studenter som ikke ville ha veiledning. Utover det ville han se etter bruk av den didaktiske relasjonsmodellen, bruk av teori og erfaringer – hjelpe studentene å få tak i noe mer enn det de kunne få fra seg selv.
- Erling ville videreføre det han hadde gjort før med kontakt med studentene forut for veiledningen, dessuten ville han se mer på hva elevene skulle lære, og jobbe med struktur i oppgavene.
- Birgitte var glad for muligheten til å snakke med kolleger med mer erfaring i veiledning av oppgaver.
- Hans Petter ville fortsette å se etter spor av undervisningen og praksisbesøk i oppgavene.

Edvin: Jeg kommer til å fortsette å tenke at det er en mal som skal følges, og at det er en struktur (...) men det som er nytt i dette semesteret, er å videreføre blikket for den lærende student som i alle fall jeg trenger å øve på, og som faktisk har utviklet seg igjennom dette prosjektet. Vi blir jo faktisk bedt om å se etter noe spesielt. (...) Da bruker jeg et dikt: Hvis du møter et tre på din vandringsvei, så tenk at det er treet som møter deg. Eller kanskje en

Einstein-anekdote som jeg har hengende over pulten min: Han er ute og reiser med tog en gang, og så var han ikke helt sikker på om han hadde kommet på rett tog og spør konduktøren: "Si meg; stopper München ved dette toget?" Det er ikke bare jeg som er i bevegelse. Jeg sitter i ro, mens andre er i bevegelse. Å forstå studenten som et menneske i bevegelse tror jeg vil hjelpe meg å skape en grobunn for å snakke om læringsmål og rammer for oppgaven. (Edvin, transkripsjon av video fra 24.11.07)

Sigrid: Jeg vil også bygge videre på de erfaringene og kunnskapene jeg fikk i fjor som har med forholdet mellom det kjærlige og kritiske blikket å gjøre. I fjor oppdaget jeg at hver gang jeg fikk en tekst, begynte jeg på en måte forfra og leste teksten med nye øyne, og så at det var mye å hente i forhold til oppfølging av studentene ved å ta vare på og bruke den første veiledningsteksten. Det vil jeg forsøke å følge opp også i år. Og så vil jeg ha fokus på elevenes engasjement. Jeg vil se på hvordan studentene har jobbet for å skape "love for learning". Det går også på dem selv. De må ha en entusiasme for det de holder på med. (...) Så utfordrer jeg Erik til å sende oss eksemplarer på gode eksemplariske problematiserende tekster. Og gjerne med dine tanker rundt hva det er som gjør at du mener at dette er en god tekst. (Sigrid, transkripsjon av video fra 24.11.07)

Vi hadde forberedt oss på høstens veiledning. Alle var opptatt av å fortsette å arbeide videre med sider ved sin praksis de anså som viktige.

10.3.8 Hvilken progresjon og lærdom ga seminaret?

Seminaret ga oss anledning til å utforske vårt grunnsyn fra flere innfallsvinkler. Øvelsene ble erfart som både utfordrende og berikende. De hjalp oss å sette ord på og drøfte virksomheten i lærerutdanningen, og det bidro til læring og økt bevissthet om egen og hverandres praksis. Den yrkesdidaktiske forståelsen som kom til uttrykk, var mer konkret enn den fagdidaktiske forståelsen. Når den fagdidaktiske forståelsen er uttrykt i mer overordnede termer, kan det bunne i en mindre enhetlig praksis der den enkelte ikke har uttrykt tydelig hva fagdidaktikk er for dem. Grunnleggende verdier som kom til uttrykk, var: ønsket om å støtte og utfordre studentene til videre utvikling på deres egne premisser, tro på gjensidig læring gjennom dialog og et grunnleggende ønske om å ville studentene vel. Og vi hadde et kritisk blikk på den praksisen vi observerte i skolen.

Forberedelsene av høstens veiledning representerte starten på en ny aksjonsforskningscyklus (plan – aksjon – refleksjon), mens dagens første økt var refleksjoner over tidligere veiledningsaksjoner.

De følelsesmessige reaksjonene som ble uttrykt, var først og fremst glede over å være deltakere i en prosess der vi ble bedre kjent med hverandres kvaliteter, glede over å lære av hverandre, og glede over å ha et forum der vi kunne dvele ved våre praksiserfaringer. Og altså en viss frustrasjon over at vi ikke i tilstrekkelig grad klarte å gjennomføre analyser av erfaringene. Var det virkelig forskning vi drev med? Spørsmålet lå der selv om det ikke ble direkte uttalt før på møtet i desember.

10.3.9 Felles verdier kommer til uttrykk i fagplanen

Jeg vil gi et eksempel på at våre verdier kom til uttrykk da fagplanen for PPU ble revidert høsten 2006. I planen hadde vi uttrykt mål for studiet. Målene dreide seg om at studentene gjennom studiet blant annet skulle "utvikle evne og vilje til å møte utfordringene i møte med elever og skolesystem

med et kjærlig og kritisk blikk, med respekt, nysgjerrighet, kreativitet og vilje til påvirkning, endring og utvikling". (SLL 2007) (Se også kapittel 2.4.2) Etter å ha lagt fram fagplanen for instituttets undervisningsutvalg (UU), skrev jeg i min logg:

Et medlem i UU kommenterer disse målene i rosende ordelag som: "Dette kan vi være stolte av. Nå har vår lærerutdanning tatt tilbake noe av kallstanken og er samtidig tungt faglig forankret." Målene er formulert på bakgrunn av diskusjoner vi har hatt, blant annet om Edvins innspill om å finne balansen mellom det kjærlige og det kritiske blikket i veiledningen (...) Jeg er glad for å være med i et team der verdiene er så viktige og uttalte. (Sigrid logg, 22.09.06)

Målene i fagplanen var et direkte resultat av prosjektet, både fordi verdiene var blitt tydelige gjennom diskusjonene og fordi arbeidet førte til at jeg systematisk tok vare på ideer i skriftlig form, slik at det var mulig å finne dem igjen da fagplanen skulle revideres.

10.4 Møter i desember – refleksjoner over høstens veiledning og vår forskningsvirksomhet

Etter møtet i slutten av november fulgte en veiledningsperiode, i etterkant av en samling der Solveig gjennom skrivekurs med friskvingsøvelser hadde hjulpet studentene inn i prosessen. Alle medlemmene i forskergruppen hadde forpliktet seg til å skrive *en* logg fra perioden. Refleksjoner etter høstens veiledning ble gjennomført på to møter: en kort økt på personalseminar på Sem 13. desember og på forskermøte 20. desember. På disse møtene hadde vi et tydelig metaperspektiv på forskningen. Etter møtet på Sem deltok jeg på en konferanse om aksjonsforskning i lærerutdanningen i regi av Nasjonalt råd for lærerutdanning med temaet "Samhandling, utforskning og refleksjon" – konferanse om praksisopplæringen i lærerutdanningene (14. desember 2006). Kari Smith holdt der et foredrag som ledet til en sentral endring i vår praksis som jeg også vil utdype i dette kapitlet. Forskermøtet 13. desember ble tatt opp som lydfil og transkribert. Fordi lyd kvaliteten var dårlig, har jeg supplert med mine notater fra møtet. Møtet 20. desember ble referert i skriftlig form. Fra konferansen danner mine notater og powerpointpresentasjonen fra Smiths innlegg datagrunnlaget. Først vil jeg presentere og drøfte et poeng fra min egen veiledning av studentene denne høsten, deretter den felles refleksjonen over høstens veiledning og så til slutt vil jeg utdype spørsmålet om hva det er som gjør veiledningsprosjektet til et forskningsprosjekt.

10.4.1 Større vekt på verdier i veiledningen, bredere oppmerksomhetsfelt

Jeg la større vekt på verdier i veiledningen av studentene enn jeg hadde gjort tidligere. Ett eksempel er en student som skrev:

Den fremmedspråklige eleven var plassert på en ren jente-gruppe, og de andre elevene var flinke til å inkludere henne i de praktiske øvelsene. De løp om kapp med henne og lot henne måle tiden akkurat som de andre elevene på gruppen. (Anna utkast til 1.didaktiske oppgave, 7.12.06)

I veiledningen stilte jeg spørsmålet: "Hva er grunnen til at du her skriver at de *lot* henne gjøre? Trengte hun en spesiell tillatelse fra de andre elevene?" (Sigrid veiledning til Hanna, 7.12.06) Håpet

var at slike kommentarer skulle være bevisstgjørende, men hvordan skulle jeg få innblikk i om de faktisk var det? Jeg bestemte meg for å spørre studenten, og etter samtalen skrev jeg:

Anna sa at det hadde vært bevisstgjørende i den forstand at hun ikke hadde uttrykt det hun mente, og at hun så at det var et poeng å uttrykke seg klarere. Hun refererte til mitt praksisbesøk i høst der jeg hadde tatt opp med henne og Thale om bruken av begrepene ”sterke og svake elever”, uttrykk de hadde ”adoptert” av øvingslærer. I etterkant hadde hun uttrykt seg annerledes. (Sigrid logg, 12.12.06)

Gjennom denne formen for oppfølging lærte jeg mer om hvordan jeg påvirker studentene gjennom veiledningen. Oppfølgingen og den økte vektleggingen av verdier var særlig påvirket av møte med Whitehead og hans teori. Denne høsten opplevde jeg også å få økt oppmerksomhet for studenter som uttrykte problemer i studiesituasjonen:

Jeg har denne høsten sett tydeligere at en del av mine daglige veilednings- og undervisningshandlinger har blitt mer automatisert (det har selvsagt skjedd over lang tid), og jeg har hatt et klarere blikk for og ønske om å komme i dialog med studenter som har problematiske opplevelser i studiet. For eksempel: loggruppe som ikke fungerte, og jeg gikk inn og veiledet dem etter samtale med Solveig og Hans Erik, og resultatet ble meget bra. Guro⁴¹ som skrev i midtveisevalueringen at hun ikke hadde noe særlig utbytte av PPU som jeg kom i dialog med, og utviklingsprosjektgruppa med ganske store utfordringer som jeg i år ikke opplever samme frustrasjoner i forhold til som tidligere [når jeg har veiledet grupper med utfordrende gruppeprosesser]. Jeg har blitt mer bevisst på hva jeg lærer og hvem som bidrar til denne læringen fordi jeg skriver logg, leser og hører på kollegene, leser logger og referater og gjør oppsummeringer. (Sigrid logg, 18.12.06)

Jo mer erfaren veileder jeg blir, desto høyere kommer jeg i kompetansetrappen (som beskrevet av Dreyfus og Dreyfus), desto bedre er jeg i stand til å utnytte intuisjonen i veiledning. Jeg opplevde at denne utviklingen gikk raskere når jeg intensiverte oppmerksomheten på mine veiledningshandlinger gjennom forskningen.

10.4.2 Felles refleksjoner – bedre oppgaver

De felles refleksjonene dreide seg om resultatet av veiledningen:

- Studentene hadde brukt langt mer plass på å reflektere.
- De hadde reflektert over målene de hadde formulert for elevenes læring.
- De hadde sett alternativer til metodene de hadde brukt.
- Noen hadde strukket seg gjennom veiledningen, mens andre i utgangspunktet hadde gode tekster.
- Noen studenter sa at de opplevde seg som praktikere, men at ”ting falt på plass” da de skrev oppgaven.
- Flere hadde positive erfaringer med å ha vært på praksisbesøk hos studentene forut for veiledningen. Veiledningen ble bedre enn når den kun forholdt seg til teksten.

⁴¹ Se artikkelen i vedlegget punkt d iv.

- Studentene hadde vært aktive i skrivegruppene og derfor trengt mindre veiledning (det gjaldt først og fremst Solveigs studenter).

Vi vurderte det som at våre anstrengelser for å bedre undervisning og læring bar frukter. Selvsagt finnes alltid den muligheten at studentene var bedre enn tidligere studenter, men det hadde ikke blitt gjennomført noen endringer i opptakskrav som skulle tilsi det.

Erling uttalte at aksjonsforskningsprosjektet ga økt oppmerksomhet på bredden av ting vi kunne legge vekt på i veiledningen. Han sa igjen at han så oss "tydeligere, får økt oppmerksomhet på oss som gruppe. Oppmerksomheten rettes mot tema, fellesskap og virksomheten". (Erling i lydfil fra 13.12.06) Til tross for at diskusjonene ikke alltid førte oss til det analytiske nivået vi ønsket, klarte vi å skape de endringene vi i praksis ville oppnå, og det gjorde vi i fellesskap. Men var det forskning?

10.4.3 Er det forskning vi holder på med?

Flere ganger har jeg pekt på hvordan jeg opplevde at vi ikke kom dypt nok i diskusjonene og at vi ble værende i erfaringsdelingen. Jeg hadde flere forslag og innspill som kunne ført oss lenger om jeg hadde fulgt dem opp. Da en av veilederne mine på Sem stilte følgende spørsmål, ble jeg imidlertid fortvilet:

Mitt spørsmål etterpå [etter seminaret 24. november] er: Hva er aksjonsforskning? Jeg er opptatt av å lage en bro fra det vi snakker om (...) Og så kom jeg ut fra dette rommet etterpå [etter seminaret 24. november] med spørsmålet: Nå har vi drevet aksjonsforskning? Jeg har vært opptatt av veiledningen, av å forbedre den og reflektere over den. (Edvin fra lydfil 13.12.06)⁴² Hva er forskning ved dette? Hvori ligger forskningen? (Sigrids notater fra møtet, 13.12.06)

Edvin undrer seg her sammen med oss om hva som er forskning i vår prosess. Mens det spørsmålet jeg *hørte*, var: "Er det er forskning vi bedriver?" (Sigrid logg, 13.12.06 og 18.12.06) I etterkant har Edvin forklart at spørsmålet var et utforskende spørsmål på bakgrunn av hans manglende erfaring med aksjonsforskning. Intensjonen var å bidra til å rette søkelyset mot forskningens karakter og kvalitet. Edvin stiller spørsmål om hva aksjonsforskning er, og hva som er sammenhengen mellom aksjonsforskning og det å forbedre veiledningen. Jeg oppfattet aksjonsforskning slik Elliot definerer her:

Aksjonsforskning har til hensikt å forbedre praksis gjennom utvikling av praktikerens profesjonelle kompetanse (...). Aksjonsforskning forener undersøkelse, forbedring av utførelse og utvikling av personer i deres profesjonelle rolle. (Elliott 1991 s. 52, min oversettelse)

Jeg forsto det som at det var nettopp dette vi gjorde: Vi søkte å forbedre vår veiledningspraksis ved å utvikle vår veiledningskompetanse gjennom systematiske undersøkelser av vår praksis og forbedringer av denne praksis. Denne forståelsen hadde jeg imidlertid ikke gitt eksplisitt uttrykk for overfor gruppen. Jeg var ikke i tvil om at vi drev med aksjonsforskning, men jeg hadde også flere ganger opplevd at forskningen ikke var så god som den kunne ha vært.

⁴² Lydfilen har dårlig kvalitet, og det er ikke mulig å høre hva Edvin sier etter dette. I det videre støtter jeg meg til notater jeg tok under møtet.

Etter møtet skrev jeg: ”jeg opplever det som problematisk at min veileder gir uttrykk for at han ikke ser forskningen i forskningen (...) Det gjør meg motløs.” (Sigrid logg, 13.12.06) Jeg opplevde en frustrasjon og begynte å tvile på min kompetanse som leder av forskningsprosessen. Det var flere sider ved situasjonen jeg opplevde som problematisk: at Edvin, som min veileder, ikke hadde snakket med meg om spørsmålet før han tok det opp i gruppen, og min opplevelse av at han ikke så utviklingen som forskning. Først i etterkant så jeg hvor viktig det var at Edvin tok spørsmålet opp i fellesskapet, og at spørsmålet var et utforskende spørsmål. Spørsmålet ble et vendepunkt i forskningen, der vi tok skrittet inn i utforskning av forskningsprosessen. Utforskning av *hvordan* vi forsket i vår veiledningspraksis, ble like viktig som utforskningen av veiledningspraksis. Aksjonsforskningspraksisen ble en metapraksis, og begge praksisene ble i fortsettelsen gjenstand for systematisk utforskning.

Hans Erik hadde oppfordret meg til å høre et foredrag av Kari Smith om aksjonsforskningens plass i lærerutdanningen på NRLUs konferanse 14. desember 2006. Jeg hadde ikke tidligere hørt om Smith, og lurte på om hun sto for noe annet enn den aksjonsforskningen jeg ”hadde vokst opp med”. Ville jeg selv og de andre i gruppen få større tillit til mitt lederskap av forskningsprosessen om den kunne bekreftes av en professor fra Bergen? Smiths foredrag ble en viktig bekreftelse som jeg kunne bringe med meg tilbake til fellesskapet. Jeg fikk bekreftet at jeg og vi var på rett spor! Hun belyste forskjellen mellom aksjonslæring og aksjonsforskning og sa at tilfeldig, uplanlagt refleksjon kan gi forståelse, men viser sjelden vei, mens systematisk, planlagt refleksjon viser vei i tillegg til at den gir forståelse. Jeg skrev:

Edvin stilte på Sem spørsmålet om det er forskning vi bedriver, det kan vi teste mot spørsmålet: Viser den [forskningen] vei? Hvis vi ikke har fått noen ny innsikt som viser vei i vårt arbeid med veiledning av våre PPU studenter, hvordan vi skal videreutvikle PPU, så er vi ikke på rett vei. Kanskje må vi ha mer tid til å reflektere over erfaringene i fellesskap, diskutere hva vi lærer og hvordan? (...) Jeg vet mye om hvordan forskningen bidrar til å vise vei i min praksis, men er det en kollektiv prosess slik jeg/vi ønsker? Dette er et viktig spørsmål som vi må drøfte!! (Sigrid logg 18.12.06)

Smith pekte på at profesjonalisering (som hun mente kunne skje gjennom systematisk refleksjon) handler om å få forståelse for de dagligdagse problemene, og å automatisere daglige handlinger for å kunne konsentrere seg om uventede og spontane problemer. Dette poenget hadde vi tatt opp året før da Hans Erik pekte på at han visste hvordan han skulle veilede, ”søndagsveiledning”, men at han ikke alltid fikk tid til det. (Se også kapittel 10.5.1 om min opplevelse av utvikling av mer automatiserte handlinger.)

Foredraget var betydningsfullt fordi jeg fikk en nødvendig bekreftelse på at jeg hadde et godt fundament å lede prosjektet på. Smith konkluderte med å si at forskningen blir en del av arbeidsmåten, ikke bare i prosjektet, men i hele virksomheten. ”Profesjonell utvikling er en personlig, indre aktivitet, men den finner sted i en spesifikk kontekst i dialog med andre.” (Smith 14.12.2006). Nettopp en slik utviklingsprosess var vi inne i.

10.4.4 Omlegging av utviklingsprosjektet – en sentral endring av vår praksis

Smith snakket (14.12.06) om hvordan aksjonsforskning kunne brukes i lærerutdanningen. Hun pekte på at studentene kan

- reflektere skriftlig over undervisning over tid, så
- definere et problem de vil jobbe med
- lære om problemet fra forskjellige kilder
- lage en aksjonsplan
- dokumentere iverksettelse av planen
- reflektere skriftlig over hva de har lært, over hva som "virker" og hva som ikke virker
- dele erfaringer med medstudenter og kolleger

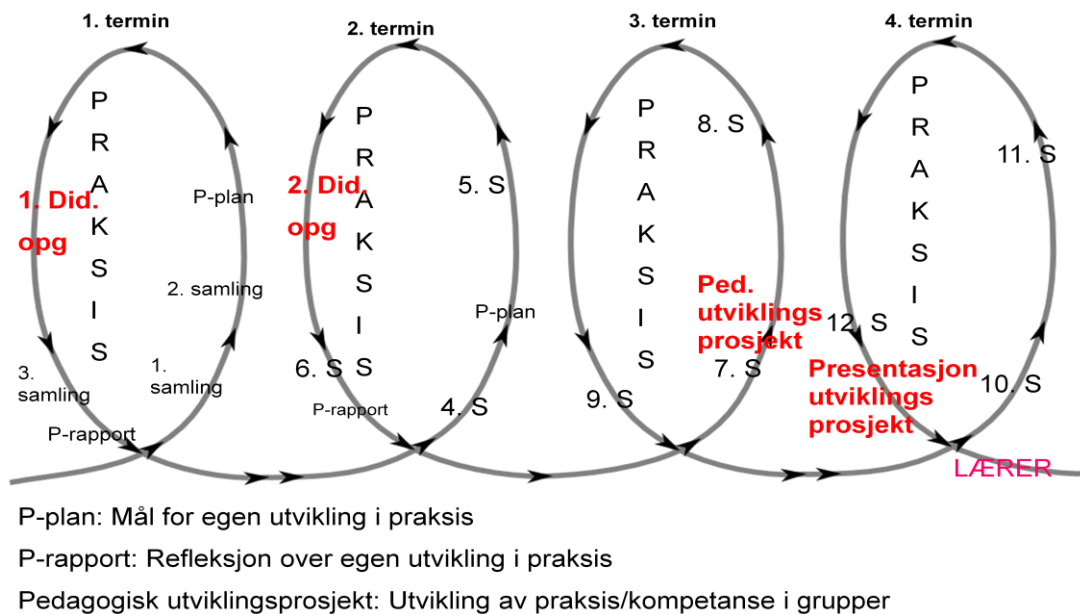
(Smith & Sela 2005)

Denne oversikten over hvordan studenter kan jobbe systematisk med sin egen utvikling, ga meg følgende erkjennelse om vår egen PPU:

Dette er veldig langt på vei slik studentene jobber med plan for praksis, setter seg utviklingsmål, gjennomfører praksis og skriver praksisrapport og setter seg mål for neste praksisperiode (aksjonsplan). Det er det samme de gjør i de didaktiske oppgavene, og de deler erfaringer gjennom loggruppene på nettet og på samlingene osv. Dersom vi hadde systematisert og samordnet aktivitetene bedre, kunne de [planer og rapporter fra praksis] utgjøre data i det pedagogiske utviklingsarbeidet og det pedagogiske refleksjonsnotatet. Studentene vil da arbeide med det pedagogiske utviklingsprosjektet gjennom hele studiet (...).⁴³ Pedagogikk og didaktikk vil gå hånd i hånd. (...) Vi må ta opp disse tankene i et møte så fort som mulig. (...) Hvor fort kan vi introdusere ideene for PPU-studentene? (...) Hva må til for at det skal bli mulig? (Sigrid logg, 18.12.06)

Jeg så plutselig hvordan vi, slik Korthagen og Kessels (1999) etterlyser, kunne bedre sammenhengen mellom teori (samlinger, og litteraturstudier) og praksis med tilhørende plan- og vurderingsdokumenter, samt oppgavene. Utdanningsløpet kunne komme nærmere en aksjonsforskningsprosess. Allerede 20. desember hadde vi et møte der vi drøftet tankene om hvordan PPU-studiet kunne ses på som et sammenhengende utviklingsarbeid. Det ble fort enighet om at vi skulle presentere vårt studium som en slik helhet for studentene. Helt siden oppstarten av PPU i 1999 hadde pedagogisk utviklingsarbeid stått sentralt i studiets pedagogikkdel. Mange studenter hadde gjennom prosjektet integrert pedagogikk, didaktikk og praksis. Omleggingen var ikke radikal, likevel var den signifikant. Og følgende figur ble til i denne fasen av arbeidet:

⁴³ Solveig og jeg hadde en samtale om PPU der de samme tankene ble "født" og skrevet ned 10.10.06.



Figur 10–4 PPU betraktet som en utviklingsspiral. Deltidsstudiet går over fire semestre. Hvert semester har tre samlinger og praksis. Studentene skriver planer for praksis der de uttrykker mål, og de skriver rapporter fra praksis. De to første semestrene skriver de didaktiske oppgaver, og det siste året arbeider de med et pedagogisk utviklingsarbeid som blir presentert på slutten av studiet.

Ideen var at studentene kunne forske på utviklingen av sin egen praksis som lærere gjennom hele studiet. Deltidsstudentene ville i de to første semestrene samle data til sitt prosjekt gjennom

- samlinger
- planer for praksis med utviklingsmål
- logger i samlinger og i praksis
- elevsamtale (som de gjennomfører første semester)
- første og andre didaktikkoppgave
- rapporter fra praksis som inneholder refleksjoner over egen utvikling og planer for neste semesters utviklingsmål
- systematisk erfaringsdeling i loggrupper på samlinger og på nett i praksisperioder

I det andre året kunne det organiseres grupper, gjerne med studenter som hadde praksis i nærheten av hverandre, der:

- Den enkelte student kunne formulere en problemstilling knyttet til sin utvikling som lærer, som grunnlag for systematisk refleksjon og utprøving i praksis. Problemstillingen kunne bygge på erfaringer fra året før.
- Studentene kunne støtte hverandres utvikling, og gi hverandre ideer for utprøving i praksis
- Utveksle erfaringer.
- Hjelp hverandre å dokumentere utviklingsprosessen, der en del av dokumentasjonen kunne dreie seg om læringsutbytte av samarbeidet i gruppen.

Heltidsstudentene kunne i større grad enn tidligere samordne arbeidet med de didaktiske oppgavene og utviklingsprosjektet.

Planer og rapporter fra praksis ble av studentene betraktet som *en* formalitet blant mange. Vi håpet at disse dokumentene skulle få større mening for studentene dersom de ble presentert som en del av et helhetlig utviklingsprosjekt i studiet. Didaktikk, pedagogikk og praksis kunne integreres på en tydeligere måte. Arbeidsmåtene i studiet ville da bedre fremme vår intensjon om å utdanne reflekterte praktikere med en forskningsmessig tilnærming til egen virksomhet (Schön 1983; Stenhouse 1975). Studentene ville mer systematisk lære gjennom aksjonslæring og nærme seg aksjonsforskning i sin egen praksis. Dermed nærmet vi oss forskningsspørsmålet om hvordan vi gjennom forskning på egen praksis kunne være eksemplariske for studentenes kompetanseutvikling.

Alle PPU-lærerne var enige i at vi skulle presentere ideen for studentene på den første samlingen etter jul, slik at deltidsstudentene som hadde begynt samme høst, kunne starte med den nye ordningen. Allerede ved oppstarten av utviklingsprosjektet denne høsten hadde vi presentert ideen om at studenter kunne forske i sin egen praksis og danne grupper der de kunne dele erfaringer og veilede hverandre. En prosjektgruppe var godt i gang med et slikt prosjekt. Noen studenter var interessert i å arbeide med utviklingsprosjekt slik det tidligere var blitt gjort, mens andre ønsket å gå inn på den nye modellen, og vi mente at denne valgfriheten kunne være positiv.

Modellen over ble presentert for studentene (12.01.07). En av studentene som nesten var ferdig med sin utdanning, utbrøt at dette skulle hun ønske hadde kommet før. Nå så hun en helt ny mening i alle skrivene i forbindelse med praksis! (Etter hukommelse, meddelelse i plenum under presentasjon av ideene) Siden har modellen blitt presentert for studentene ved oppstarten av studiet.

Drøftingene av den første didaktiske oppgaven førte også til endringsforslag for den didaktiske fordypningsoppgaven i andre semester. Den skulle få en mer problemorientert retning (jf. Eriks gjentakende oppmerksomhet på problemorienteringen). En slik endring ville understøtte det foreslåtte utviklingsprosjektet ved at oppgaven i større grad rettet søkelyset mot utforskning av egen fag- og yrkesdidaktiske praksis og kompetanse.

10.4.5 Forskingen fører til endringer på flere plan – en sammenfatning

Etter det første halvåret i forskningsprosjektets andre år kan endringer oppsummeres i følgende fem områder:

- *Økt oppmerksomhet på verdier i veiledningen.* Som følge av min oppmerksomhet på verdiaspektet i veiledningen (jf. Løvlies praksistrekant) la jeg denne høsten større vekt på å bevisstgjøre studentene på deres etiske fundament for undervisningen.
- *Bedret kvalitet på de didaktiske oppgavene.* De felles refleksjonene konkluderte med at oppgavene ble bedre som et resultat av perspektivendringen vår. Ikke minst ble studentenes refleksjoner bedre.
- *Omlegging av det pedagogiske utviklingsprosjektet.* Vi ble enig om å presentere studiet som et sammenhengende utviklingsprosjekt for studentene. Med utgangspunkt i konseptualiseringen i figur 10–4 kunne vi synliggjøre tankene for studentene.

- *Endringer av flere oppgaver.* Selv om det fremdeles var den første didaktiske oppgaven som sto i sentrum, fikk forskningen konsekvenser også for de andre oppgavene i studiet.
- *Forskningspraksis.* Vi hadde hatt økende oppmerksomhet på kvaliteten i forskningen, og hadde gjort følgende erfaringer:
 - Det var krevende å komme videre fra erfaringsdeling til analyse.
 - Flere forsøk på å introdusere teori hadde strandet.
 - Utforskende spørsmål som skulle bringe forskningen over på et mer analytisk nivå, ble ikke fulgt opp.
 - Behov for en teoretisk forankring av aksjonsforskningen var synliggjort.
 - Det ble stilt utprøvende spørsmål om hva som skilte forskningen fra annen virksomhet.
 - Jeg begynte å reflektere mer over min rolle som leder av prosjektet.

Spørsmålene om hva aksjonsforskning er som Edvin stilte på møte 13.12.06, og som jeg oppfattet som et spørsmål om hvorvidt det var forskning vi holdt på med, skulle vise seg å bli et vendepunkt der vi begynte å vurdere også vår forskningspraksis utforskende oppmerksomhet. I etterkant av møtet skrev jeg et notat til gruppen som startet slik:

Dette notatet har tre anliggender: For det første vil jeg belyse spørsmålet om hvorvidt prosjektet er forskning, deretter vil jeg presentere prosjektets delmål/forskningsspørsmål og kommentere hvor jeg mener vi står i forhold til dem. Dette innbefatter en oppsummerende presentasjon av erfaringer og synspunkter som har kommet fram i de siste prosjektmøtene. Til slutt vil jeg presentere tanker for videre arbeid i prosjektet. (Sigrid notat, 23.02.07)

I notatet argumenterte jeg ved hjelp av aksjonsforskningsteori, det var en måte å gi gruppemedlemmene et lite innblikk i det teoretiske fundamentet på. Forskningsspørsmålene hadde jeg bare presentert for gruppen ved prosjektets oppstart. Det var avgjørende at disse sto i sentrum i vår felles forskning. Begge deler anser jeg som viktig for å bedre kvaliteten på forskningen. Notatet var en respons på høstens diskusjoner som kulminerte med spørsmålet om det var forskning vi drev med.

10.5 Hvordan forholdt studentene seg til oppgaven og veiledningen?

Dette året leverte alle studentene (32) logg etter arbeidet med den didaktiske oppgaven. Loggteksten var den samme som året før. Som de to foregående årene begynte jeg å sammenfatte loggene, men innså at det ville være mer meningsfullt om hver enkelt veileder leste hva "deres" studenter hadde skrevet. Derfor utfordret jeg alle til å lese (minimum) loggene fra de studentene de selv hadde veiledet, som en forberedelse til neste prosjektmøte. I vårens første samling, etter å ha mottatt vurderingen, delte studentene sine erfaringer og tilbakemeldinger i loggrupper. Diskusjonene i gruppene ble avsluttet med en plenumsdiskusjon.

Jeg vil presentere noen utdrag av studentloggene også dette året. De bekreftet den positive tendensen fra året før. De aller fleste uttrykte seg presist om sitt utbytte av arbeidet med oppgaven, og ingen skrev at oppgaven kun hadde gitt dem oppgavekompetanse. Veilederne kommenterer et par innspill med sine refleksjoner. Ellers kommer jeg tilbake til veiledernes refleksjoner i kapittel 10.6.

Erik hadde gjort en analyse av loggene som kan være en god innledning til presentasjonen:

Jeg synes jeg ser ulike utgangspunkt for å skrive disse loggene. En skriver at det er tungt å gå inn i det som har med første oppgave å gjøre, andre er ganske generelle ("sterke og svake sider"...) og lite problemorienterte. Andre er skrevet fra et mer offensivt og problematiserende ståsted, i hvert fall i skriveøyeblikket. De sier hva de har fått ut av 1. oppgave, og hva de ønsker å gå videre med. En sier hun har skjont det er krevende å være lærer, at det er mye å lære, og (ikke "men") det er gøy når hun får det til. Altså, noen studenter gir tydeligere inntrykk av å være i en prosess enn andre. I alle fall i denne loggen. (Erik refleksjon, januar 2007)

Utgangspunktet for å skrive loggen var oppgaven, men ettersom oppgaven henger nøye sammen med praksis, er det også mange som trekker inn betraktninger rundt hva de har lært gjennom praksis, ikke bare gjennom skriveprosessen.

10.5.1 Fornøyde studenter – helhet og sammenheng

Flere studenter skrev om sin opplevelse av en helhetlig utdanning der teori og praksis gikk hånd i hånd, og oppgaven fungerte som et arbeid der de ulike arenaene møttes, det som skjedde i praksis og det som skjedde på samlinger. Flere skrev at denne opplevelsen ga dem erfaringer de ville ta med ut i praksis – eksemplarisk læring. Studentuttalelsene er delt inn i fire kategorier: helhetlig utdanning – sammenheng mellom teori og praksis, oppgaveveiledning og skrivegrupper, lærerrollen og fagdidaktisk forståelse.

Helhetlig utdanning – sammenheng mellom teori og praksis

Jeg fikk ingen "eureka"-opplevelse som lærer gjennom oppgaven, men syns den er et ledd i en helhetlig lærerutdanning. (Maren logg, 11.01.07)

Det at jeg hadde oppgaven "i bakhodet" under de to siste samlingsukene før jul, førte til mange gode diskusjoner og samtaler med medstudenter, og jeg var nok også ekstra oppmerksom overfor det som ble sagt og diskutert i plenum. (Åse logg, 11.01.07)

Lærerne ved PPU lar studentene bruke seg selv i øvelser med mer, og det er styrken ved kurset slik jeg ser det. Det tar jeg med meg ut i skoleverket. (Gro logg, 17.01.07)

Først lærte jeg at pedagogikk er masse floskler og fine ord. (Masse folk som har satt vanskelige navn på teorier, slik at de selv skal bli husket for evig tid.) Men det var helt til jeg begynte å utlede de samme "teoriene" sjøl. Når ped. teori presenteres, hender det stadig oftere at jeg kjenner meg igjen fra egne undervisningsopplegg. Da gir det mening, og blir lettere å forstå/huske. Jeg har lært mye. (Vidar logg, 09.01.07)

[D]et var særlig gjennom analysen av undervisningsopplegget og gjennomføringen, under selve skriveprosessen av oppgaven at jeg for alvor ble bevisst sammenhengen mellom kategoriene i Hiim og Hippe sin didaktiske helhetsmodell, og hvordan jeg selv tenkte, planla og gjennomførte undervisningen. (Henrik logg 12.01.01)

[Å] lese teorien uten erfaringsbakgrunn gav meg lite. Jeg har erfart at teorien trenger praksis for å virkeliggjøre teorien, og praksisen trenger teorien for å sette ord på virkeligheten. Denne skriveprosessen har gjort at jeg har blitt mer bevisst på motivene som ligger bak

handlingene og valgene mine (...) Denne oppdagelsen kan jeg videreføre til elevene mine. Det er viktig å huske på at de også trenger praksis for å støtte opp om forståelsen av teorien. (Ellen logg, 11.01.07)

Oppgaveveiledning og skrivegrupper

Det at Solveig var på besøk den dagen jeg gjennomførte opplegget til oppgaven hadde stor betydning. Da diskuterte vi jo opplegget nøye etter timen og jeg skrev deretter en fyldig rapport. Denne ble utgangspunktet for oppgaven min. (Marit logg, 30.01.07)

Vi opplyste hverandre om den informasjonen vi hadde fått fra veilederne våre, og på den måten fikk vi svar på felles spørsmål (...) Sluttkommentaren var også grundig og detaljert, noe som vil være til hjelp både i kommende praksis som lærer og i senere obligatoriske oppgaver. (Janne logg, 11.01.07)

Videre ønsker jeg å utvikle mine ferdigheter i å gi tilbakemeldinger til elevene, fordi jeg selv har opplevd at beskrivende tilbakemeldinger øker min egen refleksjon og tankevirksomhet. (Jannike logg, 11.01.07)

Jeg fikk ikke så mange kommentarer på hva jeg kunne gjort bedre. De hadde vinklet det positivt. Tror jeg skal henge den opp på veggen! (Kathrine logg, 11.01.07)

Selv mener jeg at jeg absolutt ikke har skrevet noen superoppgave, og gledet meg faktisk til å få konkrete påpekninger til hva jeg bør jobbe videre med og hvilke områder jeg bør utvikle meg innen. Det var sikkert godt ment fra veileders side å stort sett underbygge det som var bra, men jeg savner altså egentlig noe "negativ konstruktiv kritikk" jeg! (Margrete logg, 06.02.07)

Tilbakemeldingene på refleksjoner kan jeg ta med meg videre i praksis og neste oppgave, men jeg savner tilbakemelding på selve [undervisnings]opplegget. (Karianne logg, 13.01.07)

Utsagnene i de to første kategoriene belyser hvordan vi hadde lyktes med våre intensjoner om bedre sammenheng mellom teori og praksis, og Solveigs eksemplariske veiledning i grupper. Vidar peker for eksempel på at læringsteoriene har gitt ham større innsikt i egen undervisning. Flere studenter hadde skrevet om det undervisningsopplegget de hadde da de hadde praksisbesøk, og hatt glede av det. Mange studenter hadde jobbet godt sammen i skrivegruppene, og veiledningen til en student kom andre til gode. Flere uttrykte hvordan veiledningen hadde vært eksemplarisk i den forstand at de hadde lært hvordan de ville veilede sine egne elever. En rekke studenter ga uttrykk for at de ønsket mer kritikk av sitt arbeid for å komme videre. Få studenter etterlyste slik kritikk i det første årets logger. Her hadde vi et potensial for videreutvikling i veiledningen. Kanskje var det særlig de studentene som hadde skrevet de beste oppgavene som hadde fått lite å strekke seg etter. Denne oppdagelsen førte til en endring i vår felles tilbakemeldingspraksis. Solveig foreslo at *alle* studenter skulle få tydelige tilbakemeldinger på hva de kunne jobbe videre med i neste semester.

Mange studenter påpekte at skrivekurset burde ha kommet før. Tidligere hadde ingen skrevet om det i loggen. Det kunne bety at studentene hadde hatt større utbytte av skrivekurset og arbeidet i skrivegruppene enn tidligere, og at de derfor opplevde behov for at det skulle komme før.

Lærerrollen

Mange studenter ga uttrykk for ulike sider ved lærerrollen de hadde utviklet gjennom praksis og arbeidet med oppgaven. Her er noen eksempler:

Det å ha jobbet grundig i praksis og med å skrive oppgaven har ført til at jeg er blitt mer bevisst lærerrollen. Da tenker jeg ikke bare på det fagdidaktiske men også på de sosiale sammenhengene som spiller inn. Jeg har erfart at det lønner seg å være tydelig, tålmodig, trygg og rolig. Det er viktig å se hver enkelt og ha respekt for eleven. Hvis en får til dette kan det skapes et godt læringsmiljø i gruppen. (Kathrine logg, 11.01.07)

Jeg tror arbeidet med oppgaven har hjulpet meg i min utvikling som lærer ved at jeg i "ro og mak" gikk gjennom og begrunnet alle valgene jeg gjorde i forkant og underveis i økta, og deretter vurderte dem. Jeg ble slik bevisst på mange nye sider ved elevenes læring gjennom arbeidet med oppgaven. (Åse logg, 11.01.07)

Ved å skrive oppgaven ble jeg mer oppmerksom på og fikk reflektert mer over hvorfor motivasjonen og arbeidslysten til elevene kan være lav. I denne omgangen har jeg kommet så langt at jeg har fått reflektert over dette. Neste skritt er å finne mer ut av hva man skal gjøre med det. (Karianne logg, 13.01.07)

[D]et var uten tvil fokuset på den didaktiske relasjonsmodellen som var det viktigste, både under planlegging av undervisningen og i arbeidet med oppgaven. Den didaktiske relasjonsmodellen viser tydelig hvor kompleks en undervisningssituasjon er, og hvor mange faktorer som må medregnes for at et undervisningsopplegg skal bli vellykket. Jeg håper at dette arbeidet med relasjonsmodellen har medført at jeg har fått den litt "under huden", og at jeg derfor, ved planlegging av framtidige undervisningsopplegg, vil klare å ta hensyn til mange av faktorene uten å lese om dem i en bok. (Live logg, 11.01.07)

Fagdidaktisk forståelse

Det er utrolig mye artig man kan gjøre og som det er lett å få eleven engasjert i. Undervisning i naturfag er gøy, både for elev og lærer! (Maren logg, 11.01.07)

Jeg synes jeg har lært at naturfag er stort, det omfatter mange ulike temaer og det kan lett kombineres med andre fag. Dette gjør at man kan arbeide tverrfaglig i naturfaget. I naturfaget er det lett å kombinere ulike former for undervisning (...). Undervisningen kan fint gjøres variert og spennende! Både elever og lærer kan bidra til dette. (Helga logg, 15.01.07)

[D]et har lært meg at for å vekke undringen må stoffet presenteres på en måte som inviterer til undring... Det blir en utfordring. (Gitte logg 18.01.07)

Studentene ga uttrykk for mange sentrale sider ved lærerrollen og den didaktiske forståelsen som de hadde utviklet gjennom skriving av oppgaven, og de viser igjen til et bredt spekter av kunnskapsområder. Av eksemplene framgår det hvordan studentene beveget seg i kompetansenivåene når de sier at de var blitt oppmerksom på "hvorfor arbeidslysten og motivasjonen er forskjellig", og at "neste skritt er å finne ut mer av hva man kan gjøre med det". De viser også hvordan kunnskapen blir personlig når de gir uttrykk for at de har fått den "under huden". Refleksjonene i loggene synes dette året å være på et mer kompetent nivå enn året før, fordi de i større grad gir uttrykk for en helhetlig forståelse av elevenes læring.

10.5.2 Mellom ideal og virkelighet

En student skrev i loggen at hun "trodde elevene hadde lært mer enn de ga uttrykk for. Er det en rutinepreget greie å møte til timene og ta i mot kunnskap, oppdrag og beskjeder, slik at egentenkingen blir mindre?" Solveig hadde følgende kommentar til denne refleksjonen:

Jeg tenker at en ting er hva vi vil at studentene skal utvikle seg til; kreative, tenkende, reflekterende lærere. Men er vi/studentene klar over hvilken læringstradisjon elevene tilhører, ikke bare ideologisk sett, men deres læringspraksis? (Solveig refleksjon over veiledning høsten 2006, 08.02.07)

Dette er et sentralt spørsmål i forhold til hensikten med prosjektet, som er å bli enda bedre i stand til å utdanne lærere for morgendagens skole. Hva innebærer det? Skolens virksomhet reguleres av offentlige læreplaner og lover, men praksisene er likevel forskjellige. Det er stor forskjell på skole- og læringskulturer. Hargreaves (1996) hevder at skoler ofte fungerer som "modernistiske og i enkelte tilfeller til og med førmoderne institusjoner, som så skal fungere i en kompleks postmoderne verden" (s. 35). Når elevene er vant med tradisjonelle, lærerstyrte arbeidsmåter, er det ikke lett for en lærerstudent eller nyutdannet lærer å gjøre endringer. Spørsmålet er om vi forbereder studentene godt nok på den motstanden mange vil møte i skolen. Men det finnes også mange skoler som har god praksis der elevene blir involvert i både planlegging og undervisning, som svarer på utfordringene i den komplekse postmoderne verden.

10.5.3 Misfornøyde studenter – grunnlag for læring

Tre studenter uttrykte at de hadde hatt negative erfaringer med veiledningen, og jeg vil trekke fram to av dem. Selv om det er få studenter, er disse studentene viktige. Når vi søker å forbedre vår praksis, innebærer det også å lære å fange opp de vi mislykkes med. Den ene studenten hadde jeg veiledet. Hun skrev i loggen sin:

Min første tanke var at her var det mange spørsmål, altfor mange spørsmål. Jeg hadde ikke kommet lengre enn til etter oppsummering av oppgaven (...) før neste avsnitt var 8 av 13 linjer tett av spørsmål. Jeg vet at spørsmålene var ment for å få meg til å reflektere mer over situasjonene, men det jeg hadde problemer med var at jeg følte at jeg allerede hadde skrevet om akkurat dette i oppgaven min og allerede svart på de spørsmålene. (...) Når jeg da fikk følelsen av at oppgaven min ikke var lest ordentlig og at vurderingen ikke fulgte opp veiledningen, ble jeg rett og slett litt irritert. (Thale logg, 26.01.07)

Her var veiledningen ikke i tråd med mine intensjoner. I min logg skrev jeg:

Jeg har antagelig ikke vært klar nok på at jeg ikke syntes oppgaven var så veldig god, og så heller stilt masse spørsmål. Her hadde Solveigs strategi antagelig fungert mye bedre: Hva er styrkene ved denne oppgaven og hva er forbedringspotensialet. (Sigrid logg, 31.01.07)

Her hadde jeg valgt å stille en rekke spørsmål til refleksjon i stedet for å være tydelig på hva jeg mente var oppgavens og undervisningens forbedringspotensialer. Jeg hadde ikke vært nøye med å understreke de forbedringene studenten faktisk hadde gjort. Solveigs strategi var å gi en tydelig todelt tilbakemelding der det kom fram hva som var oppgavens styrker og hva som var dens svakheter. I etterkant hadde jeg en oppklarende samtale med studenten. Hun kontaktet meg også i en jobbsøkingssituasjon et par år etter avsluttet utdanning. Da skrev hun blant annet: " ... hver gang

jeg skal gi tilbakemeldinger til noen tenker jeg veldig 'Sigrid'. Jeg er fremdeles veldig fornøyd med utdanningen min ..." (Thale i e-post til Sigrid, 04.04.08) Oppfølgingen etter den dårlige opplevelsen var sentral for studentens opplevelse av studiet.

Den andre studenten som hadde en negativ opplevelse av veiledningen, skrev blant annet:

Etter prosessen med obligatorisk oppgave og veiledning er jeg på "bunn" i forhold til hvordan jeg ser på meg selv som lærer (...) (Maria logg, 10.01.07)

Veilederen hennes skrev disse refleksjonene om denne studenten:

Hun skrev ting i loggen sin som tydet på at hun hadde opplevd min veiledning som veldig kritisk, og at hun ikke hadde selvtilit som lærer lenger. Hun fikk et eget svar fra oss. Den saken gjorde inntrykk på meg, fordi jeg hadde misoppfattet henne som student, og hun hadde oppfattet min veiledning på en helt annen måte enn min intensjon var. Jeg hadde oppfattet henne som veldig utviklingsorientert og at hun stilte høye krav til både seg selv og andre. Dette formet nok min tilbakemelding. Men så har hun vært mer sårbar og trengte mer støtte og oppmuntring enn jeg trodde. Det var veldig lærerikt for meg. (Erik refleksjon over veiledning høsten 2006, februar 2007)

I det avsluttende pedagogiske refleksjonsnotatet skrev studenten at hun opplevde lærerjobben som både meningsfylt og utfordrende. (Maria pedagogisk refleksjonsnotat, 30.04.08) Jeg hadde gjort Erik oppmerksom på studentens reaksjon. Det viktigste jeg lærte av denne situasjonen, har jeg beskrevet i følgende logg:

Det er ikke farlig [å ta opp vanskelige ting], det er en mulighet for å lære. Jeg tror at når jeg har den oppfatningen kan jeg ta opp problemstillingen uten følelser og da blir det heller ikke farlig for den andre? Det er vel dette jeg tidligere har observert hos Hans Erik [se kapittel 3.1.2], men ikke har klart å gjøre til mitt før denne høsten. (Sigrid logg, 19.01.06)

Studentenes logg etter oppgavene var en del av forskningsstrategien og ble en viktig kilde til å fange opp deres opplevelse av veiledningen på godt og vondt. Denne innsikten hadde vi ikke tilgang til forut for prosjektet. Min refleksjon dreier seg om min utvikling av veiledningskompetanse som følge av forskningen i egen praksis.

10.5.4 Flere kompetente studenter og bedret samspill mellom veileder og student

Studentstemmene bekreftet vår opplevelse av at forskningen førte til forbedring av vår praksis, en praksis som var mer i tråd med våre intensjoner. Gjennom loggen og våre refleksjoner over dem oppsto det et samspill mellom studenter og veiledere som var bedre enn tidligere. Edvin reflekterte slik:

[J]eg tenker at dette i seg selv er resultat av vår fokusering på veiledning. Vi gjør veiledning, og ikke minst vurdering av veiledning til et tema. Vi som lærere gjør en vurdering av studentene, så ber vi dem gjøre en vurdering av veiledning og tilbakemelding. Og nå sitter jeg jammen her og vurderer deres vurdering igjen! Dette er jo som russiske Babuska-dukker! Jeg tenker at dette kun er mulig når vi – i hvert fall delvis – gir slipp på vurdering som maktmiddel (...) Særlig kan den skriftlige tilbakemeldingen virke litt for entydig – det står der,

svart på hvitt. Derfor er det veldig lærerikt å få slike vurderinger i retur. (Edvin refleksjon over veiledning høsten 2006, 02.02.07)

For det første gir Edvin uttrykk for at forskningsprosjektet gir frukter. Den kollektive prosessen fører til endringer. For det andre peker han på maktaspektet som ligger i vurdering. Når studentene systematisk vurderer både sitt eget og vårt arbeid, deler vi makten med dem, og muligheten for symmetriske relasjoner øker.

Gjennom arbeidet med å skriftliggjøre refleksjoner over studentenes logger bidro alle prosjektmedarbeiderne i analyseprosessen. Først hver for oss og så sammen. Tidligere hadde jeg oppsummert og kategorisert loggene. Dette var en forbedring av forskningsprosessen som kom som en følge av den økte oppmerksomheten på forskningen og kvaliteten av den.

10.6 Forskermøte 13. februar 2007 – felles refleksjoner over veiledning og aksjonsforskning

Til forskermøtet 13. februar hadde jeg skrevet en kort oppsummering med konklusjoner av høstens møter, veiledning og studentenes logger som dannet utgangspunkt for møtet. Solveig, Hans Erik, Birgitte, Edvin og jeg var til stede. Møtet ble referert skriftlig. Refleksjoner etter lesing av studentenes logger var skrevet av Edvin, Solveig, Erik, Hans Petter og meg selv. Referatet fra møtet og de skriftlige refleksjonene ligger til grunn for dette kapitlet.

På møtet konsentrerte vi oss om to forhold: Først: refleksjoner over høstens veiledning, som også innebar refleksjoner etter å ha lest studentens logger. Så: refleksjoner over forskningsprosessen.

10.6.1 Mer bevisst veiledning – kolleger og studenter påvirker veiledningspraksis

Edvin sa at prosjektets oppmerksomhet på veiledning hadde gjort veiledningen mer eksplisitt, og refererte til student Linas logg hvor hun viser til hans setning "du har vist at du har tatt veiledning". "Dette prosjektet gjør at jeg skriver denne setningen." (Edvin refleksjon over veiledning høsten 2006, 02.02.07)

Solveig syntes det var nyttig å lese loggene. "Kathrine er et funn i forhold til hva hun har gitt meg. Hun satte lys på at hun ønsket seg utfordringer utover det som er minimumskravet for å få godkjent oppgaven – utfordring, ikke bare gjøre det som kreves." (Solveig i referat fra forskermøtet 13.02.07) Solveig fikk ideer til hvordan hun skulle videreutvikle skrivekurset ved blant annet å referere til mer teori. På denne måten ville arbeidsmåten i enda større grad også bli innhold i studiet.

Solveig pekte videre på at "studentene er stolte over at de har valgt en time med stor variasjon for oppgaven. Vi kommenterer ikke det for vi tenker at det er en selvfølge". En student skrev i sin logg: "Når jeg skulle velge hvilken økt jeg skulle skrive om var det avgjørende for meg å finne et område hvor jeg hadde klare forventninger om å utvikle meg som lærer." (Jannike logg, 11.01.07) Ikke alle studenter er så bevisst i sine valg, men det at noen er det og synliggjør dette for oss, kan gjøre oss bevisst på å veilede flere studenter til å treffe slike valg. Hans Erik sa hvordan han ble påvirket når han for eksempel brukte Edvin og Solveig som "portvoktere" til å ha mål og fagdidaktikk i sentrum for veiledningen.

Ut fra dette kan jeg poengtere fire eksempler på hva og hvordan vi lærte i prosjektet:

- oppmerksomheten på veiledning førte til nye måter å veilede på
- vi fikk økt oppmerksomhet på hvem som påvirker oss til hva
- studentenes logger ga inspirasjon til endret praksis (større utfordringer til alle studenter, ideer til endringer av skrivekurs)
- vi fikk økt innblikk i studentenes læreprosesser

Selv om alle også tidligere hadde hatt tilgang til studentloggene og kunne ha valgt å lese dem, gjorde de det ikke før de fikk denne direkte utfordringen. Det bidro til at de fikk et nære forhold til studentenes uttalelser enn ved å lese mine sammenfatninger. Vi lærte mer i dialog med studentene.

10.6.2 Veiledningskompetanse – hva er det egentlig?

I drøftingene av veiledningen sto de innholdsmessige sidene ofte i sentrum. Det handlet også om tekniske sider, det mer praktiske håndverket, eller techne, som vi var opptatt av når vi skulle vise, og hvordan vi skulle stille spørsmål for å få studentene til å reflektere. De relasjonelle sidene, phronesis, ble vektlagt når vi prøvde å finne balansen mellom støtte og utfordring, når vi ønsket å møte studentene i kjærlighet og med konstruktiv kritikk. Men hva er egentlig veiledning? Edvin reflekterte slik:

Jeg lærer best for egen del når jeg lytter etter de spørsmål og undringer som dukker opp, som etterklanger, så å si. Ett av disse spørsmålene er: hva er egentlig veiledning? Ofte er det slik at begreper for meg blir "hule", det vil si at jeg får ikke erfaring til å stemme sammen med begrepet eller det jeg intuitivt har fylt begrepet med. Selvfølgelig vet jeg hva veiledning er, tenker jeg. Eller vet jeg det? Det jeg har forsøkt denne høsten er: lytte til studentene, forstå deres utgangspunkt, peke på forbedringer på en slik måte at de blir motivert til å gjøre forbedringene, bli bevisst mine kjepphester og la disse tre i bakgrunnen, formulere meg slik at innhold er presist, men samtidig "menneskelig" (altså ikke instrumentelt), ta utgangspunkt i studentens bevegelse, ikke først og fremst min egen. Er dette veiledning? Jo da, det er også veiledning, men så uendelig mye mer. Jeg hadde hatt behov for å sette ord på dette mer – for om mulig å utvikle veiledningsbegrepet. (Edvin refleksjon over veiledning høsten 2006, 02.02.07)

Hva sier Edvin om veiledning her – hva sier han at han gjør? Min tolkning er at han sier at veiledning innebærer å:

- lytte
- forsøke å forstå
- peke på forbedringmuligheter på en måte som gjør at studentene blir motivert
- bli bevisst egne kjepphester og la dem tre i bakgrunnen
- bruke presise formuleringer
- bruke ikke-instrumentelt "menneskelig" språk

Edvin beskriver et dobbelt møte, møtet med studenten og møtet med seg selv om veileder. Dette er "uendelig mye mer" enn veiledning. Sitatet gir meg mulighet til å reflektere videre uten å gå inn i antakelser av hva hans tanker om hva "uendelig mye mer" kan være. Jeg oppfatter en

beskrivelse av et Jeg–Du-møte som er preget av alle kunnskapsformene beskrevet av Aristoteles: techne, episteme og phronesis. Selvrefleksjonen finner sted i møte med studenten, men også i møte med begrepet veiledning. Den består av spørsmål og undring – en etterklang. Slike spørsmål og undringer kunne hatt enda større rom i våre samtaler.

10.6.3 Aksjonsforskning – hva vil det si å finne essenser?

Det andre hovedpunktet på programmet denne dagen var en felles refleksjon over forskningsprosessen. Programposten ser jeg som en følge av diskusjonen på forskermøtet 13. desember 2006 og den forutgående prosessen med refleksjoner over forskningens kvalitet. Edvin var, både i kraft av sin veilederrolle og som deltaker i prosjektet, opptatt av hva i prosessen som var forskning:

Hvordan skal vi fokusere på forskningsprosessen? Utgangspunktet er Sigrids doktorgrad, som disse møtene og mellom møtene, blant annet loggene, har gitt mye stoff til. Vi har hatt stor vegetativ vekst, hva med den generative veksten? Den går ut på å sammenfatte, konsentrere, konseptualisere, gi det en form. Som å lage en essens, rosenolje. Den vegetative prosessen vider seg ut, den generative prosessen skal føre det sentrale sammen. Utfordringen er å dra oss inn i det generative feltet, finne essensen i arbeidet. Noe av det vegetative arbeidet, for eksempel logg, har også en generativ side for både oss og for studentene. (Edvin i referat fra forskermøtet 13.02.07)

Edvin stiller her spørsmålet om hvordan vi skal bli mer oppmerksom på forskningsprosessen, og peker på at vi har hatt stor vegetativ vekst, men etterlyser nå oppmerksomhet på den generative veksten. Begrepene er hentet fra Goethes naturvitenskap og betegner utvidende og sammentrekkende prosesser som er utgangspunktet for all plantevekst. Her er begrepene brukt som metaforer for forskningsprosessens ulike faser av utvidelse og sammentrekning, divergerende og konvergerende faser. Edvin peker på at det nå er tid for å rette søkelyset mot sammentrekkende virksomhet, der vi skal utkrystallisere viktige resultater, essensene av vår prosess i form av konsentrater og konsepter. Min respons var:

[D]et er dette jeg har forsøkt å få til hele tiden, at vi skal trekke sammen, at jeg skal trekke sammen etter å ha skrevet ut referater og så presentere disse essensene for å få dem drøftet og se om det er dette som vi er enig om, og så opplever ikke Edvin eller de andre at det er det som skjer. Hvor vanskelig det er å samarbeide og oppnå felles forståelse av hva som skjer. Men dette er viktig å avsløre og avklare. Vi må gjøre det tydeligere – vi må finne ut hvordan det kan gjøres slik at vi alle er enig om at det er det vi gjør. Handler det om at vi har forskjellig oppfatning av hva essensen skal være? Jeg tenker at endret praksis *er* en viktig essens, og beskrivelser av hvordan endringene skjer og hva de består i, faktisk er viktige essenser, mens Edvin ser etter andre essenser – hvilke? (Sigrid refleksjon over referatet, 21.02.07)

Jeg tror det er et sentralt poeng at jeg sier: "Det er det *jeg* har forsøkt å få til hele tiden". Jeg hadde laget oppsummeringer og sammendrag som ble presentert for de andre. De kunne kommentere, godkjenne eller dementere. Spørsmålet var ikke blitt stilt åpent: Hva har vi oppnådd? Dessuten hadde vi ikke en felles oppfatning av hva som skulle være utkommet av prosjektet, hva som skulle være essensene. Det hadde vi ikke problematisert. I et notat skrev jeg:

Utviklingen av studiet skjer som en bevisst og reflektert prosess. Kanskje vi kan si at vi gjennom det systematiske arbeidet utvikler det Elliot (2006) kaller "situational understanding", og at det er et uttrykk for vår profesjonelle kompetanse? Han sier det slik: "The notion of 'situational understanding', comparable to that of *aesthesis*, which Aristotle sees as a key component of *phronesis*, characterises 'theories' expressed in practical judgement (...) The development of 'situational understanding', therefore, proceeds interactively with the development of educational practice." (Elliot 2006, s. 173) (Sigrid notat, 23.03.07)

For meg var de dokumenterte endringene av vår praksis, som at studentene ble bedre til å reflektere, som at vi fikk dypere innblikk i studentenes læring, som endringer i den andre didaktiske samlingen osv., sentrale essenser av prosessen. Jeg hadde ikke forståelse for at Elliots begrep "situational understanding" var en begrepsmessig essens. Det var slike essenser Edvin argumenterte for, uten at jeg på dette tidspunktet kunne gripe denne forståelsen. Edvin sa videre:

Metodeutviklingen er også et resultat, vi har utviklet en aksjonsforskningsmetode, og knyttet modeller til vår undervisning, kanskje vi kan sammenfatte modellene, og det er en del av aksjonsforskningen. (...) Hvordan komme fra nitidige beskrivelser til essenser. Resultatet er essensen – en begrepsstruktur. (Edvin i referat fra forskermøtet 13.02.07)

Edvin problematiserer her *ulike former* for resultater og essenser av forskningsprosessen. Min tanke var ikke først og fremst å utvikle begreper, men å vise "bilder" av vår veilednings- og forskningspraksis, lete etter mønstre i etterkant og slik uttrykke min og vår levende teori (se også min logg fra 03.09.06 i 10.1.3). Edvin argumenterte ikke mot en slik forståelse, men forsøkte å vise at vi også gjennom slike resultater kan utvikle nye begreper eller modeller. Kanskje nettopp mønstrene rommer nye begreper eller modeller. Det så jeg ikke og fortsatte min argumentasjon med henvisning til McNiff og Whitehead:

Denne tradisjonen baseres på nitidig dokumentasjon og reflekterende skriving. Jeg viste til Nederland og Korthagen (1999), som har skrevet om lærerutdanning i Europa som tradisjonell og foreskrivende. Vår [lærerutdanning] er noe annet; refleksjon over praksis. Hvordan kan vi beskrive vår lærerutdanning? Forskningsprosessen har gitt oss dokumentasjon (...) fordi vi har gitt oss frirom til å reflektere over og sette mer ord på det vi gjør (...) Aksjonsforskning skal vise at noe skjer her og nå i lys av et langsiktig mønster. (Sigrid i referat fra forskermøtet 13.02.07)

Jeg opplevde det konfliktfylt at veileder og jeg hadde forskjellig oppfatning av hva som skulle og kunne være essenser av vår forskningsprosess, i stedet for å se det som berikende og nødvendig. Vi drøftet denne opplevelsen av konflikt i veiledning sammen med Erling (veiledningsmøte 09.03.07). Edvin uttrykte at når han stilte spørsmål ved prosessens forskningsmessige verdi, var det i den hensikt å være konstruktivt kritisk. Jeg innså at dette kritiske blikket var helt nødvendig og hadde drevet prosessen framover, men opplevde det likevel som frustrerende. Når jeg skriver dette, vet jeg *hvor* nødvendig det kritiske blikket var for å løfte diskusjonene ut over de daglige praksisspørsmålene. Ikke minst for å øke forståelsen av hva det innebærer å forske sammen i alle ledd av forskningsprosessen, også i teoridanningen.

Spenningen lå ikke bare i de forskjellige oppfatningene innad i gruppen av hva som skulle være utkommet av prosessen, men også i de ulike deltakernes oppfatning av rollen de hadde i prosjektet.

10.6.4 Deltaker, ja – men medforsker, nei

Hans Erik sa at arbeidet i veiledningsprosjektet var utvikling i samarbeid med kolleger, men ikke forskning. Prosjektet hadde potensial til å være viktig forskning, men var ikke forskning for ham. (Hans Erik i referat fra forskermøtet 13.02.07) Det tolker jeg som at Hans Erik ikke opplevde seg selv som medforsker i prosjektet. Solveig la vekt på at hun utviklet kompetanse og bidro til utvikling av studiet, men heller ikke hun oppfattet seg som forsker i prosjektet:

Samarbeidet har stor betydning for min lærerkompetanse i PPU. Jeg er opptatt av læring i et sosialt rom og får bedre og bedre språk for det – å fange tanker og erfaringer i et rom – et kommuniserbart rom. Det skjer noen konkrete forandringer i min praksis som er forenlig med teori. Er det forskning når jeg sier det? Utvikling av kompetanse, men ikke forskning. (Solveig i referat fra forskermøtet 13.02.07)

Solveig framhever at hun ikke er forsker i prosjektet. Men hun framholder samtidig at vi hadde skapt et viktig rom der vi gjennom presentasjonskunnen kunne fange tanker og erfaringer. Dessuten sa hun at prosjektet var viktig for hennes kompetanseutvikling. Solveig etterlyste målene for prosjektet, forskningsspørsmålene. Her er en kjerne. Alle deltakerne var lojale mot meg og forskningsprosjektet, men forskningsspørsmålene hadde jeg formulert for mitt doktorgradsprosjekt. De hadde vært presentert flere ganger og sendt med som vedlegg i referater, men var ikke tatt opp til diskusjon og evaluering i gruppen. Deltakerne hadde ikke eierskap til forskningsspørsmålene. Spørsmålene skulle hatt en mer sentral plass i samarbeidet. Det forårsaket en positiv endring i prosessen at disse synspunktene ble tydelige. Det trigget meg til å reflektere videre over kvaliteten i forskningen:

Kanskje er ikke fokus klart nok – forbedring av praksis er ikke tydelig nok fokus. (...) Jeg mener at når vi arbeider med vår praksis, griper det inn i studentenes liv og i elevenes liv (som de har praksis med), og i de skolene de har praksis (hvis vi lykkes), og slik kan det få store ringvirkninger. Hva er det så som får ringvirkninger? Jo, det at vi blir mer bevisste på hva slags lærere vi ønsker å utdanne. Lærere som er opptatt av å ha elevene i sentrum, lærere som er opptatt av å involvere sine elever i egne lærings- og evalueringsprosesser. Vi ønsker å se våre studenter og gi dem mulighet til å utvikle seg på sine egne premisser, og slik ønsker vi å være eksemplariske og vise studentene vei til hvordan de kan forholde seg overfor sine elever. Lykkes vi med dette i prosjektet? Skjønner studentene hva vi driver med, eller må vi være tydeligere? (Sigrid logg 21.02.07)

I etterkant av dette møtet oppsummerte jeg min oppfatning av hvordan vi hadde arbeidet med forskningsspørsmålene og resultatene av arbeidet. Også denne evalueringen burde vi gjort sammen dersom medlemmene skulle fått større eierskap til forskningsspørsmålene. Likevel var det viktig at forskningsspørsmålene ble aktive i vår felles prosess.

Det hersket enighet om at forskningen hadde ført til økt felles forståelse av vår virksomhet, individuell kompetanseheving, kollegialt godt miljø til å utvikle oss i, konkrete tiltak som organisatoriske endringer av studiet, endring av oppgavetekster og innlemming av nyansatte. Jeg var

trygg på at dette var forskning, men var det *samarbeidende* forskning når ikke alle opplevde det som forskning? Jeg skrev i logg:

[D]et trer tydeligere og tydeligere fram for meg at noe av det vi gjør, er å forske på *hvordan* vi best kan være en lærende (...) organisasjon. Vi har nå forsøkt en viss type refleksjonsmøter, og vi ser at vi raskt dukker ned i praksis (jf. referat fra forskermøte 13. februar) når vi skal reflektere. Det er ikke så lett å styre samtalene ned i de dype refleksjonene, vi går rett inn i planlegging av undervisning, undring over hvordan vi skal håndtere en bestemt student osv. Det er helt tydelig at vi har behov for et slikt forum, der vi deler erfaringer, ser hverandre og lærer av hverandre og får innspill til egen veiledningspraksis. Men hva er det med det som er forskning, spør folk. (...) det blir forskning fordi vi dokumenterer så systematisk hva vi sier og er opptatt av, og fordi vi lærer av dette for praksis og slik utvikler praksis og dermed bedriver aksjonsforskning. (Sigrid logg, 22.02.07)

Jeg kommer tilbake til spørsmålet om hvorvidt det var samarbeidende forskning, i slutten av kapitlet. En sammenfatning av forskermøtet 13.02.07 er at vi drøftet både vår veiledningspraksis og vår forskerpraksis. Flere satte ord på at deres veiledningspraksis var blitt mer bevisst. Studentenes logger ga oss økt innblikk i læreprosessene deres, og det ga inspirasjon til endret praksis. Det viktige spørsmålet om hva veiledning egentlig innebærer, ble løftet fram, uten at vi gikk i dybden på det. To spørsmål knyttet til forskningen vår var sentrale. For det første spørsmålet om hva konvergerende prosesser innebærer og *hva* som er essenser. Jeg måtte argumentere for mitt syn på hva som skulle være utbyttet, og det gjorde det klarere for meg. På den andre siden førte det også til en viktig erkjennelse av at det i stor grad var meg og ikke fellesskapet som hadde foretatt foreløpige analyser av utkommet. Dermed hadde ikke de andre medlemmene det samme eierskapet til forskningsresultatene som jeg hadde. For det andre var det en tydelig motstand mot å kalle seg medforsker i prosjektet. Dette forholdet henger nøye sammen med forrige spørsmål og var viktig for å øke min og vår forståelse av hva det ville si å drive samarbeidende forskning.

10.7 Lærere og studenter forsker i egen praksis

I vårsemesteret 2007 foregikk oppgaveveiledning med utgangspunkt i fordypningsoppgaven i didaktikk (andre didaktiske oppgave) og det pedagogiske utviklingsprosjektet. Her vil jeg vise til en forskningsoppgave knyttet til den andre veiledningsperioden dette studieåret. En studentgruppe hadde valgt å gjennomføre det pedagogiske utviklingsprosjektet som forskning i egen praksis. Jeg viser et eksempel på hvordan en student arbeidet med egen praksis, og hvordan studentgruppen jobbet sammen. Studentenes refleksjonsnotater ved studiets slutt (grunnlag for muntlig eksamen i pedagogikk) ga bekreftelser på at forskningen førte oss i en retning vi ønsket. De pekte også på nye endringsmuligheter. Det vil jeg også vise et eksempel på.

10.7.1 Forskningsoppgave

Som et svar på den etterlyste forskningen formulerte jeg et forslag til forskningsoppgave i forbindelse med veiledningen av den andre didaktiske oppgaven som foregikk i vårsemesteret 2007. Oppgaven gikk ut på å følge veiledningen av en student ved å ta vare på tekstutkast fra studenten sammen med egne veiledningstekster, gi en karakteristikk og vurdering av egen veiledning og av

studentens undervisning samt klargjøre hvilke kriterier vi vurderte oppgaven ut fra. Deretter var forslaget å sammenligne resultatet av oppgaven med studentens første oppgave, og sammenfatte observasjoner og refleksjoner i et notat. Oppgaven var mitt initiativ. Hverdagen var travel, og det kom ingen respons. Jeg utførte oppgaven selv.

Denne systematiske gjennomgangen av et veiledningsløp gjorde at jeg ble mer oppmerksom på hvordan teksten påvirket meg følelsesmessig. I et refleksjonsnotat (15.05.07) skrev jeg at jeg ble var en "ullen irritasjon" over at teksten var rotete, og at studenten ikke klarte å gjøre tydelig rede for det gode undervisningsopplegget hun hadde gjennomført. Jeg visste at undervisningsopplegget var godt ettersom jeg hadde vært på praksisbesøk da det ble gjennomført. I den oppsummerende refleksjonen etter utført analyse skrev jeg om min egen veiledning at jeg var:

[F]ornøyd med det yrkesdidaktiske fokuset i tilbakemeldingen, men jeg er ikke fornøyd med igjen å oppdage at det kjærlige blikket kunne vært mer tydelig. Jeg blir mer bevisst på hvordan jeg lar meg styre av følelser og behovet for struktur og orden. (Sigrid refleksjonsnotat 15.05.07)

Denne oppdagelsen (av hvordan følelsene og behovet for struktur og orden påvirket meg) var viktig. Igjen ble jeg oppmerksom på at jeg kunne møte studenten bak teksten med større empati. Kvalsund hevder at når veiledere arbeider med sin egen personlige vekst, utvikler de seg og sin profesjonalitet (Kvalsund 2005b s. 110). Eksemplet viser hvordan jeg forsket i min egen praksis og hvordan det førte til en bevisstgjøring som bidro til å utvikle meg som veileder.

10.7.2 Studentene forsker i sin praksis

Dette året gjennomførte en gruppe det pedagogiske utviklingsprosjekt med hovedspørsmålet: Hvordan kan jeg forbedre min praksis? De arbeidet systematisk etter aksjonsforskningsprinsipper og veiledet hverandre i gruppen. En student skrev i sitt pedagogiske refleksjonsnotat ved studiets slutt om endringer i hennes lærerpraksis som følge av det pedagogiske utviklingsprosjektet:

Under arbeidet med det pedagogiske utviklingsprosjektet (Skjæggestad 2007), kunne jeg konstantere at mitt fokus hadde beveget seg fra formidling av fag i retning av elevenes læringspotensial. Våren 2007 gjennomførte jeg en radikal endring av naturfagsundervisningen i samarbeid med øvingslæreren. (...) For å gjøre undervisningen interessant hadde vi i løpet av året tilbudt elevene ulike undervisningsopplegg: forelesninger, øvinger, rollespill, selvstendig arbeide med oppgaver. Vi vurderte at elevenes engasjement og læring ikke sto i rimelig forhold til lærings situasjonene de blei tilbudt. Vi tilbød derfor elevene å utarbeide sine egne arbeidsplaner, som de skulle jobbe med. Vi argumenterte med at elevene kunne jobbe på den måten de hadde best utbytte av, de kunne velge den evalueringsmåten de selv mente at gav dem best mulighet til å vise hva de kunne. De kunne velge arbeidsmengde i forhold til eget ambisjonsnivå. (...) Fra fullstendig lærerstyring av timene, blei lærerstyringen begrenset til å bestemme hvilket læreplanmål elevene skulle jobbe med. (...) Hver av elevene laget en plan som blei godkjent av faglæreren, og elevene satte i gang med å jobbe. (...) Ganske nylig skulle jeg ha ansvaret for ei gruppe elever som har anleggsgartner som prosjekt til fordypning. (...) Jeg hadde aldri lagt en belegningsstein i mitt liv, så det kunne bli en utfordring å være lærer. Jeg løste det ved å innta rollen som nytt medlem av arbeidsteamet. Jeg måtte ha veiledning fra de andre i arbeidsteamet (elevene) for å legge steinene riktig. Selv om jeg ikke inntok en tradisjonell lærerrolle, kunne jeg registrere mye læring i løpet av økta. Elevene måtte redegjøre for hva som skulle gjøres på en så god måte at jeg blei i stand til å delta i arbeidet på linje med de andre. Jeg stilte spørsmål jeg fant adekvate. Hvis elevene ikke klarte å finne et svar vi alle var tilfredse med, måtte elevene kontakte fagfolk for avklaring. Både i forbindelse med naturfagtimene og steinlegginga inntok jeg mer en veilederrolle enn en tradisjonell lærerrolle.

(Mona Skjæggestad, pedagogisk refleksjonsnotat, 2008)

Mona brukte aksjonsforskningsteori, særlig hadde hun glede av Marshalls (1999) artikkel "Living life as inquiry". Hun arbeidet systematisk med å skrive og analysere logger fra sin praksis, og endret sin måte å undervise på. Dette er et godt eksempel på hvordan studentene arbeidet for å utvikle lærerpraksisen sin. I fellesskapet konsentrerte prosjektgruppen seg om å utvikle veiledningskompetanse gjennom å veilede hverandre, og fellesdelen av deres rapport dreide seg om det. De skrev blant annet:

Vi mener vi har hevet vår veiledningskompetanse mest gjennom å praktisere veiledning og ved *modell-læring* ved å observere Sigrid i aksjon. (Gunn, Karianne, Mona, Sam og Siri, pedagogisk utviklingsprosjekt 25.03.07)

Bandura hevder at læring skjer ved observasjon, imitasjon og identifikasjon med rollemodeller (Bråten 2002). Studentene framhever modellæring som sentralt for sin læring, sammen med det å lære av egne erfaringer som de reflekterte over i gruppen.

10.7.3 Studentenes refleksjonsnotater bekrefter at endringene er positive, og gir innspill til ytterligere endringer

De første deltidsstudentene og det andre kullet med heltidsstudenter i prosjektperioden avsluttet sine studier denne våren. Pedagogikkeksamen ble forberedt ved at de skrev et pedagogisk

refleksjonsnotat. Erling var for første gang med og leste disse notatene, sammen med Solveig og meg. Etter at de hadde lest alle notatene, fikk jeg følgende begeistrede tilbakemeldinger fra dem:

Uttalelse over telefon fra Erling nå nettopp (fritt etter hodet): Det er mye bra i disse notatene. De er kronen på verket! Jeg ser tydeligere hva de får ut av pedagogikkundervisningen. (Sigrid logg, 16.05.07)

Nå har jeg lest alle notatene for de to siste dagene på ped.ex, og jeg er imponert over det studentene skriver. "The best reflection-notes ever" for å sitere en OL-president. Notatene er lengre, har mye mer tilknytning til teori, er personlige, er godt knyttet til egen praksis (de aller fleste), og som du sa, de viser et bredt spekter fra pedagogikken. (Solveig i e-post til Sigrid, 15.05.07)

Disse inntrykkene forsterket de tidligere erfaringene dette året: Vi var på vei dit vi ønsket gjennom de endringene vi hadde foretatt i studiet! Studentenes refleksjonsnotater ga også ideer til videreutvikling av pedagogikkdelen av studiet. Flere studenter skrev i refleksjonsnotatene om hvordan de hadde arbeidet med å utvikle seg som klasseledere, og det ga meg ideer til utvikling av den første pedagogikksamlingen neste høst. En student skrev:

Et av målene i Rammeplanen for PPU er at jeg skal lære å "*være en tydelig leder av et demokratisk læringsfellesskap og kunne utøve klassestyrer- og teamlederfunksjonen*". (Rammeplan for PPU, 2003) Selv om det har vært sparsomt med konkrete tips gjennom det teoretiske undervisningsopplegget i PPU-kurset på disse tingene, føler jeg at jeg gjennom den praktiske undervisningen og veiledningen av kollegaer har utviklet en bedre kompetanse på flere sider ved klasseledelse. (Siri, pedagogisk refleksjonsnotat 24.04.07)

Etter å ha lest refleksjonsnotatene skrev jeg:

[P]lutselig falt puslespillbrikkene på plass og en plan for den første pedagogikksamlingen utkrySTALLISerte seg. (...) Hovedessensen er å sette kommunikasjon, konflikthåndtering, gruppedynamikk og veiledning inn i en ramme av klasseledelse. (...) Hva er det som gjør at jeg/vi lærer av studentene på denne måten, mer enn før? For det første er det den konstante oppmerksomheten vi har på utvikling av PPU, for det andre kan det se ut som studentenes notater er mer kvalifiserte enn tidligere. (Sigrid logg, 16.05.07)

Dette er et eksempel på hvordan oppmerksomheten ble skjerpet på alle forhold som hadde med PPU å gjøre. Den økte oppmerksomheten ga også konsekvenser for pedagogikkdelen av studiet.

10.8 Drøfting av resultater fra andre årssyklus og veien videre

Hva var det viktigste vi hadde oppnådd så langt? Tabellen under viser en oversikt over utviklingsområder vi hadde arbeidet spesielt med i den andre årssyklysen.

Tabell 10–1 Oversikt over tiltak og effekter i prosjektets andre årssyklus

Endringsområder	Diskusjoner og tiltak	Personlig og kollektivt utbytte	Resultater for studentene
Veiledningspraksis	Didaktisk refleksjon Praksisbesøk og oppgaveskriving Refleksivitet Systematisk forskning i egen praksis Studentenes kompetanseutvikling	Større bevissthet om veiledningens innhold Økt bevissthet om egen veiledningsrolle Økt veiledningsrepertoar Mer transparent praksis Bedre innsikt i studentenes læreprosesser	Bedre didaktiske refleksjoner Flere skriver om elevaktiv undervisning
Endringer i studiet	Omlagging av utviklingsprosjektet Utvikling av skrivekurs og skrivegrupper	Gjennom vår forskning er vi eksemplariske for studentene	Forsker i sin praksis Lærer av hverandre
Aksjonsforskningspraksis	Samarbeidende aksjonsforskning Roller og makt Hva skal være resultater i aksjonsforskningsprosjektet?	Bedre innsikt i samarbeidende forskningsprosesser, tryggere forskningspraksis	PPU-lærerne blir rollemodeller for forskning i egen praksis

10.8.1 Bedret veiledningspraksis

I tråd med handling–refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal 1990) la vi vekt på å utvikle vår kompetanse til å styrke studentenes evne til å reflektere over praksis. Samtidig var vi opptatt av å skape så nære relasjoner mellom refleksjonen og handlingen som mulig. Skagen (2000a) hevder at veiledning som legger stor vekt på å skape refleksjon, kan fjerne seg fra den praktiske handlingen. Det hadde vi også erfart i vår praksis og vi hadde begynt å gjøre noe med det. Den relasjonelle erfaringslæringen vektlegger at studentene forbinder seg med den oppgaven de skal utføre, derfor er det et viktig poeng at de i sine oppgaver velger å skrive om undervisningsopplegg som har betydning for dem. Eller som en student skrev: Hun valgte å skrive om et opplegg hun forventet kunne bidra til at hun utviklet seg som lærer (se Jannikes logg i kapittel 10.5.1). Nærheten til handlingen styrker refleksjonen over denne. Skagen (2000b; Skagen 2007) kritiserer også handling–refleksjonsmodellen for ikke å utnytte det potensialet for læring som ligger i at veilederen er mer kompetent enn den som får veiledning. Vi så tydelige eksempler dette året på at studentene lærer gjennom modellering (se kapittel 10.7.2). Gjennom året hadde vi også med oss tankene om det kjærlige og det kritiske blikket. Jeg har vist hvordan det påvirket min veiledning (se kapittel 10.7.1 og vedlegget). Jeg har også vist eksempler på at bevisstheten om verdier fikk konsekvenser for veiledningen (se kapittel 10.4.1). I det følgende vil jeg framheve noen av diskusjonene og erfaringene vi gjorde gjennom året.

Didaktisk refleksjon. Didaktisk refleksjon dreier seg blant annet om å utforske årsaker til at ønsket læring finner sted eller ikke finner sted, i den hensikt å kunne legge til rette for bedre læreprosesser i neste omgang. Didaktisk refleksjon innebærer også å undersøke relasjonelle faktorer mellom lærer og elev og mellom elevene. Forskning viser at læreren har den mest kraftfulle innflytelsen på elevenes læring (Hattie 2009). Didaktisk refleksjon må bygge på konkrete observasjoner av ulike uttrykk for at læring har funnet sted. Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen kan tjene som refleksjonsverktøy. En viktig oppgave i veiledningen er derfor å hjelpe studentene å være så konkrete som mulig.

Bedre sammenheng mellom praksisbesøk og veiledning på oppgaver. Dette året hadde flere studenter skrevet om undervisningsopplegg der vi PPU-lærere hadde vært til stede. Det styrket oppgaveveiledningen, fordi det da ikke bare er opp til studenten å skape forbindelser mellom handling og refleksjon. Da er det lettere for veilederen å hjelpe studenten å være konkret i beskrivelsene (jf. forrige punkt).

Praksisveiledning. Et av spørsmålene vi reiste i forbindelse med veiledning i praksis, var hvordan vi kunne veilede for å få studentene til å innse nødvendigheten av å avslutte undervisningsøkter med oppsummeringer. Dette for å hjelpe elevene å bygge broer mellom teoretiske elementer og teori og praksis. PISA+-prosjektet har i et stort antall videoer fra norske klasserom vist at den viktige oppsummeringen og avslutningen mangler (Arnesen 2006), noe også vi erfarte i våre praksisbesøk. Et annet aspekt ved praksisveiledningen som vi berørte, var forholdet til øvingslærer. Flere hadde erfaring med at vi også kunne stå i et gjensidig læringsforhold til øvingslærerne, og at støtte til studentene kunne gis gjennom dem.

Refleksivitet. Vi hadde eksempler på at vi ved å dele praksiserfaringer ga uttrykk for en metabevisthet i veiledningssituasjonen. Linda sa: "Det er slående hvor bevisste alle er, at alle ser seg selv i situasjonen" (se kapittel 10.3.2). Det kan være uttrykk for at vi utvikler en refleksivitet som Kvalsund (2005b) peker på som grunnleggende i utviklingen av en profesjonell veilederrolle:

Only to the degree that the guide has self-insight and knowledge about him/herself (self-recognition), will s/he experience and symbolize his or her experience in the here and now situation, reflect upon it and make use of it in the guidance. (s. 113)

Rogers (1961/1995) sier: "I find I am more effective when I can listen to myself" (s. 17).

Forskningsprosessen kan bidra til utvikling av refleksiv forståelse av egne verdier og motiver som danner grunnlag for å skape ønskede endringer (Carr & Kemmis 1986 s. 136). Refleksiviteten er nødvendig for å utvikle seg som lærer og lærerutdanner. Vår refleksive kompetanse er viktig for å stimulere studentenes refleksivitet. Erfaringsdelingen var altså vesentlig ikke bare for å lære av hverandre, men også for å lære av egen refleksjon.

Læring av å forske i egen praksis. I framstillingen har jeg vist noen eksempler på hva jeg lærte av å studere min egen praksis. Jeg vil framheve økt kompetanse til å håndtere konfliktfylte veiledningssituasjoner. Jeg oppfatter dette som et uttrykk for at jeg hadde utviklet en situasjonsforståelse, slik Elliott (1991) skriver om. Det innebærer phronesisk kunnskap som gjorde at jeg ikke lenger så slike utfordringer som truende for egne følelser, men snarere som en mulighet til å skape positive endringer. Dette utgjorde en frigjøring fra et stivnet mønster som hadde hemmet min veiledningspraksis.

Studentenes kompetanseutvikling. Vi hadde begynt å få god oversikt over de innholdsmessige og verdimesse perspektivene vi la vekt på i veiledningen av lærerstudentene. Loggene og oppgavene tyder på at studentene lot seg påvirke både verdimesse og innholdsmessig. Flere ble klar over hvordan de var preget av tidligere skolegang og studier, og viste at de var i bevegelse mot en undervisning som i større grad involverte elevene aktivt, i tråd med læreplaner og opplæringslov. En student skrev at hun hadde oppdaget naturfagets tverrfaglige potensial, og en annen hadde begynt å reflektere over hvordan hun kunne skape undring i undervisningen. Undring er et viktig grunnlag for oppdagende, helhetlig læring (Grendstad & Sandven 1986). En student sier hun ble bevisst på nye sider ved elevenes læring når hun måtte begrunne sine valg i undervisningssituasjonen. Krittisk tenkning dreier seg nettopp om å begrunne handlinger (Wahlgren 2002). Studentens krittiske tenkning bidro til innsikt i elevenes læreprosesser. Loggene viser at refleksjon med støtte i teori gir økt forståelse av praksis. Studentene gir i loggene uttrykk for at de utvikler både didaktiske og sosiale kunnskaper og ferdigheter, de uttrykker bevissthet om hvordan de begynner å utvikle sin profesjonelle kompetanse. De få studentene som ikke var fornøyd, fanget vi opp og kunne følge opp gjennom samtaler.

10.8.2 Organisatoriske endringer av studiet

Endringene av det pedagogiske utviklingsprosjektet, og utviklingen av skrivekurs og skrivegrupper anser jeg som organisatoriske endringer som ble nedfelt i våre strukturer. Endringene var knyttet til den enkelte lærers kompetanseutvikling, men strukturene (endrede oppgavetekster, utviklingsspiralen, rutiner for oppretting av skrivegrupper) og det at tenkningen bak ble gjennomført i fellesskapet, bidro til at forandringene ble en del av vår felles anvendte teori. Argyris og Schön (1996) framholder nettopp dette som nødvendig for at ikke bare personer i organisasjonen, men hele organisasjonen skal lære. En konsekvens av at vi forsket i vår praksis, var at vi påvirket studentene til å benytte det pedagogiske utviklingsprosjektet til å forske i sin praksis. Vi var eksemplariske. Dette innebærer en praktisk endring, i Carr og Kemmis' (1986) sine termer. Det betyr at vi ikke bare hadde gjort en teknisk endring. Det at vi også hadde utviklet idégrunnlaget, kjennetegner en praktisk endring. Kunne endringen også ha frigjørende aspekter, slik hensikten er med krittisk fundert aksjonsforskning? Hvis vi ser på eksemplet Mona gir i kapittel 10.7.2, mener jeg det kan være uttrykk for en frigjøring fra et begrenset undervisningsmønster til en dypere forståelse av elevenes behov og de mulighetene hun hadde for å møte deres læringsbehov. Elevene lærte ved selv å være utforskende. Hun sier at hun erfarte at elevene lærte, og at de var engasjert i sin egen læring. Dette i motsetning til tidligere. Hennes utvikling fikk da også en frigjørende effekt for elevene. Studenten hadde lært å forske i sin egen praksis, det skapte nye muligheter både for henne og elevene. Gjennom vårt søkelys på aksjonsforskning forberedte vi også studentene på å lede elever i deres kunnskapsutvikling.

I tillegg til endringen av det pedagogiske utviklingsprosjektet hadde det også skjedd positive endringer i skrivekurset og organiseringen av studentenes skrivegrupper på nettet. Dette kommer tydelig til uttrykk i studentenes logger. Utviklingen av skrivekurs og skrivegrupper blir tatt opp i kapittel 12.

10.8.3 Kunnskapsutvikling om aksjonsforskning

Utforskning og utvikling av vår forskningspraksis hadde i løpet av året inntatt en like viktig plass i forskermøtene som utforskning og utvikling av vår veiledningspraksis. Forskningen hadde fått en tydeligere forankring til alle de fire aksjonsforskningsperspektivene jeg trakk opp i kapittel 3.3.2–

3.3.5. Mens forskningen det første året var mest influert av pragmatisk og kritisk teori, var prosjektet nå tydeligere forankret både i levende teori (Whitehead & McNiff 2006) og i samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason 2008). Vi forsket mer systematisk i vår egen praksis, og vi hadde begynt å utforske hvordan vi kunne styrke vår aksjonsforskningspraksis i retning av felles deltakelse i flere nivåer av forskningen, også analysedelen. Felles analyse er en viktig side ved samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason 2008). Vi hadde så vidt begynt å bevege oss inn i det Heron og Reason (2001) betegner som fjerde fase i samarbeidende aksjonsforskning (se kapittel 3.4.4). Sentrale i denne fasen er spørsmål om hvilken betydning erfaringene har for utvikling av ny kunnskap for den enkelte, for fellesskapet og for lærerutdanningsfeltet. Jeg har vist at jeg forsøkte å bringe slike analyserende spørsmål inn i prosessen ved årets start, og at vi på flere møter forsøkte å analysere ulike sider ved vår praksis og vår læring. Vi drøftet også hva som kunne være resultater, hva teoridanning innebærer i aksjonsforskning. Vi hadde imidlertid ennå et stort forbedringspotensial i vår forskningspraksis med hensyn til denne fasen der proposisjonskunnen skulle utvikles fra vår erfaringskunnen. Likevel, vi hadde begynt å få kunnskaper om forhold som er avgjørende for å kunne gjennomføre forskning i fellesskap. Først skal jeg utdype noen av de erfaringene vi gjorde relatert til betingelser for å forske sammen. Deretter drøfter jeg forhold rundt roller og makt i aksjonsforskningsprosjektet, og til slutt retter jeg søkelyset mot spørsmålet om hva som skal være resultater fra aksjonsforskningen.

Samarbeidende aksjonsforskning

Felles teoretisk plattform. Vi hadde ingen felles aksjonsforskningsteoretisk plattform for prosjektet. Etterlysning av aksjonsforskningsteori la grunnlaget for refleksjoner om hvordan aksjonsforskning kan læres, og for forståelsen av at en felles basis danner grunnlag for en demokratisk forskningsprosess. Disse refleksjonene kunne vært diskutert i fellesskapet.

Felles analyse. På seminaret 24.11.06 forsøkte vi i fellesskap å analysere vår praksis for å bli mer bevisst på hvilke verdier vi bygger vår praksis på. Det kan ha vært ulike årsaker til at våre analyser av de pedagogiske grunnsynene i gruppen ikke førte fram. For det første at vi manglet et rammeverk for analysene. For det andre fantes det kanskje en motstand i gruppen mot å gå inn i grunnleggende oppfatninger som ikke var sammenfallende. For det tredje kunne mangelen på dybde i analysen komme av begrensningen i å *snakke om* praksis i motsetning til å utføre praktiske oppgaver. I lys av disse erfaringene og innsikten den endelige metaanalysen har gitt, vil jeg si følgende om forutsetninger for å kunne gjennomføre felles analyser:

- Det må etableres et rammeverk for de felles analysene; deltakerne må bli enig om hva de skal analysere og hvordan. Deltakerne må drøfte hva de skal se/høre etter.
- Det er krevende å analysere bare på bakgrunn av muntlige utsagn. Våre erfaringer er at det er en fordel å forholde seg til noe skriftlig.
- Utgangspunktet for analysen må være så konkret som mulig.
- Deltakerne må oppleve analyseenheten som meningsfull.
- Grovanalyse av data kan gjøres av en eller flere som grunnlag for videre felles drøfting og analyse.
- Åpenhet for forskjellige oppfatninger og perspektiver.

Distribuert analyse. Grepet med at hver enkelt skrev sine refleksjoner etter å ha lest loggene til studentene de selv hadde veiledet, var et steg på veien mot en mer demokratisk forskningsprosess der alle deltok i analysen.

Eierforhold til forskningsspørsmålene. Vi oppdaget betydningen av at alle grupped medlemmene måtte ha et aktivt forhold til forskningsspørsmålene.

Møtестruktur. Rundepriippet sikrer at alle komme til orde i diskusjonene. Vi erfarte likevel at formen også kunne være litt stiv når det gjaldt å få til den flyten vi opplevde som nødvendig for å være kreative sammen. I etterkant ser jeg at vi kunne ha drøftet dette nærmere: Hvordan forbedre drøftingene slik at vi bedre kunne forfølge viktige spørsmål på en systematisk måte? For det var en utfordring jeg hadde reflektert over gjentakende ganger, det at vi ofte ble værende i våre praksisspørsmål og ikke klarte å løfte samtalene til mer overordnede analyser (se logg 14.11.06 i kapittel 10.3.1 og logg 22.02.07 i kapittel 10.6.4). Vi hadde gode erfaringer med at skriftliggjøring av refleksjoner gjorde det lettere å gå i dybden. Presisjonen i diskusjonene ble som regel høyere når vi bygget på eller utviklet refleksjonstekster. Konkrete figurer og modeller bidro til fruktbare diskusjoner, mens mer abstrakte figurer, eller figurer der begrepsinnholdet ikke var felleseie, førte til motstand – en motstand vi sikkert kunne utnyttet bedre (jf. punktet under om motsetninger). Vi opplevde at det å videofilme møtene kunne bidra til en statisk struktur. Likevel, video gir bedre datamateriale enn skrevne referater fordi utsagnene blir mer presise og fordi videoen avdekker stemningen mellom deltakerne. Med mer erfaring ville kanskje ikke samtalene og rundene bli så statiske selv om de ble videofilmet.

Motsetninger. Motsetninger og motstand i gruppen var frustrerende, men nødvendig for videreutvikling av forskningsprosessen og erkjennelse av hva det ville si å forske sammen. I motsetningene ligger muligheter for å finne nye veier (Winter & Burroughs 1989). Motsetningene kunne i større grad vært mottatt som muligheter for utvikling, både av vår undervisning og vår forskning. Når vi er gjensidig enig om å være forskjellige (co-creative agreement), kan vi skape eksepsjonelle grupper som vil kunne være i stand til å finne kreative og innovative løsninger på problemer, sier (Rayner).⁴⁴ Her fantes et utviklingspotensial for gruppen.

Ulik grad av deltakelse. Deltakerne i prosjektet deltok i ulik grad. Erling og Edvin var forpliktet til å delta aktivt i prosessen gjennom den formelle rollen de hadde som veiledere, noe begge gjorde med stort engasjement. Solveig på sin side ga *alltid* tilbakemeldinger når jeg hadde sendt ut referater, og vi hadde løpende dialoger om veiledning og andre forhold i PPU. Dette engasjementet var uavhengig av formell rolle. Både Edvin og Solveig ga tilbakemeldinger på at prosjektet påvirket deres praksis som veiledere og førte til en skjerpet oppmerksomhet. Vi fire utgjorde en kjernegruppe i prosjektet. De øvrige deltakerne hadde mindre aktive roller utenom de felles møtene. I en logg skriver jeg:

De deltar i felles seminarer og aktiviteter og ”gjør det de blir bedt om”, men kommer ikke med tilbakemeldinger som kan tyde på at det skjer noe med deres praksis som følge av prosjektet. Hva gjør jeg med det? Skal jeg gjøre noe med det? Hva sier det om prosessen, dersom det fortsetter å være slik? Hvordan kan vi ta opp denne problemstillingen? (Sigrid logg 14.11.06)

⁴⁴ <http://people.bath.ac.uk/bssadm/inclusionality/questions%20and%20answers.html> (sist besøkt 24.11.10)

For noen av deltakerne var prosjektet kanskje først og fremst et forum for dybdesamtaler om praksisen vår, og for å lære av hverandre. For andre igjen var det en mer systematisk undersøkelse av egen praksis. Prosessen var så åpen at alle kunne være med og ha et visst utbytte av forskningen og bidra til endringer til tross for at de var engasjert i andre forskningsprosjekter. Dette anser jeg som viktig: Når en lærergruppe skal forske sammen, må det være rom for ulik grad av deltakelse. Da vi ble klar over disse ulike mulighetene for involvering i prosjektet, fikk vi behov for å avklare hvilket engasjement den enkelte ønsket å ha. Dette ble en konsekvens vi tok med oss inn i det tredje året.

Utvikling av relasjoner i det kommunikative rommet. Ved siden av å samle og analysere informasjon og skjerpe evnen til å tenke og handle kritisk er det en viktig side ved aksjonsforskning å styrke sosiale relasjoner (Park 2001). I evalueringene av forskermøtene har jeg vist at det ble det lagt stor vekt på å bekrefte hverandre. Alle uttrykte glede over at forskningen bidro til at vi så hverandre og hverandres perspektiver klarere. Denne bekreftelsen ser jeg som et uttrykk for hvordan vi styrket de sosiale relasjonene gjennom å møte hverandre med respekt i Jeg–Du-relasjoner. Vi hadde skapt et kommunikativt rom, et frirom, der vi var blitt mer synlige for hverandre. Prosjektet var viktig også for å utvikle sosiale relasjoner mellom nye og gamle medarbeidere. Slik ble arbeidsmiljøet påvirket av det felles forskningsprosjektet i tråd med Gotvasslis (2007) utvidede sosiokulturelle forståelse for læring i organisasjoner, med vekt på det følelsesmessige aspektet ved slik læring.

Roller og makt

Før oppstarten av forskningsprosjektet var jeg blitt anmodet om å avklare roller i prosjektet (Hilde Hiim i møte i aksjonsforskningsforum Hiak 2005). Jeg hadde hørt det, men ikke forstått hva det innebar. Jeg var leder, ettersom jeg hadde invitert til prosjektet, de andre var deltakere, og to var også veiledere. Utover det hadde vi ikke drøftet verken formelle eller uformelle roller i arbeidet. Jeg hadde hatt et lite reflektert forhold til min egen lederrolle og ulike maktstrukturer, men i løpet av dette andre året i prosjektet meldte spørsmål om roller og makt seg.

Veileder og deltaker. Både Edvin og Erling stimulerte prosessen ved å foreslå å vie personalseminar og forskningsseminar til veiledningsprosjektet, og ved at de foreslo forskningsoppgaver for gruppemedlemmene. Som leder av seksjonens forskergruppe hadde Edvin en formell og sosial makt som gjorde det mulig å ta slike beslutninger. Habermas (1999) sier:

Sosial makt betegner aktørens mulighet til å få gjennomslag for sine egne interesser i sosiale relasjoner der de også kan møte motstand fra andre aktører. Denne makten bidrar til dannelsen av den *kommunikative makt*, som transformeres til *administrativ makt* gjennom de institusjonaliserte legale og politiske prosedyrer. (s. 32)

Veilederne hadde administrativ makt til å gjennomføre forslagene. Den administrative makten ble brukt til å støtte prosjektet. Veilederne hadde i noen tilfeller større kommunikativ og administrativ makt enn meg. Når det gjaldt den personlige makten, ekspertmakten (jf. Näslund 2007), var den derimot fordelt mellom oss. Veilederne hadde lang erfaring som forskere, men de hadde ikke tidligere arbeidet med aksjonsforskning. De hadde heller ikke formell veiledningsutdanning, dermed kunne jeg på visse områder ha større ekspertmakt enn dem. Veilederne var også aktive medforskere i prosessen. Hvilken rolle spilte det for deres aktive engasjement i prosjektet at de var både veiledere og deltakere? Forsterket deres deltakelse opplevelsen av prosjektet som mitt doktorgradsarbeid? Kanskje i begynnelsen, men jeg vil hevde at effekten av deres dobbeltengasjement sterkt bidro til å fremme prosessen.

Leder og student. Jeg hadde begge disse rollene, i tillegg til at jeg var kollega, i prosjektet. Gjennom året hadde jeg i flere situasjoner følt meg usikker på min lederrolle (da det ble stilt spørsmål ved kvaliteten på forskningen), og jeg hadde i flere sammenhenger ikke fulgt opp innspill for å forbedre kvaliteten i forskningen (teoriinnspill, analyserende spørsmål). Dette har blant annet sammenheng med opplevelsen av at jeg "brukte de andres tid" på mitt prosjekt. Jeg var studenten som trengte de andres lojalitet for å få gjennomført mitt arbeid. Studentrollen bidro til at jeg i noen sammenhenger inntok en rolle der jeg tildelte meg selv redusert sosial makt. Det kunne bidra til en svak lederrolle. Den tilbakeholdte rollen kan betraktes som positiv i den forstand at den kunne åpne for andres engasjement, men det er også et faktum at jeg ikke hadde nok erfaring med aksjonsforskning til å se alle mulighetene jeg som leder hadde til å stimulere forskningsprosessen. Her fikk jeg mye god støtte av veilederne.

Hva skal være resultater fra aksjonsforskningsprosjektet?

Min oppfatning var at gode eksempler som viste endringer i praksis, kunne være konvergerende, det vil si at slike bilder kunne være essenser. Dette er i tråd med Grant et al. (2008), som drøfter forskjellen mellom utviklingsarbeid og forskning, og hevder at aksjonsforskning

[M]ust endeavour to establish credible accounts at the same time that it attempts to create change. We define credible accounts as those that adequately capture the experiences of participants. (s. 598)

Det var altså denne formen for essens, der vi klarte å fange våre erfaringer, jeg mente vi skulle skape. Og ettersom forskningen også var mitt doktorgradsprosjekt, tenkte jeg at det var *min* oppgave å skrive og dermed skape de adekvate bildene. Edvin var tydelig på at målet for oss var å være generative *sammen* (se kapittel 10.6.3). Dette standpunktet er i tråd med konseptet til Heron og Reason (som beskrevet i kapittel 3) og i overensstemmelse med mitt ønske om å drive samarbeidende forskning. Likevel hadde jeg ikke sett mulighetene for også å ha en felles analyseprosess og dermed generere teori i fellesskap. Et grunnlag for en slik felles generativ virksomhet er en felles forståelse av ulike former for essenser som kan komme ut av prosessen. Smith og Sela (2005) skriver:

If one considers action research broadly as an ongoing opportunity for educators to examine their teaching and learning through a systematic process involving reflection, observation, and collaboration (Crocco et al. 2003 p. 22) then we are, through the act of documenting our reflections and observations with the purpose of writing an article, engaging in action research. (Smith & Sela 2005 s. 298)

Smith og Sela bekreftet min oppfatning av aksjonsforskning som en mulighet til systematisk undersøkelse av undervisningspraksis og læring, men de poengterer også at forskningens hensikt er å formidle denne prosessen, noe som krever konseptualisering. Skriveprosessen har vist seg å være en viktigere side ved forskningen enn jeg hadde innblikk i.

10.8.5 Konsekvenser for den tredje årssyklusen

Som resultat av årets diskusjoner og studentenes tilbakemeldinger ble vi enig om å:

- Flytte fram samlingen med skrivekurset for å skape bedre tid for studentenes samarbeid i skrivegruppene på nettet før innleveringsfristen for oppgaven.

- Starte skrivegruppene allerede i andre samling, slik at studentene kunne begynne oppgaveskrivingen i fellesskap.
- Vente med introduksjonen av den første didaktiske oppgaven til høstens andre samling. Helt fra studiets begynnelse hadde vi introdusert den første oppgaven i første samling. Ingen studenter hadde noensinne praksis mellom første og andre samling, så det var lite sannsynlig at de hadde noen glede av denne tidlige introduksjonen.
- Danne skrivegrupper også for den andre didaktiske oppgaven.

Slik håpet vi å styrke rammene for studentens arbeid med de didaktiske oppgavene ytterligere. Et annet viktig poeng var at vi hadde fått et klart ønske fra studentene om å peke på utfordringspunkter for videre arbeid i sluttkommentaren på oppgaven. Det ville vi gjennomføre for alle studenter året etter.

Prosjektet levde i en hverdag av store endringer. Seksjonen hadde fått tildelt 25 nye studieplasser fra høsten 2007. Vi forberedte oss på nye organiseringsmåter og sammenslåing av undervisning i PPU og LUN. Mange utfordringer ventet med større studentkull, derfor var det også viktig å fortsette diskusjonene om hvordan vi kunne møte studentene i Jeg–Du-forhold når vi fikk flere å forholde oss til.

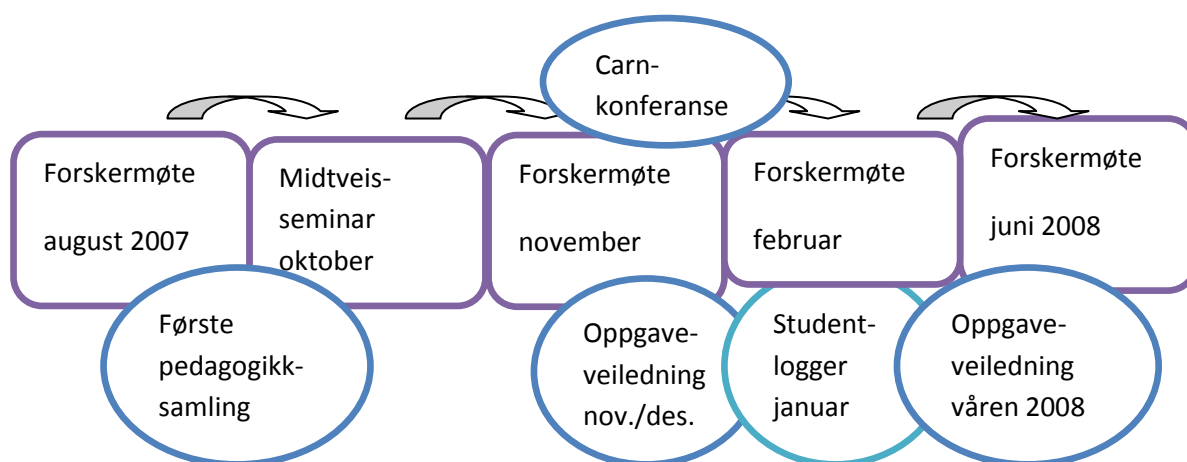
Vi ønsket også å fortsette å utvikle vår aksjonsforskningskompetanse. Det var sentralt å få klargjort de forskjellige deltakernes roller i prosjektet og den enkeltes ønsker for videre prosjektaktivitet. Drøftingene om hva som for den enkelte var forskning i prosjektet, måtte videreføres.

Kapittel 11 Tredje årssyklus – med fotfeste i aksjonsforskning

Det tredje året fortsatte vi å ha en forskende holdning til forskningspraksisen og de ulike rollene vi inntok i prosjektet, på en avklart grunn som var lagt de to foregående årene. Veiledning av den første didaktiske oppgaven ble beholdt som sentralt satsningsområde selv om vi også utvidet arenaen for analyser til andre veiledningsoppgaver, slik det også var tilfellet det foregående året.

Også dette kapitlet er strukturert etter forskermøtene, veiledningsperiodene og studentenes tilbakemeldinger. I tillegg har jeg drøftet den første pedagogikksamlingen som ble endret som følge av forskningsprosessen.

I november skulle jeg delta på Carn-konferansen⁴⁵ med presentasjonen "Love and Critique – improving student teachers' professional development through action research". Presentasjonen ble først publisert i en konferanserapport (Gjötterud 2007), og så endelig som artikkel i 2009 (vedlegg). Disse første ansatsene til publisering fra prosjektet var viktige, for her begynte resultater å utkrystallisere seg.



Figur 11–1 Møter og hendelser i forskningsprosjektets tredje årssyklus, 2007–2008

Underkapitlenes rekkefølge og hovedinnhold:

- Forskermøte i august – samarbeidende aksjonsforskning og roller i prosjektet
- Omlegging av den første pedagogikksamlingen
- Midtveisseminar for doktorgradsprosjektet
- Forskermøtet i november – planlegging av den kommende veiledningsperioden
- Studentenes logger
- Forskermøtet i februar – refleksjon over høstens veiledning
- Erfaringer fra studentenes arbeid med det pedagogiske utviklingsprosjektet
- Forskermøtet i juni – felles analyse av utviklet veiledningskompetanse og kunnskap
- Sammenfatning av resultater fra de tre årssyklusene

⁴⁵ CARN: Collaborative Action Research Network.

11.1 Forskermøte august 2007 – utforsking av samarbeidende aksjonsforskning

Agenda for møtet (17.08.07) var:

- å oppsummere hvilke konkrete endringer som hadde skjedd i PPU året før (dette ble det gjort rede for i forrige kapittel og tas ikke opp igjen her)
- å videreføre drøfting av hva samarbeidende aksjonsforskning var for oss
- å drøfte hvilke veiledningsutfordringer vi sto overfor ved starten av prosjektets siste år

Møtet ble dokumentert gjennom skriftlig referat, skrevet av meg, samt at alle på møtet skrev et notat om sine tanker om å drive samarbeidende aksjonsforskning og sin rolle i prosjektet. Ideen om å skriftliggjøre refleksjonene kom fra Solveig på møtet.

Diskusjonene er delt inn i følgende underkapitler:

- samarbeidende aksjonsforskning
- analysebegrepet og begrepet observasjon
- roller
- begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket
- planer for veien videre, høstens veiledningsfokus og en sammenfatning av møtets utkomme

11.1.1 Hva er samarbeidende aksjonsforskning for oss?

Drøftingen startet med en runde der alle sa noe om sine tanker om spørsmålet: Hva er samarbeidende aksjonsforskning for oss? Deretter skrev hver enkelt ned tanker om spørsmålet og hvilken rolle de ønsket å ha i prosjektet. Etter å ha skrevet gjennomførte vi en ny runde med innspill på spørsmålene. I motsetning til fjorårets spørsmål om hvorvidt det vi holdt på med, var forskning, dreide samtalen seg denne dagen om *hva* samarbeidende aksjonsforskning var for oss. Jeg har tematisert uttalelsene i de fem kategoriene samarbeid versus ikke-samarbeid, analyse, utforskende dialog, helhetlig prosess og publisering. Til slutt presenterer jeg det Edvin skrev i sin helhet.

Samarbeid versus ikke-samarbeid. Astrid spurte om det går an å tenke seg en form for aksjonsforskning som *ikke* er samarbeidende, og Hans Erik stilte spørsmål om denne formen for kollegialt samarbeidende forskning er forskjellig fra annen samarbeidende aksjonsforskning. Han skrev:

Jeg tenker at motsatsen til samarbeidende er ikke-samarbeidende aksjonsforskning og det er vel høyst usannsynlig, dvs. at det ikke blir noen aksjonsforskning i det hele tatt. Reidar Myhre skriver at aksjonsforskning er at noen sammen ønsker å utvikle/endre en felles praksis. I så måte er utvikling mot en felles forståelse av hvordan vi skal utdanne lærer i PPU sentralt. Sentralt siden vi skal veilede disse studentene sammen og vi gir dem en felles utdanning som sertifiserer for undervisning i naturbruk og/eller realfag. (Hans Erik notat, 17.08.07)

Hans Erik holder her fram samarbeidet om endring av vår felles praksis som det sentrale for å forstå hva samarbeidende aksjonsforskning er. Finnes det aksjonsforskning som ikke er samarbeidende? Aksjonsforskning bygger på demokratiske prinsipper i tro på at arbeidsfellesskap kan endre praksis

og utvikle teori. Demokrati fordrer samarbeid. Likevel finnes det ulike grader av deltakelse og/eller samarbeid i ulike faser i forskningsprosessen. I den formen for samarbeidende og deltakende aksjonsforskning som Heron og Reason (2008) drøfter, er samtlige deltakere forskere på lik linje i alle faser i forskningen. Vi hadde forutsetninger for å gjennomføre en slik type forskning i og med at alle gruppemedlemmene hadde forskningserfaring. Det hadde vært mitt ideal uten at jeg hadde innsett rekkevidden av områder for deltakelse, men innsikten hadde vokst gjennom det foregående året.

Analyse. Edvin tok opp spørsmålet om hvordan gruppen kunne være med og analysere og se mønstre i våre erfaringer. Han stilte spørsmål om hva analysen innebærer. Solveig gjentok det hun hadde sagt tidligere: Hun opplevde at vi drev et utviklingsarbeid sammen, med meg som forsker. Hun mente at hun hadde bidratt med data, men hun hadde ikke engang lest sine egne logger. "Hvis jeg skal være med som forsker må jeg tenke, analysere data, skrive." (Solveig i referat fra forskermøtet 17.08.07) Edvin svarte: "Innlegget illustrerer det grunnleggende ved denne debatten. Hva innebærer analysebegrepet? Tradisjonelt er det når vi setter oss ned med data. Men vi tar *her* del i analysearbeid." (Edvin i referat fra forskermøtet 17.08.07) Videre påpekte han at det er en fenomenologisk innfallsvinkel, og stilte spørsmål om hvor og når forskningen *kommer til uttrykk*, noe han også hadde stilt spørsmål ved tidligere (jf. kapittel 10.4.3). Mitt innspill var å tegne aksjonsforskningsspiralen og gjenta at jeg opplevde alle fasene (planlegging, gjennomføring av veiledning samt refleksjon over veiledning alene og sammen) som *forskning*. Det foregår en form for analyse i planleggings- og refleksjonsfasen som fører til endret praksis og endret kompetanse. "Solveig fastholder likevel at hun ikke opplever å ha vært del av forskningen." (Referat fra forskermøtet 17.08.07) Birgitte holdt på at prosjektet hadde vært "bevisstgjørende. Nesten et 'must' for å komme inn i veiledningen. Det har vært veldig nyttig, men ikke forskning". (Referat fra forskermøtet 17.08.07) Astrid stilte spørsmål ved hvilke analysemetoder jeg anvendte. Jeg viste til at referater fra prosjektmøtene og transkripsjon av lyd og videoer som ble sendt til gruppemedlemmene for kommentarer. Oppsummeringer og fortetninger av samtalene våre og dokumentasjon på konkrete endringer i studiet ble også sendt ut til gruppemedlemmene. Slik mente jeg å ha analysert, trukket ut det jeg oppfattet som sentralt og bedt de andre vurdere om det stemte med deres oppfatning. Erling tok opp tråden fra Edvin og foreslo et eget møte for felles analyse, der gruppen også kunne bidra med synspunkter på hvordan data fra prosjektet skulle sammenstilles. Dette arbeidet ble påbegynt på junimøtet.

Flere deltakere opplevde seg fremdeles ikke som medforskere i prosjektet, men som leverandører av data og medlemmer av en lærerik prosess. Edvin oppfattet derimot nettopp denne diskusjonen om hva analyse innebar, som en form for analyse. Det ble enda tydeligere at deltakelse i analysearbeidet var et kriterium for opplevelsen av å være medforsker. Astrids spørsmål om hvilke analysemetoder jeg anvendte, peker på det metanivået av forskningen der vi likevel "setter oss ned med data", slik jeg har gjort nå i bearbeidingen av materialet i etterkant av fellesprosjektet. Denne bearbeidingen, metaanalysen, er nødvendig for teoridanning og for å publisere forskningen. Figuren i innledningen til del III er et resultat av denne innsikten.

Utforskende dialog. Edvin ga uttrykk for at han ikke visste hvorvidt alle møtene i prosjektet hadde vært forskning, men mente at *dette* møtet var det. Hvis han hadde skrevet logg etter alle møtene, kunne han kanskje ha sagt at flere møter hadde vært forskning, sa han. Solveig opplevde også at vi denne gangen hadde hatt en utforskende samtale, og skrev:

I noen tilfeller har jeg deltatt i utforskende samtaler i prosjektet. For eksempel i dag mens vi drøftet hva samarbeidende aksjonsforskning er. Samtalen var inspirerende for å finne ut hva dette er for oss. Nå ser jeg tydelig at vi driver samarbeidende forskning sammen med Sigrid, ved å være med i diskusjonen om begreper som tilhører forskningen (til forskjell fra å utvikle vårt daglige undervisningsarbeid i praksis, uten at dette blir teoretisert i tekst eller annen framstilling). Hvis samarbeidende aksjonsforskning i dette prosjektet så langt skal være forskning for meg, må det bety at de konkrete uttrykk for endring av konkret undervisning må være forskningsprodukter. (Solveig notat, 17.08.07)

Hva var det som gjorde at Edvin og Solveig opplevde *dette* møtet som forskning? Solveig uttrykker det som at vi her ikke snakket om vår daglige praksis, men utforsket spørsmål om vår forskningspraksis i relasjon til denne. Videre sier hun at hvis hun skulle se på det vi hadde gjort så langt som forskning, måtte endret praksis være forskningsresultat. Endret praksis viser her i stor grad til endringer i oppgaver og studiet som tilhører vår *felles praksis*. Det er nettopp dette pragmatiske synet Elliott (1991) har på aksjonsforskning. Fordi mitt utgangspunkt langt på vei var pragmatisk, burde jeg ha redegjort for det og tatt det opp til drøfting i gruppen. Bortsett fra at jeg hadde skrevet det i notater, forble imidlertid denne for forståelsen implisitt i prosessen. I dag ser jeg hvordan det antagelig kunne frigjort prosessen om dette grunnlaget hadde vært drøftet, sammen med det kritiske utgangspunktet (Carr & Kemmis 1986), levende teori (Whitehead & McNiff 2006) og det samarbeidende perspektivet (Heron & Reason 2001) som etter hvert ble en tydeligere ramme for min forståelse. I etterkant betrakter jeg dette som viktig lærdom: å være tydelig på egen forståelse av aksjonsforskning, og ta forståelsen(e) opp til drøfting for å finne fram en til felles plattform, eller synliggjøre ulike forståelser (jf. også kapittel 10.8.3).

Hensikten med erfaringsdeling og drøfting hadde gjennom hele prosessen vært å utforske vår praksis, på samme måte som vi denne dagen forsket i vår metapraksis. Det kan synes som forskning i veiledningspraksisen ikke ble oppfattet av alle som forskning, mens alle opplevde utforskning av forskningspraksis som forskning. Sentralt i nesten samtlige prosjektmøter sto erfaringsdeling, der vi lyttet til hverandres fortellinger. Likevel, som jeg tok opp i forrige kapittel, hadde vi kanskje i liten grad klart å gjennomføre *forskende dialoger*. Runderprinsippet som vi ofte brukte, bidro ikke nødvendigvis til en utdypende dialog som forfulgte utvalgte problemstillinger i den enkeltes fortelling, mens denne dagens samtale ble en dialog der vi lyttet til og bygget på hverandres utsagn og slik videreutviklet vår felles forståelse av hva det ville si å drive samarbeidende aksjonsforskning.

Helhetlig prosess. Drøftingene hadde pekt på at forskningen både hadde et *endringsaspekt* knyttet til praksis, en *analytisk side* knyttet til forskningsbegreper og et *metodisk aspekt* knyttet til den forskende samtalen. Erling beskrev forskningen som en helhetlig prosess:

Med *forskning* mener jeg alle stadier i en forskningsprosess, fra valg av forskningstema, utledning av forskningsspørsmål, innsamling av data, diskusjon av datamateriale, analyse av datamaterialet og drøftinger av analysen. Forskning kan etter min oppfatning ikke reduseres til noe som foregår på et atskilt stadium i denne prosessen.

Aksjonsforskningen forutsetter etter min oppfatning at det forskes på konkrete handlinger og situasjoner (...) For meg er aksjonsforskning knyttet til at det er den virkelige, reelle situasjonen som gir antallet variable og at dette danner rammen for forskningen (...)

Samarbeidende aksjonsforskning vil være nødvendig å definere nærmere. Spørsmålet er for meg hvordan samarbeidet foregår. Det kan være samarbeid om:

- Hele eller utvalgte deler av forskningsprosessen
- Alle samarbeider om alt – eller grupper samarbeider om ulike deler av prosessen
- Arbeidsfordelingen omkring ulike oppgaver (skriving, diskusjon etc.) for hvert enkelt stadium i prosessen og for prosessen som helhet – kan variere, men bør være bevisst?
- Samarbeid om et felles produkt – samarbeidslæring som grunnlag for videre utvikling i den enkeltes spesialområder

(Erling notat, 17.08.07)

Den første delen av Erlings innlegg lar jeg stå som et uttrykk også for min oppfatning. Spørsmålet om valgene bør være bevisste, er interessant. Her ligger en kjerne i min læreprosess. Jeg trodde jeg gjorde bevisste valg. Ønsket var at vi skulle samarbeide, men ved prosjektstart hadde jeg ikke et klart bilde av de ulike mulighetene for samarbeidsnivåer og områder som Erling her tydeliggjorde. Intensjonen om å lede en demokratisk prosess var bevisst, men med begrenset innsikt i hva en slik demokratisk prosess kunne innebære. Samtidig var den demokratiske prosessen avgjørende for at læringen kunne skje. En bevisstgjøring av nyansene i forskjellige samarbeidsformer og nivåer skjedde i fellesskapet. På Erlings spørsmål om det bør ligge bevisste valg til grunn for hvilken arbeidsfordeling en velger, vil jeg i dag svare: I framtiden vil jeg være bevisst på å legge opp en prosess der gruppen kan *drøfte seg fram til bevisste valg*.

Publisering. Flere var inne på at vesentlige sider ved analysen foregår gjennom skriving. Vi luftet ulike måter å dokumentere på, for eksempel å skrive artikler sammen. Jeg pekte på at jeg i mitt arbeid også gjerne skulle kunne referere til og eventuelt inkludere andres artikler som var skrevet innenfor rammen av prosjektet. Dette utløste en debatt om hva som var mulig innen rammen av et doktorgradsarbeid, og om det betydde at alt som ble skrevet på avdelingen i prosjektperioden, kunne inkluderes.

Flere hadde ideer til artikler vi kunne skrive sammen innen projektrammen, uten at det har blitt realisert. Både Solveig, Erling og Edvin hadde presentasjoner på Carn-konferanser i 2008 og 2009 med utgangspunkt i vår felles prosess og våre felles data. Solveig har videreutviklet sine presentasjoner til artikkelutkast og til et kapittel i denne avhandlingen (kapittel 12). Hennes skriving har vært helt sentral for meg for å forstå noen viktige sammenhenger mellom det å være deltakende og samarbeidende forsker, noe jeg skal komme tilbake til i kapittel 13. Hvorvidt eventuelle selvstendige bidrag fra andre medlemmer kunne inkluderes, ble drøftet videre i midtveisseminaret senere på høsten. Et viktig poeng som kom fram, var at jeg måtte dokumentere fra mitt ståsted, så kunne andre bruke dataene til å dokumentere fra sitt ståsted. Denne avhandlingen er da også blitt min dokumentasjon ut fra både de analysene vi gjorde i fellesskap, og mine egne metaanalyser som jeg har gjennomført til slutt. Likevel har jeg valgt å inkludere et artikkelutkast fra Solveig der hun gjør rede for sitt hovedfokus i prosjektet. Det gjør hun fra sitt ståsted. Arbeidet hennes er et viktig resultat av samarbeidet i prosjektet, og resultatområdet hun skriver om, er et sentralt prosjekresultat.

Fra bly til gull – alkymi

Edvin skrev sine refleksjoner i augustmøtet som et brev til meg. I brevet reflekterer han over hva forskning er. Jeg ønsker å gjengi hele brevet fordi jeg i det ikke bare leser ordene, men en ”stemning” som var inspirerende – en entusiasme for virksomheten og for prosessen som var viktig.

Kjære Sigrid!

Samarbeidende aksjonsforskning? Jeg har en tendens til å lese slike begrepsammenstillinger langsomt. Jeg stopper opp ved enkelte leddet – og smaker på det. Samarbeidende? Hvilken aksjon? Hva for forskning? Det spørres om ikke skrekken for de vanskelig tilgjengelige begrepene sitter i meg fra en opplevelse i 1. videregående hvor jeg i naturfagsundervisningen måtte lære om cellens oppbygning og kom til den ”semipermeable membranen”. Semi? Permeabel? Membran? Siden da sitter det i meg en motvilje mot å lære begreper utenat, uten et meningsfylt, (og helst) erfart innhold. Jeg tror at det særegne ved dette prosjektet (som jeg i det minste i parentes vil kalle Sigrids prosjekt) er at vi kan gi et innhold – konkret, levd, erfart – til noen sentrale begreper i feltet veiledning og aksjonsforskning. Er det i det hele tatt noen som har tatt seg bryet og sett nøye etter? For meg er nettopp denne evnen til nøyaktig observasjon en nøkkel-kompetanse i forskningen. Det var godt sett! Så mye forskning bygger på god (eller mindre god) tenkning – kun de færreste bygger sin tenkning på gode observasjoner. Det vi bedriver ved dette møtet, som ved alle dette prosjektets felles møter, er deltakende forskning. Vi deltar aktivt i forskningens virksomheter – vi tenker, assosierer, spinner videre på andres innfall og ideer. Vi er deltakende. Og vi deltar på ulikt vis og i ulik grad. Og slik må det nødvendigvis være, for vi er alle forskjellige mennesker med forskjellige utgangspunkt. Kanskje kan jeg gå så langt å hevde at i deltakende forskning er det viktig å kultivere forskjellene mellom deltakerne fremfor å søke å oppnå konsensus. Dersom du har en forskjellig oppfatning av forskning enn det jeg har, er det en fordel og ikke en ulempe for prosjektet. Da vil vi, høyst sannsynlig, kunne se forskjellige nyanser i det temaet vi sirkler rundt. Tenk så kjedelig å se det samme!

Dette leder, som du merker kjære Sigrid, i forskjellige retninger. I neste brev kunne jeg tenkt meg å si noe om forskning og alkymi – om forvandling av grått bly til skinnende gull.

Hilsener fra Edvin, forskende i sjel og ånd

(Edvin notat, 10.08.07)

Edvin beskriver her den forskende prosessen vi er inne i og poengterer betydningen av forskjellighet, for gjennom forskjellene kommer flere nyanser til syne. Demokratiske prosesser dreier seg ikke om å oppnå konsensus, men å få fram forskjeller og finne ut hvordan de kan utnyttes som ressurser. Brevet avsluttes med et ønske om å si noe om forskning og alkymi. Hva mener Edvin med alkymi i denne sammenhengen?

Blant de mange snevre og vide forståelser av forskning er jeg opptatt av dens metafysiske dimensjon – forskning som forvandling. Og dersom forskning er forvandling, er forskeren en som bevirker forandring – og som selv står i en omdanningsprosess. (Edvin i e-post til Sigrid, 29.09.10)

Alkymien blir ansett som et slags primitivt stadium før den moderne kjemiens gjennombrudd, men alkymiens formål var også å oppnå en spirituell forvandling, skriver Edvin, og fortsetter:

Den som arbeidet med stoffenes omvandling ville selv ta del i sjelens metamorfose. Dette fascinerer meg; at omdannelse er noe en som forsker selv bevirker og samtidig selv deltar i. At forskeren ikke bare "finner" og "avdekker" sammenhenger, men skaper dem og foredler det i utgangspunktet gråe og ubetydelige til skinnende materiale. Dette er forskning på sitt beste, og dette har forskning til felles med all kreativ virksomhet. (Ibid.)

Ved å overføre Edvins ord til vår prosess kan vi gjennom å granske våre hverdagerfaringer, i samspill med teori, fornemme en transformasjon av de dagligdagse hendelsene til gode eksempler, til levende teori. Hverdagerfaringene kan forvandles til gull.

Brevet er et eksempel på den oppriktighet som Habermas (1999) framholdt som den viktigste faktoren for å skape kontakt i en relasjon. Jeg oppfatter også brevet som et uttrykk for den erfaringsinnsikten som ofte er flyktig og vanskelig å uttrykke, til og med for oss selv (Heron & Reason 2008 s. 367). I kapittel 3 pekte jeg på at erfaringskunnen kan sette oss i stand til å sanse oppriktigheten, og slik åpne opp for en stemning mellom oss der vi kan være i et gjensidig forhold av utforskning som er nødvendig i samarbeidende aksjonsforskning. Brevet kan stå som et uttrykk for det gjensidige forholdet og den livgivende energien vi erfarte i møtet.

I denne diskusjonen fikk vi avklart at forskningssamarbeidet kunne være knyttet til ulike sider av forskningsprosessen, men at vi hadde forskjellige oppfatninger av når vi forsket og hvordan. Drøftingen foregikk på metaplan og dreide seg om forståelse av analysebegrepet, opplevelsen av å delta i en utforskende dialog samt drøfting av ulike muligheter for dokumentasjon av prosessen.

En meningsmotsetning

I etterkant av møtet hadde jeg en e-postveksling med Hans Erik som også dreide seg om forståelsen av hva aksjonsforskning er. Hans Erik skrev blant annet:

Myhre skriver på side 60, i boken Hva er pedagogikk (1982): I aksjonsforskning derimot er det et sentralt formål under og gjennom selve forskningsprosessen å bidra til å forandre personer og forhold i en retning som en på forhånd har ansett som ønskelig. (...) forandringene tilstrebes under selve prosessen. Slik jeg forstår dette i lys av Myhre så er aksjonsforskningen verdibestemt siden målet er utvikling/ending av noe. (...) Kanskje er deres beskrivelse ikke helt det vi og studentene har brukt/utviklet i PPU? Hva tror du? (Hans Erik i e-post til Sigrid, 23.08.07)

Mitt svar til Hans Erik var:

All litteratur jeg har lest om aksjonsforskning sier at aksjonsforskning er verdibasert. De fleste retninger har i seg ønsket om å bidra til "en bedre verden". Den sentrale forskjellen på min måte å forstå aksjonsforskning på og den som kommer fram hos Myhre, er at Krafki

legger vekt på å bygge bro mellom praktiker og forsker (dette er det mange som mener, at det må være en forsker utenfra som går inn i en setting og setter i gang endrings- og forskningsprosesser sammen med praktikere, men det er forskeren som er forsker), mitt anliggende har hele tiden vært å fremme det synet på aksjonsforskning som ble lansert av Stenhouse i England på 1970-tallet, at lærere *selv* kan være forskere. Praktikere er selv forskere. Slik vi nå forsker i vår egen praksis. Slik vi forsøker å skolere våre studenter til å være forskere i sin praksis. (...) Jeg mener at det er denne siste måten å tenke aksjonsforskning på som best ivaretar de underliggende demokratiske verdiene, og jeg har tro på at det er denne typen forskning som kan bringe den mest verdifulle viten og teori for praksisfeltet. (Sigrid i e-post til Hans Erik, 23.08.07)

Hvorfor "forklarte" og "forsvarte" jeg meg og min måte å forstå aksjonsforskning på? Hvis jeg i stedet hadde inngått i en utforskende dialog, kunne vi antagelig ha avdekket hva Hans Erik mente var forskjeller i oppfatningen, hva det var i måten jeg/vi hadde praktisert og snakket om aksjonsforskning på som gjorde at han mente at "vår" aksjonsforskning ikke var verdibasert, eller at vi ikke hadde vært ute etter endringer i praksis. I stedet stoppet samtalen opp her. Igjen et eksempel på motsetning mellom handling (forklaring og forsvar) og intensjon (åpenhet og lydhørhet), det Whitehead kaller "living contradiction".

11.1.2 Observasjon eller møte

I brevet til Edvin (over) er begrepet observasjon brukt – det "å se nøye etter". Erling tok opp disse begrepene i sin tekst og skrev:

[Jeg] er ikke så glad i begreper som observasjon og blikk, som jeg mener primært passer for andre vitenskaper enn de vi er involvert i, i pedagogikk og veiledning. Jeg synes til nød vi kan bruke "observerende" deltakelse og synes begrepet *møte* passer best. I møtet er det en rekke andre grunnlag for sansning og inntrykk enn gjennom observasjon. Selve fenomenet veiledning er en møtesituasjon, der relasjonen er gjensidig og flere aspekter ved relasjonen vil være et grunnlag for de data vi kan bruke, og finne. (Erling notat, 17.08.07)

Her framkommer en meningsmotsetning om bruken av begrepene observasjon og blikk. I den dialektiske motsetningen mellom å "ikke være så glad i" observasjonsbegrepet (Erling) til at nøyaktig observasjon er et "nøkkelbegrep" i forskning (Edvin), ligger en mulighet til å reflektere over observasjonens rolle i aksjonsforskning og i veiledning. Slik Edvin sier, handler det i fenomenologisk betydning om å se *nøye etter* når vi analyserer vår egen veiledningspraksis. Hva er det vi *gjør*? Det dreier seg om å løfte seg ut av egen praksis og betrakte og vurdere den. I veiledningssituasjonen kan jeg observere mine egne og studenters erfaringer. I etterkant kan jeg se *nøye etter* hva jeg mener skjedde. I veiledningssituasjonen *møter* jeg imidlertid studenten slik Erling påpeker. Der er det ikke snakk om å observere eller betrakte studenten med et kjærlig blikk, men å *møte* studenten i kjærlighet, i den betydningen Buber har utlagt. Møtet kan så betraktes i etterkant.

11.1.3 Roller i prosjektet nå

Den skriftlige oppgaven vi ga oss selv i forskermøtet, innholdt i tillegg til spørsmålet om forståelse av samarbeidende aksjonsforskning spørsmål om hvordan hver enkelt nå oppfattet sin rolle i prosjektet. Erling og Edvin var som tidligere nevnt med i helheten av prosjektet både som deltakere og veiledere. Hans Erik ønsket å rette søkelyset mot logg og praksisopplæring i tillegg til å

oppretholde det veiledningsperspektivet som veiledningsprosjektet hadde avgrenset. Astrid og Birgitte ville begge være med i prosjektet som deltakere, og jeg lar dem tale for seg selv. Til slutt kommer Solveig til orde med sin oppfatning.

Astrid: Jeg synes prosjektet er interessant og viktig og vil gjerne bidra inn i prosjektet. Jeg ser i første omgang på mitt bidrag som å bidra med data til prosjektet gjennom å dele mine veiledningsnotater og refleksjoner om egen veiledning med Sigrid. I året som kommer har jeg for mange andre oppgaver og allerede inngåtte avtaler om skriving til at jeg kan være med i skriving av artikler. (Astrid notat, 17.08.07)

Birgitte: Jeg kommer nok ikke til å være forskende i direkte tilknytning til prosjektet (artikler o.l.), men jeg ønsker å være en del av det gjennom å bidra med tanker og refleksjoner rundt min veiledning (...) Jeg føler at det å være en del av prosjektet er en kjempefin måte for meg å bli kjent med aksjonsforskning som metode på. (...) Dette kan jeg overføre til mitt kommende arbeid med aksjonsforskning i skolen gjennom ElevForsk. (Birgitte notat, 17.08.07)

Solveig: Hva har min rolle vært i dette prosjektet? Jeg har deltatt i utviklingsarbeidet med å forbedre veiledningen av oppgave 1 og 2. Jeg har skrevet logger fra min veiledningspraksis som har bidratt til å utvikle min egen praksis. Jeg har lest referater som Sigrid har skrevet fra prosjektet og gitt mine refleksjoner på dette. Jeg har gjennom disse aktivitetene samarbeidet med Sigrid og mine kolleger, men jeg vil ikke kalle det jeg gjorde her forskning. Jeg har "bare" gjort det en normal lærerutdanner bør gjøre, å drive utvikling av arbeidet sammen med andre. Men jeg tror jeg har bidratt til Sigrids forskning. Jeg har blant annet produsert en god del data som ligger i en haug i min skuff. (I Sigrids skuff er den ryddet og ordnet, og beskrevet og analysert.) Framover ønsker jeg å bidra i forskningen ved å skrive om veiledning i digitale mapper. Det hadde også vært veldig moro å skrive noe om utviklingen av skrivekurset og veiledningen i skrivegrupper. (Solveig notat, 17.08.07)

Gjennom disse tre bidragene kommer ulike roller, eller ulike grader av deltakelse i prosjektet, til uttrykk. Astrid og Birgitte (og Erik som ikke var til stede) var involvert i sine egne forskningsprosjekter, men var deltakere i veiledningsprosjektet fordi de ønsket å bidra og fordi de opplevde at de lærte og utviklet sin kompetanse som veiledere og som aksjonsforskere. Fram til dette punktet i prosessen hadde for eksempel Birgitte vært mest opptatt av hvordan veiledningsprosjektet hjalp henne å komme inn i veiledningstradisjonen, men her framhever hun at deltakelse i prosjektet bidrar til utvikling av aksjonsforskningskompetanse som hun har bruk for i sitt eget nylig oppstartede doktorgradsarbeid i ElevForsk. Solveig, som hadde sett på sin rolle som deltaker i et utviklingsarbeid, begynte å legge planer for forskning knyttet til sine særlige interesseområder: skrivekurset og skrivegruppene på nett. Hun var i ferd med å utvikle sitt eget forskningsfelt innen rammen av veiledningsprosjektet. Hun brukte også systematisk logg som verktøy for forbedring av sin egen veiledningspraksis. Selv om hun ikke oppfattet samarbeidet om utvikling av PPU og LUN, og vår veiledning som sin forskning, hadde samarbeidet bidratt til hennes ønske om å forske i egen praksis. Hun ønsket at denne forskningen skulle skje i samarbeid med resten av gruppen. Diskusjonene om forskningen hadde betydning for oppdagelsen av hennes eget forskningsønske og mulighet. Det var avgjørende at diskusjonen beveget seg ut over analysen av vår

daglige veiledningspraksis og over på forskning som metapraksis. Arbeidet førte til en bevisst rolleavklaring.

I møtet pekte jeg på at jeg hadde lært mye av Solveigs veiledningstekster – om å gi konkret tilbakemelding på positive sider i teksten. (Referat fra forskermøte 17.08.07) Hans Erik responderte med å si at jeg ikke hadde involvert alle til å lære av Solveigs tekster, dermed hadde vi ikke fått den synergieffekten som var mulig. (Referat fra forskermøte 17.08.07) Utsagnet fra Hans Erik kan være et uttrykk for det jeg tidligere har pekt på, at dataene ble betraktet som mine data (jf. Solveigs uttalelse om at hun ikke engang hadde lest sine egne logger). Alt materiale hadde vært tilgjengelig for alle, alle hadde samme mulighet som meg til å lese Solveigs veiledningstekster. Likevel, gruppen gikk kanskje glipp av en læringseffekt som Solveig og jeg hadde gjennom vårt samarbeid – et samarbeid vi kunne ha gjort mer for å innlemme alle i. Vi hadde ikke intensjonalt holdt samarbeidet skjult, men den særskilte rollen Solveig hadde sammen med veilederne i prosessen, var heller ikke tatt opp til drøfting i gruppen.

11.1.4 Det kjærlige og det kritiske blikket eller møtet

På forskermøtet pekte jeg igjen på hvordan begrepsparet det kjærlige og kritiske blikket var blitt en kilde til bevisstgjøring i min praksis. Det hadde ført til at jeg nesten alltid oppdaget at det var rom for mer kjærlighet, mer imøtekommende støtte og oppmuntring når jeg gjennomgikk mine veiledningstekster en andre gang.

I videre drøfting av det kjærlige og det kritiske blikket uttrykte Astrid at hun hadde tenkt mye på det i forbindelse med den veiledningen hun selv hadde fått. "Noen var det grusomt å få veiledning av. Noen ble jeg oppstemt av og andre ble jeg nedstemt av." (Referat fra forskermøte 17.08.07) Astrid sa at det kunne godt være den hun ble oppstemt av som hadde vært mest kritisk. Hva er det som gir den gode opplevelsen? Erling kom tilbake til det avgjørende personlige møtet – der studenten får opplevelsen av at veileder "vil dem vel". Astrid viste til en redaktør av et vitenskapelig tidsskrift som sa at hvis en fagfelle vurderer mangler evnen til å forløse forfatteren, er hun ikke en god fagfelle vurderer. Erling forklarte at han bruker mange eksempler og refererer til Heidegger som snakker om poetisk og representativt språk. "Jeg ser personen for meg når jeg skriver: sak og person – hvordan bevirke konsekvens? Deres egne bilder dannes fra eksemplene." (Referat fra forskermøte 17.08.07)

Solveig beskrev hvordan skrivekurset hadde utviklet seg fra at hun ledet studentene gjennom oppgaveteksten:

[F]or at de skulle forstå hva de skulle gjøre (en opplevelse av noe som var litt hardt og vondt for studentene), til det siste året hvor hun begynte med å lede dem inn i deres egne ideer gjennom friskrivning. "Jeg valgte denne timen å skrive om fordi ..." Deres tanker forløste ideer på skrivekurset. Kanskje er det et uttrykk for det kjærlige blikket: å få dem til å begynne hos seg selv, ikke begynne med det de skulle/burde skrive. (Referat fra forskermøte 17.08.07)

Her var vi inne på det viktige aspektet ved sammenhengen mellom det kjærlige og det kritiske blikket, eller Jeg-Du-møtet: Å ha evnen til å "forløse" den som får veiledning. Det kan skje på et grunnlag av en oppfatning av at den andre "vil vel", ved å gi eksempler som gjør at studenten selv danner bilder som kan bidra til å skape ideer til problemløsning, og det innebærer en forløsende kritikk. Kritikk krever forståelse for studentens ståsted, og forutsetter at veilederen evner å se hva

som skal til for at studenten skal komme videre. Denne evnen til å oppfatte hva den andre trenger, innebærer den formen for situasjonsforståelse som Elliott (1991) også kaller phronesis. Innspillene viser hvordan det å ha fått et konsept å konsentrere drøftingene rundt bidro til forskende dialoger om vår praksis. Dialoger som ga begrepene innhold gjennom den levde erfaringen.

11.1.5 Evaluering av et magisk møte og veien videre

Tidligere har jeg pekt på den energien jeg fornemmet i møtet og som flere ga uttrykk for, også i etterkant av møtet:

Jeg har i etterkant av møtet den 17. mottatt flere begeistrede ytringer, som Edvin som sa at han "fikk helt kick av møtet" og mente at flere hadde fått det. Og Astrid som har gjentatt at det var "veldig kjekt å være med" (...) Jeg ble skikkelig rørt av å lese Edvins brev (...) Jeg tenker også at vi kom mye lenger inn i begreper (...) i det siste møtet. (Sigrid logg, 23.08.07)

Følgende hovedpoeng oppsummerer erfaringer og læringsutbyttet av dette første møtet i prosjektets siste år:

- a) Forskermøtene var helt sentrale – det var her dialogene oppsto. Den enkelte hadde lite tid å investere i forskningen utover det som skjedde i møtene, derfor var det å skrive ned refleksjoner i møtetiden positivt. Dybdedialogene var mulige når felles problemstillinger hadde vokst fram i gruppen.
- b) Drøfting av forskerpraksis bidro til opplevelsen av å være forsker i prosjektet, og hjalp gruppemedlemmer å analysere sin egen virksomhet i prosjektet. Det tydeliggjorde hva som måtte til for å oppleve seg som forsker og klargjorde at vi kunne delta i forskningen på ulike nivåer.
- c) Begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket var blitt et sentralt redskap for refleksjon over og utvikling av praksis – det bidro til å konsentrere diskusjonene.
- d) Gruppedeltakerne var positive til prosessen. Det skapte energi som førte til læring.

Hans Erik pekte på at forskning er åpen for kritikk, men at undervisnings- og veiledningspraksis er lukket. Han sa at det vi gjør i denne prosessen er å åpne opp vår praksis for hverandre. Dette handler også om universitetspedagogikk; utvikle og endre praksis og profesjonskompetanse, sa han. (Referat fra forskermøte 17.08.07)

Møtet var et eksempel på at når vi klarer å praktisere "inclusionality" (Rayner), kan alle komme fram med sine tanker, og den kreative tanken får spillerom. Da er tanker og ideer i flyt, og vi kan utnytte vår forskjellighet til ny innsikt slik Levinas og Buber legger vekt på. Uttalelsene bygget på en stemning der de gode følelsene var tydelige. Glede, engasjement og entusiasme ble skapt og påvirket den faglige dialogen, som jeg oppfattet som en maktfri diskurs. En diskurs der hovedpoenget ikke var konsensus, men der ulike erfaringer kunne bidra til å utvikle kunnskap om veiledning og forskning.

Veien videre

Møtet ble avsluttet med at alle presenterte en innfallsvinkel for utforskning av egen veiledningspraksis denne høsten (2007):

- Solveig ville følge opp arbeidet med skrivegrupper på nettet, og ville bygge inn det kjærlige og det kritiske blikket. Hun ville se hvilken form det kunne få, og hvilke føringer vi la for studentenes veiledning av hverandre.
- Astrid ville arbeide med skrivegrupper også i LUN for at studentene skulle få økt veilederkompetanse. Dessuten var hun opptatt av hvordan vi formidler verdier gjennom naturfagsundervisning.
- Birgitte ville fortsette å reflektere over hvilke sider ved veiledningen som har betydning.
- Edvin ville etter høstens veiledning skrive refleksjonslogg.
- Erling ville ta for seg en bestemt student og rette søkelyset mot hvordan han fulgte opp denne studenten, og så skrive en oppsummering.
- Hans Erik skulle ut i farspermisjon.
- Jeg ville bli enda bedre til å gi kritikk som studentene kunne vokse og utvikle seg på, i kjærlighet.

Vi valgte altså å fokusere på forskjellige sider ved vår veiledningspraksis. Denne gangen forpliktet vi oss ikke til å dokumentere gjennom logg.

Mulige møtepunkter mellom vårt aksjonsforskningsprosjekt og de to store prosjektene i avdelingen ble drøftet: SUSTAIN, som Astrid ledet, og ElevForsk-prosjektet som Erik og Birgitte var involvert i. Til SUSTAIN så vi to tråder: a) Vi kunne arbeide med verdispørsmål og hvordan vi som lærere påvirker studenter/elever og til hva? Og b) Hvordan vi kunne drive kompetanseutvikling gjennom aksjonsforskning (forskerkompetanse og veilednings-/undervisningskompetanse i et kollegafellesskap). Denne ideen bidro til mitt engasjement i forbindelse med veiledning og undervisning av master- og doktorgradsstudenter som bruker aksjonsforskning i SUSTAIN, og det førte til samtaler om hvordan SUSTAIN-prosjektet i seg selv kunne bli et aksjonsforskningsprosjekt. Det viktigste samarbeidet med ElevForsk-prosjektet var tilbud til PPU-studentene om å knytte det pedagogiske utviklingsprosjektet til ElevForsk. Et slikt utviklingsprosjekt ble gjennomført studieåret 2007/2008 (Læringsutbytte av praktisk arbeid i naturfag), og flere i etterkant av prosjektet.

11.2 Endring av pedagogikksamling

Her vil jeg peke på to endringer som forskningen førte til i pedagogikkdelen av PPU. Det første eksemplet var en konsekvens av at jeg leste refleksjonsnotatene med et nytt blikk (se kapittel 10.7.3). I disse notatene hadde mange studenter skrevet om hvordan de gjennom studiet hadde jobbet med å utvikle seg som klasseledere, og noen etterlyste større oppmerksomhet på dette i samlingene. Den første pedagogikksamlingen om høsten har temaer som kommunikasjon, konflikthåndtering, gruppedannelse og gruppedynamikk osv. Temaer som skal gi kunnskaper for å lede læreprosesser, faglige og sosiale. Men denne sammenhengen mellom temaer og klasseledelse var ikke gjort eksplisitt. Etter at jeg hadde lest refleksjonsnotatene (våren 2007), ble det tydelig for meg hvordan vi bare med å sette klasseledelse som mål og overskrift for samlingen ville få det etterspurte fokuset på klasseledelse og hvordan det ville bidra til bedre sammenheng mellom de ulike temaene i samlingen. Jeg skrev en logg basert på muntlige og skriftlige evalueringer av samlingen som jeg sammenfattet slik:

Det ble bra, og studentene uttrykte stor glede over samlingen. Den ga dem verktøy å møte vanskelige situasjoner med. De etterlyste ”oppskrifter” på hvordan møte elever som ikke leverer oppgaver osv. Det virket som de forsto at slike oppskrifter ikke finnes fordi det er så mange variabler i situasjonen, men de opplevde å ha fått redskaper de kunne bruke. (Sigrid logg, 14.09.07)

Fra høsten 2007 ble alle de teoretiske aspektene i samlingen relatert til drøfting av læreren som leder av læringsfellesskapet. Dette er i tråd med den funksjonsbaserte rammeplanen, og skapte en bedre bro mellom teori og praksis enn tidligere. Kommunikasjonsteori og gruppeteori hadde selvsagt også tidligere vært relatert til praksis. Likevel ga det en ny opplevelse av sammenheng da teoriene ble knyttet tydelig sammen med teori om klasseledelse og dette ble synliggjort i overskrifter i ukeplanen. Teorien blir presentert i tilknytning til rollespill og drøftinger. Konfluente metoder er sentrale i arbeidet med disse temaene. Jeg oppfatter endringen som en effekt av prosjektet. Det var den økte oppmerksomheten på alle sider ved vår praksis som fikk meg til å ta notater fra studentenes refleksjonsnotater, som gjorde meg oppmerksom på dette forbedringspotensialet i praksisen vår.

Det andre eksemplet jeg vil peke på, dreier seg også om helhet og sammenheng i studiet. Utviklingsspiralen som jeg presenterte i kapittel 10.4.4, var blitt introdusert for deltidsstudentene året før. Det hadde en positiv effekt ved oppstarten av utviklingsprosjektet denne høsten. Studentene så en sammenheng mellom de didaktiske oppgavene og utviklingsprosjektet som vi ikke hadde opplevd tidligere. Flere grupper valgte prosjekter som hadde ”forbedring av egen praksis” som hovedmål. Følgende e-post fra en student kan stå som eksempel:

Etter to uker i praksis har det kommet mange nye tanker i hodet mitt, dette er jo bare så utrolig spennende! Jeg gleder meg til hver dag! Men dette har jo også satt i gang mange tanker og da spesielt med tanke på IOP elevene eller de som ikke passer helt inn i vanlig undervisning. Og da tenker jeg på utviklingsprosjektet vårt. (...) I utgangspunktet tenkte jeg på naturfag og forskning osv. men nå tenker jeg mer på disse elevene. (...) Er det mulig å ta for seg en elev og se på tilrettelagt undervisning for denne eleven? Er det et utviklingsprosjekt? Og ta det under forskning i egen praksis. (Iris i e-post til Sigrid, 14.10.07)

Eksemplene viser hvordan læringen som skjedde gjennom prosjektet, ble nedfelt i prosedyrer og dokumenter, slik jeg drøftet i kapittel 10.8.2. Utviklingsspiralen ble et begrep vi alle kunne bruke. Den synliggjorde våre tanker og ble en naturlig del av studentenes studiekontekst, som er en viktig side av deres erfaringer (Dewey 1938). Modellen, og tenkningen den representerte, var en del av studentenes erfaring (fortid) som la grunnen for nye erfaringer gjennom utviklingsprosjektet (framtid). På samme måte var det å sette pedagogikkens rammeplan i en ramme av klasseledelse et grep som endret perspektivet på undervisningen, noe som ble nedfelt i dokumenter og videreutviklet i årene etterpå. Denne lille endringen utgjorde et viktig skritt på veien mot en ny forståelse av rammeplanens funksjonsorienterte intensjon.

11.3 Midtveiseminar 22. oktober 2007 – evaluering av prosessen

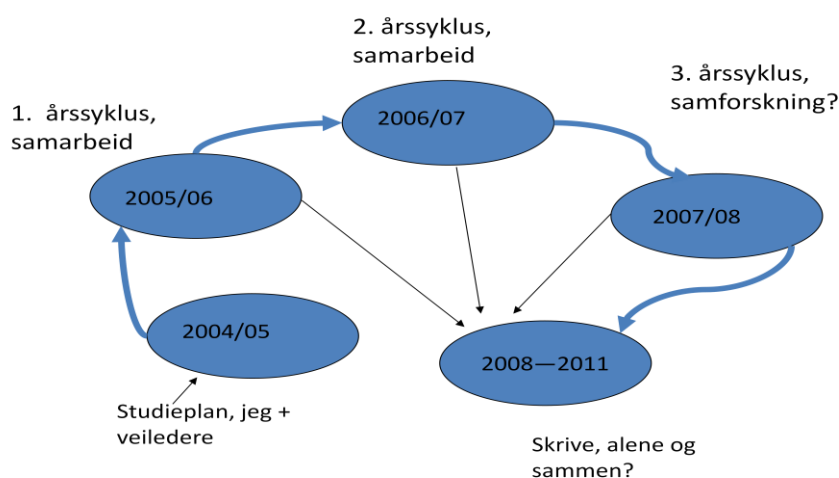
Doktorgradsløpet inneholdt et oppstartseminar (se kapittel 8), et midtveiseminar og et avslutningsseminar (se kapittel 15). Seksjonens medlemmer stilte nesten fulltallig opp, og veileder

Hilde Hiim kom utenfra. Møtet er dokumentert gjennom powerpointpresentasjoner (Solveig og Sigrid), og deler av møtet ble videofilmet. Innledningsvis holdt jeg et innlegg om resultater i prosjektet (dette blir tatt opp til slutt i kapitlet, og blir ikke behandlet i dette delkapitlet) og om metoder og teori i prosjektet. Solveig hadde forberedt et innlegg om sin rolle i prosjektet og sin forskning på skrivegrupper, og Erling hadde forberedt et innlegg om prosjektets betydning for arbeidsmiljøet. Det var satt av tid til diskusjon av innleggene samt til avsluttende innlegg fra Hilde og Edvin. Solveigs forskning i prosjektet blir presentert i kapittel 11.4.4 og i kapittel 12, så hennes bidrag blir i dette kapitlet begrenset til det hun sa om sin rolle i prosjektet. Deretter blir essensen av Erlings presentasjon og utdrag fra diskusjonen og de avsluttende kommentarene fra veilederne Hilde og Edvin presentert.

11.3.1 Fra mitt til vårt prosjekt, fra deltaker til medforsker

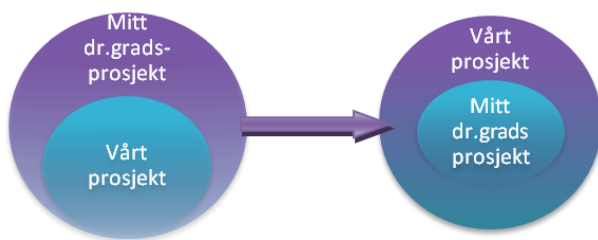
Figuren under viser hvordan jeg i midtveiseminaret betraktet prosessen ut fra de drøftingene vi hadde hatt om forskning og utviklingsarbeid. Figuren viser min oppfatning av at vi hadde gått gjennom ulike faser fra å *arbeide og lære* sammen til å *forske sammen*. De to første årene hadde vi rettet søkelyset mot utvikling av vår veiledningspraksis, det andre året hadde vi også hatt stor oppmerksomhet på vår forskerpraksis, og det tredje året som vi nå var inne i, utforsket vi videre hva det ville si å være samforskende i Heron og Reasons (2001) forstand.

Arbeide sammen, lære sammen, forske sammen



Figur 11–2 Faser i forskningsprosessen

Prosjektet hadde startet som mitt doktorgradsprosjekt der seksjonsmedlemmene var blitt invitert til å delta som likeverdige partnere. Særlig i løpet av denne høsten hadde imidlertid prosjektet fått en tydeligere felles karakter. Prosjektet var stadig grunnlag for min doktorgrad, men ikke begrenset til det. I min erkjennelse av prosessen utgjorde dette et viktig skifte.



Figur 11–3 Endring i oppfatning, fra at prosjektet primært var oppfattet som mitt doktorgradsprosjekt som ble gjennomført i et fellesprosjekt i seksjonen, til at prosjektet primært ble oppfattet som et fellesprosjekt i seksjonen der doktorgradsprosjektet ble gjennomført

Solveig hadde opplevd en endring i sin rolle i prosjektet og hun sa (hentet fra hennes powerpointpresentasjon):

- a) I starten: Dette er det viktig å være med på. Et ledd i min kompetanseutvikling som *lærer*. Vil delta med mine aksjoner og refleksjoner i en kollegadiskurs.
- b) Etisk grunnlag: pliktfølelse og nytte. Diskursen er en kilde til glede og selvutvikling.
- c) Jeg var ikke medforsker, *bare* en utviklingsorientert lærer.

Solveigs skrivekurs-praksis var bevisst endret, og det kunne hun dokumentere. Hun kunne vise til teori som hadde støttet denne prosessen (se kapittel 12). Videre sa hun: "Jeg kan vise til hvordan min veiledning er endret som følge av å kommunisere min praksis til Sigrid og få respons fra henne." (Solveig PP, 22.10.07) Fordi Solveig var den mest aktive samarbeidsparten som ikke også hadde en formell rolle som veileder i prosjektet, var hennes vei fra lojal, utviklingsorientert lærer og deltaker i prosessen til aktiv medforsker viktig. Denne endringen utgjorde en sentral side i min opplevelse av bevegelsen fra å arbeide og lære sammen til å forske sammen.

11.3.2 Prosjektets betydning for arbeidsmiljøet og vår forskningskompetanse

Erling tok opp hvordan arbeidssituasjonen i seksjonen hadde endret seg fra seksjonens oppstart i 1999 og fram til dags dato. Han poengterte at alle møtene de første årene bidro til at det ble utviklet noe nytt innen fag- og yrkesdidaktikk. Mange og lange drøftinger i gruppen endte ikke i kompromisser, men i faglig nyutvikling. De første årene var virksomheten konsentrert om pedagogikk, naturfags- og naturbruksdidaktikk. Etter hvert ble virksomheten stadig mer differensiert og mangfoldig. Erling skal her få snakke for seg selv i to illustrerende klipp.



<http://www.youtube.com/watch?v=RvBLysboj4Y>

I en hektisk hverdag ble prosjektet et frirom med tid for forskende refleksjon over praksis:

<http://www.youtube.com/watch?v=zfMRDyZmX9E>

Erlings bidrag var en viktig bekreftelse på prosjektets betydning for utvikling av vår praksis og innflytelsen det hadde i arbeidsmiljøet. Han framhevet hvordan vi gjennom forskningen fikk tid til å fordype oss i selvrefleksjon og slik var eksemplariske for studentenes utforskende prosess. Prosjektet hadde tjent som en arena der vi kunne løfte oss ut av hverdagens ras av oppgaver og baller som måtte tas ned. Det hadde gitt mulighet for "kontekstuell, endringsorientert selvrefleksjon", der vi kunne reflektere over vår praksis. Hans Petter bekreftet at prosjektet hadde kommet inn som et lim i en travlere hverdag der vi ikke lenger hadde tid til å være til stede i hverandres undervisning, og der møtene i stor grad hadde fått et mer administrativt preg. Edvin sa at vi kanskje kunne videreføre arbeidsmåten fra prosjektet i vår virksomhet, og at det ville være et godt resultat i prosjektet.⁴⁶ Hilde, som kom fra en annen institusjon, bekreftet stemningen på møtet og betydningen av å klare å skape slike rom for refleksjon, for "ellers forsvinner noe av engasjementet og gleden over det vi driver med!". (Hilde fra video, 22.10.07)

11.3.3 Plenumsdiskusjon

Ordet ble gitt fritt til å drøfte spørsmål som var tatt opp i innleggene. Drøftingen er videofilmet, og alle data i dette underkapitlet er hentet fra denne videoen. Jeg har identifisert fem temaer/problemstillinger som ble løftet fram i diskusjonen: roller i prosjektet, prosjektets handlingsområde, dokumentasjon, vi forsker sammen og det kjærlige og det kritiske blikket. Hilde og Edvin hadde hvert sitt avsluttende innlegg som er inkludert her. Hildes innlegg kommenterte temaene jeg har nevnt over, mens Edvin hadde en metodisk metabetraktning av prosessen i prosjektet og møtet som blir behandlet i et eget punkt. Til slutt vil jeg ta fram et poeng Edvin hadde som bidro til nok en utdypning av det kjærlige og det kritiske blikket i veiledningen.

Roller

Det ble framholdt fra en medarbeider⁴⁷ som ikke var deltaker i prosjektet, at prosjektet hadde et høyt ambisjonsnivå med hensyn til likeverdig deltakelse. Solveig fulgte opp utsagnet med å si at prosjektet hadde vært en læreprosess med hensyn til *hvilke roller det var mulig å ha* i et slikt prosjekt. Det hadde vært bevisstgjørende og lagt grunnlaget for mer bevisste valg ved oppstart av nye prosjekter. På den andre siden pekte Erling på at rollene må vokse fram gjennom prosessen. Det er ikke sikkert en kan velge roller før prosjektet er i gang. Derimot kan en være bevisst på de rollene som utkrystalliserer seg, slik vi var her. Hadde vi hatt større bevissthet om roller i utgangspunktet, kunne vi antagelig oppdaget og valgt disse tidligere i prosessen.

Gjennom erfaringer, representasjoner av disse og drøftinger hadde vi ervervet en dypere kunnskap om roller i aksjonsforskning (praktisk kunnen). En personlig kunnskap som ble til i fellesskapet, gjennom det felles engasjementet om vår virksomhet som samarbeidsparter og samforskere. Dette er et eksempel på sosial læring, der kunnskapen oppstår i fellesskapet og nedfelles i den enkelte.

⁴⁶I etterkant av prosjektet ble våre forskergruppemøter, som er en del av vår faste struktur, lagt om fra å være administrative til å bli både faglige og administrative. Kolleger la fram sin forskning på møtet (én på hvert møte), og det ble satt av tid til drøftinger, noe som ga større innsikt i hverandres forskning. Dette var et resultat av erkjennelsen av betydningen av et slikt frirom som ble skapt i prosjektet.

⁴⁷Torger Gillebo var til stede på midtveisseminaret.

Prosjektets handlingsområde

Forskningsprosjektets handlingsområde var forankret i vår egen organisasjon og virksomheten vår som lærerutdannere. Målet var å forbedre denne virksomheten i tråd med styrende intensjoner for å utdanne kompetente lærere for dagens og morgendagens skole. Spørsmål om hvorvidt prosjektets intensjon også inkluderte skoleutvikling, ble reist av Torger. Linda, som selv har vært PPU-student hos oss, svarte med å si at "pedagogikkstudentene tar det [de jobber med i PPU] med seg ut i klasserommet, og da er man i gang med en lang utviklingsprosess". Hun mente at utviklingen av lærerutdanningspraksis er en forutsetning for at det kan skje endringer i skolen. Refleksjoner over egen praksis forener studentene som kommer med så forskjellige forutsetninger og fra ulike kontekster, hevdet hun. Videre mente hun at vår praksis på dette feltet var kommet mye lenger enn da hun var student hos oss. Hans Petter bekreftet fra sin egen erfaring hvordan mange av hans hovedideer som lærer stammet fra hans egen deltakelse på "ped.kurset" fra begynnelsen av 1970-tallet. Spørsmålet var viktig og peker tilbake til mine tidlige refleksjoner om prosjektets berettigelse. Hvis vi ikke trodde studien skulle ha noen effekt utover våre egne vegger, ville den hatt lite for seg.

Dokumentasjon

Hvordan kan avhandlingen skrives? Kan den inkludere andre deltakers dokumentasjon fra prosessen? Hvordan kan vi dokumentere eventuelle endringer i studentenes praksis, og i vår egen? Dette var spørsmål Edvin stilte som en oppfølging fra tidligere drøfting. Solveig sammenlignet med forskning i skolen, der lærerne har liten tid til å skrive, men der hun som forsker ville sette pris på ethvert bidrag fra dem. Derfor ville hun ønske å bidra til dokumentasjonen av veiledningsprosjektet med sine erfaringer og sin forskning. Om denne saken sa Hilde at deltakere kan skrive tekster sammen og andres tekster kan inkluderes i arbeidet, men hun insisterte det viktige i at alle har sin selvstendige stemme. Den enkelte forsker/forfatter er ansvarlig for at sin egen stemme som blir hørt innenfor en bestemt kontekst. Målet med aksjonsforskning er at alle deltakere, medforskere, studenter og elever skal få en styrket stemme til å gi uttrykk for sin praksis. Alle må ha muligheten til å få formelt utbytte av sin deltakelse ved at de selv kan publisere fra prosjektet. Når jeg skriver om vår prosess, gjør jeg det fra mitt ståsted. Deltakerne har lest og kommentert min dokumentasjon og slik validert den, men det er jeg som er ansvarlig for teksten. Solveig har bidratt i denne dokumentasjonen med en tekst, skrevet fra hennes ståsted.

Det teoretiske fundamentet har også med dokumentasjonen å gjøre, pekte Hilde på. Det teoretiske fundamentet for aksjonsforskning som metapraksis og det teoretiske fundamentet for vår veiledningspraksis utgjør altså en sentral side ved dokumentasjonen av prosessen. Videre pekte Hilde på en utfordring i dokumentasjon av aksjonsforskning: å være tilstrekkelig konkret slik at det er mulig å få fram "trykket i engasjementet (...) få fram bilder av erfaringer som engasjerer folk". (Hilde fra video, 22.10.07) Vi må vise *at*, ikke snakke *om*. Det er i spennvidden mellom de gode eksemplene og de generelle betraktningene den gode dokumentasjonen befinner seg.

Hilde tydeliggjorde at forskningsprosessen kan gi resultater på flere nivåer: Prosessen i seg selv er et resultat, nye didaktiske perspektiver (veiledningsteoretiske perspektiver) kan bli et resultat, og sist, men ikke minst, kan prosjektet bidra med nye perspektiver på aksjonsforskning.

Vi forsker sammen!

I sitt sluttinnlegg tok Edvin utgangspunkt i åpningen av møtet der jeg hadde presentert de tre fasene: å arbeide sammen, å lære sammen og å forske sammen. Edvin pekte på at det å identifisere

slike faser er et kjennetegn på prosessmetoden (Eneroth 1984 s. 159). I prosessmetoden er det å finne meningsfulle faser i et forløp sentralt. Fasene har noe som er felles, og samtidig er de så forskjellige at de får ulike navn. Hva kjennetegner fasene? Hvor og hvordan kommer det til uttrykk at vi lærer og forsker sammen? Og hva er det som identifiserer overgangen fra et stadium til det neste? Den dialektiske metoden legger vekt på å finne ut hva som bevirker overgangen fra en fase til den neste (ibid. s. 163). Denne oppsummeringen til Edvin brakte prosessen opp på et metaplan, der vi kunne se det vi hadde gjort i et teoretisk perspektiv. Her skjedde det en analyse av framleggene og diskusjonene. Denne formen for felles analyse mente Edvin var et mål med aksjonsforskningsprosessen, og i tråd med Heron og Reasons modell for samarbeidende aksjonsforskning. Først i skrivefasen ser jeg den fulle verdien av det Edvin gjorde her! Det var først i dette møtet at analysemetodene til Eneroth begynte å få et levd innhold for meg, selv om det ennå skulle ta tid før jeg var i stand til å anvende dem. Jeg hadde tatt nok et steg på veien mot forståelse av hva det ville si å drive samforskning.

Det kjærlige og det kritiske blikket som konsonans og dissonans

Edvin henviste i sitt sluttinnlegg til en brevveksling vi hadde startet (se kapittel 13). Der utforsket vi sider ved vårt veiledningsforhold, og han pekte på hvordan konsonans/dissonansbegrepene fra musikken kunne bidra til videre utforskning av begrepsparet det kjærlige og det kritisk blikk i veiledningen:

Jeg tenker at det kritiske og kjærlige blikk er to dimensjoner som hører sammen, som ikke kan sees atskilt fra hverandre. Og jeg fikk dette bildet med konsonans og dissonans som virkemidler i musikken. Det er jo et urgammelt prinsipp og har verken med stil eller ny musikk å gjøre som sådan. Men en formdanning har med at noe føles ubehagelig og så løses det opp. Du får en fortetning, og så får du en oppløsning. Som du finner i Bach sin musikk som er utrolig dissonerende, men det er *måten* dissonansen innføres på og *måten* dissonansen oppløses på, som er kunsten. Det kan godt være at det er en metafor vi kunne gå videre med i forholdet mellom det kritiske blikket, eller den kritiske holdningen i et saksforhold, og det kjærlige blikket. Hvis det er bare kritikk, blir det ingenting av det, men hvis det bare er kjærlighet, blir det heller ingenting av det. Det er noe med at disse to dimensjonene til sammen utgjør en helhet som virker dynamisk, som virker utviklende. Det var en linje jeg kunne tenke meg å foreslå å gå videre med. Det konsonerende og dissonerende i formdanning. Et veiledningsmøte er en form, og en doktorgradsavhandling er en form. (Edvin i midtveisseminaret, fra video 22.10.07)

I møtet var jeg mer opptatt av å klargjøre at jeg mente at den kritiske dimensjonen var en side ved det kjærlige møtet, enn å anerkjenne ideen om å gå videre med metaforene. Edvin beholdt gjennom alle våre samtaler begrepet det kjærlige blikket, mens det for meg hadde endret seg til det kjærlige møtet. Reaksjonen på Edvins innlegg tolker jeg i dag som et ønske om at vi skulle bli *enig om* min måte å se det på, i stedet for å se de forskjellige oppfatningene som kilde til videre læring. Intensjonen om åpenhet for forskjellighet og det samtidige ønsket om konsensus er nok et eksempel på en levende motsetning, som jeg erfarer som bevisstgjørende, en bevisstgjøring jeg ser som sentral for utvikling av phronesis. Phronesis handler blant annet om klokskap til å skille mellom det som er godt og dårlig i den praktiske virksomheten (Flyvbjerg 1991). Et slik motstridende ønske om åpenhet for forskjellighet og samtidig ønske om konsensus oppfatter jeg som dårlig praksis for et fruktbart samspill.

11.3.4 Oppsummering fra midtveisseminaret

Muligheten til å presentere resultater i prosjektet for deltakerne og andre ved avdelingen utgjorde en viktig validering av prosessen. Både Solveig og Erling hadde innlegg som bekreftet konklusjonene ut fra deres eget ståsted, og Hilde, som var en ekstern deltaker (i alle fall til en viss grad), bidro med viktige bekreftelser på klimaet i gruppen som jeg tidligere har pekt på som en helt sentral forutsetning for at vi kunne forske sammen. Erling poengterte at prosjektet bidro til kontekstuell, endringsorientert selvrefleksjon, og at dette var en forskende karakter prosjektet hadde hatt hele tiden, selv om ikke alle hadde opplevd seg som medforskere gjennom hele prosessen.

Videre fikk drøftingene en forskende karakter gjennom dialogene rundt dokumentasjonsmuligheter og utfordringer, den stadige oppmerksomheten på roller i prosjektet, og ikke minst gjennom Edvins sluttanalyse og refleksjoner over det kritiske og det kjærlige blikket i musikalske termer: konsonans og dissonans. Den forskende karakteren i møtene begynte å bli tydeligere. Utkrystalliseringen av kjennetegn på den forskende virksomheten var en videreføring fra årets første møte, der jeg har pekt på dybden i samtalene og perspektiver på kjernebegreper i virksomheten. Aksjonsforskningskompetansen ble styrket gjennom innsikt i analysebegrepene til Eneroth, noe som bidro til en klarere forståelse av hva det ville si å drive samarbeidende aksjonsforskning der alle var bidragsytere også i analysefasen av forskningen.

11.4 Forskermøte 19. november 2007 – i kjærlighet-kritikkens tegn

Datagrunnlaget foreligger som møtereferat, skrevet av meg rett etter møtet, og sendt ut for kommentarer. Solveig og Anne Kristine (nyansatt som var deltaker i prosjektet fra dette møtet) ga skriftlig tilbakemelding på referatet. Møtet ble innledet med utdrag fra presentasjonen jeg hadde holdt på Carn-konferansen tidligere i november: "Love and Critique – improving student teachers' professional development through action research". (Den endelige artikkelen finnes i vedlegget.) Underkapitlet er strukturert etter følgende temaer vi belyste i møtet:

- Det kjærlige og kritiske møtet
- Praksisbesøk
- Ringvirkninger av prosjektet
- Skrivekurs og skrivegrupper
- Det følelsesmessige klimaet i gruppen – høyt trykk og stor glede

Også på dette møtet kom spørsmålet om hvordan vi kunne samarbeide om analyse, opp. Erling stilte spørsmål ved hvordan vi videre kunne samarbeide om å analysere og systematisere sentrale årsak–virkningsforhold i prosjektet. For eksempel mente han at vi burde systematisere årsaker til økt forskningskompetanse i gruppen. Nettopp dette ble tema for avslutningsseminaret i prosjektet i desember 2009. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 15.

11.4.1 Det kjærlige og kritiske møtet

Etter presentasjonen av innlegget fra konferansen utspant det seg nok en utforskende samtale om begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket, en drøfting som for det meste var knyttet til veiledning av studentenes oppgavetekster.

Erik reflekterte over criticism-/critique-begrepene (uten å trekke opp skille mellom dem). Han sa:

Det handler om en intellektuell legning, skepsis som redskap for læring – det gjør at første og andre gangs lesing av en tekst gjøres med disse intellektuelle brillene. Neste fase er å bytte ut den intellektuelle aggressive innfallsvinkelen med en mer omfavnende innfallsvinkel. Når veiledningsprosessen går for fort, ser han ikke, eller kommenterer ikke tekstens positive sider. (Erik i referat fra forskermøtet, 19.11.07)

Linda kommenterte at kritikk hører til en bevissthetsprosess. Den avstanden som er nødvendig for å se noe klart, skaper kritikk. Ved andre gangs lesing av en tekst leser hun med sterkere *innlevelse*, og *forbinder seg* mer med den som har skrevet teksten. Det handler om en identifikasjon med det tekstlige innholdet og med forfatteren. Linda henviste til et konkret eksempel og sa: "Når jeg møter ham [studenten], skjer noe helt annet enn i møte med teksten." (Linda i referat fra forskermøtet, 19.11.07) Både Erik og Linda peker på hvordan det første møte skjer intellektuelt med avstand, der kritikken får forrang, mens det i neste møte med teksten oppstår en identifikasjon eller en følelsesmessig tilnærming. Til sammen utgjør dette en holistisk tilnærming. At denne tilnærmingen skjer i to (eller flere) ledd, understreker hvor viktig det er å lese teksten minst to ganger. Om dette samspeillet mellom det støttende og det kritiske sa Erling:

[B]egrepsparet kjærlighet og kritikk er krevende å sette opp som motsetninger da det er to forhold som henger sammen. Det kjærlige innebærer å *se verden som den er*. Det kjærlige dreier seg om en sympatisk omfavning, mens det kritiske handler om å kaste lys over det som er. Begge deler er viktig i møtet. Studenten må få anledning til å fortelle om det de oppfatter av det som er, og vi må omfavne det ved å kaste lys over det. (Erling i referat fra forskermøtet, 19.11.07)

Erling poengterer her at begrepsparet kjærlighet og kritikk inneholder to forhold som det er vanskelig å sette opp mot hverandre fordi de henger sammen. Og jeg sier: "Det kjærlige omfavner [også] kritikken." (Sigrid i referat fra forskermøtet, 19.11.07) Med utgangspunkt i begrepsparet det kjærlige kritiske blikket, snakket vi nå mer generelt om kjærlighet og kritikk i veiledningen. (Se drøfting av kjærlig og kritisk blikk og kjærlig og kritisk møte i kapittel 16. 2.2) I det kjærlige møtet kan vi se studenten som den han eller hun er. Anne Kristine bidro til å gi det kjærlige møtet et innhold ved å bruke begreper som å anerkjenne den andre og å ha sensitivitet for den andres mestringsfølelse. Kritikken, sa hun, dreier seg om å utfordre og prøve ut et argument eller forslag ved å få den andre til å se på det på nytt, argumentere for det, se etter effekt osv. Solveig hadde tidligere på høsten skrevet:

[J]eg tenker ofte på at jeg verken er kjærlig eller kritisk i min veiledning lenger. Men hva er jeg da? Jeg tenker at jeg er oppmerksom og støtter til utforskning. Jeg vet ikke hva studentene kommer med (jeg kjenner dem ikke godt i 1. semester), jeg gir tilbakemelding der og da, og målet mitt er at de skal se seg selv enda klarere. (Solveig i e-post til Sigrid, 19.10.07)

Også her gis begrepsparet innhold: Det dreier seg om oppmerksomhet og støtte til utforskning, med mål om at studentene skal se seg selv enda klarere. Samtidig kan Solveigs innspill være uttrykk for at begrepsparet ikke er konkret nok, eller ikke gir mening for hennes praksis.

Birgitte undret seg over hva som skal til for at elever og studenter skal oppfatte ros som positiv. Støtte er viktig, men støtten må oppleves som reell for den som mottar den. Hva som skal til for at de gjør det, er det ikke bestandig så lett å forstå. Her viser jeg også til eksemplet med Gitte i artikkelen i vedlegget. Ros virker ikke alltid støttende, vi må lete etter hva som skal til for at studenten skal akseptere støtten.

Skal vi møte teksten slik vi møter mennesket? Tidligere har jeg framhevet fordelene ved å forholde seg til tekst, noe som kan bidra til at veiledningen blir mer faglig og mindre intim. På den andre siden ble det her pekt på det viktige ved å forholde seg til teksten fra to perspektiver: Det kritiske, som er opptatt av å strukturere og stille spørsmål og se etter forbedringsmuligheter, og et omfavnende perspektiv, der teksten blir møtt med innlevelse. Jeg tolker Erlings utsagn om å "kaste lys over det som er", som at veiledningen kan bidra til å nyansere studentens erfaringer og dermed bidra til bearbeiding og læring av erfaringene slik Habermas framhever kritikkens mulighet (Habermas 1999 s. 19). I det omfavnende perspektivet kan vi oppdage studentens unike uttrykk, det vi mener er bra og som studentens kan bygge videre på. Oppsummerende kan jeg da si at:

Kritikk er en intellektuell virksomhet som krever en viss distanse til mennesket bak teksten og en analytisk holdning til teksten ut fra visse kriterier. Skepsis og kritikk er verktøy for læring, og kaster lys over det som er. Kritikken utgjør en nødvendig motstand. Den utfordrer og prøver ut argumenter eller forslag og ser etter effekter.

Kjærlighet innebærer både intellektuell og emosjonell virksomhet som bevirker at teksten omfavnes med empati. Det oppstår en identifikasjon med teksten og med forfatteren. Det kjærlige blikket innebærer oppmerksomhet og følsomhet for den andre; anerkjenner, støtter og bidrar til utforskning. Det har som mål at studentene skal se seg selv klarere, og som utgangspunkt at *vi ser det som er* i møte med den andre. En videre drøfting av det kjærlige og det kritiske blikket og møtet følger i kapittel 16.

11.4.2 Praksisbesøk

Praksisfortellinger var utgangspunktet for diskusjonen i møtet, og forholdet til studentene og til øvingslærerne sto sentralt. Fra dette møtet velger jeg å ta for meg *en* fortelling som skrev seg fra en situasjon som ble opplevd som problematisk. Jeg tolker det som et uttrykk for den trygge atmosfæren i gruppen at den ble tatt opp til "utforskning" til glede og læring for alle.

"Her nytter det ikke med det kjærlige blikket"

Jeg gjengir fortellingen til Edvin med bakgrunn i referatet, som inneholder noen direkte sitater. Per er student.

Per har praksis på en ungdomsskole, der de har lange økter uten pause. Fordi det ikke har kommet nye lærebøker, bruker øvingslærer og student gammel læreplan. Når veileder er på besøk skal Per gjennomgå nytt lærestoff for elevene. Elevene er urolige, og ved begynnelsen av timen sier han til dem: "Dette er vanskelig!" Veileder sier i etterkant til studenten at "dette går ikke an! I hele PPU prøver vi å finne måter å bygge broer mellom det vanskelige stoffet og elevens forståelse. Og da kan en ikke starte med å si til elevene at dette er vanskelig." Her nyttet det ikke med det kjærlige blikket – jeg ville gjerne ha pakket inn budskapet, men studenten kunne ikke si det han sa til elevene! Og så dette forholdet at

skolen brukte gamle læreplaner. Hva er veileders rolle overfor øvingslærer og skolens praksis? Hva er forventet av meg? (...) I tilfellet med Per ble veiledningen i etterkant veldig bra. Det er som en pendelbevegelse – der utslaget har vært stort mot den ene siden, har utslaget også blitt stort mot den andre siden. (Edvin i referat fra forskermøte 19.11.07)

Det er en vanskelig situasjon som i dette tilfellet ble møtt med at "dette går ikke an". Kunne reaksjonen vært en annen? For eksempel sa Erling:

Studenten må i veiledningssituasjonen, etter gjennomført undervisning, få anledning til å *beskrive hva som har skjedd, det som er*. Og dette bildet kan suppleres av øvingslærer. Deretter kan vi som veiledere hjelpe til å kaste lys over det som skjedde ved å hjelpe studenten til å se hvordan de ulike fasene i undervisningen ble håndtert. Vi må altså ta utgangspunkt i det som *er*, før vi kaster lys over det. (...) De kopierer ofte gamle lærere de selv har hatt. (Erling i referat fra forskermøte 19.11.07)

Birgitte responderte på Erlings innspill ved å peke på at studentene ikke bare kopierer tidligere lærere, men også øvingslærere (jf. kameleoneffekten, se kapittel 6.4.5). Også derfor er et bedre samarbeid med øvingslærere påkrevet. PPU-lærers rolle ved praksisbesøk er fortsatt drøftingstema i etterkant av prosjektet. Spørsmålet er svært relevant, og det finnes et stort forbedringspotensial i samarbeidet med øvingslærere og praksisskoler.

Det første poenget jeg vil drøfte, er Edvins utsagn om at "her nyttet det ikke med et kjærlig blikk". Hva betyr det at det ikke nyttet med et kjærlig blikk? Betyr det at det kjærlige blikket er synonymt med å støtte og anerkjenne handling? Da oppstår en kontrast til Bubers utgangspunkt om kjærlighet som et ståsted. Et forankret ståsted forlater vi ikke plutselig. Veiledningskandidaten kan bli støttet og anerkjent, men samtidig kan handlingen bli kritisert. Kritikken foregår innenfor Jeg–Du-relasjonen. Det kjærlige blikket er ekstra viktig da. Edvin avslutter fortellingen med å si at veiledningen ble veldig bra etter utblåsningen. Den klare kritikken skapte en form for energi som ellers ikke hadde vært der. Det tolker jeg som mulig nettopp fordi veiledningen har foregått i et møte i kjærlighet, et møte der veileder vil studenten vel, og studenten oppfatter dette.

Innspillet til Erling dreier seg om balansen mellom at studentene får oppdage for seg selv og at vi forteller dem ut fra vår innsikt (jf. kapittel 6.2.2). Han tar også opp den viktige problemstillingen: Hvilken rolle skal PPU-læreren ha overfor student og øvingslærer når vi kommer på besøk til skolen? Hva gjør vi når vi opplever at verken studentens eller skolens praksis holder mål? Solveig framholdt at hun hadde som intensjon å påvirke i veiledningssamtalen. Hun pekte på at hun alltid sender rapport fra praksisbesøket til både student og øvingslærer. Vi hadde ikke hatt en enhetlig praksis på dette området. I etterkant av dette møtet ble det opprettet et eget nettsted der vi skulle legge ut rapportene, og vi ble oppfordret til å sende rapporten både til student og øvingslærer. Dette utgjorde en endring i organisasjonens praksis.

Veiledning i praksis og veiledning på nett

Et tredje poeng som ble tatt opp i etterkant av Edvins fortelling, var at det ikke er lett å forberede seg på veiledningen i praksisbesøket; det er ikke mulig å forutse hvilke situasjoner vi kommer til å møte. I det direkte møtet må reaksjonene foregå spontant. Det er ikke mulig å ta en andrerunde slik vi gjør i oppgaveveiledningen. Nettopp derfor var det så viktig å bruke erfaringen til å forberede oss på lignende situasjoner. Vi var takknemlige for at Edvin hadde brakt fram situasjonen!

I dette møtet hadde vi spontant forsøkt å spille veiledningssituasjonen som Edvin brakte inn, som rollespill. Hensikten var å øve på ulike reaksjonsmåter, men arbeidsmåten var uforberedt, og tilretteleggingen i situasjonen ble ikke bra nok til at rollespillet ga den læringseffekten det hadde potensial til. Ettersom veiledningskyndighet innebærer *phronesis* så vel som *techne* og *episteme*, kunne utprøving av ulike teknikker ha bidratt til utvikling på alle tre områdene. Det å øve veiledning på og med hverandre *kunne* vært et satsingsområde i prosjektet. Vi kunne i større grad ha inkludert konfluente metoder som alternativ til fortellinger, erfaringsdeling, analyse og drøfting.

11.4.3 Ringvirkninger av prosjektet

Det ble ikke tid til å gå inn i dette spørsmålet, men det ble likevel berørt da Birgitte pekte på at studentene må oppleve god veiledning på kroppen for selv å kunne bli gode veiledere. Hun sa:

Det er så mange lærere der ute som har bestemt seg for hvilke elever de skal investere energi i, og hvem de ikke skal bry seg med. Håpet er at våre studenter skal lære å bry seg ved å oppleve at vi bryr oss om dem. (Birgitte i referat fra forskermøte, 19.11.07)

I kommentar til referatet skrev Solveig:

Det la også jeg merke til i min nærkontakt med skolen (...), det er mye ugjort i dialogen mellom lærere og elever. Ferdigheten hvordan snakke med elever synes ikke å være oppe i dagen som et spørsmål om verdier og menneskesyn, men ganske ofte som et spørsmål om hvordan elever bør tilsnakkes. (Solveig kommentar til referat fra forskermøtet 19.11.07, 22.11.07)

Dersom prosjektet kunne bidra til større bevissthet om lærerstudentenes ansvar i møte med *alle* elever, slik Birgitte målbar, ville prosjektet kunne få noen viktige ringvirkninger. Kemmis (2006) argumenterer for at aksjonsforskning ikke bare må ha som mål å forbedre teknikker for undervisning (og veiledning), eller å øke effektiviteten av praksis, men også må forbedre effekten og øke formålstjenligheten ved *utdanningen*. Kemmis mener at altfor få prosjekter har dette kritiske siktemålet. Intensjonen var at studentene skulle bli gode lærere for elevene, både faglig og menneskelig. Slik var målet å forberede dem på møter med *alle* elever på et likeverdig grunnlag. Jeg mener derfor forskningen hadde et kritisk perspektiv.

11.4.4 Skrivekurs og skrivegrupper

Solveig hadde gjort rede for utviklingen av skrivekurset og studentenes skrivegrupper på nett, både i midtveisseminaret og på dette møtet. Følgende redegjørelse bygger på disse presentasjonene samt en oppsummering i e-post fra Solveig til meg 16.06.10.

Høsten 2006 hadde Solveig foretatt en stor endring i skrivekurset. I stedet for å innlede om retningslinjene for den første didaktiske oppgaven, laget hun ufullstendige setninger som dreide seg om ulike deler i oppgaven. Studentene arbeidet med setningene i skrivegruppene, og dermed oppsto alle samtalene om valg av time, hva fag- og yrkesdidaktikk var, og hva refleksjon var, i skrivegruppene, og ikke i plenum som tidligere. De ufullstendige setningene kunne fullføres av dem som ikke hadde begynt å skrive oppgaven ennå, og de kunne også brukes som sjekkliste for dem som hadde skrevet mye. Tidligere hadde det vært et stort problem at noen studenter kom til skrivekurset uten påbegynte tekster, mens andre hadde med neste ferdigskrevne oppgaver. Nå kunne alle få

veiledning på de tekstene de produserte i skrivekurset. Dermed var studentens frustrasjon over ulik progresjon eliminert. Dette resulterte i stor aktivitet i skrivegruppene.

Skrivekurset ble i 2007 flyttet fra tredje til andre didaktikksamling om høsten. Dessuten ble tredje didaktikksamling flyttet litt fram slik at det ble mer tid til arbeid i skrivegruppene mellom tredje samling og innlevering av oppgaven (jf. kapittel 10.8.5). Aktiv lytting til en tekst ble bygget inn som en skrivegruppeøvelse allerede i andre samling. Studentene ble ledet gjennom ulike trinn der de skulle lytte til medstudenters tekst, si noe positivt om den og stille spørsmål til den. Deretter skulle de reflektere over og sette ord på hva de gjorde når de lyttet aktivt til teksten. Erfaringene dannet utgangspunkt for utledningen av grunnleggende veiledningsteori som de kunne anvende i veiledning av hverandre i skrivegruppene. Slik fikk studentene en induktiv innføring i veiledningsteori. De ufullstendige setningene som dannet utgangspunkt for øvelsen, dreide seg om mål for den første og nært forestående praksisperioden. Øvelsen var dermed direkte knyttet til praksis. Friskrivningen tjente både som forberedelse til praksis, til skriving av oppgaven og til den veiledningen de skulle gi og motta i skrivegruppene i samling og på nett.

11.4.5 Høyt trykk og stor glede

Gjennom møtet kom flere av forskergruppens medlemmer med spontane uttrykk for hvilken effekt dialogen hadde på dem:

Erling sa midt i drøftingen av praksiserfaringer: "Plutselig ser jeg ting jeg gjør selv, i dette møtet! (...) Det skjer en refleksiv prosess her og nå som skaper ideer og som er inspirerende!" I etterkant av møtet sa han at han fikk satt ord på sider ved sin praksis som han ikke var helt bevisst på. (Sigrid logg, 22.11.07)

Selv skrev jeg i logg:

Jeg opplevde at det var veldig god stemning. Flere takket for at jeg hadde arrangert møtet (...) Jeg synes vi fikk gått litt i dybden på å sette ord på viktige sider ved vår veiledningspraksis både på nettet og i praksis. De to begrepene kjærlighet og kritikk hjelper oss å fokusere tenkningen. For eksempel var det spennende å høre Erik undre seg. (Sigrid logg, 22.11.07)

Uttalelsene er uttrykk for glede over å være i en refleksiv prosess sammen. Tanker og ideer ble skapt, og innsikt utviklet. Det var inspirerende! Og det er som Gotvassli (2007) sier om organisasjonslæring i et utvidet sosiokulturelt perspektiv, at "tenkning og rasjonalitet foregår alltid i en emosjonell ramme og vil bevisst og ubevisst bli influert av dette" (s. 89). Som i det forrige møtet opplevde vi her å bli emosjonelt berørt og intellektuelt stimulert i møte med hverandre. I denne atmosfæren kunne vi utvikle vår kunnskap og kompetanse både som veiledere og som aksjonsforskere.

11.5 Veiledning og undervisning – praksis i endring

Dette underkapitlet tar for seg veiledningsperioden med søkelys på veiledning og verdier, etterarbeid i form av forslag til ny oppgavetekst, og en diskusjon med studentene om veiledningsprosjektet.

11.5.1 Veiledning og verdier

I logg etter veiledningsperioden skrev jeg om det perspektivet jeg hadde bestemt meg for å ha i høstens veiledning:

Denne høsten var tankene mye opptatt av det kjærlige og kritiske veiledingsmøtet, og nå førte det til en større oppmerksomhet på verdier (P3-nivået i Løvlies praksistrekant). Det [verdiperspektivet] kom til syne i tilbakemeldingen, mer enn i selve veiledningstekstene. (Sigrid logg, 28.11.07)

Her følger to eksempler på hvordan oppmerksomheten på verdier viste seg i tilbakemeldingene:

Du synliggjør gjennom teksten at du *bryr* deg om elevene og deres læring. Verdier lar seg ikke så lett uttrykke i ord – er det likevel mulig for deg å sette ord på noen av de grunnleggende verdiene som kommer til uttrykk i ditt grundige arbeide, i ønsket om å engasjere elevene og gi av deg selv, gi dem utfordringer og bekrefte dem? (jf. mål i Rammeplanen) (Sigrid vurdering av Pers didaktikkoppgave, 19.12.07)

Du gir uttrykk for at det er viktig for deg å legge til rette for den enkelte elevs læring ut fra den enkeltes læreforutsetninger. Hvordan vil du uttrykke de verdiene som ligger til grunn for en slik holdning? Hvor finner du bekreftelse for dette utgangspunktet i lovverk og styringsdokumenter? (Sigrid vurdering av Alis oppgave, 20.12.07)

En av de studentene jeg hadde veiledet denne høsten, tok i sin logg i januar 2008 opp utfordringen hun hadde i fått:

Jeg fikk et spørsmål i sluttkommentaren som jeg synes det er interessant å tenke litt over. Sigrid og Erling skrev følgende: "Kanskje er det noen av dine verdier som kommer til uttrykk når du sier at: "det må da gå an å jobbe på et litt høyere nivå med denne klassen også..." Hvordan ville du uttrykke de verdiene som ligger til grunn for dette utsagnet?" Det er nok riktig at dette er uttrykk for et verdisyn, nemlig at alle mennesker har godt av å stilles krav til, innenfor rammer som de kan mestre, og at elevene på tilrettelagt ikke er uten evner selv om de ofte synes teoristoff er tungt. (Henriette logg, 16.01.08)

Studentene blir utfordret til å sette ord på egne verdier som kommer til uttrykk i elev- og læringssyn, og undersøke hvordan disse verdiene er i forhold til verdier gitt i styrende dokumenter for deres lærergjerning. Tilbakemeldingene er støttende med hensyn til studentenes uttrykk, samtidig som de utfordrer til videre tenkning. Det kritiske aspektet ligger i utfordringen til videre utforskning og selvrefleksjon i den hensikt å bli mer bevisst på hvordan studentene møter sine elever, og hva de vil for dem. Henriette viser hvordan hun har brukt utfordringen til å uttrykke visse grunnleggende verdier for sitt arbeid. Flornes (2007) framholder at det å utvikle identitet som lærer

is a process in which people have to question their values and mission in being a teacher and develop a strategy which enables them to act purposefully in coherence with these personal values and missions. (s. 43)

Veiledningen kan gjøre studentene i stand til å stille slike spørsmål til sin praksis. Slike utfordringer hadde jeg ikke tidligere gitt studentene i skriftlig form.

Begrepsparet det kjærlige og kritiske blikket hadde blitt et redskap jeg kunne bruke for å forbedre min praksis. Alle felles refleksjoner om hva begrepsparet kunne innebære ga helt konkrete innspill til min veiledningspraksis i form av håndfaste spørsmål om verdier, knyttet til lov- og rammeverk for lærerutdanningen. Et annet poeng her er at tilbakemeldingen til studentene ble gjort i samarbeid med en annen lærer. Erling sa at mine kommentarer også hadde påvirket hans observasjoner og kommentarer med hensyn til verdispørsmål i sluttkommentarene på oppgavene. Slik ble oppmerksomhet og kunnskap overført i fellesskapet gjennom det direkte samarbeidet om veiledningen.

11.5.2 Forslag til endret oppgavetekst for den første didaktiske oppgaven

Som et resultat av drøftingene denne høsten skrev jeg et utkast til nye retningslinjer for den første didaktiske oppgaven. Retningslinjene var forskjellige fra alle tidligere versjoner blant annet fordi de la vekt på refleksjon over hvordan grunnleggende verdier kom til syne i planer og undervisning.

Forslag til nye retningslinjer for den første didaktiske oppgaven (skisse)

Den første didaktiske oppgaven skal ha utgangspunkt i en reell undervisningssituasjon. Når du har valgt en time eller økt, skal du skrive om følgende:

- a) I hvilken situasjon skulle undervisningen foregå (klasse, samarbeidsparter), tema med mer.
- b) Hva ønsket du at elevene skulle oppnå og hva ønsket du selv å oppnå gjennom undervisningen?
- c) Hvordan planla du det du ønsket å oppnå? (Bruk den didaktiske relasjonsmodellen, eller en annen didaktisk modell)
- d) Hva skjedde – beskriv/fortell noe av det som skjedde i undervisningen som du synes er interessant.
- e) Velg noe i undervisningen å fokusere dine refleksjoner omkring, begrunn hvorfor du mener at akkurat dette er interessant og reflekter så i forhold til hva det var du ønsket å oppnå for elevene og for deg selv, og hvordan du kan lære av dette for å forbedre din praksis. (Hva sier dine ønsker deg om dine verdier, og mener du at det du gjorde, var i tråd med disse verdiene?) Trekk inn relevant teori og litteratur i refleksjonene.

Ev. kan vi legge til en liten tekst der vi sier noe vi mener er viktig, som for eksempel at elevene skal være aktive, at undervisningen skal knyttes til mål i læreplanen osv.

(Sigrid, 04.02.08)

Teksten ble videre bearbeidet, men hovedelementene fra dette utkastet ble beholdt i retningslinjene i etterkant av prosjektet.

11.5.3 Diskusjon av veiledningsprosjektet med studentene

Som året før presenterte jeg også dette året veiledningsprosjektet på en pedagogikksamling (04.12.07). Dette var samtidig en innføring i aksjonsforskning som studentene kunne knytte til sine egne utviklingsprosjekter. Dessuten var hensikten å få studentenes reaksjoner på om de kjente seg

igjen i prosjektet. Undervisningsopplegget startet med en presentasjon av veiledningsprosjektets kontekst, hensikt, noen resultater og teoritilknytning. Deretter skulle studentene drøfte det de hadde hørt i grupper, sett i forhold til egne erfaringer og egne utviklingsprosjekter. Drøftingen skulle kunne ut i en kommentar og et spørsmål fra hver gruppe til drøfting i plenum. Erling tok notater fra diskusjonen.

En student sa at han hadde lært å reflektere – og at dette hadde forbedret hans praksis over tid, slik intensjonen med spiraltenkningen er. Begrepet spiraltenkning henviser her til de gjentakende syklusene av planlegging, handling, refleksjon og ny handling. En annen student sa at hun opplevde å ha vært i spiralen gjennom hele studiet: "Utprøving i praksis i første semester, videreutvikling i andre semester, brikker falt på plass ved å skrive 1. oppgave." Hun sa at hun fant problemstillinger gjennom arbeidet det første året som hun ønsket å videreutvikle gjennom utviklingsprosjektet dette andre året. Dette var en bekreftelse på at det å se PPU som en utviklingsspiral hadde vært bevisstgjørende slik vi håpet. Heltidsstudentene ga derimot uttrykk for at det ikke fungerte helt slik for dem fordi flere oppgaver kom oppå hverandre. Dette var en utfordring med å ha heltids- og deltidsstudentene sammen. Vi fikk anledning til å gjøre noe med denne utfordringen høsten 2009, da studentgruppen delvis ble delt.

En student pekte på utfordringen med å få tid til refleksjon i hverdagen. Videre sa hun at hun nå hadde fått øynene opp for hvor unaturlig det var å jobbe med ett og ett kapittel i boken, og at det jobbes med så vidt forskjellige ting i de ulike fagene på skolen. Flere pekte på lærebokens begrensning. Dette anså vi som en viktig refleksjon siden mange studenter er styrt av lærebøkene, og ikke av mål eller elevenes interesser.

En student hadde lurt på hvordan vi kunne være så samstemt, hvordan samarbeidet mellom PPU-lærerne kunne være så godt: "Hvordan kan Sigrd si at 'som Solveig snakket om i går...', når du ikke var der engang? ... Hvordan blir dere enig om oppgavetekster osv. – dere er jo ganske forskjellige personligheter." I etterkant av undervisningen skrev jeg til Erling: "På denne måten fikk vi bekreftelse på at de [studentene] opplever å være ombord i den båten vi mener at vi styrer. For meg er dette viktig validering!" (Sigrd i e-post til Erling 02.12.07)

Studentene var aktivt med i flere ledd i prosessen: Prosjektet ble presentert for dem ved studiestart, de fikk denne mer teoretiske og helhetlige innføringen i prosjektet, de ble bedt om å skrive logg etter veiledningen på den første oppgaven, og mange valgte å skrive utviklingsprosjekter som var i tråd med tanken om å forske i egen praksis.

11.6 Hvordan forholdt studentene seg til oppgaven og veiledningen?

Loggen etter den didaktiske oppgaven var blitt en del av studiets struktur og var en obligatorisk innlevering. 30 av 33 studenter leverte loggen i Its learning. Tendensen var den samme som de to foregående årene. Bare et par studenter nevnte at oppgaven hadde gitt dem kompetanse i å skrive slike oppgaver, mens resten skrev om *hvilken* kompetanse de hadde utviklet. Denne gangen har jeg valgt å legge vekt på tre temaer fra loggene: skrivegruppens betydning, sluttkommentarens betydning og hvordan oppgaven bidro til å skape sammenheng mellom teori og praksis i studiet.

11.6.1 Skrivegruppens betydning

Alle studentene skrev om skrivegruppens betydning i deres arbeid. Syv studenter sa at gruppene ble (for) lite brukt, eller ikke brukt i det hele tatt. Flere opplevde det som negativt at gruppemedlemmene befant seg på forskjellig stadium i skrivearbeidet. 13 studenter konkretiserte hvordan og hvorfor arbeidet var positivt for dem. Et par studenter skrev at de ikke arbeidet på nett, men møttes fysisk i skrivegruppene. Flere PPU-lærere veiledet dette semesteret sine studenter i skrivegruppene på nettet, noe som innebar at studentene kunne få glede av hverandres tilbakemeldinger. Eksempler på uttalelser er:

I teorien er dette et godt tiltak, men fungerte vel så som så i vår gruppe. Jeg har en tendens til å rush-skrive, dvs jeg skriver best og mest når jeg har press på meg. Det fører til at det ofte ikke er før siste uke før fristen at jeg på en måte har noe konstruktivt å legge ut om, både i forhold til min egen oppgave, men tildels også som faglige kommentarer på andres oppgaver. (Roger logg, 11.01.08)

I skrivegruppa fikk jeg også trening i å kommentere andres oppgaver. (...) dette bidro til en utvikling av mine refleksjoner rundt vurdering og tilbakemeldinger til elevene, som er en viktig del av det å være lærer. Min skrivegruppe (...) fungerte på initiativ fra Eline, som i motsetning til meg ga uttrykk for sin usikkerhet og ville ha tilbakemeldinger. Jeg er veldig glad for det. Da kunne vi dele og snakke om denne usikkerheten og støtte hverandre i arbeidet med oppgaven. Dette har jeg lært mye av og jeg mener det har bidratt til å gjøre meg til en bedre lærer. Jeg trur det er viktig å kunne kommunisere sin usikkerhet og sine utprøvende tanker for å kunne utvikle seg som lærer. I stedet for å passivt observere og vente med å ta standpunkt til en har tydelig for seg hva som er rett og galt. Sånn er ikke denne profesjonen, og det er noe av det som gjør læreryrket så utrolig dynamisk og spennende. (Hanna logg, 22.05.09)

Det har vært spennende å arbeide i skrivegruppe og se hva de andre har fått av tilbakemeldinger fra veileder og sett hvordan de grep an oppgaven. (Lina logg, 11.01.08)

Roger er representativ for alle som ikke har fått skrivegruppene til å fungere. Hanna gir uttrykk for hvordan hun gjennom arbeidet i skrivegruppen har utviklet seg som lærer ved å lære om å vurdere, og gi tilbakemelding til elevene. Videre understreker hun betydningen av å bruke usikkerhet som kilde til utvikling. Det finnes ikke alltid klare svar på problemstillingene i læreryrket, derfor er det en viktig kompetanse å være utprøvende. Denne kompetansen er et uttrykk for phronesis. Lina peker på den kollektive læringseffekten når veiledningen skjer i grupper. Gjennom bedre strukturer for skrivegruppene etterlevde vi i større grad vår intensjon om å lede sosiale læreprosesser, der studentene kunne lære av hverandres erfaringer (relasjonell erfaringslæring). Selv om flere studenter uttrykker at det var skremmende å skulle legge ut og få kommentarer på uferdige tekster, var alle positive i etterkant.

11.6.2 Sluttkommentarens betydning

Dette året la vi vekt på at alle studentene skulle få utfordringer til videre arbeid i sluttkommentaren (jf. kapittel 10.8.5). En av studentene var negativ til sluttkommentaren han hadde fått, mens de andre ga uttrykk for at de satte pris på den veiledende kommentaren. Her er et par ytterpunkter:

Sluttkommentaren var vel det jeg vil kalle relativt verdiløs. Et par gode poenger å tenke over fikk jeg riktignok, men av en slik sluttkommentar hadde jeg forventet noe mer jeg kunne ta med meg til skrivingen av 2. oppgave. Jeg følte den ble mer et slags lite overflatisk sammendrag av hva jeg faktisk hadde skrevet. Det jeg ønsker/lærer av tilbakemeldinger er ren og skjær kritikk, ting som er dårlige/middels og som kan/bør forbedres. (Roger logg, 11.01.08)

Den skriftlige sluttkommentaren fra PPU-lærerne var lang og grundig. Jeg er bare litt redd for at de har lagt for stor vekt på å få fram det positive. Det er også viktig å få vite hva som er mindre bra hvis man skal kunne lære mest mulig av det. (Henriette logg, 16.01.08)

Det var flott å få en så gjennomarbeidet tilbakemelding på oppgaven til slutt. Dette kan jeg bruke i arbeidet med neste oppgave, og det er også et nyttig bidrag i prosessen med å utvikle min egen veiledningskompetanse. (Ester logg, 11.01.08)

Disse tre studentene representerer hele spekteret av meninger om sluttkommentaren. Den første, kritiske røsten står alene, men er likevel viktig. Roger er en erfaren lærer og realist. Han hadde ønsket seg det han kaller "ren og skjær kritikk", en kritikk som sier hva som er dårlig eller middels godt og hva som etter veileders oppfatning kan eller bør forbedres. Han etterlyser altså en tydelig tilbakemelding som utfordrer ham til videre arbeid. Også Henriette etterlyser en tydeligere kritikk av det som kan bli bedre. Ester skriver at hun gjennom sluttkommentaren har fått noe hun kan bruke både i oppgaveskriving og i utviklingen av sin lærerkompetanse. Selv om vi forsøkte å treffe alle studentenes utfordringsbehov, lyktes vi ikke alltid. Her var fremdeles et utviklingspotensial. Flere studenter pekte på hvordan både arbeid i skrivegruppene og sluttkommentarene bidro til utvikling av deres veiledningskompetanse.

11.6.3 Sammenheng mellom teori og praksis

De fleste studentene hadde fått økt didaktisk kompetanse som styrket deres forutsetninger for å planlegge undervisningen, tenke differensiering og elevaktivitet og til å bygge på elevenes hverdagskunnskap. Og refleksjonene hadde bidratt til at de hadde fått en bedre forståelse av seg selv som klasseledere:

Ved at arbeide med oppgaven er jeg blevet mere bevidst om hvordan jeg er som underviser. Vi hadde ikke så meget teori før første praksisperiode, men jeg føler at det at vi arbejdede med oppgaven samtidig som vi lærte mere, fik mig til at reflektere mere over min praksis og gav mig ideer til hvordan jeg kunne gribe nogen situationer an i næste praksisperiode. (Lina logg, 11.01.08)

Denne oppgaven har gitt meg et bedre innblikk i hvordan jeg framstår som klassestyrer. Noe som er veldig nyttig, siden jeg kan bruke det til å forbedre meg som lærer. (Aina logg, 12.01.08)

Som lærer har jeg fått fokusere på hvordan jeg kan vurdere en undervisningstime. Jeg har fått et verktøy for å vurdere undervisningen ved å plukke timen fra hverandre i mindre deler og tydeliggjøre sammenhengen mellom hva som er planlagt, hvordan det ble gjennomført og hva elevene oppnådde i timen. (Reidun logg, 11.01.08)

I løpet av skriveprosessen (inkludert lesing av litteratur) har jeg blitt mer bevisst på viktigheten av å ta utgangspunkt i elevenes egen erfaringsverden og interesser ved planlegging av undervisningsopplegg, og bygge videre på den. På den måten bidrar jeg til å bygge bro mellom realfagene og elevenes egen verden. (Runa, 11.01.08)

Fordypningen i en undervisningssituasjon som oppgaven krever, har gitt selvinnsikt og erfaringskunnskap som gir ideer til framtidig handling. Den systematiske refleksjonen har gitt verktøy for å evaluere og forbedre egen praksis, og refleksjonene har gitt økt bevissthet om elevenes læring.

11.6.4 Hva viste studentenes logger om utviklingen av studiet og veiledningen?

Studentene viste i loggene at arbeidet med oppgaven hadde bidratt til utvikling av lærerkompetanse. Også skrivingen av loggen i etterkant hadde en effekt. En student skrev: " Det var først ved skriving av denne loggen det slo meg at me òg skal trene oss i rettleiing." (Gunhild logg, 19.02.08) Mange hadde hatt god nytte av skrivegruppene, arbeidet der hadde gjort dem tryggere, de lærte av å lese tilbakemeldingene fra PPU-lærere til andre studenter, og de lærte av å gi respons. Arbeidet med utvikling av skrivegruppene hadde satt spor, og endelig hadde vi lærere gått bort fra en-til-en-veiledningen på e-post og gitt veiledning inn i skrivegruppene på nett. Det kan se ut som vi var blitt flinkere til å gi studentene utfordringer i sluttkommentarene, selv om det fremdeles var noen som etterlyste flere utfordringer. Mange sa også at de satte pris på de konkrete tilbakemeldingene på det som var positivt. Flere kommenterte at de hadde fått tilbakemelding både på oppgaven og på undervisningsopplegget, og at arbeidet på ulike måter hadde styrket deres kompetanse som lærere i klasserommet.

11.7 Forskermøte 5. februar 2008 – praksiserfaringer igjen

Til stede på møtet var Edvin, Solveig, Hans Erik, Erik, Astrid og Birgitte. I tillegg deltok Linda og Bente på den første delen av møtet. Bente ble ansatt i prosjektstilling og hadde lenge vært øvingslærer for oss. Hun representerte derfor en viktig stemme fra praksis i dette møtet. I tillegg hadde Hans Petter og Anne Kristine bidratt med inntrykk fra praksis og veiledning av oppgavene i skriftlig form, siden de ikke kunne delta. Heller ikke Erling kunne være med. Møtet ble tatt opp på lydfil. Rett etter møtet ble det sendt ut referat som ble skrevet på grunnlag av notater. Lydfilen ble transkribert på et senere tidspunkt. Både referatet og transkripsjonen ligger til grunn for dette kapitlet.

Som forberedelse til møtet var deltakerne bedt om å lese loggene til studentene de hadde veiledet. På bakgrunn av det forberedte alle et kort innspill fra høstens veiledning med vurderinger av konsekvenser for vårens arbeid. Alle bidro med en problemstilling og refleksjon fra sin veiledningspraksis. Det var stor bredde i temaene som ble tatt opp, og underkapitlet omhandler følgende temaer:

- situasjonsbestemt veiledning og undervisning
- øvingslærers rolle
- lærerutdanningen som kontekst i prosjektet
- ettertanker og oppsummering av møtet

11.7.1 Situasjonsbestemt veiledning og undervisning

Flere tok opp spørsmål som faller inn under kategorien tilpasset eller situasjonsbestemt veiledning og undervisning. Erfaringsdelingen bygget på veiledning med PPU- og LUN-studenter så vel som studenter på Uniped-kurs og kursdeltakere på "Gården som pedagogisk ressurs".

Hva gagner studenten best? Hans Erik tok opp en situasjon der en student ikke hadde fått sin første didaktiske oppgave godkjent i første runde. Oppgaven var heller ikke så god i andre i runde. Hva ville da tjene studenten best – å få oppgaven godkjent med kommentarer om forbedringsmuligheter, eller å få oppgaven underkjent en gang til? Hans Erik sa:

[G]runnen til at jeg syntes det var interessant var at når vi stryker en student er det fordi vi ønsker å forbedre resultatet eller tenkningen, og så praksis. (...) de skal bli gode lærere, men da må vi også være gode lærere for våre studenter. Spørsmålet var om vi skulle stryke henne to ganger eller om det var nok å si at hun strøk en gang og så sa vi hvor lista lå (...) hva er det vi skal oppnå? Vi må ha fokus på målet. Hvis vi stryker henne to ganger, så kanskje hun jobber mer, men bryter vi henne mer ned? Det er jeg ikke sikker på. Jeg kjenner ikke denne studenten. (Hans Erik fra lydfil, 05.02.08)

Her ble resultatet at studenten fikk oppgaven godkjent "med klar beskjed om hvor lista lå". Eksemplet viser omtanke for studentens behov, samtidig som kravene blir gjort tydelige. Hans Erik understreker vår eksemplariske rolle.

Hvor langt skal veilederen strekke seg? Erik og Solveig tok opp en problemstilling rundt en student de hadde veiledet i masterstudiet som også hadde fått en oppgave underkjent. Det var vanskelig å se spor av tålmodig veiledning i hennes nye utkast, og til slutt ble veiledningen mer dirigerende. Spørsmål som dukket opp i kjølevannet av denne erfaringen, var: Hvor langt skal vi strekke oss for at studentene skal lykkes? Det var enighet om at det må stilles tydelige krav til studenten, og at vi måtte være klare på hvilket nivå arbeidet befant seg på. I drøftingen fortsatte vi å utforske ulike muligheter for situasjonsbestemt veiledning (jf. kapittel 6.4.4). Hans Erik sa:

Jeg tror jo at vi skal veilede så godt vi kan, så skal studenten gjøre arbeidet. (...) Men veiledningen blir jo veldig interessant for det finnes mange forskjellige former og faser i veiledning ut i fra studentens kompetanse. Den må tilpasses. Vi har jo kompetanse i det her på seksjonen – vi bruker både ulike faser og former i veiledningen. (...) det å tenke på den teorien som finnes på det, og begynne å bruke det i praksis også, kan gi gode resultater. (...) vi kan ikke drive og veilede hvis studenten ikke kan, da må en kanskje drive med ren instruksjon. (Hans Erik fra lydfil, 05.02.08)

Hans Erik mente at instruksjonen kunne bidra til å løse opp i en fastlåst situasjon og frigjøre studentens evne til å tenke og skrive mer selvstendig. Veiledningen kan altså være mye "hands on", men det må ikke være tvil om at arbeidet til slutt likevel er studentens. Pettersen og Løkke (2004) gjør rede for en modell for situasjonsbestemt veiledning der instruerende, trenende, reflekterende og konsulterende veiledning utgjør ulike faser og former avhengig av studentens behov (s. 118). Denne modellen var kjent for mange av prosjektdeltakerne. Veiledning av både PPU-studenter og masterstudenter kan bevege seg i slike faser. Astrid og jeg var veiledere for den studenten det her var snakk om, hun hadde nettopp begynt å skrive sin masteroppgave. I kjølvannet av denne diskusjonen la vi opp en strikt struktur sammen med studenten, som til slutt leverte en meget god

oppgave. Diskusjonen var viktig for å kunne videreføre erfaringer mellom oss, og den bidro til en planlagt veiledningsstrategi som viste seg å være effektiv. Den var i starten dirigerende, samtidig som vi hadde mange metasamtaler med studenten om prosessen. Diskusjonen fikk en direkte konsekvens for utforming av en kontrakt om gjensidige forventninger for veiledningsforløpet.

Veiledningsmøte på studentens arena. Neste eksempel var det Edvin som tok opp. Han skulle denne våren følge opp en student han hadde drøftet i gruppen tidligere, Per, og sa:

[O]g da har jeg tenkt at det er veldig viktig at jeg treffer ham i en situasjon der han er mer hjemme. Han har sagt at i naturbruksundervisning der er han mer hjemme. (Edvin fra lydfil, 05.02.08)

Ved forrige praksisbesøk hadde studenten undervist i naturfag. Edvin poengterer her hvor viktig det er for veiledningen at veileder møter studenten i en situasjon der han/hun føler seg mest mulig på hjemmebane. Videre sa han: "Likheter i alder og erfaringsbakgrunn synes å stille andre krav til veiledningen og relasjonen enn når aldersforskjellen er større." Her blir det pekt på noen grunnleggende utfordringer i veiledningen. Mange PPU-studenter har et langt yrkesliv bak seg der de har vært eksperter i sitt yrke. I studiet skal de inn i en ny situasjon der de plutselig befinner seg på nybegynnernivå (Dreyfus & Dreyfus 1991; Reynolds 1985). For unge studenter er det naturlig å være nybegynnere, mens for erfarne yrkesutøvere kan det være en tung erfaring å bevege seg fra ekspert-til novisestadiet. Det krever ekstra omtanke fra veilederne. Et tiltak som ble vist i dette eksemplet, er å møte studenten på en arena der han er kompetent og dermed mestrer situasjonen bedre. Det er et godt utgangspunkt for å lære, både av mestringen og av eventuell kritikk.

Relasjoner og kompetanseutvikling. Siden oppstarten av studiet hadde vi lagt minst én ukesamling til en arena utenfor universitetet, der vi hadde vært sammen i flere døgn. Hans Petter skrev: "Har vi ikke tid til å være sammen med studentene på en slik måte er vi dårlige lærerforbilder, slik jeg ser det. All dypere veiledning er grunnet på menneskelig kontakt (...)" (Hans Petter i e-post til Sigrid, 04.02.08). Hans Erik sa:

Når jeg har gitt veiledning til noen tror jeg at jeg har gitt veldig personlig veiledning i det jeg skriver. Og jeg har prøvd å gjøre det litt mer skematisk og da har jeg opplevd at det blir ikke bra (...) jeg har sett at det har hatt noen gode effekter. Jeg har fått et godt forhold til de jeg har veiledet på disse oppgavene. (Hans Erik fra lydfil, 05.02.08)

Møtet med studenten skjer både i møtet ansikt-til-ansikt og gjennom teksten. Hans Erik viser hvordan relasjonen bygges gjennom den personlig veiledende teksten.

Møte med studentenes behov før første praksisperiode. Fra LUN fortalte Solveig at de studentene som er unge og uerfarne, gruet seg for sin første praksisperiode.⁴⁸ Hun beskrev hva lærerne gjorde i forberedelsene for å møte studentenes behov på en god måte:

De grudde seg til å skrive på tavla, de grudde seg til å stå framfor klassen, de grudde seg for hvordan de skulle stå, altså det var veldig knyttet til dem selv. Alle sammen ønsket å bli

⁴⁸ LUN-studentene har praksis allerede andre uke i studiet.

trygge. (...) Så vi fokuserte på øvelser med kommunikasjon, veiledning, videoopptak og tilbakemeldinger. Når de gikk ut i praksis var de så tydelige på hva de ville øve seg på. (...) De skulle øve på å stå fram sjøl. Og vi hadde også besøk av noen av øvingslærerne her siste dagen av samlingen, slik at de fikk sagt til øvingslærerne at det var dette som var øvingsområder, de var så enige om at det var det som var fokus. Og nå har de holdt på to uker i praksis. (...) De så at de kunne lede læringsprosesser, men de trodde ikke det på forhånd at de skulle komme så langt på en og en halv uke. (Solveig fra lydfil, 05.02.08)

Dette er et eksempel på hvordan det ble skapt en nær sammenheng mellom det studentene gjorde i samling og det de skulle gjøre i praksis. Og fordi disse studentene har praksis i grupper på partnerskapskoler i nærområdet, kunne de også møte øvingslærere på sin studiearena, en arena de var trygge i. Dette er ikke så lett å få til i PPU fordi studentene har praksis over hele landet.

Hovedpoenget i alle disse eksemplene er at dersom vi skal lykkes med lærerutdanningen, kreves tid til å involvere seg i studentene, slik at møtene blir kilder til kompetansebygging. Biesta (2006) sier at "questions about who we are and want to become through education, although of immense importance to ourselves, are always also questions about our relationships with others and about our place in the social fabric" (s. 23). Biesta påpeker at det å komme til forståelse av hva en trenger for å bygge kompetanse, i seg selv er en lærings erfaring. Slike erfaringer og erkjennelser oppstår i samspillet, et samspill som er tidkrevende, som ikke kan oppnås ad effektive snarveier. Det er i relasjonene vi kan yte studentene den nødvendige støtte og motstand for at de skal komme til forståelse av hva de trenger for å bygge sin kompetanse. Også disse eksemplene kan ses i lys av begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket. Eksemplene viser hvordan vi forsøker å "finne studenten der han er", slik Kirkegaard hevder er så viktig.

Diskusjonen føyer seg inn i rekken av systematiske drøftinger av vår veiledningspraksis og viste eksempler på hvordan vi forsøkte å nå den enkelte student gjennom individuelt tilpasset veiledning og undervisning. Det innebærer å stille krav, men samtidig vurdere når kravene ikke lenger er konstruktive. Det kan innebære å instruere og legge til rette for øvelse for å bygge selvstendighet, eller det kan være å møte studenten på en arena der han eller hun er trygg. Uansett handler det om å møte studenten der han eller hun er og involvere seg i møtene, enten de foregår gjennom tekst eller fysiske møter, og det tar tid.

11.7.2 Øvingslærernes rolle

Her vil jeg peke på tre forhold som kom opp i diskusjonen: Først øvingslærers ansvar for elevene og PPU-læreres ansvar for øvingslærere, så en drøfting av mulighetene for å knytte øvingslærere mer aktivt til studentenes oppgavearbeid, og til slutt noen begrensninger i praksisopplæringen.

Øvingslærers ansvar for elevene

Bente hadde erfaring som øvingslærer for PPU-studenter, og hun pekte på dilemmaet når hun får uerfarne studenter som mestrer undervisningen dårlig:

Å være øvingslærer er vanligvis både spennende og lærerrikt. Men det kan også bli en belastning dersom en student mangler viktige kompetanser både faglig og didaktisk. Dilemmaer oppstår når øvingslærer opplever at han/hun taper viktig undervisningstid fordi

elevene ikke har læringsutbytte av en students undervisning. Det har skjedd at jeg må ta opp igjen fagstoff etter at studenter er ferdig med praksis. Skal hensynet til studenten gå foran hensynet til elevene? Hvor langt skal en øvingslærer strekke seg? Hva gjør veilederne på SLL når ulike problemer oppstår i studentenes praksis? (Bente fra lydfil, 05.02.08, med presisering i e-post 16.11.10)

Lærerens lojalitet ligger hos elevene. Utsagnet ble fulgt opp med støtte fra andre som hadde vært øvingslærere, og spørsmål om hvordan lærerutdanningsinstitusjonen kan støtte øvingslærerne når situasjonen er vanskelig. Studenter som trenger ekstra oppfølging i praksis, får det. Det er *en* måte å støtte øvingslærerne på. Et annet tiltak er kurs for øvingslærere som vi avholder med jevne mellomrom. PPU-lærernes besøk i praksis gir også mulighet for slik oppfølging. Likevel er det behov for styrket samarbeid med praksisskolene.

Øvingslærernes rolle i studentenes oppgavearbeid

Hans Erik hadde et sterkt ønske om å knytte øvingslærerne og praksis tettere til prosjektet (jf. kapittel 9.3.9) og stilte seg kritisk til at vi ikke også i veiledningsprosjektet hadde tettere tilknytning til praksisfeltet:

[V]i har ikke noen kontakt med eleven og øvingslæreren i den oppgaven studentene jobber med, så det er spørsmål om vi skal lage til et lite miniprojekt der vi prøver på et eller annet vis å få aktivisert disse øvingslærerne slik at de er med i den teksten [i studentenes oppgaver]. (...) de [studentene] skal ha en plan for en time, og den planen skal godkjennes av øvingslærer, eller de skal i alle fall legge fram den planen. (...) det er faktisk noen ting øvingslærer kan gjøre i det å gi tilbakemelding til studenten. (...) jeg skulle gjerne hatt noen som kunne satt seg ned og sett på de papirene vi har for praksisopplæringen og oppgavetekstene for de obligatoriske oppgavene og se om det er et rom der vi kunne prøvd å aktivisert øvingslærerne ute i praksis. (...) hvis jeg skulle involvere meg, jeg vet ikke om det har med ditt prosjekt å gjøre, men det har i alle fall med praksisnærheten å gjøre. Sånn at en må i alle fall vite hvorfor en ikke vil gjøre det, hvorfor *vi* ikke gjør det. (Hans Erik fra lydfil, 05.02.08)

Kommentaren var viktig, og hadde vært reist tidlig i prosjektperioden. Ingen hadde fordypet seg i dette området av vår praksis, og nå nærmet prosjektperioden seg slutten. Arbeidet for en bedre kobling mellom øvingslærerne og oppgavearbeidet kunne bli et prosjekt i forlengelsen av veiledningsprosjektet.⁴⁹ Aller viktigst var det nå å se på muligheter for samarbeid framover gjennom Lærende nettverk,⁵⁰ gjennom Samarbeidsprosjektet,⁵¹ og gjennom Hans Eriks engasjement på området.

⁴⁹ I 2010 ble det ansatt en person i en vitenskapelig stilling knyttet til praksis som viderefører slike tanker.

⁵⁰ "Lærende nettverk: IKT-basert skoleutvikling gjennom lærende nettverk" var et prosjekt som startet i 2004. Nettverkene ble dannet av skoler, skoleledere, lærerutdannere og skoleeiere. Prosjektet var en nasjonal satsing innen "Program for digital kompetanse 2004–2008", ble i slutfasen utvidet med et år og varte til 2009. UMB deltok i alle fem årene med to nettverk. Det første nettverket fra 2004 til 2006 og det andre fra 2006 til 2009.

Også praksisopplæringen har noen begrensninger

Det er ikke tvil om at studentene setter stor pris på praksis. Svært mange sier i evalueringene (sluttevalueringer i Its learning gjennom mange år) at det er praksis de har hatt aller mest nytte av i studiet. På den andre siden hadde Solveig følgende observasjon, som Birgitte fulgte opp:

Solveig: Når jeg er ute i praksis, så sier jo øvingslærerne og studentene at de får mye god veiledning, men veiledningen gir ingen økt begrepsforståelse for det didaktiske arbeidet. Når jeg skrev mine observasjoner [etter praksisbesøk] til studentene så trakk jeg fram ting studentene hadde gjort som var ledelse [av elevenes læring], men det var det ingen av øvingslærerne som hadde sagt noen ting om, at de ledet noe som helst. Og de trengte den ledelsestilbakemeldinga for det var det de ville bli trygg på. Den teorirefleksjonen som vi har her sammen med studentene, den aner øvingslærerne ikke noen ting om. Og det er et problem i veiledningen på skolene fordi den er så hverdagslig i uttrykket. Og er det slik at vi trenger en veiledning som er mer presis i uttrykket for å styrke studentenes kompetanseutvikling? Når skal de vite at de øver på ledelse, hvis ingen sier det til dem? (Solveig fra lydfil, 05.02.08)

Birgitte: Jeg hadde lyst til å gripe fatt i det Solveig sa ut fra min egen erfaring ... man er ikke helt klar over sin egen didaktiske kompetanse som lærer. For den didaktikken [fra PPU] (...) gjorde ikke meg i stand til (...) å gi sånn veiledning som jeg kan nå. (...) Jeg liksom bare hører skolen: "Vi kan bare ta imot studenter, det går av seg selv." Ja, det er litt sånn at nå har du seks uker som studenten skal gjøre arbeidet, mens det eneste man skal gjøre er å sitte å ta noen notater. (Birgitte fra lydfil, 05.02.08)

Solveig peker på at studentene ikke nødvendigvis får økt begrepsforståelse gjennom veiledningen i praksis. Dette blir bekreftet av Birgitte, som sier at som lærer er man ikke alltid klar over sin egen didaktiske kompetanse. Begrepsdannelse og faglig funderte refleksjoner er sentrale for utvikling av lærerkompetanse, mens veiledningen i praksis ofte foregår i hverdagspråk. Erfaringene som framkommer her, danner riktignok ikke et fullstendig bilde. Mange øvingslærere hjelper studentene også med begrepsdannelse. Likevel vil et tettere samarbeid, slik Hans Erik vektla, kunne ha potensial for ytterligere forbedring av studiene i den retningen NOKUT har etterlyst. Diskusjonen kastet lys over muligheter for videre forskning og utvikling for å forbedre sammenhengen mellom teori og praksis, og den viste til sentrale dilemmaer sett både fra øvingslærers og PPU-lærers side.

11.7.3 Lærerutdanningen som kontekst

I forbindelse med framlegg fra mine første steg i bruk av Atlas.ti (jf. kapittel 3.6.4), boken "Beyond learning" (Biesta 2006) og vår drøfting av avslutning av prosjektet oppsto det diskusjoner knyttet til forskningsprosessen som jeg vil drøfte her. Atlas-ramlegget tok utgangspunkt i studentenes innleverte logg fra samme år. Etter et kort framlegg kom følgende kommentar fra Hans Erik:

Spørsmålet er jo, sånn som jeg tenker, kategoriseringen du bedriver må du jo sette inn i en kontekst. Lærerutdanningen har en veldig tydelig kontekst, i alle fall sånn ideelt, planmessige krav. Rammeplanen sier noe om lærerkompetanse og det finnes mye teori om

⁵¹ <http://www.umb.no/skole/artikkel/samarbeid-skoleeiere-skole-umb> (sist besøkt 11.06.10).

det og så videre, så det er jo veldig spennende hvordan du eventuelt bruker en sånn kategorisering, eller hva slags perspektiver (...) Men bak det ligger jo det at vi utdanner lærere som skal fungere ute i praksis og være gode med elevene. (Hans Erik fra lydfil, 05.02.08)

Hans Erik tar opp spørsmålene om forskningens kontekst. Rammeplanen forholdt vi oss til gjennom både veiledning og undervisning, men her hadde vi hatt en mulighet til å drøfte den vide konteksten for vår virksomhet. Vi grep ikke denne muligheten. Den siste setningen i Hans Eriks utsagn handler om grunnleggende verdier knyttet til vår kontekst. Målet for enhver lærerutdanning må være å utdanne lærere som fungerer i praksis. Jeg–Du-forholdet vi hadde som intensjon å ha til våre studenter, ønsket vi at studentene skulle ha til sine elever. "A postmodern science should not separate matter and consciousness and should therefore not separate facts, meaning and value," sier Bohm (1988 s. 60). Lærerutdanningen utgjør en verdiladet kontekst som analysen må forholde seg til, der vi ikke kan skille mellom fakta, mening og verdier. I dette perspektivet er Hans Eriks innspill spesielt interessant.

Det bringer meg over til det andre innspillet jeg hadde i møtet, et innlegg om Biestas bok.⁵² Boken reflekterte grunnsynet som var kommet fram gjennom alle våre diskusjoner og erfaringsdelinger, og som her ble synliggjort av Hans Erik. Vi hadde formulert den individuelt tilpassede veiledningen som vårt ideal, i den hensikt å hjelpe studentene til å bli mest mulig selv som lærere, eller som Biesta (2006) sier det: "coming into presence" (s. 33). Biesta satte ord på meningen med utdanning på en måte jeg mente kunne være et godt grunnlag for videre diskusjoner. Det verdimeslige fundamentet for vår virksomhet ble igjen belyst, og kategoriseringen satt i perspektiv.

11.7.4 Motsetningsfulle ettertanker og oppsummering av møtet

I møtet hadde vi tatt opp mange temaer som var viktige for oss i praksis, spørsmål vi ikke hadde noe annet organisert forum å drøfte i. I logg etter møtet skrev jeg:

På dette møtet opplevde jeg at alle ble inkludert på en god måte ved at de kunne snakke om den veiledningssituasjonen de selv står i (...) Fokus har flyttet seg mer og mer over til å dreie seg om alle de veiledningssituasjonene vi står i. (Sigrid logg, 06.02.08)

Vi hadde tatt konsekvensene av tendensen til å bli værende i praksiserfaringene, og hadde denne gangen brakt med oss hver vår problemstilling fra praksis. Mens jeg transkriberte teksten fra møtet en tid senere, skrev jeg likevel: "Det blir ikke nødvendigvis bra om alle slipper til med lange innlegg. Verken jeg selv eller andre." (Sigrid kommentar til transkripsjon, september 2008) Loggnotatene utgjør viktige motsetninger i oppfatningen av hva vi fikk ut av dette møtet. Vi beskrev sentrale praksiserfaringer og drøftet dilemmaer, og slik var rundene med på å analysere vår praksis. Men samtalene endte ikke nødvendigvis opp i noen konklusjoner eller forslag til endringer på veien videre. Jeg forsøkte å oppsummere hva vi hadde sagt, for å prøve å bringe oss over i en mer analyserende modus. Men da fortsatte innleggene fra praksis. Intensjonene om å være analyserende

⁵² Her er et tydelig eksempel på samspillet mellom forskningsprosessen og teorigrunnlaget for avhandlingen. Biestas teori er tatt opp i kapittel 5.2.6. Teorien bygger blant annet på Bubers møtefilosofi.

var gode, men ble overskygget av behovet for å drøfte problemstillinger fra praksis. En viktig konklusjon å trekke av det er: Vi trenger et forum der vi jevnlig kan drøfte og reflektere over undervisnings- og veiledningserfaringer også etter prosjektets slutt.

Likevel hadde vi vist eksempler på hvordan våre intensjoner om å møte studenten i Jeg–Du-relasjoner kom til uttrykk i vår veiledningspraksis. Drøftingen av tilpasset veiledning vurderer jeg som grundig. Vi berørte også spørsmål knyttet til lærerutdanningen som kontekst, ikke minst den verdimesse siden av denne konteksten.

11.8 Den gode lærer – setter prosjektet spor i studentenes praksis?

I dette underkapitlet ønsker jeg å belyse spørsmålet om hvordan studentene ble påvirket av forskningsprosjektet vårt. Utover endringen som ble synlig gjennom studentenes oppgaver og logger, med økt faglig utbytte av den første didaktiske oppgaven, og økt veiledningskompetanse gjennom deltakelse i skrivegrupper, var endringen i det pedagogiske utviklingsprosjektet et viktig spor. Dette siste prosjektåret (2007–2008) valgte mange studenter utviklingsprosjekter der de utforsket og endret sin egen praksis. Først vil jeg presentere refleksjoner fra et par studenter for å vise utviklingsprosjektets betydning for deres utvikling. Så vil jeg vise et eksempel på hvordan en utviklingsprosjektgruppe reflekterte over veiledningen de hadde fått. Til slutt vil jeg legge fram to eksempler på studenter som i sine avsluttende refleksjonsnotater viste hvordan de møtte elevene sine; møter de mente var påvirket av undervisningen i studiet. Jeg påstår ikke at disse studentenes elevmøter er en konsekvens av aksjonsforskningsprosjektet, men møtene som beskrives, er gode eksempler på hvordan studentene har vist seg som gode lærere i praksis – en grunnleggende intensjon med all undervisning og veiledning.

11.8.1 Studentene forsker i egen praksis

Studenter som ønsket å utforske og forbedre egen undervisning og egen lærerrolle gjennom det pedagogiske utviklingsprosjektet, dannet grupper. Dette året var det fem grupper som arbeidet etter en grunnleggende aksjonsforskningsstruktur av plan, aksjon, observasjon og refleksjon, for å utvikle og forbedre sin praksis. Endringsområdene varierte fra didaktiske til pedagogiske problemstillinger. Studentene arbeidet hver for seg med egenutvikling og praksisutvikling, men de var samtidig deltakere i grupper der de fikk veiledning og veiledet hverandre. Andre dannet grupper ut fra felles interesser. En slik gruppe utforsket hvordan deltakerne ved hjelp av tanker fra læringsstilteori kunne tilpasse undervisningen bedre til hver enkelt elev. Noen av utviklingsprosjektene ble gjennomført svært systematisk og nærmet seg aksjonsforskning. Nina hadde arbeidet med utvikling av kurstilbud innen en organisasjon, og hun skrev:

I utviklingsprosjektet forsket jeg på egen praksis for å kunne forandre den. Prosjektet ga meg en teoretisk forankring, og jeg så i større grad mitt pedagogiske perspektiv. Gjennom å bevege meg i alle tre nivåene av praksistrekanten nær sagt samtidig, gjennom tanker og erfaring og gjennom ord og begreper som ble til bevissthet og til ny tankeutvikling og ny praksis, var dette en lærerik prosess for meg. (Nina Nordrum, pedagogisk refleksjonsnotat 2008)

Følgende utsnitt fra Ellys utviklingsprosjekt gir et lite innblikk i arbeidsmetoden og hvordan hun utviklet sin praksis ved hjelp av teori:

Høsten 2007 hadde jeg [6 uker] praksis i VK2 Biologi (R94) og i vg1 Naturfag (LK06) på studie-spesialiserende program på en videregående skole. (...) Jeg valgte å arbeide og dokumentere prosessene i utviklingsløyfer. En slik utviklingsløyfe bestod av plan, gjennomføring og refleksjon. (...) Jeg koblet sammen bruk av representasjonsformer og samarbeidslæring i kortvarige ad-hoc grupper (Johnson et al. 2006) i den andre praksisperioden (våren 2007). Dette viste seg å være en vellykket kombinasjon. Jeg erfarte at elevenes diskusjoner og samtaler i ad-hoc gruppene og i elevøvingsgruppene støttet læringen slik at elevene kunne hjelpe hverandre med å lage forbindelser mellom representasjonsformene. Jeg fant ut at dialogen var en strategi elevene kunne bruke for å lære seg å bruke representasjonsformene og oppnå forståelse i faget. Elevene mine hadde brukt dialogen for å lære.

Dolin (2002) refererer flere ganger til Olga Dysthes (1993a) doktoravhandling *Det flerstemmige klasserommet, skriving og samtale for å lære*. Jeg ble nysgjerrig og kjøpte boka til eksamensperioden i didaktikk våren 2007, og la den (nesten) ikke fra meg før jeg hadde lest den ut! Dysthe (1993a, s. 205) skriver at "det foregår samtale i alle klasserom, og vanligvis noe skriving, men det som gjør et klasserom dialogisk er *hvordan* skriving og samtale blir brukt for å fremme læring". (...) Jeg bestemte meg mens jeg leste boka for at jeg ville arbeide videre med undervisningsopplegg som inkluderte **å skrive og samtale for å lære**. (...) Jeg har erfart at når jeg og elevene bruker disse læringsverktøyene får jeg et godt utgangspunkt for å utvikle meg til å bli en bedre lærer for dem.

Dolin, J. 2002. *Læring og undervisning i fysik i gymnaset med fokus på dialogiske prosesser, autentisitet og competenceutvikling. Ph.d. afhandling i fysikdidaktik.* RUCs digitale arkiv/RU's Digital Archive.

Johnson, D.W., R.T. Johnson, O.K. Haugaløkken og Aa. O. Aakervik 2006. *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk psykologisk forlag, Namsos.

Dysthe, O. 1993a. *Det flerstemmige klasserommet*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

(Tuset 2008)

Elly utviklet et didaktisk verktøy på grunnlag av teorien hun leste, hun prøvde det ut og forbedret det i gjentakende sykluser av plan, handling og refleksjon, sammen med elevene. Hun utviklet ny fagdidaktisk kunnskap. Nina reflekterer over hvordan hun lærte i samspill mellom handling, refleksjon og lesing. Denne måten å gjennomføre utviklingsprosjekt på var en direkte følge av vårt forskningsprosjekt.

11.8.2 Gruppeveiledning og utvikling av veiledningskompetanse

Gruppene der studentene arbeidet med sine individuelle prosjekter, var en viktig arena for utvikling av deres veiledningskompetanse, både fordi de veiledet hverandre og fordi de fikk veiledning av oss i gruppen. Her har jeg valgt et avsnitt fra fellesrapporten til en av gruppene, der de skriver om den veiledningen de fikk av meg:

I begynnelsen synes det i hovedsak å være hovedveileder [PPU-lærer] for gruppa som gir hver og en av oss kyndig veiledning. Vi "logger" at vi er glade for å ha fått så god hjelp. Når veiledningen skjer i gruppa, erfarer vi at veiledningen kan gi respons både fra lærer og

medstudent. Dette oppleves konstruktivt og effektivt for alle parter i gruppa. "Jeg var ikke klar over at veiledning kunne være så effektivt. At et par rette spørsmål kan bety så mye. Det er mye læring for min del, å være med å høre på et annet gruppemedlem sin veiledning også." (Personlig logg [studentens logg]). Vi erfarer også at ved å delta på hverandres veiledning skapes og bygges tilhørighet og lojalitet oss i mellom, og elementer som er viktig for gruppekulturen etableres. (Nordrum et al. 2008)

Den kunnskapsutviklingen vi her ser som en effekt av ansikt-til-ansikt-veiledning, støtter også erfaringene vi har gjort med veiledning i grupper på nettet. Modellæringen blir synliggjort.

11.8.3 Studiet setter spor

Tidligere har jeg stilt spørsmål ved prosjektets berettigelse: Fører det til noen vesentlige endringer i studentenes praksis? Det første eksemplet her mener jeg kan knyttes til prosjektet, fordi kunnskapen så direkte relateres til arbeidet i utviklingsprosjektet, mens det andre eksemplet knytter an til studiet som helhet. Uansett mener jeg dette er viktige bilder på hvordan studentene gjennom studiet utvikler evne til å møte sine elever og til å reflektere over betydningen av disse møtene. Eksemplene er hentet fra to studenters refleksjonsnotater våren 2008.

I løpet av praksisperioden skulle vi gjennomføre en elevsamtale. Jeg valgte å ha samtalen med elev som har sterk dysleksi. Etter å ha hatt en inngående samtale med han med fokus på hvordan han lærte best, fant vi sammen ut at han lærte meget godt ved å gjøre forsøk i naturfag. Denne gutten har store problemer med å forstå begreper og svare skriftlig på prøver. Som regel hadde han bare svart: "Jeg skjønner ikke", på alle spørsmålene. En kan jo bare tenke seg hvordan denne gutten opplevde å gjennomføre prøver og få tilbake prøvene. Mestringsfølelsen til gutten hadde i lang tid fått en knekk. Gjennom denne elevsamtalen ble vi enige om at jeg skulle lage prøver med tre svaralternativer, slik at han slapp å skrive så mye. Etter at vi begynte med dette har han nå stort sett alt riktig på de tilpassede prøvene. Han er stolt og er blitt mer ivrig etter å lære å jobbe på skolen. (Trine Bjøre pedagogisk refleksjonsnotat, 2008)

På ungdomsskolen var Ahmed en flink gutt, men med stort behov for anerkjennelse og få venner. Ingen ville jobbe på gruppe med Ahmed fordi han tok mye plass. Han var alltid igjen i friminuttet for å prate med lærerne. Ahmed trengte å trene på sosiale ferdigheter. Ved en anledning da elevene skulle jobbe to og to, informerte jeg Ahmed på forhånd om hva som skulle skje neste time. Jeg fortalte hvem han skulle jobbe sammen med. Jeg sa også at hans oppgave denne gangen ikke var å gjøre oppgavene, men å hjelpe og forklare partneren, som var en svak elev, slik at han forsto og klarte oppgavene. Ahmed løste oppgaven og gav tilbakemelding på at han likte denne rollen med å dele sin kunnskap. Øvingsveileder fortsatte trening av sosiale ferdigheter hos Ahmed og han føler nå at han blir sett og han har fått venner. Nå hadde ikke Ahmed verken spesifikke eller generelle lærevansker og jeg har heller ikke hatt praksis der slike forutsetninger for læring har vært representert. Men i løpet av studiet har jeg lært at mine egne skrive- og leseleif kalles audiovisuell dysleksi, og jeg har økt bevisstheten rundt behovet og nødvendigheten av tilrettelagt og tilpasset undervisning for elever med særskilte behov. (Anne Wahlstrøm pedagogisk refleksjonsnotat, 2008)

Begge studentene underviste i realfag. Den første hadde arbeidet som lærer en stund, mens den andre møtte skolen for første gang gjennom sin praksis disse to årene. Slike lærere gjør en

forskjell for sine elever. Deres fortellinger viser hvordan en god lærer kan være (jf. innledningsdiskusjonen om den gode lærer). Vi hadde gjennom hele prosjektperioden lagt vekt på ønsket om å møte studentene i Jeg–Du-relasjoner, og ønsket å være eksemplariske overfor studentenes møte med elevene. Kanskje hadde disse studentene møtt sine elever med denne oppmerksomheten uavhengig av prosjektet, men Trine brukte teori om læringsstiler som hun møtte i studiet. Teorien og den systematiske måten hun arbeidet med å utvikle sin praksis på, viste henne nye muligheter for å møte en elev med særlige utfordringer.

11.9 Forskermøte 19. juni 2008 – felles analyse

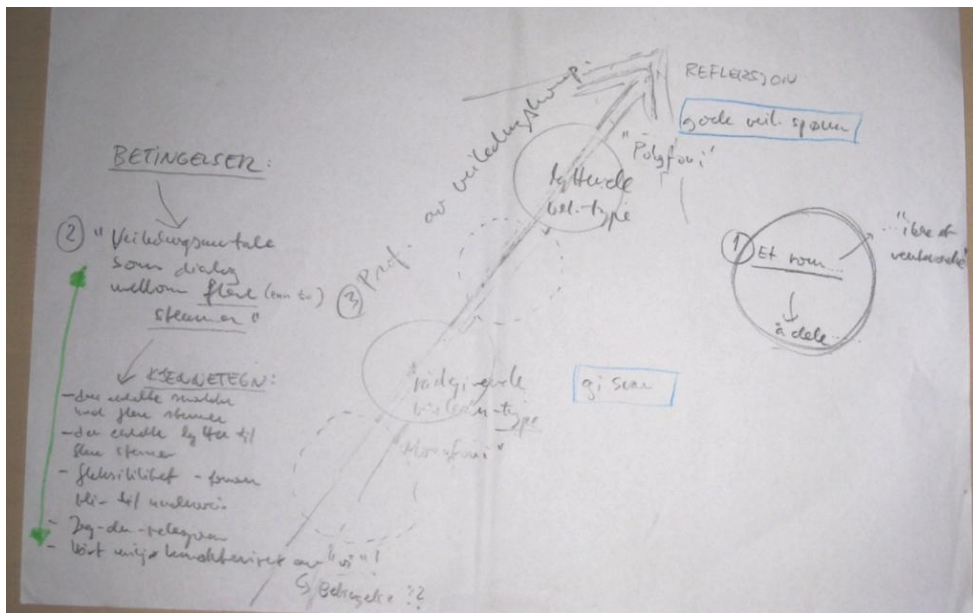
Som et resultat av lærdommen vi hadde trukket av forutgående analyseprosesser, forberedte vi denne gangen en tydeligere struktur for den felles analysen. Alle forberedte seg ved å skrive en sluttrefleksjon ut fra følgende tre ufullstendige setninger:

- Det å være deltakende i prosjektet har for meg bidratt til ...
- Prosjektet har hatt betydning for meg i forhold til de andre på seksjonen ved at ...
- Når jeg skal beskrive noen viktige sider ved min veiledningspraksis i dag, vil jeg si følgende: ...

Refleksjonsnotatene dannet utgangspunkt for en felles analyse. Hvilke mønstre kunne vi se eller høre når vi lyttet til hverandres konsentrerte framstilling av prosjektets betydning? Hva kunne vi oppdage av fellestrekk og forskjeller? Notatene ble lagt fram, og deretter delte vi gruppen i to. Hver gruppe skulle forsøke å utkrystallisere en essens av prosjektets utkomme på disse tre områdene. Deretter skulle gruppene presentere sine resultater for hverandre. Det ble tatt opp lydfil av fellessamtalene og av samtalen i den ene gruppen. Den andre gruppen skulle videofilmes, men teknikken sviktet. Til stede ved møtet: Astrid, Birgitte, Edvin, Erling, Solveig, Hans Erik, Anne Kristine og jeg. Erik var forhindret fra å komme, men hadde skrevet sluttrefleksjoner. Gùðrún⁵³ var invitert til å gjøre notater og bidra med spørsmål og kommentarer til prosessen. Hun kunne ha et utenfrablakk på vår prosess. Hennes tilbakemelding ble videofilmet.

Hver av gruppene gjorde sine analyser på store ark, med tegninger og tekst. De felles analysene har dannet grunnlaget for ytterligere bearbeidinger fra min side. Slik så den ene gruppens analyse ut:

⁵³ Gùðrún Jonsdóttir var nyansatt ved SLL våren 2008.



Figur 11-4 Analyse av kompetanseutviklingen fra den ene gruppen, ført i pennen av Edvin

I den ene gruppen førte analysen av prosjektets betydning til identifisering av tre kategorier:

- et rom å dele i (1)
- betingelser for at prosessen kunne finne sted og kjennetegn ved disse betingelsene (2)
- profesjonalisering av veiledningspraksis (3)

Under betingelser (2) har gruppen skrevet: "Veiledningssamtale som dialog mellom flere (enn to) stemmer. Kjennetegn på en slik dialog er at den enkelte snakker med flere stemmer og lytter til flere stemmer, at den innebærer en fleksibilitet ved at formen blir til underveis, og at den bygger på Jeg-Du-relasjoner. Arbeidsmiljøet er karakterisert av 'vi'." Under profesjonalisering av veiledningspraksis (3) har gruppen antydnet en bevegelse (som et eksempel) fra en rådgivende veiledningstype, som er karakterisert ved å ønske å gi svar, til en lyttende veiledningstype, som er karakterisert ved å stille gode veiledningsspørsmål. Begge gruppene tok opp disse tre forholdene som sentrale i utviklingen. I det følgende skal jeg utdype de tre kategoriene, deretter ser jeg på faktorer som hadde ledet til endret veiledningskompetanse. Til slutt kommer jeg tilbake til spørsmålet om karaktertrekk ved det gode nettveiledningsmøtet.

11.9.1 Rom og tid – et hjem for å dele

Hva hadde karakterisert det felles rommet som hadde bevirket endringer i den enkeltes veiledningspraksis? Når vi nå skulle se tilbake på prosessen, hva anså vi som verdifullt ved møtene? Jeg har systematisert det som kom fram i gruppene i åtte karakteristika:

1. *Et sted å se hverandre.* Alle uttrykte på ulike måter verdien av å ha et felles rom med tid til å se hverandre, hverandres arbeid og hverandres kvaliteter. Prosjektet hadde fungert som et lim i en tid da alle ble stadig mer opptatt med egne forskningsprosjekter, hvor antallet studenter var økende og vi dermed hadde mindre sammenholdt tid til planlegging og felles undervisning. Rommet hadde vært viktig for å bevare gleden i arbeidet. Det ble brukt ord

som at det var *nyttig, nødvendig og morsomt*. ”Det har vært et rom til å forbinde seg med mennesker og oppgaver i glede og entusiasme, et sted å dele visjoner.” (Erling fra lydfil, 19.06.08)

2. *Systematisk faglig fordypning knyttet til kjerneaktivitet i praksis*. Alle uttrykte verdien av å ha et rom for faglig fordypning, et frirom (Aagaard Nielsen & Svensson 2006), knyttet til en hverdagsaktivitet som ellers ikke fikk så mye oppmerksomhet. Det at prosjektet pågikk i drøyt tre år, bidro til en systematikk i refleksjonene som ble nevnt av flere. Tidsperspektivet var sentralt. Langsiktigheten ga en nødvendig mulighet for *fordypning*.

”[J]eg tenker at det viktigste for meg ved å være med her er det som nesten alle har sagt – at du får brakt fram noe som alle driver med (...) den veiledningen er sånn som du gjør, men så er det egentlig 1000 andre ting som du skulle ha gjort, (...) det er litt godt å få bringe det fram som en viktig ting.” (Astrid fra lydfil, 19.06.08)

”[V]eiledning er i alt vi driver med, vi gjør det hele tida. Så det at dette har vært et felles prosjekt har vært fantastisk nødvendig og fantastisk nyttig og morsomt.” (Solveig fra lydfil, 19.06.08)

3. *Rom for å eksperimentere*. ”Både på seksjonen og innenfor prosjektet har jeg fått lov til å eksperimentere, (...) kanskje i det siste året spesielt der jeg har hatt det prosjektet om å lytte aktivt til en tekst.” (Solveig fra lydfil, 19.06.08)
4. *Uttalt felles grunnholdning*. Utviklingen av begrepsparet kjærlighet og kritikk⁵⁴ ble sentralt fordi det var uttrykk for en grunnholdning som vi opplevde å dele.

”Vi utvikler, slik jeg ser det, vår egen veiledningspraksis, men har noen felles grunnholdninger i bunn. Det dreier seg om respekt og godhet for hver enkelt student, samtidig som veiledningen skal gi studentene noe å strekke seg etter. Som Sigrid kaller det: love and critique.” (Birgitte fra lydfil, 19.06.08)

5. *Poengterte samtaler med analytisk preg*. Blant annet førte begrepsparet kjærlighet og kritikk til et perspektiv for samtaler som innimellom hadde fått et analytisk preg.

”Det har gitt meg trygghet fordi det vi har gjort her ikke bare er å beskrive. Slik det ofte blir når en bare har faglige samtaler ad hoc ett eller annet sted, så blir det beskrivelser av opplevelser bare, men ikke den opplevelsen av å løfte ting. Men at det faktisk har vært en form for analyse i det vi har gjort.” (Anne Kristine fra lydfil, 19.06.08)

⁵⁴ Etter at jeg hadde skrevet artikkelen ”Love and Critique in guiding student teachers”, brukte vi ofte begrepene kjærlighet og kritikk i stedet for det kjærlige og det kritiske blikket.

6. *Utdypet refleksjon knyttet til teori.* Gjennom prosjektperioden hadde flere av medlemmene faglige innspill på møtene, og jeg bidro med oppsummeringer og referater. Mot slutten ble vi mer bevisste på også å trekke teoretiske aspekter inn i våre drøftinger.

”Og det at Sigrid også har den rollen du har og syr det litt sammen og bidrar med kunnskap fra ditt doktorgradsarbeid – det synes jeg også har vært veldig bra.” (Birgitte fra lydfil, 19.06.08)

”Det er veldig verdifullt fordi her får en den forbindelsen mellom teori og praksis som en også trenger for sitt eget refleksjonsnivå.” (Anne Kristine fra lydfil, 19.06.08)

”Selv om jeg hele tiden har lest veiledningsteori, parallelt med å arbeide med prosesskriving og med EU-prosjektet, har veiledningsprosjektet vært et forum som har stimulert meg til videre arbeid. Der har jeg også fått presentert det jeg har jobbet med, for eksempel om aktiv lytting til tekst.” (Solveig refleksjonsnotat, 17.06.08)

7. *Skriftliggjøring av erfaringer og refleksjoner.* Tekstene vi skrev i prosjektet, var også en hjelp til å gjøre samtalene mer målrettet, og de bidro til videre refleksjoner:

”Og etter at jeg har skrevet dette, er det så mange andre ting som har kommet inn *fordi* jeg har skrevet det. Jeg begynner en prosess.” (Edvin fra lydfil, 19.06.08)

”Jeg er svært takknemlig for alle anledningene du har skapt slik at jeg har kunnet skrive-meg-litt-klokere. Det har vært en enorm opplevelse som jeg vil utnytte enda mer i undervisning og forskning.” (Solveig refleksjonsnotat, 17.06.08)

8. *Integrering av nye medarbeidere.* Nye medarbeidere bekreftet at prosjektet hadde vært avgjørende for at de skulle komme inn i vår veiledningskultur:

”I hverdagen er det mer sånn at en føler en har forstyrret vedkommende litt..., men det er deilig at her er det *det* som er poenget. (...) Jeg har også tatt med meg mange av de tankene til veiledningen med studentene (...) Og så er det kanskje det aller viktigste at jeg har fått del i deres praksis. Når jeg var ny (...) var det kjempeviktig å vite at jeg hadde med meg noe ut som ikke bare var noe jeg hadde funnet på. Det ga også nytt liv til mitt eget faglige ståsted og engasjement. Pluss at det var noe jeg kunne strekke meg etter.” (Anne Kristine fra lydfil, 19.06.08)

Det felles prosjekttrommet besto av de jevnlige møtene gjennom drøyt tre år. Solveig betegnet prosjektet som et *hjem* som la grunnen for å eksperimentere. Noen sider av utviklingen av veiledningskompetanse kan knyttes direkte til det som fant sted i dette fellesskapet. En annen viktig side ved prosjektet var egenrefleksjonen som var knyttet til den enkeltes veiledning, både veiledningen på den oppgaven prosjektet først og fremst tok for seg, men også all annen veiledning og undervisning i veiledning som vi holdt på med i vår egen seksjon og utenfor. Disse egenrefleksjonene ble brakt inn i det offentlige rommet (jf. Søndena (2007) i kapittel 6.3.1).

Solveig reiste også et viktig spørsmål: Hvorvidt det å snakke sammen *om* praksis virkelig gir innsikt i praksis. Samtalene har gitt innblikk i ideer vi har om veiledning, men virkelig innsyn i

hverandres praksis har vi først og fremst fått gjennom å veilede og vurdere studentenes oppgaver sammen. Likevel, samtalene hadde foregått i en felles kontekst om felles oppgaver, og førte til endringer i praksis. Diktet under sammenfatter på en annen måte noen viktige poenger i analysen av betydningen av det rommet vi hadde skapt i forskningsprosjektet.

Rom og tid

Et rom for ettertanke
En tid for refleksjon
Sammen
Tid til å dele visjonen
Om å møte studentene
Så de kan vokse
Som lærere
Et rom for å se hverandre

I rommet blir
din erfaring
mitt speil
Der jeg kan oppdage
hva som er viktig for meg
Fordi du sier
hva som er viktig for deg
Nødvendig tid
Nyttig rom

Tid for glede
Rom for entusiasme
Der dine metaforer
kan bli verktøy
for min praksis

Tid og rom for
Åpenhet
Der din praksis
og min praksis
blir vår praksis
i rom og tid

11.9.2 Arbeidsmiljøet og veiledningskultur

Begge gruppene drøftet hvilke betingelser i arbeidsmiljøet som hadde gjort prosjektet mulig, og karakteristiske trekk ved veiledningskulturen som var videreutviklet gjennom prosjektet.

Kvaliteter ved arbeidsmiljøet som beredte grunnen for veiledningsprosjektet

Noen viktige kvaliteter ved arbeidsmiljøet som kom fram i de to gruppene, var:

- Åpenhet
- Jeg–Du-relasjoner
- Fleksibilitet – formen blir til underveis
- Den enkelte taler med flere stemmer og lytter til flere stemmer
- Gode kommunikasjons- og veiledningsferdigheter
- Velvilje til å snakke sammen og ta opp konflikter
- Vilje til å ta imot veiledning og råd
- Ønske om å ta vare på hverandre
- Høyt arbeidstrykk
- Ønske om å få til noe
- Forskjellighet verdsettes
- Vi-følelse
- Godt planlagte møter, tidsdisiplin og godt etterarbeid

Det at den enkelte taler med flere stemmer, innebærer for eksempel om at vi snakker både ut fra våre praktiske erfaringer og ut fra de teoriene vi bærer med oss. En annen faktor som ble nevnt som sentral for arbeidsmiljøet, var at vi har vært en i oppbyggingsfase med stadig flere studenter, flere virksomhetsområder og nye ansatte. Dette har gitt miljøet en positiv driv. I kapittel 2 har jeg gitt en mer utfyllende presentasjon av det arbeidsmiljøet som lå til grunn for at prosjektet kunne gjennomføres.

Veiledningskulturen ved SLL

Gjennom prosjektet ble veiledningskulturen i seksjonen videreutviklet. I forsøket på å gi vår veiledningskultur en karakteristikk, vil jeg presentere fire innspill fra møtet. Edvin sa i sitt innlegg:

[V]i har en god veiledningskultur i denne gruppen her. (...) Hva er det som karakteriserer den gode veiledningskulturen? (...) Min måte å karakterisere den på (...) er forholdet mellom bevegelse og grenser. At vi har en fleksibilitet (...), når vi kommer til en grense så kan den alltid tøyes – på magisk vis. (...) Det er satt noen grenser, men så har den en bevegelighet i det, en dynamikk – det er ingen stivhet. Og for meg er det på sitt beste en kunstnerisk prosess. At kunstnerens oppgave er hele tiden å peke på at her er noen grenser, men det må finne sted innen rammer der det er mulig å bevege disse grensene. Sånn sett er vi også i et kunstnerisk utviklingsarbeid, ikke bare et pedagogisk utviklingsarbeid. (Edvin fra lydfil, 19.06.08)

Edvin sier at veiledningskulturen i seksjonen er karakterisert av bevegelse og grenser, en fleksibilitet og dynamikk som på sitt beste er en kunstnerisk prosess. Veiledningskulturen befinner seg innen visse rammer, men det er mulig å bevege grensene. Og så sier han at utviklingsarbeidet (forskningsprosessen) også er beslektet med et *kunstnerisk* utviklingsarbeid. Vi har undersøkt og utfordret grensene for vår virksomhet.

Astrid beskrev i sitt innlegg store kontraster hun hadde opplevd i veiledning for studenter på SUSTAIN-prosjektet. Veiledningen de fikk på hjemmebane (Sør Afrika, Zambia og Malawi) var sterkt

kritisk, og professorene holdt på at den mest kritiske veiledningen var den beste. Noen av studentene fikk veiledning hos oss, og Astrid sa:

[V]eldig mange, eller egentlig alle, sa at den veiledningen de fikk her, syntes de var helt fantastisk. De hadde aldri vært med på den typen veiledning før der det ikke ble fortalt hva de skulle gjøre, men der det ble stilt spørsmål – om kanskje kan du gjøre ... de følte at de virkelig kom videre. (Astrid fra lydfil, 19.06.08)

Gjennom eksterne prosjekter som SUSTAIN fikk vi et speil for vår veiledningspraksis som var nyttig og bekreftende. Gùðrùn sammenlignet også den kulturen hun hadde møtt her med veiledningskulturen på hennes forrige arbeidsplass ved hjelp av et eksempel:

Dere snakker om de skriftlige tilbakemeldingene til studentene. Det var nytt for meg at man delte det. Vanligvis var det en sak mellom den enkelte veileder og studenten. Til tross for at vi i NN brukte Fronter, og ting legges ut, så har jeg hatt en følelse av at jeg snoker i kollegaenes ting hvis jeg går inn og leser hva de har skrevet til våre felles studenter. (Gùðrùn fra video, 19.06.08)

Dette er ett av flere eksempler som Gùðrùn trakk fram som bekreftet vår opplevelse av veiledningskulturen og arbeidsmiljøet. En åpen praksis var utviklet i vår kultur helt fra vi startet oppbyggingen av PPU i 1999. Det siste jeg vil peke på i denne sammenhengen, kan illustreres gjennom Erlings utsagn:

Jeg har egentlig blitt klar over at jeg helst vil møte studenten, helst under andre samling (...), og helst under praksisbesøk så tidlig som mulig. Så jeg får en ansikt-til-ansikt-relasjon som jeg kan bygge ut fra. (Erling fra lydfil, 19.06.08)

Veiledningskulturen var preget av åpenhet gjennom strukturene som var lagt på nettet og gjennom samtalene, den var preget av å være i stadig bevegelse og møter som tilstrebet å være Jeg–Du-relasjoner. Det innebærer at vi forsøker å sette pris på forskjellighet, at studentene blir betraktet som unike, og at deres uttrykk verdsettes. Flere hadde med seg Bubers møte-pedagogikk som grunnlag for sin virksomhet fra seksjonens start. Ønsket om å møte studentene i Jeg–Du-relasjon har skapt et helt sentralt grunnlag for veiledningskulturen som ble forsterket gjennom veiledningsprosjektet.

11.9.3 Profesjonalisering av veiledningskompetanse

Veiledningskompetanse ble utviklet i et samspill mellom det som skjedde i veiledningsprosjektet og i sammenhenger utenom prosjektet. Sentrale sider ved kompetanseutviklingen ble beskrevet av den enkelte. Disse har jeg grovt delt i to kategorier: bevisstgjøring og dermed mer eksplisitt veiledningspraksis, og endret veiledningspraksis.

Bevisstgjøring av veiledningspraksis

Flere la vekt på at kjernekompeteter ved deres veiledningspraksis var blitt bevart gjennom prosjektet, og at de var blitt mer bevisste og mer eksplisitte i bruken av disse kvalitetene. Noen eksempler:

Jeg har vært opptatt av at studentene arbeider aktivt med en problemstilling; at teksten beveger seg fram mot en drøfting eller løsning på en problemstilling. Dette har blitt tydeligere for meg gjennom prosjektperioden, og jeg ser det nå klart i sammenheng med utforskende arbeidsmåter (et møte med ElevForsk-tema). Jeg har blitt kjent med kollegenes veiledningspraksis og gjennom det kunnet reflektere over min egen; hva er likt, hva er forskjellig, hvilke hensyn er viktige, og hvordan ivareta dem. Jeg vet mer om hvorfor jeg gjør som jeg gjør. (Erik refleksjonsnotat, 17.06.08)

Gjennom å speile min veiledningspraksis mot andres praksis har jeg først og fremst blitt klar over hvordan jeg selv ønsker å veilede og videreutvikle de verdier jeg synes er viktig i veiledningen. Ikke overraskende er jeg mest opptatt av hvordan studenten kan utvikle sitt indre potensial og sine indre ønsker i sin utadrettede praksis, som også er knyttet til å fungere i en sammenheng der også andre og andres mål er viktige. (Erling refleksjonsnotat, 18.06.08)

Når det gjelder min egen veiledning så har jeg blitt mer bevisst på å legge inn veiledning i vurderingene (...) Det var mer implisitt [før] – jeg skrev det mellom linjene. Nå skriver jeg det direkte. (Hans Erik fra lydfil, 19.06.08)

[J]eg vet nå når jeg formidler og når jeg veileder. Jeg vet når jeg veileder på prosess og når jeg veileder også på følelser. Jeg vet hvor jeg kan lese om nettopp dette, og det gir meg stor trygghet (...) jeg opplever at jeg hele tiden må praktisere og lese og reflektere for å ikke stagnere i tilvante, ubevisste mønstre. Jeg har blitt mer bevisst på å skrive til studentene at jeg bruker en bestemt veiledningsmåte og hvorfor jeg gjør det. (Solveig refleksjonsnotat, 16.06.08)

Samlingene i prosjektet (...) har for meg bidratt til at jeg nå har en større bevissthet om hva veiledning kan være. Vi har som kollegaer ulike strategier og måter å veilede på, men ved at vi deler våre ulike erfaringer får vi en bredere forståelse av veilederrollen. Jeg opplever at det er lett å dele erfaringer i gruppen og at det er interessant og lærerikt å høre hvordan vi som ulike personer velger å møte studentene under veiledning. (Birgitte refleksjonsnotat, 18.06.08)

Bevisstgjøringen har altså ført til:

- Større vektlegging av det den enkelte PPU-lærer mener er vesentlig
- Mer eksplisitt praksis
- Bedre begrunnelser for praksis
- Større bevissthet om veiledningsstrategier
- Økt forståelse av veilederrollen

Endret veiledningspraksis

Utgangsposisjonene for endring av veiledningspraksis var svært forskjellige, derfor var også endringene ulike. Jeg har identifisert fem kjennetegn på endringer som jeg vil illustrere med eksempler fra refleksjonsnotatene og samtalen:

Fra rådgiver til lyttende veiledertype

Det å være deltakende i prosjektet har for meg bidratt til at jeg har blitt en bedre veileder for studentene. Så hvordan vet man at man har blitt en bedre veileder? Det er vanskelig å si noe sikkert, men jeg merker at min veiledning av studentene nå er preget av mer aktiv lytting og jeg gir flere beskrivende tilbakemeldinger enn tidligere, slik at studentens egen stemme kommer tydeligere frem. Det kan kanskje beskrives som en bevegelse fra en mer rådgivende veiledning til en type veiledning som søker studentens egen refleksjon. Det er jeg glad for – fordi det blir studentens egen utvikling som er i fokus. (Birgitte refleksjonsnotat, 18.06.08)

Større oppmerksomhet på betydningen av å gi god veiledning

Det å være deltakende i prosjektet har for meg bidratt til at jeg har blitt mer opptatt av betydningen av å gi god veiledning til studenter. (Astrid refleksjonsnotat, 18.06.08) Og jeg husker da jeg ble intervjuet da jeg fikk jobb her; da var det en eller annen som spurte hvordan jeg veiledet studentene ... Så husker jeg at jeg svarte at jeg vet egentlig mest om hvordan man ikke skal veilede. Jeg tenker at gjennom dette prosjektet har jeg lært utrolig mye om hvordan man kan veilede på en god måte! (Astrid fra lydfil, 19.06.08)

Skille mellom krav til seg selv og til den andre

Å rette blikket mot min egen veiledning har blant annet ført til at jeg tydeligere kan skille mellom de krav jeg setter til meg selv og de krav jeg setter til den jeg veileder. Det dreier seg om forskjellige krav. Dette er jeg blitt flinkere til å minne meg selv om. (Edvin fra lydfil, 19.06.08)

Gjensidig tydelighet

[D]et å komme til syne og det å bli sett. Disse to betinger hverandre gjensidig: Jeg har merket at jeg selv må arbeide med å bli tydelig for å bli sett. Samtidig medfører det at jeg blir sett – av noen – til at jeg blir tydeligere. Jeg tror at jeg må arbeide med dette for egen del for å bli flink til å veilede andre. Dette er et vedvarende øvefelt, og jeg har ingen klare mål om en "sluttkompetanse" her. Jeg tror at det å profesjonalisere min kompetanse som veileder innebærer et stadig arbeid med å forbedre evnen til å være tydelig i mitt eget uttrykk, samtidig som dette ikke gjør den andre utydeligere. (Edvin fra lydfil, 19.06.08)

Mer direkte veiledning

Jeg oppfatter meg selv som mer direkte i veiledningen nå enn tidligere – ikke redd for å konfrontere studentene med problematiske situasjoner (...) Jeg er mer konkret i den positive tilbakemeldingen og jeg er mer oppmerksom på å forsøke å finne utfordringspunkter for studentene. Jeg har blitt mer oppmerksom på å veilede på klargjøring av verdier – kunnskaps, lærings- og menneskesyn som ligger bak studentenes valg (...) Utfordre dem til å sette ord på de verdiene som er sentrale for dem. (Sigrid refleksjonsnotat, 17.06.08)

Endringene er uttrykk for bevegelse. Denne refleksjonen er et stoppunkt i bevegelsen som sier noe om hvor vi hadde vært og hvor vi var på vei i vår veiledningskompetanse. Karakteristikkene vi ga av endringene, pekte på noen sentrale sider ved kompetansen på dette tidspunktet, men enda viktigere er kanskje selve endringsuttrykket. Prosjektet hadde bidratt til en kompetanse til å uttrykke

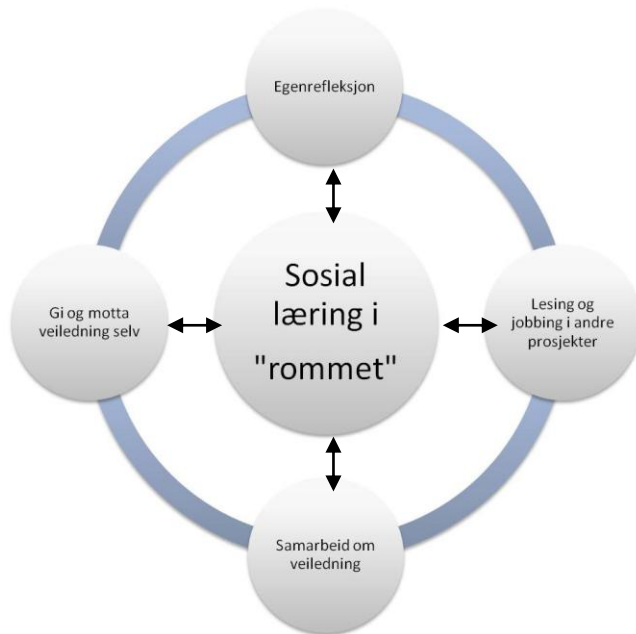
hva som var viktig for oss, hva vi hadde lært og hvilke endringer som hadde skjedd. I tillegg kunne mange identifisere hvem og hva som hadde bevirket endringene, noe som i seg selv er en viktig kompetanse for en lærerutdanner (Whitehead & McNiff 2006). Vi legger til rette for at studentene skal bli bevisst på sine læringserfaringer, for at de i sin tur igjen skal bli i stand til å hjelpe elevene sine til å bli bevisst sine læringserfaringer. Det eksemplariske er essensielt.

11.9.4 Hva var det som førte til endret bevissthet og endret praksis?

For å svare på dette spørsmålet vender jeg tilbake til kvalitetene i prosjektrømmet, men det blir også pekt på andre faktorer enn dem som føres tilbake til selve møtene. Økt bevissthet og endring i praksis var resultat av:

- At kollegers praksis ble synlig gjennom samtaler og fortellinger, og slik fungerte som speil på egen praksis. Gjennom refleksjoner over egen praksis i forhold til andres praksis, med spørsmål om hva som var likt og hva som var forskjellig, ble egen praksis synlig og bevisst.
- Modellæring. Da Solveig fortalte om hvordan hun synliggjorde sine veiledningsstrategier for studentene for at de skulle lære mer om veiledning, begynte jeg å gjøre det samme. Da Erling viste hvordan noen studenter hadde behov for instruksjon, kunne jeg gjøre det samme (jf. vedlegget, d iii).
- At den felles oppmerksomheten på veiledning ga den enkelte økt oppmerksomhet i det daglige arbeidet. Å rette blikket mot egen veiledning framhevet Edvin som bevisstgjørende.
- Det trygge rommet ga mot til å eksperimentere.
- Begrepsparet det kjærlige og kritiske blikket fungerte som utviklende verktøy i praksis.
- Teori ga økt trygghet og bedre begrunnelser.
- Å veilede sammen. "Jeg synes at det jeg har lært aller mest av dette året når det gjelder veiledning har vært å være medveileder med Sigrid på en masteroppgave. Da ble veiledningen, og hvordan veiledning kan drives, mer konkret enn det som har vært tilfellet på samlingene i veiledningsprosjektet." (Astrid refleksjonsnotat, 18.06.08)

I følgende figur har jeg synliggjort ulike arenaer utvikling av veiledningskompetanse foregikk på, både i og utenfor prosjektet. Mange av erfaringene vi gjorde oss på de forskjellige arenaene, ble brakt inn i rommet som prosjektet skapte.



Figur 11–5 Læring og kunnskapsutvikling i tilknytning til prosjektrummet

Bevisstgjøring og endring av veiledningspraksispraksis var bevirket av at vår egen refleksjon over den veiledningen vi ga studentene, gjennom det direkte samarbeidet om veiledning, samt ved at vi leste veiledningslitteratur og arbeidet med andre prosjekter der veiledning var involvert. For meg hadde også erfaringen med selv å motta veiledning stor betydning. Erfaringer fra de ulike arenaene brakt inn prosjektrummet, der vi kunne lære av hverandres erfaringer og videreutvikle egen forståelse og innsikt. I prosjektrummet måtte vi presentere vår erfaringskunnen gjennom presentasjonskunnen. Gjennom slike analyser som vi foretok denne dagen, begynte vi å skape proposisjonskunnen, og vi utviklet slik vår praktiske kunnen (jf. Heron og Reason (2008), kapittel 3.3.6).

11.9.5 Hva kjennetegner den gode nettveiledningen?

Solveig beskrev hvordan studentene ved å gi hverandre tilbakemelding på uferdige tekster "har begynt å se hverandre gjennom tekstene". Birgitte sa at hun hadde beveget seg fra å foretrekke muntlig veiledning til å sette stor pris på å veilede på nett. Hun mente at refleksjonsnivået blir høyere på de skriftlige tilbakemeldingene, og at studentene får mer ut av denne formen for veiledning. Anne Kristine som var ny og hadde veiledet mange studentoppgaver uten først å ha møtt studentene, vurderte den nettbaserte veiledningen og bekreftet denne refleksjonen. Hun sa:

[D]et er et annet forhold når du har møtt folk enn når du bare samtaler med dem gjennom en tekst. Men det har hver sine kvaliteter. Det er klart de som jeg både har vært på praksisbesøk hos og veiledet på oppgaver, (...) det gir noe som en ikke kan ta vekk. Men samtidig så tenker jeg at den veiledningen som bare er på tekst, den blir da også kanskje spissere på den håndverksmessige delen av skrivinga, for da må de greie å uttrykke seg på en måte som jeg kan klare å gi tilbakemelding på. (Anne Kristine fra lydfil 19.06.08)

Det stiller større krav både til veileder og til studenten når samtalene foregår i skriftlig form. Begge må uttrykke seg presist for å oppnå forståelse. Fordi ordene får mening fra sammenhengen de uttales i, må sammenhengen tydeliggjøres (Vygotkij et al. 2001 s. 211). Som de aller fleste pekte på, foretrekker vi ansikt-til-ansikt-relasjonen som utgangspunkt for veiledning på nett, men det er ikke helt avgjørende for å bygge en Jeg–Du-relasjon. Derimot er det utslagsgivende å treffe studenten, ikke bare gjennom teksten, for å fange opp andre forhold enn det teksten tar opp.

11.9.6 Sammenfatning av møtet

I dette møtet gjennomførte vi en systematisk felles analyse av resultater i prosjektet, som jeg også har kalt samanalyse. Vi hadde utviklet et rammeverk for analysene. I etterkant har jeg strukturert den felles analysen etter Eneroths (1984) analyseenheter:

- Vesentlige kjennetegn ved det miljøet som hadde gjort prosjektet mulig med særlig vekt på veiledningskulturen som kjennetegner vår seksjon (vesensmetoden)
- Utviklingsfaser i veiledningskompetansen (prosessmetoden)
- Forhold som hadde bevirket overgangene (den dialektiske metoden)

Analysen omfattet ikke alle sider ved forskningen. Vi så ikke på de endringene som hadde funnet sted i PPU og LUN som resultat av forskningen. Bare i liten grad berørte vi den forskningskompetansen vi hadde utviklet gjennom de tre årene. Disse forholdene kommer jeg tilbake til i del V.

11.10 Drøfting av resultater av fra de tre årssyklusene og veien videre

I dette underkapitlet vil jeg drøfte resultater fra den tredje årssyklusen, men disse resultatene henger nøye sammen med den forutgående prosessen. Derfor er dette kapitlet også en foreløpig drøfting av innsikter i prosjektet som helhet. (Drøftingen av helheten fortsetter i avhandlingens del IV og V.) Jeg vil her drøfte tre resultatområder:

- Organisatoriske endringer
- Endringer og innsikt i veiledningspraksis
- Endringer og innsikt i aksjonsforskningspraksis

11.10.1 Organisatoriske endringer

Først vil jeg se på endringer av oppgaveteksten til den første didaktiske oppgaven, deretter flytting av samlinger og skrivekurs og til slutt vil jeg gå inn på det pedagogiske utviklingsprosjektet.

Den didaktiske oppgaven

Den første studentloggen (januar 2005) viste at studentene gjennom arbeidet med den første didaktiske oppgaven utviklet god kompetanse i å forstå hvordan vi ville at de skulle skrive slike oppgaver. Vi startet en utviklingsprosess for å skape bedre rammer for studentenes kompetanseutvikling gjennom oppgavearbeidet. Utviklingen ble innledet gjennom den første drøftingen av viktige kompetanser for "den gode lærer" og diskusjoner om hvordan den første didaktiske oppgaven kunne bidra til en begynnende kompetansebygging (Jomfruland september 2005). På bakgrunn av disse diskusjonene justerte vi oppgaveteksten med vekt på at undervisningen skulle ta utgangspunkt i det praktiske, konkrete og hverdagslige og/eller i virksomheter/yrker som elevene utdannes for. Elevene og deres interesser og erfaringer skulle involveres i undervisningen.

Dette ble støttet av et mer eksplisitt søkelys på elevaktive undervisningsmetoder i de to første samlingene i studiet, før studentene skulle ut i praksis.

Flytting av samlinger og skrivekurs

Ytterligere forbedringer av rammene for studentenes oppgavearbeid fortsatte gjennom det andre og tredje året. I kapittel 5.2.8 tok jeg opp hvordan læring skjer innenfor samfunnsgitte, menneskeskapt rammer og strukturer, og hvordan vi kan påvirke strukturene og endre dem (Berger & Luckmann 2000; Biesta 2006; Illeris 2006). I liten målestokk skjedde nettopp en slik påvirkning gjennom studentenes tilbakemeldinger. Vi hadde skapt visse strukturer, tidspunkt for introduksjon til første didaktiske oppgave, tidspunkt for samlinger og innhold i samlingene, som ikke var tjenlige. Det siste innebar at skrivegruppene først ble opprettet på den siste samlingen før oppgaven skulle leveres inn, og samlingen lå bare et par uker før innleveringsfrist. Dette var uhensiktsmessige rammer, og de lot seg endre da vi ble bevisste på det. Studentene bidro sterkt til denne bevisstgjøringen. Endringen av disse rammebetingelsene førte til at støttestrukturene rundt studentenes oppgaver ble bedre, og bidro også til at vår praksis ble mer i tråd med den sosiokulturelle læringsteoretiske forankringen for vår praksis. De nye strukturene førte i større grad til at studentene kunne samarbeide i refleksjonsprosessene over egen praksis, slik at de kunne lære av hverandres praksiserfaringer og skrivepraksis. Når vi lærere også etter hvert veiledet gruppene på nettet, utgjorde det også en læringsressurs for studentenes kompetanseutvikling innen veiledning. Modellering ble her en viktig faktor.

Pedagogisk utviklingsprosjekt på vei mot aksjonsforskning

Den andre signifikante endringen var omleggingen av det pedagogiske utviklingsprosjektet, som kom som en følge av at vi utviklet kompetanse i å forske i egen praksis. Det andre året gjennomførte én gruppe prosjektet etter aksjonsforskningsprinsipper, og det tredje året var det fem grupper som gjorde det. Studentene ga uttrykk for at de hadde lært en arbeidsmåte de kunne bruke for å videreutvikle seg som lærere. Monas prosjekt (kapittel 10.7.2) viser hvordan hun var eksemplarisk for sine elever, slik at også de kunne ha en forskende holdning i sin læring. Dette er i tråd med det Korthagen (2001) betegner som en realistisk tilnærming i lærerutdanningen:

A realistic teacher education program should help student teachers to become aware of their learning needs, to find useful experiences, and to reflect upon these experiences. (Ibid. s. 256)

Nettopp en slik struktur er det vi legger til rette for både gjennom de didaktiske oppgavene og gjennom det pedagogiske utviklingsprosjektet. Til utviklingsprosjektet knytter vi også teori om aksjonsforskning, slik at studentene kan utvikle et teoretisk fundament for arbeidsmåten. Utviklingsprosjektet går over flere måneder og gir studentene mulighet til både å fordype seg i relevant teori, skape seg nyttige erfaringer og reflektere over disse erfaringene. Studentene jobber med teori som er relevant for å utvikle egen praksis, og de tilegner seg en arbeidsmåte de kan bruke videre i denne praksisen for å bidra til utvikling av skolen. Også elevene kan lære og bruke denne arbeidsmåten.

11.10.2 Endringer og innsikt i veiledningspraksis

Allerede det første året bidro begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket til å utdype våre refleksjoner og analyser av veiledningskompetansen. Det siste året ble begrepsparet anvendt i de fleste diskusjonene der veiledningserfaringer ble drøftet. Dette bidro til målrettede dialoger der vi

synliggjorde praksis og begrunnelser for denne. Hva innebærer det å møte studenten med et kjærlig og kritisk blikk? Her er noen essenser av hva vi satte ord på:

- *Kjærlighet* har en omfavnende kvalitet som innebærer innlevelse både i studenten og teksten. Det kjærlige blikket rommer oppmerksomhet og følsomhet for den andre. Det anerkjenner, støtter og bidrar til utforskning. Målet er at studentene skal se seg selv klarere. Det innebærer å se det som er (jf. kapittel 11.4.1 og 11.4.2).
- *Det kritiske blikket* er opptatt av å strukturere og stille spørsmål og se etter forbedringsmuligheter. Kritikkk er en intellektuell, analytisk virksomhet som krever en viss distanse til både sak og person. Kritikkk er verktøy for læring, og kaster lys over det som er. Kritikken utgjør en nødvendig motstand. Den utfordrer og prøver ut argumenter eller forslag og ser etter effekter (jf. kapittel 11.4.1).
- Det kjærlige møtet favner både det kjærlige og det kritiske blikket. De henger sammen slik *konsonans og dissonans* gjør i musikken. Det er dynamikken som skaper driv og utvikling.
- *Situasjonsbestemt veiledning er veiledning med omtanke*. I kapittel 11.7.1 viste jeg eksempler på hva det vil si å finne studenten der hun eller han er ved å vurdere grundig hvor mye kritikkk en student kan nyttiggjøre seg, ved å vurdere ulike former for veiledningsstrategier, ved å gå fra å være instruerende til å være konsulterende, ved å møte studenten på en for henne eller ham trygg arena samt ved å bruke tid på å bli kjent med studenten og være lydhør for vedkommendes behov. Dette er kvaliteter ved det kjærlige møtet.
- *Evne til å forløse studenten*. Det kjærlige og det kritiske blikket i veiledning har som mål å forløse studentenes iboende potensial. Det kan skje på et grunnlag av å ville den andre vel, gjennom gode spørsmål, eller ved å bruke eksempler som bidrar til at studentene danner egne bilder som kan gi løsningsmuligheter og frigjøre kreativitet (jf. kapittel 11.1.4). Studentene har satt ord på at det kan være forløsende å få tydelige meldinger om hva som kan forbedres, og klare utfordringer til videreutvikling. Også bevisstgjøring av verdier kan virke forløsende; det samme kan gode rammer for felles refleksjon (skrivegrupper).
- *Refleksjon*. I arbeidet med å fremme vår kompetanse til å forløse studentene har det å øke deres evne til å reflektere over egen praksis stått sentralt gjennom hele perioden. Det første året utviklet vi et sett med prinsipper som kunne ligge til grunn for veiledningen. Disse prinsippene inneholder blant annet viktige spørsmål som kan spore til refleksjon (se kapittel 9.1.3).

Evnen til å møte studentene i forløsende, utdannende Jeg–Du-forhold avhenger også av at veilederen er refleksiv, slik jeg var inne på i kapittel 10.3.2. Evnen til å skape situasjoner som tillater studentene å respondere på sine unike måter, er også sentral (Biesta 2006 s. 28).

By asking the difficult questions that allow students to come into the world, we challenge and possibly disturb who and where our students are. This means that education entails a *violation* of the sovereignty of the student. (...) It is only meant as a reminder that as educators we are always interfering in the lives of our students and that this interference can have a deep, transforming, and even disturbing impact on our students. (Ibid. s. 29)

Biesta understreker at vi som lærerutdannere må lytte til studentenes tanker og følelser, og samtidig skape lærings situasjoner der de blir utfordret. Han minner oss på at vi alltid påvirker studentenes liv, og at det kan ha en forløsende virkning, men at det også kan vekke uro. Lærerutdanningen setter mange studenter i situasjoner som utfordrer deres angst. Dette opplever vi jevnlig selv om jeg i dette materialet bare har vist noen få eksempler på det (se Marias logg i kapittel 10.5.3, fortellingen om Per i kapittel 11.4.2 og flere eksempler i kapittel 11.7.1). Biesta minner om det ansvaret vi har for den andre, i tråd med Levinas' teori om at det er i ansvaret for den andre vi utvikler vår menneskelighet. Det krever omtanke for den andre å utfordre nok. Det krever en åpen innstilling overfor både studenter og oss selv å finne utfordringspunktene og grensene. Buber mener at vi bevisst kan utvikle en slik åpen innstilling overfor den andre som en hverdagstilstand (Cohen 2004 s. 247). En slik åpenhet tilhører det phronesiske kunnskapsområdet. Eksempler viser hvordan vi arbeidet med å utvikle en slik åpen innstilling overfor studentene og hverandre, selv om vi ikke alltid lyktes.

11.10.3 Endringer og innsikt i aksjonsforskningspraksis

Gjennom de tre årene med aksjonsforskning så vi utvikling særlig innen tre områder:

- Økt kompetanse til å gjennomføre forskningssamtaler
- Økt kompetanse til å gjennomføre analyser i fellesskap – samanalyse
- Økt bevissthet om roller og ulike nivåer for samarbeid i aksjonsforskning (dette blir utdypet i kapittel 13)

Forskningssamtaler

Erfaringsdeling og refleksjoner over praksissituasjoner sto helt sentralt i vårt arbeid. Etter hvert ble det analytisk blikket og evnen til å forfølge problemstillinger bedre. Blant annet opplevde vi at modeller og begreper hjalp oss å sentrere samtalen. Selv om vi ikke aktivt brukte begrepsapparatet som ligger i Heron og Reasons (2001) "Inquiry skills", kan det brukes for å analysere den forskningsmessige kompetansen vi utviklet.

For det første innebærer forskerferdighetene at forskeren er *til stede og åpen*. Over har jeg drøftet hvordan vi bevisst arbeidet med tilstedeværelse og åpenhet i veiledningssituasjoner. På samme måte tilstrebet vi tilstedeværelse og åpenhet under forskermøtene, både overfor hverandre og de situasjonene vi tok opp.

For det andre må forskeren kunne *se en kontekst fra flere vinkler*, ha evnen til å "*ominnramme*" situasjonen (reframing). Begrepsparet det kjærlige og kritiske blikket kan sies å ha fungert som en innfallsport til å se vår praksis innen nye rammer. Enkelte situasjoner så vi både fra egne perspektiver, fra studentenes perspektiv og fra øvingslærers perspektiv.

Den tredje ferdigheten, *radikal praksis og kongruens*, dreier seg om å være oppmerksom på og kunne identifisere ulike aspekter ved en handling eller praksissituasjon. Diskusjonen om hva slags

tilbakemelding som ville tjene studenten som hadde fått oppgaven sin underkjent (jf. kapittel 11.7.1), kan sies å ha hatt følgende karakterer: bevissthet om kommunikasjonsmessig handling, veiledningens strategiske form, hensikt, motiver og underliggende normer og verdier. Handlingen var definert av visse overbevisninger, og den ga et faktisk utkomme. Dette er alt kriterier for radikal praksis og kongruens. Avgjørelsen om å la studentens oppgave bestå bygget på visse overbevisninger om hva som ville gagne studenten best. Vi gjorde imidlertid ikke denne analysen i situasjonen. Kanskje ville en bevissthet om slike underliggende kvaliteter virket bevisstgjørende, også i analyse og forbedring av andre situasjoner.

Forskeren må for det fjerde ha evnen til både å være til stede i og samtidig kunne *løsrive seg fra handlingen* og slik inneha et *metaperspektiv* i situasjonen. Eksempler har vist at vi hadde et slikt metaperspektiv i veiledningssituasjonen (se for eksempel Eriks praksisfortelling i kapittel 10.3.2). Jeg har også drøftet hvordan vår evne til å reflektere over forskningsprosessen økte gjennom det andre og tredje året.

Det siste kompetanseområdet Heron og Reason (ibid.) peker på, er *emosjonell kompetanse*, som blant annet innebærer å forstå sine egne følelser og være i stand til å reagere kun på den aktuelle situasjonen. Jeg ble motløs da jeg oppfattet at Edvin stilte spørsmål ved om veiledningsprosjektet var forskning. Det var spørsmålet jeg hørte, mens han ville utforske hva aksjonsforskning var. Dette kan ses som et eksempel på at jeg reagerte på noe annet det som faktisk var, en forutinntatt opplevelse av at aksjonsforskning ble møtt med skepsis. I løpet av forskningsperioden fikk jeg også økt kompetanse til å gå inn i vanskelige situasjoner med både studenter og kolleger. Grunnen til det tror jeg nettopp er evnen til å kunne reagere på det som er, og ikke trekke inn egne følelser knyttet til tidligere vanskelige situasjoner.

Forskningssamtalen har alle disse kvalitetene som Heron og Reason belyser. Har forskningssamtalen også andre kvaliteter? Hva var det som bidro til at redskapet det kjærlige og det kritiske blikket ble fikk så stor betydning for oss? Først og fremst at begrepsparet faktisk ble brakt inn i gruppen (av Edvin), og dernest at det ga resonans (først i meg). Uttrykket ble brukt i fellesskapet, og det ble stilt spørsmål ved betydningen (Hans Erik). Flere begynte å ta det i bruk, og begrepsparet fikk mening gjennom samtalene blant annet fordi det ble anvendt som et kriterium for vurdering og justering av praksis. Kanskje har dette med den første ferdigheten, åpenhet, å gjøre, men det dreier seg også om en *felles kreativitet*. En form for samkreativitet som bidrar til at ideene blir felleseie. Det er ikke snakk om ideer den enkelte får og holder tett til brystet for selv å ta æren, men det er en *sjenerøsitet* som frigjør fellesskapets kreativitet. Tett forbundet med dette er en kvalitet vi ofte opplevde i prosjektet: entusiasme og begeistring. Evnen til å la seg begeistre, og til å gi uttrykk for begeistring, er bekreftende og smittsom. Dette anser jeg som forskerferdigheter som har betydning for kvaliteten på forskningssamtalen.

Felles analyser

En avgjørende side forskningssamtalen i samarbeidende aksjonsforskning er evnen til å analysere i fellesskap, gjennomføre samanlyser. Gjennom de tre årene utviklet vi våre ferdigheter til å samanlysere data. Vi begynte uten å konstruere et tilfredsstillende rammeverk for analysene og lærte litt etter litt å skape bedre rammeverk (se kapittel 10.8.3). På forskermøtet i juni i 2008 gjennomførte vi en relativt systematisk analyse av forutsetninger for at dette prosjektet kunne

gjennomføres hos oss, endringer i vår arbeids- og veiledningskultur og endringer i vår veiledningskompetanse. Men ennå hadde vi ikke noe felles teoretisk rammeverk for analysene våre.

Forskningen i vår veiledningspraksis førte til at vi utviklet oss fra å være et lærende fellesskap til å bli et forskende fellesskap. Det var mye begeistring og glede over denne tiden vi brukte sammen. "Emotions focus the energies of an organization on events, provide the organization with the crucial learning opportunities." (Sherer og Tran sitert i Gotvassli 2007 s. 89) Møtene var i stor grad preget av en livsbejaende energi som skapte gode følelser og dannet et vitalt grunnlag for vår felles læring og kunnskapsutvikling.

11.10.4 Studentene bekrefter at vår praksis har blitt bedre

Hensikten med en forskningsmessig forbedring av praksis var at studentene skulle oppleve utdanningen som meningsfull og utvikle lærerkompetanse. I den årlige loggen fikk vi innblikk i hvilken kompetanse oppgavearbeidet og veiledningen bidro til. Vi mente å se en utvikling i studentenes refleksjoner i oppgavene gjennom de tre årene. Studentene satte presist ord på lærerkompetansen oppgaven og veiledningen bidro til å utvikle – en kompetanse som ga innsikt i hvordan de skulle utvikle sin lærerpraksis. "What teachers use, in practice, is phronesis: situation-specific principles, context-dependent, that help them to rapidly arrive at decisions that solve practical problems (Korthagen 2001 s. 255). Mange studenter sa at de etter arbeidet med den første didaktiske oppgaven fikk bedre innsikt i hvordan de kunne legge bedre til rette for læring. En student sa at det var viktig å formulere gode læringsmål og involvere elevene i utformingen av målene for å kunne ta utgangspunkt mer i den enkeltes interesser og forutsetninger (Janne logg, 13.01.06). En annen sa at hun hadde lært at det var mer motiverende for elevene når undervisningen var knyttet nært til deres hverdag og den var à jour med virkeligheten (Else logg, 13.01.05). En student sa at hun håpet at hun i framtidig undervisning ville klare å ta hensyn til alle de didaktiske faktorene uten å lese om dem i en bok (Live logg, 11.01.07). Ved å reflektere over aktuelle praksiserfaringer ga de uttrykk for å ha økt sin kompetanse til å møte problemstillingene i klasserommet. Jeg har også vist eksempler på studenter som har utvist stor klokskap i sine møter med elevene på et senere tidspunkt i studiet, en kompetanse flere hadde tilegnet seg gjennom det pedagogiske utviklingsprosjektet (se for eksempel Mona i kapittel 10.7.2, Elly i kapittel 11.8.1 og Anne og Trine i kapittel 11.8.3).

11.10.5 Veien videre

Etter de tre årssyklusene skulle jeg foreta endelige analyser av arbeidet og skrive denne avhandlingen. I den prosessen hadde jeg også behov for å være i dialog med de andre gruppe-medlemmene. I kapittel 13 viser jeg hvordan samarbeidet med Solveig og veilederne fortsatte. På personalseminar på Løvlia i desember 2008 ble resultater i prosjektet drøftet. Samarbeidet om analysene fortsatte også gjennom forberedelser til to Carn-konferanser høsten 2008 og høsten 2009. Dessuten vokste det fram et behov for å gjennomføre en siste felles analyse av aksjonsforskningskompetansen som var utviklet i prosjektet. Dette møtet ble avholdt i desember 2009. Disse analysene blir drøftet i kapittel 15.

DEL IV Utvikling og læring gjennom samarbeid og veiledning

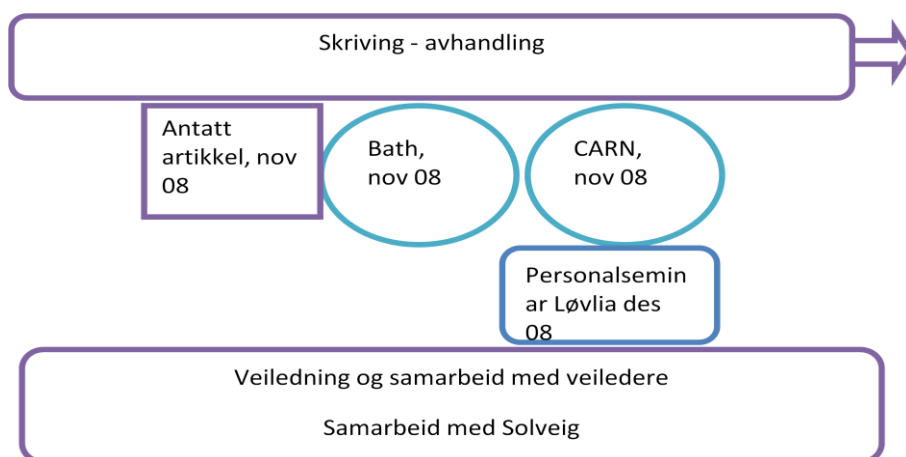
I avhandlingens del IV brytes kronologien fra de foregående kapitlene. Veiledning og samarbeid har foregått gjennom hele prosjektperioden, og gjennom skrivefasen i etterkant av de tre årssyklusene.

I kapittel 12 drøfter Solveig utviklingen av skrivekurset og skrivegruppene som var hennes spesielle utviklingsområde i veiledningsprosjektet. I tråd med Winters (1989) prinsipp om pluralistisk struktur presenterer Solveig selv denne utviklingen. Hun viser også hvordan utviklingen skjedde i et samarbeid både med kolleger og studenter. Utviklingen av skrivekurset og skrivegruppene er et viktig resultat i prosjektet. Det at Solveig er villig til å skrive et kapittel, anser jeg også som et viktig resultat av den samarbeidende prosessen i prosjektet.

I kapittel 13 drøfter jeg hvordan samarbeidet med Solveig, mine veiledere og Whitehead har hatt innflytelse på min læring og kompetansebygging som forsker.

Artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers" ble påbegynt i 2007 og publisert i 2009. Artikkelen legger vekt på hvordan min veiledningskompetanse ble utviklet i samspill med studenter og kolleger gjennom de to første årene av prosjektet. I kapittel 14 drøfter jeg en avgjørende veiledningserfaring knyttet til skrivingen av artikkelen. I forbindelse med utgivelsen av artikkelen hadde Erling og jeg en viktig diskusjon om kritikkbegrepet med Jack Whitehead og Alan Rayner i Bath. Også dette blir drøftet i kapitlet. To andre viktige hendelser som fulgte i kjølvannet av publiseringen, blir også diskutert. Disse tre kapitlene danner, sammen med kapitlene i forrige del, grunnlaget for den endelige analysen av resultater i veiledningsprosjektet. Denne analysen blir behandlet i del V.

Figuren under viser en oversikt over hendelser som har gitt dokumentasjonsmateriale til kapitlene i del IV.



Figur IV-1 Oversikt over hendelser som har gitt dokumentasjonsmateriale til avhandlingens del IV

15. september 2010

Kapittel 12 Skrivekurs og skrivegrupper på nett

Alle våre lærerstudenter har siden vi startet med PPU ved UMB, deltatt i skrivekurs mens de har skrevet sin første obligatoriske oppgave i didaktikk i studiet. Etter skrivekurset har studentene, i større eller mindre grad, veiledet hverandre i skrive- og responsgrupper. Dette har hovedsakelig skjedd via e-post eller i læringsplattformen. Skrivekurset er blitt noe endret hvert år. Endringer har skjedd i møter hvor vi kolleger har justert retningslinjene og etter reaksjoner fra studentene under skrivekurset. Disse endringene vil jeg kalle aksjonslæring slik Revans (1980) beskriver det som en åpen og spørrende holdning til egen praksis i grupper uten leder eller veileder.

Da veiledningsprosjektet startet, hadde jeg ledet skrivekurset og lagt til rette for skrive- og responsgrupper i fire år (fra 2001). Vi ønsket at studentene på en strukturert måte skulle støtte hverandre i skrivingen av den første oppgaven. Vår PPU er i stor grad nettbasert, studentene bor spredd over hele landet, og for mange ville skriveprosessen bli ensom dersom de ikke kunne støtte seg til en gruppe via nettet eller e-post. Med veiledningsprosjektet bestemte jeg meg for at skrivekurset og tilretteleggingen for skrive- og responsgrupper skulle være den veiledningspraksisen jeg ville videreutvikle. Utviklingsarbeidet skjedde i hovedsak sammen med Sigrid, og noe sammen med veiledningsprosjektgruppen i form av informasjonsutveksling. Jeg fikk svært god nytte av et nettbasert evalueringsopplegg som Sigrid laget der studentene blant annet beskrev hva arbeidet i skrivegruppene i første semester hadde betydd for dem.

Forskningsspørsmålet jeg utdyper i dette kapitlet, er: Hvordan kan jeg videreutvikle skrivekurset og skrive- og responsgruppene i PPU?

Veiledningsprosjektet ga meg strategier for både å registrere min praksis og endringene i denne. Registreringen ble utformet i skriftlige planer, referater, logger og refleksjonsnotater som både Sigrid, jeg og studentene skrev. Dette utgjorde grunnlaget for analyse og refleksjon. Jeg opplevde hvordan refleksjonene ble en viktig kilde til nye ideer gjennom disse årene. Dette er i tråd med aksjonsforskningsspiralen slik den framstilles som en selvrefleksjon i gruppen i form av gjentatte sykliske bevegelser gjennom prosessene plan, aksjon, observasjon og refleksjon med det formålet å endre betingelsene til det beste for målgruppen (Carr og Kemmis 1986). I framstillingen har jeg lagt vekt på å få fram hvordan utviklingen skjedde i samspill med mine kolleger og teoretisk inspirasjon.

Før jeg drøfter endringene i skrivekurset og skrivegruppene i prosjektperioden, vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for skrivegruppene, og de utfordringene jeg så på den tiden veiledningsprosjektet startet.

12.1 Skrivekurset og skrive- og responsgruppene i PPU

Skrivekurset, som er en øving i skrive- og responsgrupper der studentene legger fram sine egne tekstutkast, skjer når studentene er samlet på Ås. Etter skrivekurset fullfører studentene skrivingen med veiledning fra skrivegruppene og lærerne. Dette skjer hovedsakelig via nettet. En ting som har vært fast i alle årene, er grunnmodellen for skrive- og responsgrupper (Hoel 2000). Første gang jeg møtte den, deltok jeg i et skrivekurs med professor Torlaug Løkensgard Hoel, og jeg opplevde

hvordan rask respons ga meg kraft og retning til videre arbeid. Grunnmodellen går ut på at den veiledede presenterer sin tekst for gruppen. Hun får kommentarer og spørsmål, men hun skal ikke svare på disse. Svarforbudet bidrar til effektivitet, fremmer trygghet og hindrer samtidig forsvarsholdninger og argumentasjon. Studentene skal få tilbakemelding og nye perspektiver uten å måtte ta stilling til dem der og da. Nettveiledning fremmer regelen om svarforbudet i og med at veiledningen er asynkron.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er grunnlaget for skrive- og responsgruppene og skrivekurset. Dette kan illustreres med Løkenngaard Hoels begrep *mottakerbevissthet* (Hoel 2000). Hoel sier at først skal en skriver oppleve responsen fra konkrete mottakere. Deretter skal skriveren kunne internalisere mottakerne når hun skriver, og skrive for å bli forstått. Dette oppfatter jeg som essensen i Vygotskijs (2001) læringsteori; først er vi i handlinger og ord i sosiale sammenhenger. Deretter videreutvikler vi begreper og handlinger i nye sosiale sammenhenger, og med det blir vi mer individuelle og særegne. Selve skrivekurset er lagt opp som veksling mellom respons på egne tekster i skrivegruppene og summing om egne erfaringer knyttet til begreper fra prosesskriving. Skrive- og responsgrupper er ingen enkel vei til en ferdig tekst (Hoel 2000), noe jeg selv vil understreke. Men det er heller ingen enkel vei å skrive alene. Jeg har erfart selv og sett hos studentene at skrivegruppene kan være avgjørende for både å komme raskt i gang med og å fullføre et skrivearbeid.

Målet til studentene er å bli fort ferdige, og jeg sier at skrivekurset og skrivegruppene også har det som mål. Samtidig er målet at studentene skal bli bevisste sine egne skrivestrategier for derigjennom å kunne bruke disse selv og støtte andre, særlig sine elever. Proessorientert skriving er nytt for de fleste studentene, og de har ikke opplevd "elevrespons" i norskundervisningen gjennom L97 (Hoel 2000).

Gjennom korte teoriinnspill og summegrupper legger jeg til rette for at studentene skal bli kjent med seg selv som skrivere. Jeg starter gjerne med å spørre dem hva de gjør når de får skrivestopp. Dette skaper stor aktivitet i summegruppene, og vi noterer noen av strategiene de bruker, på tavla. Isen i summegruppene er brutt. Deretter ber jeg studentene beskrive seg som skrivere: Er du en ett-utkastskriver eller en flerutkastskriver, er du en isolert skriver eller en skriver i en gruppe, skriver du lineært eller "pendler" du i teksten din (Hoel 2000)? Gruppene summer aktivt. Hver student deler med andre hvordan hun skriver, de blir synlige for seg selv ved å gi navn til egen skrivepraksis og ved å lytte til andre.

Fram til 2006 kom studentene med de tekstutkastene de hadde, til skrivekurset. Noen hadde skrevet oppgaven nesten ferdig, mens andre ikke hadde skrevet noe. Dette skapte frustrasjoner. De som var nesten ferdige, likte ikke åpne eller kritiske spørsmål som kunne bety at de måtte endre noe. De som ikke hadde noen tekst, følte at de ikke var berettiget å delta. Bakhtins (1981) dialogisme hevder at vi som individer aldri kan tenke eller skrive noe "ferdig alene". Våre tekster er ledd i en tekstkjede, påvirket av mange stemmer, og de gir muligheter for videre utvikling. Dette kan stå i motsetning til studentenes tro på at deres egen tekst skal være deres eget individuelle verk.

Jeg spiller også inn Vygotskijs teorier om prosessene tenkning, samtale og skriving. Fanger vi ikke tankene, vil de synke "ned i skyggenes hall" (Vygotskij 2001, s. 184). Tanker fanges gjennom ord i samtalen, og i samtalen kan ordene få rikere betydning ved at mening kan tydeliggjøres der og da. Skriving er mer krevende enn samtale fordi det kreves en dobbelt abstrahering (Hoel 2000).

Skriveren må søke egne ord for det hun vil uttrykke samtidig som hun må bruke ord som en "framtidig" leser skal forstå. Dette krever mer presis begrepsbruk, men det fører også til at skrivningen bidrar til mer presis ordbetydning (Vygotkij 2001). Ifølge sosiokulturell læringsteori er utvikling av ordbetydning sentralt i læring, og det gjøres mest effektivt ved skrivning i et faglig fellesskap med respons. Mange av studentene sier de skriver alene. Mitt mål er at begrepene fra prosesskrivningen skal støtte og oppmuntre dem til å bli skrivere i en gruppe for derigjennom å videreutvikle sitt fagspråk og dermed sin praksis.

Før studentene går i skrivegruppen første gang, gjentar jeg reglene for gruppenes arbeidsform og understreker at disse er til for å støtte og hindre forsvarsklima. I gruppen leser den første studenten et utdrag fra teksten sin. De andre lytter og sier deretter hva de syntes var godt og spør om det de vil ha utdypet eller ikke forstår. Dette krever ikke særskilt innsikt i skrivesjanger eller didaktisk teori. Studentenes respons i en tidlig fase i skriveprosessen skal bidra til klargjøring og ideutvikling (Dysthe 1993). De som responderer får dessuten, kanskje for første gang, oppleve at andre også strever med å skrive. I oppsummeringen sier de fleste at de fikk nyttig respons, og noen sier at de også fikk ideer da de lyttet til eller leste de andres tekster. Dette er Bakhtins dialogisme i praksis.

Når studentene skal gi respons på refleksjonsdelen av oppgaven, møter de større utfordringer. For det første er de fleste ukjent med sjangeren reflekterende skrivning. De er opplært i resonnerende eller informativ skrivning. Nå skal de skrive utforskende og personlig (Dysthe 1993). En student skriver:

Det er helt nytt for meg å skulle skrive på jeg-form, og skulle reflektere over alt som har blitt gjort. Jeg er vant med å skulle skrive på en veldig formell og upersonlig/vitenskaplig måte. Derfor krevde det en del for at jeg skulle endre tankemåten min i forhold til formulering og skrivning av oppgava. (Berit logg, 21.02.08)

For det andre synes de det er krevende å forholde seg til en del av en tekst, og også se helheten i forhold til delene. En student skriver om dette slik:

Det ble vanskelig å gi tilbakemeldinger på nesten ferdige oppgaver. Samtidig ble det å vurdere biter av oppgaver vanskelig fordi en ikke vet hva som vil bli skrevet i de andre avsnittene av oppgaven. (Reidun logg, 11.01.08)

Hoel (2000) sier det er krevende å veilede i veksling mellom det lokale og det globale tekstnivået, men det er nødvendig for å se den røde tråden og støtte de faglige kravene til oppgaven. Et faglig krav er å knytte teori til refleksjonene. Studentene skal også "få respons" ved å lese didaktisk teori. En student skriver:

Under arbeidet med den første didaktiske oppgaven ble jeg bevisst på didaktiske teorier. Jeg er ingen lesetype, og hadde derfor meget stor nytte av å bli "tvunget" til å se i bøker. (André logg, 16.01.08)

Teorikravet i oppgaven er essensielt. Uten det ville refleksjonen blitt ikke-faglig, uten et profesjonelt didaktisk språk. Slik blir den didaktiske oppgaven i seg selv et stillas for læring i didaktikk. Lund (2004) sier at de teorieske innspillene, både i form av forelesning og lesing, er viktige som kognitiv støtte til læring. Jeg mener at teori knyttet til prosesskrivning også er viktig som emosjonell støtte til

studentene. Disse begrepene støtter strevet i skriveprosessen. Dermed vil også studentene kunne finne "trøst" i at det å søke hjelp er klokt faglig sett. Jeg vil at skrive- og responsgruppene skal oppleves som lærerike og utfordrende. Der skal studentene foredle sin didaktiske praksis og teori, de skal utvikle begreper for sin lærerprofesjonalitet (Dale 1993). Det er også et mål, men jeg vet ikke om det skjer, at studentene skal støtte sine egne elevers skriveprosesser i fagene.

I rammeplanen for lærerutdanningene (Rammeplan 2003) er tekstbasert samhandling, utforskning og refleksjon beskrevet som pilarer i lærerutdanningenes læringsverksted. Jeg ønsker at skrive- og responsgruppene skal bidra til å knytte skrivingen nærmere tanken og mennesket (Dyste 1993). Hvert år sier jeg til studentene at mitt viktigste mål med skrivekurset er at de skal glede seg til å fortsette skrivingen. Vel halvparten sier etter kurset at de gjør dette. Noen sier at de ikke gleder seg, men at de har fått større klarhet i hva de skal skrive og hvordan. Dette er gode resultater, og de gir meg energi til å videreutvikle arbeidet med skrive- og responsgruppene.

Denne beskrivelsen viser grunnstammen, både praktisk og teoretisk, som utgjorde undervisningen i skrive- og responsgruppene i årene før veiledningsprosjektet. Dette var bakteppet for utviklingen av skrivekurset og skrive- og responsgruppene i veiledningsprosjektet.

På den tiden veiledningsprosjektet startet, så jeg mange utfordringer. En av dem var at tiden mellom skrivekurset og frist for innlevering av oppgaven var så kort at en del studenter ikke rakk å bruke skrivegruppen. En annen var at min introduksjon av retningslinjene for oppgaven avfødte "tusen" spørsmål: Hvilken time skal jeg velge, hva skal jeg skrive om, hva er fag- og yrkesdidaktisk refleksjon, hva vil det si å ha et konkret utgangspunkt for læring, hva innebærer det å reflektere over egen praksis? Kan jeg bruke ordet "jeg" i teksten? Mine svar i plenum fungerte ikke godt nok siden hver student hadde behov for at jeg relaterte svaret til deres egen konkrete undervisning og egne tekst. En tredje utfordring var at jeg ville at mine kolleger skulle bli tydeligere deltakere i skrivegruppene på nettet.

12.2 Det første året (2005-2006) – logger, parafrase og hva er fagdidaktisk refleksjon?

Skrivekurset i 2005 kan settes i de små endringers tegn. I en e-post sendt til mine kolleger i november 2005 skrev jeg:

Kjære dere. Jeg har hatt skrivekurs i to økter, der har studentene i flere omganger sittet i skrivegrupper og lagt fram tekster og fått tilbakemelding fra hverandre. De sier at det har vært nyttig. Jeg har hatt korte innledninger om retningslinjene, skrivestrategier, begrepslæring, forholdet mellom tanke og ord, om utforskende skriving, og om bestilt respons. (...) Hilsen Solveig (som hvert år opplever at selv om vi har lagt vekt på fag/yrkesdidaktikk i første semester, har studentene selv ikke tenkt noe særlig på det. De er opptatt av seg selv i møtet med elevene, og det skjønner jeg godt). (Solveig i e-post til kolleger, 29.11.05)

Hjertesukket i parenteser viser en av utfordringene mine. Det at det står i parentes, betyr ikke at opplevelsen ikke betydde noe for meg, jeg opplevde den som et dilemma. Hva er det vi ikke gjør når studentene ikke har arbeidet analytisk med læringsmål og begrunnelser for læring i løpet av semesteret? Hva mener mine kolleger at vi skal fokusere på?

Veiledningsprosjektet bidro til at jeg skrev og tok vare på slike tanker. Dermed sank de ikke ned i skyggenes hall (Vygotskij 2001), de ble bevart. Jeg skrev også logger og referater fra undervisningen og leste og besvarte Sigrids referater fra veiledningsprosjektet. Ikke minst var studentenes logger om deres skriveprosesser viktige for meg. Disse loggene etablerte Sigrid i januar 2005.

Det følgende er et eksempel på et utsagn fra en student i klassen da vi samtalte om skrivingen i første semester. Dette utsagnet sa meg noe nytt. Jeg ville bevare det og skrev logg etter timen. Her er utdrag fra loggen:

Student Tove sier at lærerens tilbakemelding ga henne tips til hvordan hun skulle gi tilbakemelding til de andre på skrivegruppa. Dette skal jeg bruke mer bevisst, jeg skal gi raske tilbakemeldinger og være enda tydeligere på hva jeg gir tilbakemelding på i de ulike fasene i skriveprosessen. (Solveig logg, 16.01.06)

I Toves utsagn så jeg tydeligere både min og mine kollegers rolle som skrivere i et læringsfellesskap. Dette resulterte i at jeg høsten 2006 laget grupperom på læringsplattformen der studentene kunne legge ut utkast til oppgavetekster og hvor vi lærere også skulle legge ut våre veiledninger.

Ikke all dokumentasjon ga slike konkrete tiltak. Referatene fra møtene i veiledningsprosjektet fungerte mer som klargjøring av egne tanker. I møtet i januar 2006 utvekslet vi kolleger erfaringer om hvordan vi veiledet våre studenter i den første oppgaven (jf. kapittel 9.3⁵⁵). Mens jeg lyttet til de andre, oppfattet jeg at deres beskrivelser dreide seg om veiledningens form og lite om oppgavens formål og innhold. Jeg foreslo at vi også skulle samtale om *innholdet* i veiledningen. Sigrid refererte min uttalelse, i parentes føyet hun til spørsmål til meg. Etterpå skrev jeg videre i referatet, vist som understreket tekst.

Solveig: Hva er saken selv? Hva skal studentene utvikle gjennom arbeidet med oppgaven? Så langt har ingen snakket om veiledningens innhold! Studentene skal gjennom sin praksis lære å drive fag-/yrkesdidaktisk analyse, og sentralt i dette er spørsmålet om HVA elevene skal lære av dette og HVORDAN de skal lære det? (Var det disse to punktene du sa?) Sentralt i veiledningen er da å få studentene til å oppfatte hva som er sakens kjerne, som jeg oppfatter skal være fag-/yrkesdidaktikk, hva skal deres konkrete elever lære. Hva er formålet med undervisningen? Mange sliter med dette. (Sigrid referat fra forskermøtet 19.01.2006, kommentert av Solveig, 27.01.06)

Sigrids referering av meg vil jeg med et veiledningsbegrep kalle parafrase. I tillegg stiller hun et lukket spørsmål for å klarlegge. Begge deler tilhører kategorien lytteferdigheter i veiledningspedagogikken (Ivey et al. 1993). Jeg opplevde hvordan Sigrids referater av hva jeg sa i møtene, fungerte som veiledning for meg. Dette var så klargjørende for meg at jeg fortsatte å lese nøye Sigrids refereringer av meg og skrive tilbake i hennes referater gjennom hele prosjektperioden. Jeg videreutviklet forståelsen av min tenkning og praksis gjennom parafrasen og av å bli utfordret av hennes spørsmål. Lund (2004) sier at skriving bidrar til strukturering og fordypning av forståelsen. Skriving er et kognitivt redskap (Hoel 2000). Dette ga meg større trygghet i formidlingen av formålet med skrive- og responsgruppene til studentene. Bortsett fra Sigrid deltok ingen andre kolleger i

⁵⁵ Referansene til andre kapitler er satt inn av Sigrid.

denne gjenskrivingen. Dermed ble det ingen fortsettelse av dialogen i kollegiet om hva som var formålet med den første didaktiske oppgaven etter dette møtet.

12.3 Det andre året (2006–2007) – ny erfaring, støtte fra kolleger og studenter og lesing

Høsten 2006 ble Karl Henrik Flyum, skrivepedagog fra lærerutdanningene ved Universitetet i Oslo, inviterte til oss av Erik. Flyum introduserte oss for friskriving og femavsnittsmetoden (tidligere omtalt av Sigrid, jf. kapittel 9.1.4), og vi utarbeidet hver våre skisser til en tekst ved å fullføre ufullstendige setninger som Flyum ga oss (jf. kapittel 11.4.4). Dette møtet ble et vendepunkt for hvordan jeg la opp skrivekurset samme høst. Jeg lot være å introdusere retningslinjene for oppgaven og begynte i stedet med friskriving. Jeg startet med en setning som fikk studentene til å uttrykke sin begrunnelse for valg av time. Min start på setningen var: (Planen for skrivekurset høsten 2006 Its learning tredje samling)

Friskriving 1: Jeg valgte å skrive om denne timen fordi

Studentene skrev hver for seg. Deretter ba jeg studentene i skrivegruppene lytte til hverandres setninger og kommentere og spørre i henhold til grunnmodellen. På få minutter hadde alle skrevet og fått respons på en del av sin innledning til oppgaven. Jeg introduserte flere ufullstendige setninger som tok utgangspunkt i retningslinjene for oppgaven. Denne induktive tilnærmingen var befriende for meg. I stedet for mine informasjonen og forklaringer av retningslinjene fikk de nå konkrete "startere" til elementene som oppgaven skulle inneholde. Ved at alle skrev på samme påbegynte setning, var samtlige studenter på samme "sted" i oppgaven, og de fikk drøfte felles problemstillinger. I en logg etter skrivekurset skrev jeg:

Jeg vet ikke om mine kolleger er klar over hvor store endringer det var i skrivekurset før og nå. For min del var det en revolusjon etter at vi hadde timen med friskriving med Karl H. Flyum. (Solveig logg, 12.2.07)

Det å erfare friskriving ga meg øyeblikkelig ideer til hvordan jeg kunne bruke ufullstendige setninger i skrivekurset. Det skulle vise seg at jeg hadde "møtt" Flyum og hans friskriving før, uten at det hadde gjort noe inntrykk. Det skjedde i form av et referat fra møtet i veiledningsprosjektet høsten 2005 (jf. kapittel 9.1.4). Jeg deltok ikke i dette møtet. I referatet ble jeg anbefalt av mine kolleger å bruke Flyums friskriving og femavsnittsmetoden for å fremme refleksjonen i skrivegruppene. Da jeg leste dette, ga ikke ordene noen mening, jeg fikk ingen assosiasjoner og forholdt meg ikke til dem. Det var først da jeg selv var med på hans friskriving at jeg kunne gripe ideen og tolke den i min konkrete sammenheng. Den ble "embodied knowledge" (Collins 1993). Dette understreker hva jeg har lært av å lese Vygotskij (2001): Det å forstå innholdet i et begrep kan være en lang prosess.

Erik og jeg samarbeidet denne vinteren videre med planer for å konsolidere skrivegruppene fra start med friskriving og dessuten å endre retningslinjene slik at refleksjonen ble bedre (Solveig logg, 15.2.2007). Fra evalueringen av skrivekurset høsten 2006 så jeg også muligheten til å komme i gang med øving i skrivegrupper allerede i samling 2 (Its learning PPU3, 2006. Evaluering). Dessuten foreslo både mine kolleger i møtet i veiledningsgruppen (13.2.2007) og studenter i evalueringene at vi kunne flytte samling 3 slik at det ble bedre tid til å skrive etterpå (jf. kapittel 10.8.5). Student Amund skrev dette i sin logg:

Utbyttet av skrivegruppa ville vært langt bedre hvis vi hadde lagt opp til å starte tidligere, men jeg fikk likevel verdifulle innspill. (Amund logg, 14.01.07)

Studentene hadde dette året mange gode innspill om skrive- og responsgruppene. Jeg opplevde engasjementet som et resultat av at de syntes høstens skrive- og responsgrupper hadde vært nyttige, og at de kunne ha tenkt seg enda mer skrivestøtte. Flytting av samling 3 ble en enkel sak høsten 2007 siden alle sto bak den. Med slik støtte er endring av rammebetingelser uproblematisk.

Våren 2007 ga meg muligheter til teoretisk fordykning som partner i et Comenius 2.1-prosjekt (www.prosolva.org). Dette prosjektet hadde som formål å finne problemløsningsmetoder for bruk i skolen. Vi beskrev og prøvde ut metodene, dessuten skulle vi beskrive det teoretiske grunnlaget for dem. Her fikk jeg anledning til igjen å lese og skrive om både humanistisk psykologi (Rogers 1961), Gestaltpsykologi (Perls 1992) og veiledningspsykologi (Ivey et al. 2007). Dette førte meg også inn i veiledningspedagogikkens teorigrunnlag, og der ble det påpekt at aktiv lytting var en grunnleggende veiledningsferdighet i mange og ulike veiledningstradisjoner. Det å bli aktivt lyttet til fremmer læring og utvikling. Dette ga meg ideen til å utforske begrepet *aktiv lytting* videre sammen med studentene. Jeg ønsket at studentene skulle erfare og bli bevisste hva aktiv lytting er. Disse tankene om aktiv lytting måtte gis en form.

Lesingen og skrivingen denne vinteren ga meg et bedre fundament for arbeidet med skrive- og responsgruppene og med veiledning generelt. Særlig ble jeg tryggere på grunnlaget for veiledning i humanistisk- og gestaltpsykologi. Dette grunnlaget ble også et spill for min egen praksis, det ble et redskap for å se kritisk på eget arbeid (Lund 2004). Betydningen av å lytte aktivt, og å vite når, hvordan og hvorfor vi faktisk gjør det, er et eksempel på dette. Hvordan kunne jeg gå inn i aktiv lytting sammen med studentene?

12.4 Det tredje året (2007–2008) – samarbeid om aktiv lytting, gode skrivegrupper, men ikke alt "i boks"

Høsten 2007 ble flere nye planer realisert. Sigrid og jeg dannet skrivegruppene allerede i samling 2, og studentene fikk oppleve sin skrivegruppe før praksisperioden. I denne samlingen hadde vi en økt om praksisopplæring og oppgaveskriving der Sigrid først beskrev studiet i form av aksjonsforskningsspiralen. Den viste sammenhengen mellom samlinger, praksisopplæring og de obligatoriske oppgavene. Med dette fikk også skrivegruppene en større mening ved at de inntok en plass i helheten i studiet. I en kort innledning sa jeg, med referanse til veiledningslitteraturen (Ivey et al. 2007), at aktiv lytting er det mest virksomme ferdigheten i all veiledning, og at dette skulle studentene erfare i skrivegruppene ved å skrive sine foreløpige mål for sin første periode i praksisopplæring. Jeg ba dem skrive hva de tenkte "her og nå" uten oppmerksomhet på rettskriving og grammatikk. Først ba jeg dem skrive overskriften: "Mål for min praksisperiode." Deretter ba jeg dem fullføre setningene:

- Det jeg vil øve på i begynnelsen av praksisen, er ...
- Ut i praksisperioden vil jeg legge vekt på å ... (Its learning, Hovedsider PPU 2007–2008. Samlinger DID 2)

For første gang introduserte jeg skriftlig tilbakemelding i skrivegruppens første møte, og dette skjedde før praksisperioden. Studentene byttet tekster innad i skrivegruppen, de skrev inn sine

tilbakemeldinger og ga dem tilbake til skriveren. Disse setningene ble de bedt om å finpusse videre i planen for praksisperioden som de snart skulle levere. Denne friskrivingsøvelsen var også grunnlaget for at studentene skulle uttrykke hva det vil si å lytte aktivt til en annens tekst. Jeg ba dem hver for seg fullføre denne setningen:

Å lytte aktivt til en annens tekst vil si å ...

Etter at de hadde lest opp for hverandre hva de hadde skrevet, ble gruppenes innspill samlet i plenum. Sigrid oppsummerte ved å vise at studentenes innspill var i samsvar med sentrale veiledningsstrategier og -ferdigheter med vekt på lytte- og påvirkningsferdigheter. Igjen la vi til rette for en induktiv inngang til begrepsverdenen. Dette var et nytt stort steg for meg: Studentene hadde selv på en konkret måte definert hva aktiv lytting til tekst var. Sigrid skriver i sin logg:

Dette gjorde at vi opplevde å komme lenger med den første oppgaven enn noen gang tidligere. Det til tross for at oppgaven ikke ble introdusert på 1. samling som før. (Sigrid logg, 14.9.07)

Bortsett fra Sigrid kjente ikke mine kolleger til "aktiv-lytting"-prosjekt. Jeg videreutviklet tankene i prosjektet i en workshop arrangert av Norgesnettuniversitetet samme høst (Strangstadstuen 2007). I presentasjonen la jeg vekt på den strukturerte øvingsperioden som trengs for å bli en kompetent deltaker i en skrive- og responsgruppe. Og i denne øvingen må verdigrunnlaget være eksplisitt, slik det uttrykkes i grunnmodellen. Verdigrunnlaget fikk jeg også anledning til å presentere i veiledningsprosjektet høsten 2007 (jf. kapittel 11.3.1 og 11.4.4). Min problemstilling var:

Hvordan legger vi til rette for verdibasert deltakelse? Studentene skal raskt oppleve gleden og nytten av å delta. Denne opplevelsen må uttrykkes eksplisitt. ... Jeg har stor tro på de formative prosesser vi bruker. Jeg er glad for det uferdige som blottstilles (kladden/skissen). Det er kimen til læring og utvikling. (Solveig powerpointpresentasjon i midtveisseminar, 22.10.07)

Sigrid var med på å planlegge og gjennomføre "aktiv-lytting-prosjektet". Dette samarbeidet var viktig fordi jeg følte at nå var det ikke bare jeg som prøvde ut og lærte noe sammen med studentene.

Da vi innledet skrivekurset i samling 3, var skrivegruppene allerede etablert, og vi startet med friskrivning som året før. Jeg følte meg bedre forberedt enn noen gang, takket være den gode starten i samling 2 og et mer solid teorigrunnlag i veiledning. Både i 2006 og 2007 økte antall skrivegrupper som var aktive etter samling 3. Også dette kullet studenter uttrykte at det var krevende å være i skrivegruppen, men likevel var denne gruppen viktig for dem. Studentene Berit og Reidun skriver:

Jeg syntes også at det var vanskelig å skulle gi respons til de andre i loggruppa siden jeg følte meg så usikker selv. Men jeg er glad for at vi har skrivegrupper slik at jeg hadde noen å støtte meg til. (Berit logg, 12.02.08)

Skrivegruppa er en enorm inspirasjonskilde. Veldig godt å kunne se hvordan andre løser oppgaven, kilder de henviser til og vurderinger de gjør seg i sine oppgaver og kunne komme med innspill når det er noe jeg er enig eller uenig i. (Reidun logg, 11.01.08)

Disse studentene opplevde støtte; usikkerheten ble mindre av å tilhøre en gruppe. De var i dialog ved at de fikk spørsmål og råd. De så hvordan de andre skrev. Gjennom slike studentlogger er jeg blitt mer bevisst på å fortelle at vi også lærer gjennom imitasjon (Vygotkij 2001). Hvert år er det noen som ikke bruker skrive- og responsgruppen. Noen få vil ikke, noen får ikke tid og andre omstendigheter spiller inn. Studentene Ola og Ali i samme skrivegruppe sier:

Skriveprosessen min kom seint i gang fordi jeg på grunn av et bortkommet skjema kom seint i gang med praksisen (...) for jeg tviler ikke på at utveksling av utkast kan være nyttig. (Ola logg 11.01.08)

Jeg fikk ikke så mye fra skrivegruppen. Det var misforståelse mellom Ola og meg. Nå er alt i orden til neste oppgave. (Ali logg, 04.02.08)

I evalueringene sier de fleste at de vil delta i skrivegrupper videre i studiet. Disse har opplevd at gruppen gir dem støtte i skrivearbeidet. Etter denne positive utviklingen i oppstarten og videre bruk av skrivegruppene gjensto en utfordring. Det var å få mine kolleger inn i skrivegruppene på nettet. Jeg informerte dem i e-post (Solweig 06.11.07), der jeg beskrev kort hva som var gjort i skrivekurset, og at jeg ønsket at de skulle legge sin veiledning i skrivegruppene for å delta i læringsfellesskapet. Sigrid gjorde dette, ikke de andre. Denne e-posten var like virkningsfull for dem som referatet fra møtet i veiledningsprosjektet to år før hadde vært for meg.

12.5 Utvidet teoretisk fundament – makt og tillit

Etter utprøvingen av aktiv lytting begynte jeg å skrive et forelesningsnotat om dette (Strangstadstuen 2008). Jeg ønsket å få bedre fram det teoretiske grunnlaget for aktiv lytting i veiledningen og søkte etter litteratur. Kvalsunds tekster om makt i hjelperelasjoner skulle få stor betydning for min forståelse av skrivegruppene. Maktaspektet hadde jeg tidligere støtt på hos Hoel (2000), der hun skriver at den største utfordringen med skrive- og responsgrupper er at de rokker ved synet vi har på makt og autoritet. Studentrollen og dens ansvar og plikter endres. Kvalsund (2003 a) gjorde meg oppmerksom på hvordan makt ledes gjennom den ytre og den indre relasjonen i hjelperelasjoner. Jeg så at den ytre relasjonen er en betingelse for den indre, samtidig som den indre relasjonen er avgjørende for om veiledningen stopper opp eller fortsetter. Den ytre relasjonen er basert på legitimitet, det vil si at jeg som lærer på et universitet er forventet å kunne gi god faglig veiledning. Jeg bruker denne legitimiteten til å etablere hjelperelasjonene mellom studentene, en hjelperelasjon som i utgangspunktet ikke er legitim. Jeg opplever at den blir legitim ved at jeg leder studentene inn i skrivegruppene og at de opplever verdien av dem. Men hva med den indre relasjonen mellom studentene i skrivegruppen?

The necessary condition for the real use of power is the establishment, maintenance, and enhancement of the inner relation without which we are left with skin and shadows. (Kvalsund 2003 a, s. 7)

Kvalsund (2006) sier at den indre relasjonen er sårbar og likevel avgjørende for at gruppen skal vedvare. Gruppene opprettholdes når deres indre relasjoner er basert på følelsen av tillit. Hvordan kan jeg med min legitime makt bidra til å bygge den indre relasjonen mellom studentene? Er grunnmodellen for veiledning i skrivegrupper og innsikt i egne skriveprosesser nok?

Gjennom Kvalsunds tekster, møtte jeg filosofen Macmurray (1957) og hans tekster om motstand. Han sier at våre handlinger fører til motstand, og den frustrerer vår vilje. Motstanden er en nødvendig del av livet, den trengs for at vi skal lære å fullføre våre intensjoner. Følelsen av motstand har jeg ikke tatt opp eksplisitt med studentene, kanskje det er en nøkkel til videre utvikling av skrivegruppene?

Følelse av motstand kan komme av det å ikke få svar. Jeg kjenner meg selv igjen i de e-postene jeg har sendt mine kolleger om skrivekurset og som jeg ikke har fått svar på. Hvorfor svarer de ikke? Er ikke dette viktig for dem? Hva betyr det for meg at de ikke svarer?

Kvalsund (2003 a) og Macmurray (1961) bidrog med en viktig metafor for å forstå motstand i relasjoner, nemlig bølgen. Våre relasjoner kan beskrives som en bølgebevegelse av kontakt, tilbaketreking og retur. Det er tillit som bidrar til at bølgebevegelsen opprettholdes. Dersom bølgen stopper, skyldes det at den indre relasjonen er utrygg. Vi føler motstand i møte med andre mennesker eller med oppgaver, og vi trekker oss tilbake. Det er viktig å kunne trekke seg tilbake, men å forbli tilbaketrasket fører til selvbebreidelse og produksjon av fantasier (Kvalsund 2003a). Det er avgjørende for videre læring og utvikling å ta kontakt på nytt. Det er i kontakten muligheten til utvikling ligger. Dessuten er forutsetningen for å kunne ta kontakt på nytt å gjøre kommunikasjonen om makten og ansvaret åpen. Hva betyr dette for meg? Jo, at jeg ikke må forbli tilbaketrasket overfor mine kolleger, jeg må returnere og stille nye spørsmål. Jeg må også legge til rette for at studentene ser seg selv og sin atferd i relasjon til bølgemetaforen.

Spørsmålet er ikke om vi bruker makt og tar ansvar, men hvordan vi gjør det (Kvalsund 2006). Spørsmålet er heller ikke om hvordan vi skal fjerne motstand, men hvordan forholde oss til den. Vi trenger motstand, men også strategier for å gjøre konstruktiv nytte av den. Jeg presenterte bølgemetaforen for studentene i skrivekurset høsten 2008. Det var krevende å formidle den siden jeg var "fersk" i bølgen. Da en student høsten 2008 sa at aktiv lytting til en tekst var å "Gi NOE tilbake", hadde jeg ikke nok fotfeste til å berømme dette godt nok. Selvfølgelig er det å gi noe tilbake helt essensielt og i tråd med grunnlaget i all veiledning, nemlig det å gi og få oppmerksomhet (Rogers 1961, Kvalsund 2006). I hjelperelasjoner skaper oppmerksomhet den tilliten som får bølgebevegelsen til å vedvare.

Høsten 2008 sendte jeg på nytt en e-post til mine kolleger (27.10.08) hvor jeg fortalte om skrivekurset og at jeg har informert studentene om at "våre tilbakemeldinger på deres kladder legges i skrivegruppene på nettet". Sigrid og Gùðrùn deltok på nettet.

Samme høst hadde vi endret retningslinjene til oppgaven slik at studentene skulle skrive om noe spennende og interessant. Da jeg møtte studentene i skrivekurset, kom jeg i et dilemma: I en e-post skrev jeg til mine kolleger:

Problemet var at mange hadde valgt en situasjon som handlet om klasseledelse, organisatoriske arrangementer, kommunikasjon, samarbeid, TPO. Da jeg hørte ideene var jeg enig med dem at dette var spennende og interessant, og at de hadde gjort svært viktige erfaringer som lærere. Men ideen passet ikke med den delen av retningslinjene som handlet om læring i faget eller analyse av mål. Flere studenter argumenterte svært godt for at rammebetingelsene for læring er svært viktige, og jeg sa meg enig i det. Men at fokuset i fag- og yrkesdidaktikken er læring i faget. Så, hva vil vi at studentene skal øve seg i den første

oppgaven? Min forestilling er at når vi har en oppgave i fag- og yrkesdidaktikk, må oppgaven dreie seg om det. (Solveig i e-post til kolleger, 21.11.08)

Min frustrasjon over retningslinjene, og den frustrasjonen jeg skapte hos studentene, mener jeg påvirket resultatet av evalueringen av skrivekurset. I samme e-post skrev jeg:

Her er resultatet i forhold til mitt mål om at de går videre med skrivearbeidet med en følelse av glede: Ja: 19. Nei: 14. (Dette er mange flere nei enn tidligere år.) (Solveig i e-post til kolleger, 21.11.08)

Jeg vender stadig tilbake til retningslinjene, de har blitt mitt "hakk i plata". Hva kan jeg gjøre? Jeg har erfart at e-postene til mine kolleger hvert år ikke duger. Men jeg har behov for å klargjøre hva vi vil med det første semesteret, inkludert den oppgaven studentene skal skrive der. McNiff (2002) sier:

If you feel that your practice needs attention in some way you will be able to take action to improve it, and then produce evidence to show in what way the practice has moved. (s. 15)

Jeg vet hvilken sak som trenger oppmerksomhet, og jeg vet hvem som må bringe saken til torgs. Arbeidet med utvikling av skrivekurs og skrivegrupper fortsatte etter prosjektperioden. Høsten 2009 deltok alle mine kolleger i skrivegruppene på nettet. I et seksjonsmøte like før kurset fortalte jeg hvordan jeg, med støtte i sosiokulturell læringsteori, ser hvor viktig rolle vi lærere har i det læringsfellesskapet som studentene har i skrivegruppene. Ved å gjøre veiledningen synlig for hele skrivegruppen er vi rollemodeller for veiledning samtidig som vi veileder.

Da jeg høsten 2009 igjen spurte studentene hva aktiv lytting til en tekst er, svarte Karl: "Skrive tilbake". Nå kunne jeg svært raskt og tydelig si at dette er det enkle og viktige svaret, med henvisning til "bølgen". Å skrive tilbake er nøkkelen inn i den didaktiske profesjonen. Bølgen har frigjort meg fra en murrende tvil om at studentene kanskje ikke bruker grunnmodellen riktig. Det viktigste er å skrive tilbake, slik gir studentene hverandre positiv oppmerksomhet i Carl Rogers (1961) ånd.

Denne høsten fant jeg løsningen på et problem jeg hadde hatt i alle år. Hvordan få studentene til raskt å velge en time å skrive om? Jeg hadde lang erfaring med hvilke spørsmål de stilte om dette i skrivekurset. Nå ville jeg komme dem i forkjøpet *før* praksisperioden, og jeg spurte dem: Hvilken time vil dere skrive om? Det kom mange svar: en god time, eller en dårlig time, eller en time med gode logger. Jeg støttet dem i alle forslagene og sa at de kunne skrive om hvilken som helst time bare de hadde elevenes læring i sentrum. Deretter ba jeg dem sende planen for timen til sin skrivegruppe mens de var i praksis. Dette førte til at alle hadde en tekst, på samme steg i skriveprosessen, å presentere i samling 3.

12.6 Oppsummering og avslutning

Ideer unnfanges og utvikles i dialogen om det ufullstendige, i spørsmålene og i motstanden, i de induktive tilnærmingene. Skrive- og responsgruppene inneholder alt dette. Hoel (2000, s. 26) skriver: "Responsgrupper er langt frå ein pedagogisk snarveg til å oppfylle ideelle mål anten det gjeld skriveopplæring eller læring og utvikling i vidare forstand." Dette støtter jeg, men nå har jeg lært at den systematisk samarbeidende veien er nødvendig for nyskaping. Når studentene har vært i skrivegrupper for første gang, spør jeg dem i plenum om hvordan det var å få veiledning på egen

tekst. Eksempler på svar er: "Det var spennende og jeg ble glad" og "Jeg fikk nye innspill". Nå ser jeg at det er viktig at slike stemmer kommer fram. De viser at skriveprosessen er et faglig arbeid hvor følelser er inkludert. Studentene skal føle veiledning på kroppen, og de skal uttrykke den med ord. Dette er grunnlaget for deres egen læring om skrijving i didaktikk, men også grunnlaget for deres veiledning av elever. Kvalitetsreformen stiller store krav til oppfølging av studenter, og jeg mener at det er både lite rasjonelt og lite faglig ikke å etablere faglige læringsfellesskap bestående av studenter og lærer. Det er begrunnelsen for å forsette. "We are always on the move" (McNiff 2002 s. 13).

De viktigste endringene av skrivekurset og skrivegruppene gjennom de tre årene var:

- Friskrijving i stedet for retningslinjer først. Dette frigjorde tid til egen skrijving og spørsmål om retningslinjene kunne knyttes til egne tekster.
- Oppstart av skrivegruppene i andre i stedet for tredje samling
- Friskrijving på skrivekurset var starten på praksisplanen
- Aktiv lytting til tekst, induktiv tilnærming til veiledningsteoretisk fundament for studentenes arbeid i gruppene
- Bedre teorigrunnlag for både lærer og studenter
- Utviklingsspiralen bidro til tydeligere sammenheng mellom skrivekurs og skrivegrupper og resten av studiet

Jeg lar student Lina avslutte med et utsnitt fra hennes pedagogiske refleksjonsnotat våren 2008:

Jeg har fått utrolig mye ut av å ha en velfungerende loggruppe og det har vært spennende å gi og få tilbakemeldinger fra denne i de skriveprosessene vi har vært igjennom. Det hadde jeg aldri prøvd før og syntes i utgangspunktet at det var litt skummelt. Men nå kan jeg ikke forestille meg å ikke ha det og jeg synes jeg har fått en uvurderlig trening i å gi og motta veiledning, som jeg vil ta med meg i mitt kommende samarbeide med nye kolleger. (Lina, pedagogisk refleksjonsnotat, 13.05.08)

Referanser

- Bakhtin, M.M. 1981 *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Ed. M. Holquist. Trans. C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Collins, H. 1993 *The structure of knowledge*. Social Research 60, s. 95–116.
- Dale, E. L. 1993 *Den profesjonelle skole*. Oslo: adNotam Gyldendal.
- Dysthe, O. 1993 *Ord på nye spor*. 2. utgåve. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hoel, Torlaug Løkensgaard 2000 *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Ivey, A. Et al. 1993. (3rd. ed.) *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Allyn & Bacon .
- Ivey, A.E., M. D'Andrea, M. Bradford Ivey, L. Simek-Morgan 2007 (6. utgave) *Theories of Counseling and Psychotherapy*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kvalsund, R. 2003 a) Use of power in helping relation. I: Allgood, E. og R. Kvalsund 2003. *Personhood, professionalism and the Helping Relation*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 3–16.
- Kvalsund, R. 2003 b) Some different aspects of power and energy in relation. I: Allgood, E. & R. Kvalsund 2003. *Personhood, professionalism and the Helping Relation*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 25–44.
- Kvalsund, R. 2006 *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lund, T. 2004 Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse? Demokratisk aksjonsforskning i pedagogisk sammenheng. I: Tiller, T. (red.) 2004 *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 191–210.
- Macmurray, J. 1957/1991 *The Self as Agent*. NJ: Humanities Press International, Inc.
- Macmurray, J. 1961/1991 *Persons in relation*. NJ: Humanities Press International, Inc.
- McNiff, J. and J. Whitehead, J. 2002 *Action Research: Principles and Practice*, London: Routledge Falmer.
- Perls, F.S. 1992 (rev. ed.) *Gestalt therapy*. Verbatim. San Francisco: Gestalt Journal Press.
- Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning, 2003, endret 2008. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Revans, R. 1980 *Action learning: New techniques for management*. London: Blond & Briggs, Ltd.
- Rogers, C. 1961 *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Strangstadstuen, S. 2007 *Nettbasert gruppeveiledning i digitale mapper*. Gardermoen 20.09.2007. Norgesnettuniversitetet.
- Strangstadstuen, S. 2008 *Skrivekurset – Teori om tanker, ord, skrivning og veiledning i skrivegrupper*. PPU samling DID 3, 2008. UMB, IMT, SLL. Utkast til forelesningsnotat 17.11.2008.
- Vygotskij, Lev S. 2001 *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

www.prosolva.org/spip/ (01.02.11)

Kapittel 13 Samarbeid og veiledning

Gjennom skriveprosessen har jeg hatt en stadig sterkere opplevelse av hvordan forskningsprosessen fortsetter i en ny fase nettopp gjennom skrivingen. Skriveprosessen har i høyeste grad vært interaktiv, i spill med litteratur, med veiledere og med Solveig. I levende-teori-tradisjonen er det et hovedanliggende å kunne gjøre rede for egen læring og dermed hvem og hva som påvirker denne læringen. Hele prosjektgruppen, studentene og mange andre har bidratt med lærdom og viktige stemmer, men i dette kapitlet vil jeg rette søkelyset på den innflytelsen Solveig, mine veiledere og Whitehead har hatt på min læring. Whitehead har hatt en særskilt betydning gjennom sitt arbeid med å synliggjøre livsbejaende energi som ressurs i utdanning. Kapitlets siste del dreier seg om min læring på dette feltet.

13.1 Samarbeidspartner og medforsker

Hva har samarbeidet med Solveig betydd for utviklingen av min veilednings- og forskerkompetanse? Det er kjernes spørsmålet jeg vil utforske her. Siden 1999 har vi arbeidet tett sammen, med delt ansvar for undervisning i pedagogikk, og med medansvar for undervisning i yrkesdidaktikk. Hver samling har vi planlagt sammen. I flere år arbeidet vi som to-lærere. Vi har også skrevet sammen (Gjølterud & Strangstadstuen 2004; Strangstadstuen & Gjølterud 2007). Dette er en kort beskrivelse av bakgrunnen for samarbeidet i prosjektet.

13.1.1 En dans i støtte med motstand



Matisse, *Music*⁵⁶

I rytmen av
kontakt, tilbaketrekning og
retur
Danser vi

I rytmen
Utfordres vi
Speiles vi
Vokser vi

Ved siden av veilederne i prosjektet er det Solveig som har vært mest involvert gjennom både de tre årssyklusene i prosjektet og den etterfølgende analysefasen. Data som belegger denne påstanden, finnes som Solveigs kommentarer til så å si alle referater i prosjektet, utstrakt e-postveksling, logger fra Solveig og meg, presentasjon på to CARN-konferanser (2008 og 2009) samt i framlegg på prosjektmøter og på personalseminar i desember 2008. Mye av dette har vært synliggjort gjennom redegjørelsen i kapittel 9–11. Her vil jeg utdype sider ved Solveigs engasjement og involvering, og den betydningen hun har hatt for meg og min utvikling.

Om inngangen til prosjektet har Solveig sagt:

⁵⁶ <http://www.henri-matisse.net/paintingssectionone.html>

Jeg var veldig positiv til å være med på dette. For det første ønsket jeg å utvikle min praksis, min veiledning. For det andre så tenkte jeg at Sigrid kan mye om veiledning, og jeg hadde veldig tiltro til hennes kompetanse som veileder og da ville det vært fint å være sammen med Sigrid om det. Og det tredje var slik jeg så på Sigrid, ut fra min erfaring med henne, at hun ville være en leder av prosjektet som ville inkludere alle. Så det ville være ålreit å være i en slik gruppe. (Solveig på personalseminar Løvli, fra lydfil 14.12.08)

Den støttende holdningen har vært grunnleggende gjennom hele prosessen. Støtten har gitt seg uttrykk på mange vis, som jeg har vist i oversikten.

Dimensjoner	Eksempler
Møtt meg med respekt (menneskelig og faglig) og forventninger	To me, you have been a strong leader, in a systematic way. I have enjoyed every contact and respond during the project; your leadership, I feel, is based on competency in guidance, executed in a way with high ethical standard. (Solveig kommentar til innlegg, CARN 14.10.08)
Lest og gitt tilbakemeldinger på alle referater og logger. Det har holdt i liv i prosessen, mine skrivelte ikke produsert for "løse luften"	Tusen takk for et vakkert referat og logg, Sigrid. Jeg ble veldig stimulert til å tenke videre på veiledning ... (Solveig i e-post til Sigrid, 05.10.06) Som alltid fører våre samtaler til nye ideer hos meg, i går fikk vi ideer til undervisningen på mandag i samling 5. (Solveig i e-post til Sigrid, 21.02.07) Samtalen i går, lese loggen din i dag, skrive inn i loggen din; det gir konkret innsikt i meg selv. (Solveig i e-post til Sigrid, 16.10.08)
Bidratt med utvikling av veiledningsrollen	Dette er beskrevet gjennom de foregående kapitlene. Eksempler er å gi konkrete positive tilbakemeldinger, utfordre alle studenter til videre utvikling, tydeliggjøre veiledningsstrategier så studentene lærer mer om veiledning (se for eksempel 9.3.3, 11.1.3 og 11.10.2)
Stilt seg til disposisjon når jeg har bedt om veiledningssamtaler	Jeg ber om en veiledningssamtale med Solveig, og ser at det handler om mer innsikt i forholdet mellom støtte og utfordring, og at det handler om større grad av dialog (Sigrid logg, 20.02.07)
Involvert seg i møtene gjennom å delta i diskusjonene, forberede seg, lede enkelte prosesser og ha innlegg om sin virksomhet i prosjektet og delta i planlegging og avklaring av tanker og intensjoner	Jeg er svært takknemlig for alle anledningene du har skapt slik at jeg har kunnet skrive-meg-litt-klokere. Det har vært en enorm opplevelse som jeg vil utnytte enda mer i undervisning og forskning. (Solveig refleksjonsnotat, 16.06.08)
Holdt på grunnleggende prinsipper i veiledingen og slik påvirket oss	For eksempel om hvor viktig det er at studentene vet hva de vil at elevene skal lære gjennom undervisningen
Gitt motstand	Ved å insistere på at hun ikke var medforsker (se kapittel 11.3.1, og sitat fra 14.12.08 i kapittel 13.1.3) Pekt på at målene med forskningsprosessen ikke har vært tydelig nok (se kapittel 10.7.5)
Gått inn i forskerrollen sammen med meg ved å samarbeide om konferansebidrag og ved å skrive om forskningsprosessen fra sitt eget ståsted	Se kapittel 12 og 15

Solveigs engasjement kom til uttrykk ved at hun synliggjorde for meg hvilken innflytelse samarbeidet hadde på henne ved at hun ble utfordret, fikk større innsikt i seg selv og at det førte til konkrete endringer i undervisningen. Hun var entusiastisk. Ikke minst kom det til uttrykk i e-poster som alltid ble avsluttet med takksigelser som "tusen millioner takk!" Det gjensidige engasjementet var en livsnerve i prosjektet. Veiledningsprosjektet ble holdt levende mellom oss i det meste av det vi foretok oss knyttet til PPU. Aller mest konkret er det at referatene fra prosjektmøtene fikk mening gjennom Solveigs respons. Biesta (2006) skriver om å skape situasjoner der den andre har mulighet til å lære ved å respondere. I samarbeidet fikk vi mulighet til å respondere på hverandres innspill, og dermed komme inn i verden, slik Biesta uttrykker der. Solveig sa for eksempel:

Når jeg leste hva Sigrid hadde skrevet at jeg hadde sagt så opplevde jeg noe *utrolig* sterkt. Det var så triggende at jeg holdt på å gå i ... Fordi jeg så meg selv, det var en parafrasering som jeg aldri hadde opplevd maken til. Det var gjerne at jeg hadde sagt noe om en idé jeg hadde hatt, eller et spørsmål jeg hadde reist, og når jeg fikk det tilbake fra Sigrid så var det veldig kort vei fra den ideen til handling. (Solveig på personalseminar Løvli, fra lydfil 14.12.08)

Den sterke og tydelige responsen fra Solveig utgjorde en livgivende og helt avgjørende energi for meg som leder av prosjektet. Solveig har også gjennom sitt engasjement ytt en form for motstand, slik jeg har nevnt i oversikten over. Flere ganger har Solveig selv pekt på at motstanden var resultat av ærlighet:

I could not grasp the concrete guidance-practice by those I had not seen in reality. I still do not know how the others do it. This is a triggering "conclusion" for my learning, and I hope it can trig the project. I am not proud of my outcome, but I am honest. (Solveig kommentar til innlegg på CARN, 14.10.08)

Mye av prosjektet gikk ut på å dele erfaringer gjennom muntlige framstillinger. Solveig opplevde i liten grad denne erfaringsdelingen som kilde til videreutvikling av veiledningskompetanse. Andre ga uttrykk for at de lærte og fikk utvidet sine perspektiver og endret sin praksis ved å høre om andres erfaringer. Det gjaldt ikke minst meg selv. Da Solveig sa at hun ikke lærte mye av de andre (jf. også 10.1.1, Solveig ettertanker til notat av 25.08.06, 28.08.06), opplevde jeg det som en motstand. En motstand som var uttrykk for engasjement og involvering, der hun synliggjorde sin egen prosess. En motstand jeg nå ser at vi skulle ha brukt aktivt for å forbedre prosessen. Da Solveig holdt på at hun ikke var forsker i prosjektet, ga det mulighet til å utforske roller i aksjonsforskning. Dette ble avgjørende for min forståelse av ulike nivåer for deltakelse i aksjonsforskning. I møtet mellom hennes oppfatning av prosessen og min oppfatning/intensjon lå en dialektisk motsetning som bar i seg kimen til endret forståelse både hos henne og meg. Solveig oppdaget at hun var en forsker, og utviklet sin forskerrolle (se kapittel 11.1.1, og kapittel 11.1.3: Solveig notat, 17.08.07), og jeg fikk innsikt i hvordan samarbeidende aksjonsforskning kan gjennomføres på flere plan. Solveigs innflytelse var avgjørende for utviklingen av min forståelse.

13.1.2 Bølgebevegelse og samforskning

Macmurrays (1979) teori om veiledning som en bølgebevegelse, som var viktig for Solveigs utvikling av veiledning i grupper på nett, ble også sentral for å forstå den læreprosessen som foregikk mellom

oss. Bølgen betegner en stadig skifting mellom erfaring og refleksjon, handling og tenkning, kontakt og tilbaketrekning (ibid. s. 86 ff). Refleksjonen og tenkningen foregår ifølge Macmurray i tilbaketrukket posisjon. Fra den tilbaketrukkne posisjonen er det viktig å komme i kontakt med handlingen eller den andre igjen, fordi det er i kontaktfasen at kunnskap skapes. Det at vårt samarbeid også kan ses i dette lyset, skrev Solveig etter et møte i prosjektet:

Mine ettertanker etter møtet var en styrking av en idé jeg har fått fra Kvalsund; om at veiledning er en bølgebevegelse som innebærer kontakt, avstand og gjensyn (return). Han sier at det er retur-bølgen i denne bevegelsen som er viktig, at partene tør å utfordres på nytt, nettopp ved å møtes. (Solveig kommentar i referat etter forskermøte 19.11.07)

Gjennom slike bølgebevegelser av kontakt (samtaler), tilbaketrekning (skrive logg eller utvikle andre tekster i forbindelse med prosjektet) og retur (respons på det som ble formulert i tilbaketrekningssfasen) utviklet vi vår forskerkompetanse. Jeg vil vise et par eksempler:

Din fortelling ble en pådriver for meg til å skrive ut dette og på den måten begynne å forme min/vår forståelse av hva "standards of judgement" er i vårt prosjekt. (Sigrid i e-post til Solveig, 13.10.07)

Sigrid: ... du er med nå å tolke data sammen med meg. Er du enig i det? (Sigrid logg, 16.10.08)

Solveig: Ja, absolutt. Denne sam-tolkningen vi har hatt i de siste dagene oppfatter jeg har dreid seg mye om prosjektet i sin helhet; forventninger til det, dets mål, innhold og form. Når det gjelder sam-tolkningen av konkrete deler av prosjektet, oppfatter jeg at vi har gjort det i skrivearbeidet etter møtene, i speilingen av oppfatningene. Dermed synes det nå som om denne etter-speilingen var det nødvendige ledd både for min læring og for at jeg nå kan si at jeg er medforsker i prosjektet. Endelig. (Solveig i kommentar til Sigrids logg, 16.10.08)

Solveig opplevde seg (endelig!) som en forsker i prosjektet. Videre sier hun også at vi har tolket sammen underveis i prosjektet. Prosjektet bidro ikke bare til at Solveig ble forsker i prosjektet, men at hun ble aksjonsforsker. I framlegget på CARN 2009 sa hun om seg selv at hun lenge hadde vært en "stubborn participator" (Solveig presentasjon på CARN, 31.10.09). Hun beveget seg fra å være en utviklingsorientert lærer til å bli aksjonsforsker.

13.1.3 Samarbeidets betydning for min kompetanse – økt demokratiforståelse

Samarbeidet med Solveig hadde stor innflytelse på min veiledningskompetanse. Da hun synliggjorde hvordan hun endret sin praksis, kunne jeg også endre min (se eksempler i oversikt). I det foregående har jeg pekt på hvordan samarbeidet førte til økt forståelse av hva det vil si å drive samarbeidende aksjonsforskning. Som et ledd i denne erkjennelsen ble jeg opptatt av hvordan jeg hadde forstått og praktisert min demokratiske forståelse som grunnlag for forskningsprosessen.

Demokrati er en grunnleggende verdi i aksjonsforskning, noe jeg var fullt klar over ved oppstart av prosjektet. Men jeg oppdaget underveis at forståelsen min av hvordan en demokratisk forskningsprosess kunne gjennomføres, var begrenset (jf. kapittel 11.1.1). Prosjektets oppstart viser det tydelig. Jeg bestemte forskningsperspektiv, kollegaene ble invitert til å være med. Jeg kunne ha invitert dem til å være med i et aksjonsforskningsprosjekt der hensikten var å forbedre vår praksis, men samtidig la det være opp til gruppen å bestemme satsningsområde. Sammen med veilederne

utviklet jeg forskningsspørsmålene som ble presentert for gruppen, vi *kunne* ha utviklet dem i fellesskap. Grovskissen til hvordan vi skulle jobbe med utviklingen, hadde jeg klart i hodet og på papiret: Vi skulle planlegge veiledning alene og sammen, gjennomføre veiledning med studentene våre, vi skulle komme sammen i gruppen igjen og dele erfaringer (plan, aksjon, refleksjon). Dette skulle vi gjøre gjennom tre år. Denne planen ble presentert, men ikke diskutert. Medlemmene i gruppen ble bedt om å bidra med innspill på møtene, og møtene ble delvis planlagt av gruppen i fellesskap, for så å bli detaljplanlagt av meg sammen med veilederne. Jeg oppfordret imidlertid aldri gruppen til å evaluere arbeidsmåtene eller være kreative på felles jakt etter alternativer. Solveig gjentok stadig at hun ikke lærte noe om veiledning av de andre på møtene. Hva kom det av? Hun ble aldri utfordret til å utdype denne frustrasjonen. Først gjennom forberedelsene til CARN 2009 skjønnte jeg at hun etterlyste veiledningsteori som grunnlag for å utdype sin forståelse. Kanskje ville flere ønsket å fordype seg i veiledningsteori om vi hadde tatt det opp til drøfting. Hva var det som gjorde at Solveigs ønske ikke ble en del av fellesskapets diskusjon? Jeg hadde flere innspill til teori og forslag til lesing som verken ble bifalt eller fulgt opp. Sammen kunne vi ha utforsket grunnene til at vi forkastet forslag eller lot dem ligge. Slike metadiskusjoner kunne bidratt til at vi hadde foretatt flere bevisste valg i våre arbeidsmetoder.

Det var først gjennom skriving, forberedelser til Carn-konferansene, og gjennom et innlegg Solveig hadde på et personalseminar på Løvlia (14.12.08) at jeg forsto at hun oppfattet prosjektet på en helt annen måte enn meg.

[J]eg har ikke vært en forsker i prosjektet, jeg har vært en handlende deltaker, en aktør. Uten å være forsker. Jeg har sett slik på meg selv i veldig lang tid. For det har skjedd endringer innen PPU, og LUN i min veiledning, helt konkret. Det som har foregått der [i min praksis] har ikke foregått sammen med dere, men sammen med Sigrid og med mine studenter. (Solveig på personalseminar Løvlia, fra lydfil 14.12.08)

Solveig sier her at det har skjedd endringer i hennes praksis, men den har ikke skjedd i møtene. Jeg forsto da at for henne *var* møtene langt på vei prosjektet, mens veiledningen med hennes studenter, kommunikasjonen med meg i forbindelse med referater og logger var utenfor prosjektet. For meg var det derimot nettopp denne helheten som utgjorde prosjektet. Dersom jeg/vi hadde lyttet bedre, kunne denne oppfatningen kommet tydelig fram tidlig i prosessen. Da kunne vi tatt også denne problemstillingen opp til drøfting i gruppen. Under forberedelsene til Carn-konferansen i 2008 hadde vi følgende dialog:

Sigrid: Noe av det som går igjen, er at hun [Solveig] påpeker at hun egentlig ikke har lært noe (om) veiledning av alle de rundene vi har hatt med å dele erfaringer. Hun har lært ved å veilede sammen med Hans Erik og meg. (Modellæring.) Det får meg til å tenke at dersom vi virkelig ville ha hevet vår kompetanse som veiledere i prosjektet, burde vi ha vært med hverandre ut på veiledningsbesøk i praksis (slik også Erling en gang foreslo). (Sigrid logg etter samtale med Solveig, 15.10.08)

Solveig: Da jeg var med i møtene, tenkte jeg ikke at vi ikke gjorde det som var intensjonen. Sakslista du/vi utviklet underveis var slik jeg forventet. Nå tenker jeg: kanskje jeg/vi hadde feil forventninger til *hvordan* vi kunne utvikle oss som veiledere? Kanskje vi trodde vi ble bedre veiledere av å lytte til hva de andre sa de gjorde? Jeg var nysgjerrig på hva de andre gjorde, for å lære, men jeg vet jeg tenkte at de muntlige fortellingene ble for overfladiske,

for generelle, for lite beskrivende. Du sa i går at disse fortellingene kunne vært tema i kollegaveiledning; DET tror jeg på. (Solveig kommentar til Sigrids logg, 15.10.08)

Sigrid: Hvis vi skulle lært mer om veiledning, burde vi fokusert på veiledningsteori, i større grad *gjort* veiledning i gruppen, tatt opp problematiske situasjoner, ikke bare dele erfaringer, gått i dybden på noen problemstillinger og vært med hverandre på praksisbesøk (tatt video, diskutert). (Sigrid logg, 15.08.08)

I dialogen med Solveig ble hennes behov for tiltak for å utvikle veiledningskompetanse tydelige, og de skapte ideer til hvordan prosjektet kunne vært bedre. Dialogen mellom Solveig og meg gjennom prosjektperioden kunne vært synliggjort for alle. Hvorvidt flere ville deltatt på et slikt nivå dersom vi hadde synliggjort vår prosess bedre, er likevel usikkert. Som jeg har pekt på tidligere, var det nemlig også en fordel at medlemmene kunne involvere seg i ulik grad, siden mange var engasjert i andre forskningsprosjekter parallelt. Poenget er likevel at dersom vi hadde tatt situasjonen opp til drøfting i gruppen, kunne vi kanskje avklart de ulike deltakelsesnivåene tidligere i prosessen. Samtaler og skriftliggjøring av erfaringer fram mot konferanseinnleggene var sentrale for at jeg skulle oppdage at en prosess jeg trodde var åpen og demokratisk, nok heller hadde vært noe snever. Gjennom dialogene fikk jeg ideer til hvordan vi kunne ha styrket det demokratiske aspektet gjennom større åpenhet slik jeg har drøftet her.

Tidligere (i kapittel 10.3.1) har jeg drøftet demokratiske aspektet opp mot lederrollen. Det at jeg ikke fulgte opp forslag som ikke umiddelbart ble omfavnet, eller at jeg ikke bidro til flere kreative prosesser rundt arbeidsmåter, har jeg sagt kan være tegn på svak ledelse. Konklusjonen på dette tidspunktet er dermed at sterke demokratiske prosesser krever en sterk leder. Sterk leder i betydningen å ha innsikt til å åpne opp for diskusjoner der motstand og forskjellighet blir ansett som viktige ressurser, og med tilstrekkelig erfaring til å kunne vurdere hvilke forhold ved prosessen det er viktig å løfte opp på et metaplan. Ikke før i skrivefasen, gjennom mange samtaler med Solveig og med veilederne, har jeg fått innsikt i et bredere spekter av valgmuligheter med hensyn til både arbeidsmåter og innhold i prosjektet. Ikke minst har jeg sett verdien av å drøfte prosessen på metanivå for å kunne foreta bevisste valg.

13.1.4 Utvikling av aksjonsforskningskompetanse – en induktiv prosess

Gjennom Solveigs skriftliggjøring av egen prosess fra å ha vært en utviklingsorientert lærer til å bli aksjonsforsker, fikk jeg ny innsikt i aksjonsforskningsprosessen. Solveig hadde utviklet skrivekurs og skrivegrupper og hadde utviklet et prosjekt i prosjektet. Om mine egne erkjennelser skrev jeg:

Selv om jeg ikke hadde det så klart for meg da vi startet, mener jeg nå at det må være ett av flere mål at deltakerne skal kunne bruke prosjektet som et springbrett for nye prosjekter. Slik har prosjektet nådd et mål om ikke bare å bidra til vår utvikling av veiledningskompetanse, men til utvikling av aksjonsforskningskompetanse. Og det har vi utviklet gjennom en induktiv prosess. Jeg har alltid ment at aksjonsforskning best kan læres/undervises på forskningens premisser – gjennom handling. Men jeg ser også nå ansatser til hvordan vi som ledere av aksjonsforskningsprosesser kan være proaktive i større grad enn jeg har vært. Jeg ser tydeligere nå at arbeidet har en praktisk karakter og en analytisk karakter som delvis går hånd i hånd, og delvis må det praktiske arbeidet gjennomføres før et mer overordnet analytisk arbeid kan foregå. Dette har fått en dypere mening for meg

gjennom arbeidet, og ikke minst ved innblikket i dine prosesser, Solveig! (Sigrid i e-post til Solveig, 02.02.09)

Det er to poenger her: For det første forståelsen av å lære aksjonsforskning gjennom å erfare prosessen, og innsikten i at vi i større grad kunne hatt et metaperspektiv på alle ledd i prosessen for å synliggjøre og ta bevisste valg underveis. For det andre den voksende forståelsen av aksjonsforskningens analytiske side. Forståelsen vokste fram som en respons på Solveigs prosess, og på veiledningsprosesser som jeg kommer til. Jeg fikk erfaringskunnen som på ulike måter ble representert i form av skriving og samtaler. Den ble formulert som proposisjonskunnen og har skapt praktisk kunnen. Kompetansen sitter i kroppen og er phronesis, techne og episteme i skjønn forening.

13.2 Veiledning gir innsikt og luft under vingene

I denne delen av kapitlet vil jeg gi noen glimt av veiledernes betydning for min vandring mot forskerkompetanse. Først gir jeg en kort redegjørelse for veiledningen i sin helhet. I kapittel 13.2.2 vil jeg drøfte en vedvarende dialog mellom Edvin og meg, der vi søkte å utdype spørsmål både rundt veiledning og forskning. Datakilder er referater fra veiledningsmøter og veiledningssamtaler med Edvin (20.06.08) og med Erling (24.09.08), begge tatt opp på lydfiler og transkribert, og elektroniske brev fra perioden oktober 2007–mars 2008. Til slutt viser jeg også til et møte med Levinas og hans teori, for det er ikke bare i møte med mennesker utviklingen har skjedd.

13.2.1 Veiledningsmøter med tre unike veiledere

Veiledning har foregått i tilknytning til møtene i prosjektene, noen ganger med både Erling og Edvin, andre ganger med en av dem. Hilde har vært særlig knyttet til utformingen av aksjonsforskningen, men har også støttet prosessen ved å delta på møter og gjennom veiledningssamtaler i forbindelse med at hun har veiledet tekstutkast. Gjennom de foregående kapitlene har jeg forsøkt å synliggjøre den aktive og støttende rollen Edvin og Erling har hatt i prosessen, både som deltakere og som medplanleggere av møtene. Her vil jeg utdype betydningen av de tre veiledningsrelasjonene. Først gir jeg et innblikk i en dikt-tekst.

Tre unike veiledere

Hilde har åpnet
aksjonsforskningens muligheter
for meg
Gjennom mange års veiledning og samarbeid
Din usvikelige tro på
prosjektet
har skapt trygghet –
prosjektet har sin berettigelse

Edvin har
utfordret meg
til å skyve på grenser
og finne det essensielle
i en bevisst form
Utprøvende og utforskende
har du helhjertet
gått inn i prosessen
og vist meg
forskningens skapende mulighet
og metaforens forunderlige
forvandlingskraft

Erling
har gitt mot
gjennom tiltro, glede og entusiasme
raske og skarpe analyser
En havn i storm
Du har lært meg å manøvrere
i ulike farvann og
kaste anker når det kreves
og sette fulle seil
når vinden er god

Tre veiledere har *møtt* meg
og tålmodig
gått med meg
Med hode og hjerte
på en krevende og givende vei
mot forskerkompetanse

Veiledningsmøter



Kandinsky - Blue⁵⁷

I sentrum
for deres oppmerksomhet
I lyset
av deres
kunnskap
og klokskap
har jeg tilbrakt
privilegert tid
Det har opplyst meg
og tilført
erfaringene
nye farger

Kandinskys bilder er energiskapende for meg. Musikk ble til farger og former for ham. På samme måte har veiledningen for meg vært som musikk som har frigjort farger, former og kunnskap på mange plan.

Veilederne har lyttet og gitt av seg selv både faglig og menneskelig gjennom flere år, for å bidra til min læring og utvikling. Det er et privilegium det er vanskelig å sette ord på. Derfor prøvde jeg gjennom diktets knappe form å gi et lite blick inn dette privilegerte rommet der alle tre møtte meg i Buberske Jeg–Du-relasjoner. Møter som bidro til at jeg kunne komme "into presence" (Biesta 2006). Jeg har fått erfare hvordan kjærligheten favner kritikken. Alle tre har på sin unike måte møtt meg med det Whitehead (Whitehead & McNiff 2006; Whitehead 2007) kaller "energy with values", en form for verdiladet energi som fremmer evnen til å påvirke læring. Det har inspirert meg og utfordret meg til å strekke meg.

På forskjellige vis har veilederne bidratt med sin kunnskap og sine menneskelige kvaliteter. Hilde var min lærer på 1990-tallet da jeg først tok veiledningspedagogikk og siden hovedfag. Hun var den gangen, og har vært det nå, en veileder som har møtt meg og prosjektet med genuin interesse og som med sine lange erfaring med aksjonsforskning har gitt meg en trygg basis å stå på. Det har vært viktig å ha Hildes utenfrablakk på prosessen. I videoklippet under utdyper jeg hvilken innflytelse Hilde har hatt på min læring gjennom vår langvarige relasjon som student–lærer og som kolleger:

<http://www.youtube.com/watch?v=2nft9njEnZg>.

Edvin har utfordret meg til å tenke form og til å forstå verdien av å lete etter de essensielle karakterene i våre erfaringer. Han er en mester med ord. Jeg har lært å sette pris på metaforer og presise formuleringer som bærer mysteriene i seg, som det kjærlige og det kritiske blikket som ble så

⁵⁷ [http://amoergosum.blogs.sapo.pt/arquivo/kandinsky-01X%20\(2\).jpg](http://amoergosum.blogs.sapo.pt/arquivo/kandinsky-01X%20(2).jpg)

betydningsfullt. Edvin har vært opptatt av det skapende og nyskapende som har gitt nye perspektiver og utdypet min forståelse. Dette vil bli utdypet under.

Med stor entusiasme har Erling møtt prosjektet og dets mulighet for å skape et felles rom for fordykning. Han har stolt på at jeg finner min form, og har bidratt med livgivende og begeistret støtte:

Jeg synes dette underkapitlet er utrolig viktig og at det er flott at du tar det som fundament for avhandlingen. Ypperlig. Kommentarene er kommet ut fra min dype interesse for det du skriver. (Erling veiledning i tekst, 01.08.09)

[D]et viktigste er at du har kommet til den innsikten, det dårlige hadde vært om du ikke hadde kommet til innsikten! (...) Det gjør dette til et bedre prosjekt! (...) Det er mye bedre enn om du kom fram til at det var en fin tur i skogen. (Fra lydfil, veiledningssamtale med Erling, 24.09.08)

Dette betyr ikke at Erling har møtt meg ukritisk og uten motstand, men den uttalte støtten har skapt en trygg grunn å gå fra, og komme tilbake til. Det at tilliten har vært eksplisitt uttalt, har vært en viktig drivkraft for meg i dette arbeidet. Gjennom hele prosessen har Erling vært tydelig på å understreke både for meg og for gruppen at arbeidet har vært forskning (jf. kapittel 11.3.2). Dette var ikke minst viktig midt i prosessen, da flere prosjektmedlemmer ikke opplevde seg som forskere i prosessen (Solveig, Hans Erik og Birgitte), og jeg oppfattet at Edvin stilte spørsmål ved om utviklingsprosessen var forskning (jf. kapittel 10.4.3). Jeg begynte å tvile på min rolle som leder av prosessen. I slike situasjoner har Erlings tiltro til prosjektet og til meg vært avgjørende. Jeg vil også framheve Erlings utrettelige vilje til å diskutere teksten med meg.

Gjennom aksjonsforskningsperioden hadde veiledningen i stor grad karakter av samarbeid. Edvin sa det slik: "Men et typisk veiledningsmøte er det ganske lenge siden vi har hatt. Egentlig. Jeg måtte tilbake til boka. Nei, jeg kom vel egentlig ikke så langt som til overskrift: Veiledningsmøte med Sigrid, nei ..." (Edvin i veiledningsmøte, 20.06.08) Utsagnet sier mye om jevnbyrdigheten i veiledningsforholdet. Jeg var likevel bevisst på at i sammenheng med prosjektet var det en veilederveiledet relasjon vi hadde hatt. Med henvisning til det siste forskermøtet vi hadde planlagt sammen, sa jeg:

[H]vis *ikke* dere hadde vært veilederne mine, så hadde vi ikke hatt de møtene, og da hadde vi ikke fått til den prosessen. Så det har skjedd *fordi* dere er veilederne mine. (Sigrid fra lydfil, veiledningssamtale med Edvin, 20.06.08)

Både samarbeid og mesterlære preget veilederforholdet. Samarbeidsaspektet ble styrket ved at Edvin og Erling samtidig var deltakere i prosessen, og fordi de hadde mindre erfaring med aksjonsforskning enn meg, kunne vi oppdage og lære sammen. På den andre siden hadde de langt mer forskningserfaring enn meg. Edvin begynte for eksempel tidlig å etterspørre essenser, mens jeg mente at det viktige var at vi var i prosessen og at det skjedde endringer i praksis. Min noe snevre, pragmatiske forståelse ble utfordret og utdypet, for prosjektet skulle ikke bare leves. Det skulle også analyseres og drøftes. Det skulle teoretiseres. Spørsmålene fikk meg til å forstå at det er nødvendig å finne *vesentlige* sider ved prosessene og endringene som skal analyseres og drøftes. Det var en

større kunstart enn jeg hadde forutsett! Denne merkunnskapen i analyse har ikke bare hatt betydning i skrivefasen, men gjennom hele prosessen.

I skrivefasen har veilederne, på ulike områder og måter, støttet og utfordret meg. Støtte og oppmuntring har vært viktig for å holde motet oppe. Min omtrentlighet og utålmodighet er blitt utfordret. Deres innsikt har vært en uvurderlig hjelp i arbeidet med å utvikle et kritisk, analytisk blikk. Diskusjoner om begreper har vært viktig. Tre veiledere har gått med meg og latt meg oppdage og dermed utvikle meg som forsker. Reason og Marshall (2001) skriver om det å veilede doktorgradsstudenter på denne måten:

We seek to facilitate the personal learning in research, and so help people *realize* their potential project which has relevance to their lives. In our view, good research is an expression of a need to learn and change, to shift some aspect of oneself. (s. 415)

Slik har jeg opplevd å ha tre veiledere som har bidratt til at jeg kunne gjennomføre et forskningsprosjekt som var viktig for meg. Gjennom å støtte og yte motstand har de bidratt til å frigjøre min kreativitet og til at jeg kunne finne min stemme. Kvalitetene jeg har erfart i veiledningsmøtene blir utdypet i slutten av kapitlet.

13.2.2 En dialog i berøring med noe viktig

Begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket ble et naturlig valg for framlegg på CARN-konferansen i 2007. I forberedelsen til innlegget hadde jeg veiledning med Edvin 24. september 2007. I etterkant av veiledningen skrev jeg loggen under, som jeg sendte til ham som referat fra møtet. Kursivteksten i loggen utgjør et metaplan i refleksjonen. Denne loggen kan stå som et eksempel på den skapende prosessen jeg opplevde at de aller fleste veiledningsmøtene førte til, med alle tre veilederne.

Jeg gleder meg til denne veiledningssamtalen slik jeg bruker å gjøre. Hva kommer ut av den? (...) Hva slags presentasjon skal jeg gi i Umeå?

Da jeg begynte å skrive på dette paperet dukket vår veiledningsprosess opp som sentral for å forstå hva vi legger i det kritiske og kjærlige møtet/blikket. Gjennom dette første-persons møtet kan vi analysere intensjoner og effekt i en gjensidig dialog. Vi kan skrive artikkel i dialogform. Jeg lanserte denne ideen og han syntes den var god. Men han mente at dette skal vi skrive om senere. Vi kan fra nå gå systematisk til verks med en metakommunikasjon om vår veiledning et halvt års tid fremover. Vi kan bruke "kjærlig og kritisk blikk" som analysebriller på vår veiledning og gjennom det lære mer om hva vi legger i begrepsparet, og syntetisere hva vi kan lære som kan ha betydning for vår veiledning av studentene. (...)

Vi bruker litt tid i veiledningen til å snakke om denne prosessen og Edvin tegner en tegning som jeg liker og jeg opplever et positivt "trykk", hjernen under press, engasjement og energi. Vi avklarer at dette skal være neste arbeid, ikke det vi skal konsentrere oss om i første omgang. Vi blir enige om å konsentrere oss om det vi tidligere hadde blitt enige om nå, og Edvin skisserer det i følgende punkter.

Nå skal vi gå løs på presentasjonen ved å si noe om

- vårt lærings- og forskningsfellesskap – hva kjennetegner det?
- Hvordan har begrepsparet kommet ut av vårt arbeid? (...)

Det er greit, jeg kjenner at hjernen "klarner" og temperaturen går ned. Dette må gjøres, men kjennes ikke like spennende ut. Utfordringen blir å få "liv" inn i dette! Jeg har mye mer lyst til å gå inn i vårt veiledningsforhold med disse metabrillene – nå. Men jeg velger å spørre Edvin-veileder og lytte til hans stemme her. "Stick to the plan". (...)

Hver av oss skal organisere en mappe med aktuelle logger, mailer og annet datamateriale vi får bruk for. Vi forsøker å få til en dialogisk prosess også på dette arbeidet med en parallell-prosess der vi fokuserer på refleksjon over veiledningsmøtene og arbeidsprosessen med å skrive artikkel(?). "Digitalisert brevskrivning". *Jeg kjenner at jeg gleder meg til det vi skal gjøre!*

Edvin startet veiledningsmøtet med å snakke om presentasjonsform, mens jeg var opptatt av innholdet i det jeg skal presentere. Jeg må vite hva jeg skal presentere før jeg kan begynne å tenke på hvordan. Men han satte meg på tanken om at det går an å tenke parallelt. Takk for inspirerende veiledning!

(Sigrid logg etter veiledningssamtale med Edvin, 24.09.07)

Loggen ble også starten på en rekke digitale brev mellom Edvin og meg, brev der vi tok opp sentrale spørsmål knyttet til veiledning og forskning og vår egen veileder-veiledet-relasjon. Jeg skal i det følgende belyse noen av spørsmålene og temaene som ble tatt opp: Spørsmålet om roller i veiledningsdialogen, det kjærlige og det kritiske blikket en gang til, spørsmålet om forholdet mellom form og innhold i forskningen, og til slutt diskusjonen om å skape i kunst og forskning.

En jevnbyrdig dialog?

I det første svaret fra Edvin legges, eller blir det forsøkt lagt, noen sentrale premisser for den videre brevskrivningen som jeg vil utdype, fordi vi her sier noe viktig om våre roller i denne dialogen. Edvin skrev:

[I] og med at du og jeg er kollegaer og veileder-doktorgradsstudent, snakker vi vel om et kvalitativt sett annerledes veilederforhold? Du var jo veldig klar på at jeg er en veileder, og denne klarheten er på mange måter det avgjørende. Ja, det har å gjøre med å anerkjenne den andre. Når jeg likevel ser på deg og en PPU-student på forskjellige måter, er det jo fordi vi to arbeider sammen i det daglige, vi har faktisk åtte års erfaring som kollegaer! Det er derfor en hjelp for meg å betrakte våre samtaler som et *veiledningsmøte*, fordi møtet er noe som – på sitt beste – innebærer jevnbyrdighet. (...)Til slutt er det igjen et spørsmål om hvordan *veiledning* kommer til uttrykk mellom oss, i en slik digitalisert brevveksling. For strengt tatt *gir* jeg vel her ikke veiledning, mens du *får* den? Er det ikke heller slik at vi sammen samtaler, spinner rundt, vikler ut og *gjør* synlig noen tanker, tanker som vi hver for oss aldri ville kunnet uttrykke? Er det ikke heller slik at vi forsøker å sette ord på en strøm som vi i det ene øyeblikket setter i gang, men som vi i det neste har mer enn nok med å styre, fordi strømmen har fått sin egen bevegelse? (Edvin brev, 27.09.07)

Edvin ser på kommunikasjonen som en jevnbyrdig utforskning der tanker kan vikles ut. Han poengterer jevnbyrdigheten gjennom vår lange kollegiale historie. På disse premissene inviterer han til en jevnbyrdig dialog. I kapittel 6.4.1 drøftet jeg at Jeg–Du-relasjonen danner en grunnleggende forutsetning for den veiledende dialogen. Dialogen bygger på en gjensidig tillit, for i dialogen uttrykker vi oss selv og lar andres uttrykk gjøre inntrykk på oss, og det krever mot å åpne seg opp for det uforutsigbare og usikre (Kvalsund & Meyer 2005 s. 44). Til tross for ønsket om å skape en jevnbyrdig dialog er den maktfrie samtalen vanskelig å oppnå fordi partene har ulik status og ulik kunnskap (Handal & Lauvås 1999; Lauvås & Handal 1990). Jeg skrev:

Ja, i rollene som undervisere er vi jevnbyrdige kolleger. I rollene som doktorgradsstudent og veileder er vi ikke helt jevnbyrdige. (Sigrid brev, 31.09.07)

Buber (1937) sier at veileder–veiledet-relasjonen ikke alltid utfolder seg som et gjensidig Jeg–Du-forhold, siden forutsetningen for en slik gjensidig relasjon ligger hos begge parter. "It is plain that the specifically educative relation as such is denied full mutuality" (ibid. s. 98). Så lenge jeg betraktet Edvin som veileder og ikke likeverdig kollega, var ikke grunnlaget for den jevnbyrdige dialogen fullt til stede.

Fordi veiledningsforholdet til en viss grad alltid er asymmetrisk, er ifølge Kvalsund (2003) ethvert veiledningsforhold preget av maktaspekter. Makten går begge veier. Studenten (jeg) kan fastholde den underordnede stillingen og tolke utsagn fra denne posisjonen. Det kan være en måte å utøve en negativ makt på som jeg skal vise et eksempel på under. Näslund (2007) bruker begrepene posisjonsmakt og personlig makt. I vår veiledningsrelasjon var det personlige maktaspektet synlig begge veier fordi vi hadde likeverdig ekspertkunnskap på hver våre områder. På den andre siden hadde Edvin mer kunnskap om forskning og om hvordan en avhandling skulle skrives. Det ga ham posisjonsmakt. Kvalsund (2003) skriver at makten kan være både negativ og positiv. Veileders merkunnskap utgjør et positivt maktaspekt.

Kjærlighet og kritikk i veiledningen

Edvin reflekterte over vårt veiledningsforhold i lys av det kjærlige og kritiske blikket. Han skrev blant annet følgende om hvordan tidligere samtaler hadde påvirket relasjonen i nåtid:

For meg var det heller slik at jeg gikk til møtet med – og beholdt under det – en holdning som best lar seg beskrive med begrepet *forsiktighet*. Etter vår samtale på Sem i desember 2006, og i det som kom frem i samtalene våre etter dette kraftfulle møtet, har jeg måttet – eller forsøkt å – fare mer varsomt frem. Du har et tydelig tilbakemeldingsspråk! (...) Det farger våre veiledningsmøter – eller kanskje skal jeg heller si; det farger mitt møte med, mitt blikk på deg i våre veiledningsmøter. Men en forsiktighet har jo noe å gjøre med begrepene det kjærlige og det kritiske blikk, det ser jeg jo også. Kanskje går varsomhet mer i retning av det kjærlige blikket? (Edvin brev, 27.09.07)

Her henviser Edvin til den situasjonen der jeg oppfattet at han stilte spørsmål ved om det vi holdt på med, var forskning (jf. kapittel 10.4.3), en situasjon der jeg tolket ham som svært kritisk. Uttalelsen kom ikke i et veiledningsmøte, men i et felles forskermøte. Uttalte han seg i rollen som gruppelem eller som veileder? Jeg oppfattet at han uttalte seg som veileder og stilte aldri spørsmål om det. Edvin sa senere at det "ble opplevd som kritisk fra din side. Det var ikke tenkt som det i det hele tatt". (Edvin fra lydfil fra veiledningssamtale, 20.06.08) Edvin referer til min reaksjon i etterkant av møtet. Reaksjonen kan oppfattes som et eksempel på hvordan jeg som student tolket veileders utsagn ut fra en underordnet posisjon. Men hva er kritikk i denne sammenhengen? Edvin skrev:

Jeg kommer til stadighet tilbake til dette spørsmålet, om det vi bedriver er forskning. I vår langsomme tilnærming til begrepet kritikk har jo dette vært et avgjørende spørsmål, med rik etterklang! Jeg blir glad når du skriver: "Det har jo vist seg at dine gjentagende kritiske spørsmål om hvorvidt det vi bedriver er forskning, og hva i det vi gjør som er forskning, har vært utrolig viktige i prosessen." Så lurer jeg på: Hva er det ved dette spørsmålet som gjør det *kritisk*? Er det *det* at det er jeg (= veileder) som stiller det? Eller er det *det* at spørsmålet muligens kunne indikere et nei som svar? (Edvin brev, 09.10.07)

Kanskje er svaret begge deler. Spørsmålet var kritisk både fordi en veileder stilte det, og fordi jeg oppfattet at svaret kunne være *nei* for ham. Fra hans side så det helt annerledes ut. Han mente ikke at *det* var et aktuelt spørsmål, han hadde jo godkjent studieplanen og deltatt helhjertet i prosessen. Hans spørsmål kom på en annen bakgrunn, men denne bakgrunnen hadde jeg glemt. Selvtillit og motløshet, angst og glede er konstant tilstedeværende motsetningspar i tilværelsen (Campbell et al. 1991). I denne spenningen levde jeg også som begynnende forsker, behovet for støtte var stort, samtidig som kritikken var avgjørende for å komme videre. I relasjonen mellom lærer og elev er gjentatte bekreftelser av hele eleven nødvendig, sier Buber (1937 s. 98). Forsiktighet og varsomhet er to kvaliteter ved det kjærlige blikket eller møtet som gjennom denne dialogen fikk et levd innhold.

Bekreftelse, form og innhold

I dette avsnittet vil jeg vise til en diskusjon om forholdet mellom form og innhold knyttet til loggen fra veiledningsmøtet (se over, logg etter veiledningssamtale med Edvin, 24.09.07). Edvin skriver:

Når jeg nå tar opp igjen din refleksjonstekst (...), ser jeg at formen på teksten indikerer en todeling. Du snakker som fra to posisjoner, indikert med vanlig og med kursiv tekst. Jeg

opplever det slik at du i den vanlige teksten er på et metaplan, mens du i kursive teksten er på et *meta-metaplan*. Dette er svært interessant sett i forhold til det vi snakket om på mandag, om innhold kontra form. Jeg klarte ikke la være å merke at du var litt skuffet over at jeg begynte å snakke om formen [på innlegget i Umeå], mens du ville snakke om innholdet. (...) I loggteksten din synliggjør du på en svært god måte nettopp hvordan form og innhold kan veves sammen. For det er jo *refleksjon* som er tema i loggen – og hvorfor skal det bare finnes et metanivå for refleksjon? Ved å bruke forskjellige skrifttyper blir leseren (jeg) beveget fra et perspektiv – det vi snakket om og ble enig om, innholdsmessig – til et annet – hvordan reagerer kroppen? Hvordan stiger og synker energinivået mitt? Svært tankevekkende! (Edvin brev, 27.09.07)

Og jeg svarer:

[J]eg leser brevet ditt og blir oppmerksom på at jeg sitter og smiler (...) Når du så klart gir uttrykk for at vårt veiledningsforhold gir deg nye idéer er det kanskje den aller beste anerkjennelsen du kan gi meg. Det bekrefter jevnbyrdigheten i veiledningsforholdet vårt (...) på den andre siden er det den utrygge meg som ikke vet helt hvordan jeg skal komme i havn med et konferansebidrag. (Sigrid brev, 31.09.07)

Edvin skriver at han ikke kunne la være å legge merke til at jeg var litt skuffet over at han begynte å snakke om formen, mens jeg ville snakke om innholdet. Jeg var ikke skuffet, men følte meg *usikker*. Jeg hadde aldri lagt fram noe på en konferanse før. På dette feltet var jeg novise og veilederen ekspert, vi var ikke jevnbyrdige. Dialogen om form og innhold opplevde vi likevel som en gjensidig læreprosess der asymmetrien ikke var til hinder for gjensidig læring. En dialog der jeg opplever å bli bekreftet ved at Edvin uttrykker at også han lærer.

Det var og er utfordrende for meg å tenke form før innhold. Formen hadde for meg alltid kommet av og gjennom innholdet, mer eller mindre intuitivt, enten jeg hadde skrevet lærebøker eller hovedoppgave. Trodde jeg. Men ved nærmere ettertanke var ikke formvalget bevisstløst. Det bygget jo på kunnskap om målgruppe, bevisste valg av overordnet struktur og valg av ulike virkemidler. Marshall (2008) drøfter hvordan form og innhold ikke er atskilt, men to sider av samme sak. For å imøtekomme min uro foran den første konferansepresentasjonen skrev Edvin: "Du er erfaren med formen, altså det å skape gode rammer for det du skal si." (Edvin brev, 09.10.07) Ja, når jeg skal undervise, tenker jeg alltid form, men en kreativ formmessig innfallsvinkel forutsetter at jeg er nokså trygg og har oversikt over det faglige innholdet. I forskningsarbeidet har jeg måttet skrive meg inn i forståelsen. Min erfaring samsvarer med andres påstander om at skrivning er en metode for forskning: "as a formative, integrated research process rather than a later stage when what is known is 'written up'" (Marshall 2008 s. 685). For mange er det slik at skrivning forutsetter en bevegelse innover for at bevegelsen utover til uttrykket skal kunne muliggjøres (ibid. s. 683). Ja, og denne innover bevegelsen har for meg i stor grad handlet om å gå inn i datamaterialet, få oversikt. En viktig overgang i min forståelse fant sted da jeg innså at datamaterialet ikke kan betraktes som gitte fakta, men som materiale kan jeg "leke" med. Ikke leke fritt, men jeg har oppdaget hvordan jeg betrakter materialet fra mitt ståsted, hvordan det kan drøftes i ulike perspektiver, og hvordan det kan framstilles på ulike måter. Uten materialet hadde det ikke vært noe å skrive om, og uten en form hadde ikke materialet fått noen verdi utover den umiddelbare opplevelsen der det oppsto. Edvin utfordret meg til å tenke bevisst på formen før jeg egentlig hadde begynt å skrive

konferansebidraget. Dette skapte også en bevissthet med hensyn til å skulle skrive avhandlingen. Det gjorde at jeg så sitatene til Cézanne og Giacometti om forholdet mellom kunst og vitenskap på en utstilling i Louisiana Museum for moderne kunst utenfor København (01.05.08, jf. kapittel 1) , og at jeg ble mer bevisst på at diktene var en uttrykksform jeg også kunne bruke i avhandlingen. Tanken om form var plantet og har vært med meg gjennom store deler av prosessen.

Denne utdypningen av forholdet mellom form og innhold var et innholdselement i brevvekslingen som jeg lærte mye av. Den kan stå som et eksempel på hvordan veilederne, Edvin i dette tilfellet, brukte sin kompetanse og slik bidro til utvikling av min kompetanse.

Hva er forskning – hvor nyskapende skal den være?

I en dialog om forskningens skapende dimensjon ble min pragmatiske aksjonsforskningsforståelse utfordret. For var det ikke nyskapende nok at vi *gjorde* det vi gjorde, og dokumenterte den systematiske endringsprosessen? Ingen hadde gjennomført akkurat vår prosess tidligere. Edvin så kravene til forskning i sammenheng med kravene han som praktiserende komponist har til å skape musikk. Ut fra dette ståstedet har han fordypet seg i tanker om det å være nyskapende og om form (Østergaard 2004). Han skrev:

[I] forskningen dreier det seg også om å forfine ferdigheter som vi bedriver i det daglige: evnen til å lytte, refleksjon, ettertanke, den presise formulering og – ikke minst – oppdagelsen av at man kan se det vante og kjente på en helt ny måte. (...) Jeg har en tendens til å legge listen høyt: Av og til kommer dette til uttrykk som et strengt ønske om å bidra med noe, noe som ikke er drøvtygget til det ulidelige før og av tusen andre. Spørsmålet om hva forskning er har for meg samme kvalitet som spørsmålet om hva kunst er. (...) jeg [blir] klar over at jeg er svært ivrig etter å beskrive hvorfor det er så viktig for meg med "en egen stemme i en tid preget av musikalsk overflod" (ibid. s. 102) – og, kunne jeg lagt til, en tid preget av overflod av kunnskap og informasjon. (...) Er dette med en egen stemme viktig også for deg, eller er det helt andre ting ved det å bli/være en forsker du vil legge vekt på? (Edvin brev, 09.10.07)

Edvin reflekterte over sammenhengen mellom krav om å være nyskapende i forskning og i musikk:

Jeg tror at det kan ligge en overføringsverdi i det å finne det personlige uttrykket. Det gjelder jo i like stor grad i et doktorgradsarbeid som i et musikkverk. Det dreier seg mye om "my coming into presence", som du skriver om. Det dreier seg om å skape samsvar mellom det som ligger av muligheter dypt der inne et sted og det som kommer til overflaten. (Edvin brev, 11.02.08)

Vårt aksjonsforskningsprosjekt handlet om å utvikle vår veiledningspraksis i møte med studentene, og forskningen skjedde i møter mellom oss kolleger/forskere. Jeg svarte med refleksjoner om det nyskapende som skjer i møtet mellom mennesker: "Dette skapende, det som blir skapt 'in the betweenness', det har vi opplevd i noen av våre samtaler slik du pekte på i ditt forrige brev." (Sigrid brev, 13. 10.07) Edvin fortsatte å reflektere over det å skape, og skrev:

Fra min side er "Die 7. Himmelsrichtung" et skapt verk, og jeg er svært opptatt av min rolle som en som skaper noe. Det skapte kan være bra eller dårlig, genialt eller mislykket. Men det er i det minste skapt! Her ligger for meg en type Gudserfaring. Med en slik holdning går

jeg til komponeringen av et nytt stykke. Men med en slik holdning går jeg selvsagt ikke til veiledningen, i hvert fall ikke av mine PPU-studenter. (Edvin brev, 05.02.08)

Jeg på min side knyttet igjen gudserfaringen til erfaringene i møtene, og jeg *erkjente* hvordan jeg betraktet (alle) (veilednings)møter som gudserfaringer. Jeg skriver at jeg oppdager at jeg

går til veiledning med PPU-studenter med en opplevelse av mulighet for Gudserfaringer, med forventninger til hva det er som skal skapes mellom oss i denne situasjonen. (...) Det er dette jeg oppfatter at Martin Buber snakker om når han snakker om Jeg–Du-møtet, der jeg er Jeg og du er Du, og i forholdet (the betweenness) skapes liv, i forholdet skapes Livet, og det er Gudserfaringer for meg. Akkurat som i våre møter. (Sigrid brev, 28.02.08)

Dette var for meg en viktig erkjennelse som ble utløst gjennom dialogen om å skape. En levd erfaring av Bubers begrep. Og Edvin skriver: "I ditt svar ser jeg tydeligere bredden i det å skape, og dermed også ensidigheten i synonymet det skapte = det nye. Jeg er helt med på denne bredden og den vide betydning av å skape." (Edvin brev, 06.03.08). Men ennå hadde jeg ikke oppdaget hvor viktig min personlige stemme var i *framstillingen* av vår og min prosess (jf. Edvin brev, 11.02.08). Jeg hadde fremdeles oppmerksomheten rettet mot de endringene vi ønsket å gjøre i våre veiledningsmøter, og lite innblikk i hvordan forskjellige perspektiver ville bringe ulike sider ved prosessen til overflaten og dermed *skape* forskjellige bilder av prosessen. Edvin fortsatte å utfordre meg til å utforske spørsmålet om hvorvidt det skal stilles krav til nyskaping i et doktorgradsarbeid:

Det hadde vært givende om vi kunne gått videre med nettopp dette spørsmålet, om du opplever at det kan/skal stilles denne type krav til et doktorgradsarbeid, at altså det som skapes ikke bare er nytt for deg (=læring?), men også mer allment (=forskning?). Jeg har også hatt liknende opplevelser av at noe nytt skapes i dette/ditt/vårt veiledningsprosjekt, for eksempel i våre felles prosjektmøter. Men jeg sitter også med det inntrykket at dette forblir en ren personlig opplevelse og læring dersom det ikke kommer ut over denne engere kretsen av deltakere. (Edvin brev, 06.03.08)

Nettopp det er hensikten med avhandlingen – å bringe erfaringene ut over den engere krets for at andre skal kunne la seg inspirere av dem. Avhandlingen er et innlegg i debatten om norsk lærerutdanning og om forskning i lærerutdanningen. En debatt som kan videreføre endringsarbeidet.

Avhandlingen er mitt personlige uttrykk for vår felles erfaring. Drøftingene var bevisstgjørende. Igjen vil jeg vende tilbake til det Kvalsund og Meyer (2005) sier om at vi i dialogen uttrykker oss selv og lar andres uttrykk gjøre inntrykk på oss. Denne dialogen krevde mot, og vi møtte både det uforutsigbare og usikre og kom helt inn i hellige områder i våre liv. Ikke minst førte dialogen til viktige erkjennelser om forskning som en skapende prosess på mange plan.

Det har vært viktig å vise at jeg har hatt tre veiledere som har møtt meg, og at de hver på sin måte har støttet og utfordret meg i prosessen. Fordi veiledning er tema i forskningen, var førstehåndserfaringen jeg fikk med veiledning, en viktig kilde til innsikt.

Møte med Levinas

I innledningen til dette kapitlet skrev jeg at forskningsprosessen ikke bare har foregått i samspill med mennesker, men også med teori. Her vil jeg vise ett eksempel på det siste. Teksten ble skrevet mens jeg leste Levinas, våren 2008.

Flere ganger har jeg tatt opp tekster av og om Levinas sin filosofi, hans fenomenologi av annerledeshet (alterity). Og sakte synes jeg å ha fått et lite gløtt av forståelse for hva han mener om at det er ansvaret for den andre som konstituerer meg som "selv" eller individ – dette ansvaret eller fordringen i den Andres ansikt som ligger forut for meg selv, for alt annet.

Og plutselig mens jeg satt og leste ordene igjen kjente jeg en konkret sanseerfaring bak brystbeinet, ikke følelse av glede eller frykt, men en slags oppmerksomhet på et bestemt punkt i kroppen. Følelsen ble etterfulgt av tanken: Dette har betydning for hvordan jeg skal være menneske! Jeg blir mer meg selv, slik Buber uttrykker det, gjennom mitt ansvar for den Andre. Det må få noen konsekvenser. Jeg mener at jeg hele livet har forsøkt å leve som et sosialt ansvarlig medmenneske. Likevel opplevde jeg å få en innsikt som fordrer en endring. Ennå vet jeg ikke hva det vil bety, men på en eller annen måte må det innebære å være modigere på vegne av andre. Å være tydeligere og "ikke tåle den urett som ikke rammer deg selv".

I øyeblikket opplevde jeg innsikten som signifikant "læring", som kom som en respons [jf. Biesta] på Levinas sine tanker. En betydningsfull innsikt som kom som en følge av forskningsarbeidet. Ikke direkte gjennom det endringsarbeidet vi hadde vært gjennom, men som et resultat av et samspill mellom teksten og meg – med kroppen som rommer både følelser, sanseerfaringer og tanker slik Merleau Ponty fremholder. Samspeillet var en del av forskningsprosessen, fordi teoretiske studier utgjør en viktig side av forskningsprosessen. (...) selv om det ikke kan bevises har jeg opplevd at livet har fått en ny forklaring og en ny hensikt som hele mitt liv har ligget framfor meg uten at jeg har virkelig *grepet* den: "Du skal elske din neste som deg selv".

I dette notatet henviste jeg også til et sitat av Buber der han siterer en hasidisk fortelling: "Before his death, Rabbi Zusya said: 'In the coming world, they will not ask me: "Why were you not Moses?" They will ask me: "Why were you not Zusya?"'" (her sitert i Rowan 2001 s. 115) "This is the classic existential insight, that we are responsible for being ourselves, and this is a high and deep responsibility indeed. If we take responsibility for ourselves, we are fully human" (ibid. s 115). Forskningen hadde bidratt til at jeg var blitt litt mer meg selv, både gjennom møter med studenter, kolleger og veiledere, og i møte med litteratur. Nettopp dette er Edvins poeng når han skriver at "det dreier seg om å skape samsvar mellom det som ligger av muligheter dypt der inne et sted og det som kommer til overflaten". (Edvin brev, 11.02.08)

13.3 Energi og verdier – akademisk akseptert utdanningskunnskap?

Whitehead har hatt sterk innflytelse på min tenkning. Han har tatt imot meg i Bath ved to anledninger, og har flere ganger besøkt Høgskolen i Akershus, hvor han har gitt forelesninger i master- og doktorgradskurs der jeg har vært til stede. Det har gitt mange muligheter for samtaler og læring. Også Whitehead har gitt meg veiledningstid, særlig knyttet til det å bruke video som medium for å synliggjøre sider ved vår personlige kunnskap (embodied knowledge). Dette temaet ønsker jeg å utdype i dette underkapitlet.

13.3.1 Livsbejaende energi – en kunnskapsform?

Whitehead (2006) hevder at en livsbejaende energi med verdier som frihet, rettferdighet, kjærlighet og mot utgjør en motiverende kraft i utdanningsammenheng. Utdanning er en verdiladet praktisk aktivitet: “We cannot distinguish a process as education without making a value-judgment” (Whitehead 1989 s. 4). Videre framholder Whitehead (2008) at det dominerende akademiske tekstbaserte mediet ikke utfyllende kan uttrykke våre i-kroppen-verdier som gir våre liv innen utdanning mening og retning (s. 113). Allerede i 1989 skrev Whitehead:

I want to stress the importance of the visual records of our practice. In using such records we can both experience ourselves as living contradictions and communicate our understanding of the value-laden practical activity of education. (Whitehead 1989 s. 5)

På denne bakgrunnen skrev han i sin vurdering av mitt artikkelutkast “Love and Critique in guiding student teachers”:

I’m wondering if it might strengthen your capacity to communicate the meanings and educational influence of love in educational relationships if you extended your account with a visual narrative that included video data to communicate the meanings of love in supervisor/supervised relationships? (Whitehead, kommentar til artikkelutkast 16.01.08⁵⁸)

Erling og jeg besøkte Whitehead i Bath i november 2008. Da brukte vi en hel formiddag til å drøfte disse spørsmålene med ham og Rayner. (Diskusjonen ble tatt opp på video, 04.11.08.) Jeg hadde tidligere sett videoklipp som jeg ikke syntes viste stort annet enn blide mennesker i engasjert omgang med sine studenter eller elever. Ikke stort annet? Engasjementet er en viktig motivasjon for læring! Smil og humor skaper en atmosfære for mottakelighet. Det at en møtes med et åpent blikk, virker bekreftende og er av verdi i en læringssituasjon. Hvis blikket bare møter noen få studenter i en stor gruppe, hva gjør det med de studentene som ikke blir møtt av blikket? Det inkluderende blikket, “the including gaze” som Whitehead og Rayner sier, har betydning for opplevelsen av å bli møtt. Så spørsmålet er om blikket, den energien det utstråler og de verdiene energien utgår fra, er *kunnskap*. Og hvis det er kunnskap – hvordan kan den representeres? Whitehead mener at energien utgjør en kunnskap som lar seg representere på video.

Whitehead sa at jeg hadde vært “fully present in the Senior Common room” dagen før (Whitehead fra video 04.11.08). Det er en verdi å være fullt til stede og forsøke å fange opp reaksjoner i den gruppen vi underviser, veileder eller snakker til. Det har utdanningsmessig verdi. I

⁵⁸ <http://ejolts.net/moodle/mod/forum/discuss.php?d=8>

tilstedeværelsen ligger intensjonen og ønsket om å treffe alle de tilstedeværende for å bidra til å skape et rom der samtlige kan delta i kunnskapsdeling og utvikling. Molander (1996) sier:

För att fullgöra uppgifter på bästa sätt krävs ett personligt engagemang – som förvisso kan vara olika i olika verksamheter – dette är *läggning, attityd* med mera, som nog inte "är" kunnskap men som är nödvändigt för att göra – och hålla – kunnskaper levande i mötet med verkligheten. (s. 53)

Molander mener ikke at dette engasjementet som tilstedeværelsen er en del av, er en kunnskap, men sier det likevel er kvaliteter som er nødvendige for å holde kunnskapen levende. Evnen til tilstedeværelse er en personlig egenskap. Ja, men det er en egenskap jeg har utviklet og som jeg kan arbeide for å videreutvikle. Jeg mener derfor at den er en kunnskap som vi skal legge til rette for at våre studenter skal tilegne seg og utvikle. Da må vi imidlertid gi denne verdiladede energien oppmerksomhet i undervisningen, og den må utforskes slik at det blir mulig å bringe fram kriterier som kan si oss hvorvidt energien har en motiverende effekt i undervisningen. Slik kan vi skape standarder vi kan bedømme vår praksis i forhold til. Og her er det Whitehead mener at videoen har en styrke fordi vi der kan *vise* hva det er snakk om. Om jeg sier at jeg møter mine studenter fra et ståsted i kjærlighet, trenger det ikke å være sant. Men jeg kan *vise* situasjoner der jeg mener å se at blikket er inkluderende, der den livsbejaende energien er sansbar også for dem som ikke var i situasjonen. Fremdeles er jeg usikker på i hvilken grad energien *virkelig* er sansbar for andre enn dem som selv var i situasjonen. Her trenger jeg mer trening og erfaring. Likevel har jeg valgt å inkludere to videoklipp der jeg mener å identifisere en slik livsbejaende energi i min praksis.

To videoklipp

Det første klippet er hentet fra et prosjektmøte høsten 2007, rett etter at jeg hadde vært i Bath første gang. Dessverre er filmingen slik at den ikke viser gruppen samlet. Det finnes ikke noe godt bilde av helheten, derfor har jeg valgt en sekvens der jeg står i sentrum. Jeg mener at *ordene* her er underordnet, men lyden er likevel vesentlig fordi den sier noe om samspillet i gruppen. Det jeg ønsker å rette søkelyset på, og som jeg lurer på om er synlig for andre enn meg selv, er måten jeg bruker blikket på for å inkludere alle, gleden og latteren som en positiv energi og oppmerksomheten på de andre i rommet, selv om de ikke er synlige her.

<http://www.youtube.com/watch?v=2ALqbsJ4Jvs>

Videoklippet ble sendt til Whitehead, og han sendte denne tilbakemeldingen:

Between 1.04 and 1.26 minutes I see, feel and hear expressions of life-enhancing energy in your laughter and openness to the other and expression of receptive and responsive delight in your image below [her over]. I do think it is important to include this visual data in your thesis as evidence of the embodied expression of the values-laden meanings in your educational relationships. I believe that this visual data will enable you to communicate the meanings of your energy-flowing values as explanatory principles in explanations of your educational influence in learning and as the living standards of judgment you use to evaluate

the validity of your contributions to educational knowledge. I hope I'm making sense here – the originality of your contribution to educational knowledge could lie in the way you communicate your loving dynamic energy as an explanatory principle and living standard of judgment in your explanations of educational influence in learning. (Whitehead i e-post til Sigrid, 22.02.10)

Evne og vilje til å skape inkluderende rom i samarbeid med kolleger og studenter er av grunnleggende verdi i min praksis. Det er et kriterium jeg ønsker at min praksis skal vurderes i forhold til av meg selv og av andre. I dette videoklippet synes jeg å kunne se denne kvaliteten i aksjon, slik Whitehead beskriver. Er det også andres vurdering?

Det andre videoklippet jeg har valgt ut, ble tatt opp i Lillestrøm etter en dag der Whitehead hadde undervist masterstudenter på HiAk (3.2.10). I formiddagsøkten hadde han snakket til studentene om min artikkel, og da jeg kom etter lunsj, spurte han om Hilde og jeg kunne si noe om vårt veilederforhold til studentgruppen. Det var uforberedt, men ikke vanskelig å fortelle om den signifikante innflytelsen Hilde og hennes veiledning har hatt for meg. Hilde svarte på det jeg hadde sagt, og hennes intense, "glitrende" blick var helt tydelig. Jeg grep mikrofonen og spurte om studentene kunne se det, og forstå kraften i å bli møtt med et slikt blick. Det ble et magisk øyeblikk for oss så vel som for studentene (uttalelser fra mange av studentene dagen etter til flere av foreleserne). Whitehead ønsket etterpå at vi skulle forsøke å fange inn noe av dette samspillet på video. Vi tvilte på at øyeblikket kunne gjenskapes. Her gjentar jeg et lite utsnitt av videoen som ble presentert i kapittel 13.2.1: <http://www.youtube.com/watch?v=MyE03XxyiVY>

I en respons til Whitehead etter å ha sett videoen skrev jeg:

Hilde's warm and twinkling gaze holds her true interest and empathy and comes through like a strong affirming energy. Her values are in this energy and open up the space for my being in her presence, allowing me to express here my deep-felt gratitude for her influence in my learning during almost two decades. (Sigrid i brev til Whitehead, 24.02.10)

Whitehead svarte:

I think that the 1:51 second video-clip I've just put on YouTube will enable you to point to Hilde's embodied expressions that help to give the living meanings to your words. (Whitehead i e-post til Sigrid, 02.03.10)

Da Hilde og jeg så på videoene sammen (23.02.10), snakket vi om verdien av videomaterialet. Hva kan det brukes til? Det er ikke snakk om å lære å bruke teknikker for å bedre relasjoner. Det relasjonelle må være autentisk. Men videoen kan kanskje bidra til å styrke bevisstheten om de autentiske øyeblikkene som skaper denne livsbejaende gleden. Vi kan bli mer oppmerksom på hvordan energien er læringsfremmende. I etterkant uttrykte Hilde hvordan disse hendelsene, i klasserommet og senere med videoopptaket, hadde vært en god veiledningsopplevelse for henne. Uten at vi hadde tenkt det slik, ble jeg i denne situasjonen veilederen som speilet Hildes praksis. Den beskrivende tilbakemeldingen opplevde hun som virkningsfull, og hun sa at kanskje det viktigste hun hadde *lært*, var en *følelse*. Det var det å bli oppmerksom på sitt eget inkluderende og energiske blick som hadde bidratt til læringen. Hun kunne se det. (Samtale med Hilde, 23.02.10, Hilde i brev til Whitehead, 24.02.10)

De levde og levende utdanningsmessige verdiene er kjernen i hvem jeg er og hvordan jeg opptrer sammen med studenter og kolleger. Huxtable (2009) har uttrykt det slik:

As an educator, my lived and living educational values form the explanatory principles of my practice and my living standards of judgment in appraising my work. They are at the core of my being, and are unconsciously expressed in what I do and the way I am. I do not exist in isolation and my values are relationally dynamic being held, formed and re-formed in that complex space between self and other/s. To communicate, those values and the educational influence I am having, requires a form of representation beyond the possibilities offered by traditional academic writing. (s. 25)

Den siste videoen viser hvordan veiledning, her fra Whitehead kan bidra til økt bevissthet om hvordan verdiene kommer til uttrykk mellom oss. Whitehead hjelper oss å bli klar over den motiverende effekten som ligger i disse intense øyeblikkene av fullstendig kontakt som *finnes* når vi forløses i hverandres inkluderende blikk, "the inclusional gaze". Og det er nettopp denne livsbejaende energien både Solveig, Hilde, Erling og Edvin, resten av forskergruppen og studentene, har møtt meg med og som har vært så motiverende for min læring.

13.3.2 Viktige påvirkninger – en sammenfatning

I dette kapitlet har jeg utdypet hvordan Solveig som prosjektmedforsker, mine veiledere og Whitehead har påvirket min læring i prosjektet. Kompetanseutviklingen har vært et resultat av støtte og utfordring i Jeg–Du-relasjoner og har bidratt til viktige erkjennelser på ulike områder som deles i tre kategorier: forskningsprosessen, skriveprosessen og veiledningen. Erkjennelsene innen forsknings- og skrivefeltet henger nøye sammen, likevel vil jeg her skille dem.

Aksjonsforskning. Veiledning og samarbeid har bidratt til innsikt i forskjellen mellom å lede et aksjonsforskningsprosjekt der deltakerne er nettopp deltakere med forskjellig grad av engasjement i ulike faser av forskningen, til en dypere forståelse av hva det vil si å drive samarbeidende aksjonsforskning. Viktig for denne bevegelsen var erkjennelser av hva det innebærer å lede og være i demokratiske prosesser. Våre erfaringer tilsier at slike prosesser må være preget av åpenhet, utforskende holdning og oppmerksomhet knyttet til nettopp de ulike oppfatningene av prosessene. Den utforskende holdningen er karakterisert av åpenhet for forskjellige oppfatninger av prosessen, og åpenhet for å stille spørsmål ved alle sider ved denne. En slik åpenhet fordrer oppmerksomhet og dømmekraft knyttet til hvilke spørsmål det er mulig å stille til prosessen og en innstilling til at det er et felles anliggende å avgjøre hvilke spørsmål som er sentrale. Oppmerksomhet, dømmekraft og fellesskapsorientering fordrer både dialog og mulighet for tilbaketreking som kan gi oversikt. Oversikten kan igjen bringes tilbake til dialogen. Dette samsvarer med den essensielle bølgebevegelsen (Macmurray 1979). Tilbaketrekingen synes sentral for en metaanalyse av prosessen. Og metaanalysen er nødvendig for teoridanningen. Aksjonsforskningens skapende prosesser ligger både i planfasen, i gjennomføringsfasen, i refleksjonsfasen og i fasene av foreløpige og endelige analyser.

Skriving. Veiledning har for det første gitt meg innsikt i at teoretisering blant annet handler om å finne fram til essenser i erfaringene. Hva er det vesentlige i det jeg og vi erfarte? Hva har jeg og vi lært? Og hva kan vi lære av det? Hvilken proposisjonskunnen kan vi trekke ut av vår erfaringskunnen som kan bidra til praktisk kunnen? For det andre har veiledningen gitt økt innsikt i

hvordan erfaringskunnen gjennom skrivingens form kan representeres og presenteres på ulike måter – presentasjonskunnen. For det tredje har veiledningen bidratt til økt presisjonsnivå i presentasjonen ved å framheve at argumenter fullføres og ved enhetlig presisert begrepsbruk og kildehenvisningspraksis.

Veiledning. I den veiledningen jeg har mottatt fra mine veiledere har jeg erfart følgende kvaliteter som jeg anser som sentrale veiledningskvaliteter, og som konkretiserer hvordan jeg forstår Jeg–Du-relasjonen, det kjærlige og kritiske veiledningsmøtet:

- Støtte uttrykt ved at jeg har blitt lyttet til, sett, møtt med tillit og interesse, møtt med entusiasme, engasjement, oppmuntring og livsbejaende energi.
- Fått del i veiledernes merkunnskap. Det har ført til oppdagelse av nye perspektiver som har bidratt til utvikling av egen forståelseshorisont.
- Dialogen har fungert som et speil. Jeg–Du-møtet der Den Andre viser seg selv, har gitt meg innsikt i meg selv, slik tilfellet var da jeg erkjente at veiledningsmøtene er gudserfaringer for meg.
- Utfordring. Utfordringene har vært gitt i form av krav til fordypning, utholdenhet og nøyaktighet. En misoppfatning utfordret meg. Spørsmål om forskningens kvalitet utfordret meg. Ikke minst var det utfordrende å oppdage at spørsmålet ble oppfattet så forskjellig fra det som var intensjonen. Det utfordret meg til å ha en mer spørrende holdning og vente med å trekke konklusjoner. Nye perspektiver og forståelsesmåter har også vært uttrykk for en motstand som har bidratt til vekst. Utfordringene har bidratt til at jeg har strukket meg og overskredet tidligere begrensninger.
- Spenn mellom symmetri og asymmetri. Relasjonene har på noen nivåer vært symmetriske og på andre ikke. Maktforholdene varierer med situasjonen.

Jeg erfart styrken i å være i bølgebevegelsen av retur og respons. Støtte og utfordring må gis tid til bearbeiding som skaper nye tanker som igjen kan bringes inn i møtet. Veiledningen har bidratt til en egenbevegelse (jf. relasjonell erfaringslæring). Det har til tider vært en smertefull prosess, slik Biesta (2006) uttrykker når han sier at: “as educators we are always interfering in the lives of our students and that this interference can have a deep, transforming, and even disturbing impact on our students.” (s. 29) Jeg har opplevd veiledningens transformerende kraft.

Kapittel 14 Love and Critique

Artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers" (vedlegg) omhandler sentrale sider ved utviklingen av min veilederkompetanse og er et viktig bidrag i min levende teori. Denne teorien kunne bare utvikles i samspill med kolleger og studenter. Innledningsvis vil jeg belyse hvordan prosessen med å skrive artikkelen bidro til utvikling av min forskerkompetanse. Her legger jeg hovedvekt på det jeg lærte gjennom fagfelleevaluering av artikkelen. I kjølvannet av artikkelen hadde Erling og jeg en avgjørende diskusjon i Bath om kritikkbegrepet. Kritikkk ble til motstand. Dette forholdet blir drøftet. Artikkelen førte også til at jeg deltok i et kunstnerisk arrangement i seksjonen. Også dette hadde betydning for min forskerutdanning og blir behandlet. Til slutt tar jeg opp en betydningsfull respons på artikkelen.

14.1 En avgjørende prosess – en artikkel blir til

Det å skrive en artikkel var en betydningsfull læreprosess i min forskerutdanning. Ikke minst hadde veiledningen jeg fikk gjennom fagfelleevalueringen, avgjørende betydning for læringen, derfor ønsker jeg her å peke på noen avgjørende hendelser på veien fra konferansebidrag til publisert artikkel.

14.1.1 Støtte og kritikk – nettveiledning

Presentasjonen på CARN-konferansen i november 2007 (se kapittel 12.2.2) ble forløperen til artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers", som første gang ble innlevert til EJOLTS (Electronic Journal of Living Theories) 07.12.07. To av tilbakemeldingene var positive, og anbefalte publisering med mindre endringer. Den tredje tilbakemeldingen inneholdt imidlertid kritikk som førte til at jeg arbeidet med artikkelen et helt år før ny innlevering. Kritikken gikk hovedsakelig på at jeg ikke hadde vært grundig nok, og at jeg ikke hadde latt de impliserte parter i prosessen tale for seg selv. Tilbakemeldingen inneholdt også støttende og rosende sekvenser, men her har jeg valgt ut tre kritiske sekvenser. EJOLTS er et e-tidsskrift som har åpen fagfelleevaluering, det vil si at vurderingen kan følges på nett av alle. Det var med skrekkblandet fryd jeg sendte artikkelen ut i eteren, og gleden var stor over den første responsen. Så kom altså den tilbakemeldingen som skulle få stor betydning for min læring:

[W]hereas I do believe what you say happened in your practice, my belief isn't sufficient. In order for this to convince in an academic sense, then I feel you need to add a great deal more detail to what you have written. I want to see more of the process externalized and made visible so that I can make a judgment about its efficacy and educational merit. At the moment I am simply reading a brief description and that's not a case-study. If we see case-study as a singularity (Bassegy, 1983), it necessarily needs illumination (Parlett and Dearden, 1983) in order to help us understand, not only context, which you have given us, but people, actions, processes, dialogues and so forth. EJOLTS isn't worried so much about length as quality. And by quality here, I am meaning those values which you are exploring and developing towards what you all agree is improvement in your practice and in the practice of others within its social contexts. (...)

You then give six ways in which you have learnt and yet I would maintain that I only have your word for it, which isn't sufficient. Your words need, like anyone else's, triangulation for them to be ratified in a sufficiently academic and scholarly and rigorous way. I don't feel that the text before these six points has enabled me to follow your reasoning here and say, yes, I can see that. I can't see much at all and this is frustrating for me. (...)

My thoughts are, after reading the paper several times, that I like the promise of it. I think what you're writing about is important and can become something valuable for the wider educational world. However, I have serious reservations about the degree of validity the paper attains. It is not, for me, rigorous enough, but I believe in the promise of its validity and reliability! I feel that it can become a paper for inclusion in EJOLTS, but I, as one reader (I am not talking yet as the chair of the editorial committee, but as an interested reader) don't find enough in it of substance to think that it merits publication yet. I would really like it to be revised and resubmitted and I sincerely hope, Sigrid, you will do this.

Bassey, M., (1983), *Pedagogic Research into Singularities: Case-Studies, Probes and Curriculum Innovations*, *Oxford Review of Education*, Vol. 9, No. 2, pp. 109–121.

Parlett, M., & Dearden, G., (1983), Introduction to Illuminative Evaluation: Studies in Higher Education *British Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 1 (1983), pp. 106–108.

(Moira Laidlaw, åpen fagfelleevaluering, 15.01.08⁵⁹)

Kritikken her er direkte og klar. Laidlaw etterlyste detaljerte beskrivelser av prosesser, relasjoner, handlinger og dialoger. Hun etterlyste også grunnlaget som ville vise henne som leser at mine påstander om læring var sannsynlige. Hun var tydelig kritisk: "I can't see much at all and this is frustrating for me." Samtidig opplevde jeg den oppriktige troen hennes på budskapet i artikkelen. Det var flere faktorer som gjorde den nedslående kritikken motiverende: For det første ga den mening, jeg visste at hun hadde rett. For det andre kom den ikke ansikt-til-ansikt, men på nettet. Det gjorde at jeg kunne reagere "i fred" og reagere offentlig når jeg var klar for det, noe som tok nesten en uke:

Thank you Moira for reading my paper this thoroughly, your comments are very useful. (...) And, yes I agree in most of what you say (...) I do agree I have not let the students voices sound as was my intention. (Sigrid svar til Moira på weben, 21.01.08)

Laidlaw svarte samme dag:

Thanks for your gracious letter. All last week I've been wondering whether I was living my values in my response to you. I thought I was at the time, but I wasn't. Something was nagging at me. I've been aware for some time for the need to open up the kinds of discussion we are having about our work. I wanted to talk about love and justice and stuff like that (...) I just didn't fulfill my values in critiquing your work. Talk about living contradiction. (...) I stand by, however, *the content* of what I said. (...) There is so much in terms of the educational relationships that we build with others that needs exploring, and your linking of the music and your experience with that, with the relevance to understanding the experiences and the otherness of your students, is a very important aspect of your research and a contribution to educational knowledge and theorising.

⁵⁹ <http://ejolts.net/moodle/mod/forum/discuss.php?d=8> (sist besøkt 26.10.10)

I Laidlaws respons opplevde jeg igjen å bli møtt. Det at jeg ikke hadde truffet personen ansikt-til-ansikt, var ikke noe hinder for opplevelsen av at hun ville meg vel. Jeg opplevde at vi dannet en Jeg–Du-relasjon. Hun anerkjente arbeidet mitt samtidig som hun opprettholdt kritikken om at det ikke holdt forskningsmessig mål. Det nedslående var at jeg hadde levert et arbeid som ikke var tilfredsstillende, men det motiverende var at jeg visste hva jeg måtte gjøre. Tilbakemeldingen førte meg inn i et års arbeid med lesing av relevant litteratur og arbeid med dataanalyse og skriving av nytt utkast. Dette arbeidet var en viktig start på min akademiske skriveprosess, og utgjorde opptakten til forståelsen av sammenhengen mellom skriving og analyse. Det var en første øvelse i akademisk nøyaktighet, en øvelse som har pågått gjennom skriving av denne avhandlingen.

14.2 Overskridelser i artikkelens kjølvann

Kritikkbegrepet var viktig i forskningen for å utvikle vår veiledningspraksis. Begrepet ble også drøftet i Bath da Erling og jeg besøkte Whitehead i november 2008. Drøftingen blir belyst i dette underkapitlet. Læring og utvikling skjer i møte med det som er fremmed og annerledes, det som utfordrer og forstyrrer (Biesta 2006). Jeg ble utfordret til å være med og skape en kunstnerisk forestilling i vår seksjon med grunnlag i artikkelen. Det var en utfordring i møtet med et formuttrykk som var fremmed for meg, som også blir belyst i dette underkapitlet. Til slutt drøfter jeg betydningen av en uttalelse om artikkelen. Hver av disse hendelsene har vært viktige på min læringsvei.

14.2.1 Motstand i stedet for kritikk – en viktig diskusjon

Diskusjonen vi hadde om kritikkbegrepet i Bath, vil jeg drøfte opp mot Kvalsunds (2003) tanker om kritikk. Data er hentet fra logg, videoopptak av diskusjonen i Bath og e-poster, samt fra veiledningssamtale med Erling i september 2008.

Vi ble tatt imot i Senior Common Room ved University of Bath. Der fikk vi delta i "Monday evening conversation group", en ukentlig diskusjon blant doktorgradsstudenter og kolleger av Whitehead. På programmet for kvelden sto: "The educational conversation on the values and standards of judgment that do and should distinguish the University's distinct academic style". Som ledd i diskusjonen sto det også at: "Sigrid will be sharing ideas from her recent submission to the Educational Journal of Living Theories on 'Love and critique in guiding student teachers'". Dette var overraskende for meg. Artikkelen var akkurat sendt inn igjen. Jeg var ikke forberedt på å være i sentrum for oppmerksomheten, men glad for å kunne presentere noen av tankene mine, ikke minst fra den veiledende prosessen og den innflytelsen Whitehead og Laidlaw hadde hatt på arbeidet mitt. Og jeg var stolt over at Erling var der både som min veileder og som deltaker i aksjonsforskningsprosjektet.

Presentasjonen avfødte en interessant diskusjon om kritikkbegrepet. Alan Rayner sa at criticism-/critique-begrepene tilhører en mer tradisjonell forskningsæra. En definisjon på begrepet criticism er "disapproval expressed by pointing out faults and shortcomings".⁶⁰ Det er denne negative betydningen jeg forbinder med begrepet. Critique er derimot definert som "a serious examination and judgement of something" (ibid.). Critique er da knyttet til en formell, saklig, upersonlig analyse av en tekst eller en samtale. Criticism kan ha den samme betydningen. Rayner skiller derfor ikke mellom dem: "I do have the same reservations about 'critique' as I do

⁶⁰ <http://www.visualthesaurus.com>

about 'criticism'" (Alan Rayner i e-post til Sigrid, 28.10.10). I diskusjonene i Bath brukte Rayner begrepet *motstand*, resistance. Han brukte en elv som bilde. Elven trenger motstanden i elvebredden for at strømmen skal få kraft og retning. Slik er det også med oss mennesker: for at utvikling og læring skal ha kraft og retning, trenger vi den motstanden som ytes i god hensikt. "If there was no resistance in the experiential field, there would be no need for reflection, and the phenomenon of experience would be an immediacy in continuously free flow," sier Kvalsund (2003 s. 8). Da jeg senere ønsket å få utdypet Rayners synspunkt, skrev jeg til ham og fikk følgende svar:

Yes, I do actually see 'criticism' as a product of abstract rationality that can reinforce opposition (...). And it is indeed dead easy to find fault in and so dismiss anything. Much more challenging – and inspiring – to recognize commonality at the same time as learning from and understanding the origins of difference. I tend to prefer to speak of discernment – which comes from careful and honest reception, reflection upon and response to any claim to knowledge on the basis of asking "is this consistent with evidence" and "does this make consistent sense?" Where the answer is "no", I will resist accepting a proposition, which is different from "opposing" it. (Alan Rayner i e-post til Sigrid, 25.02.10)

I samtalen vi hadde i Bath, brukte Rayner begrepet motstand (resistance), mens han her foretrakk termen *discernment*, som er oversatt med forstand, skarpsindighet, dømmekraft, innsikt. Det dreier seg om sikker dømmekraft, eller som det står i Oxford Dictionary of English: "the ability to judge well".⁶¹ I veiledning kan det bety å ha en undersøkende og åpen holdning som søker å forstå og ta inn (recept) studentenes forståelse og uttrykk, og bedømme hvorvidt uttrykkene er konsistent meningskapende. Når svaret er nei, kan vi gjennom spørsmål, speiling og diskusjon hjelpe studenten å se hvordan uttrykket kan bli mer konsistent. Når Rayner sier at det dreier seg om en "careful and honest reception", legger han det ivaretagende møtet som en premiss for motstanden. Jeg velger å holde fast på begrepet motstand, en motstand som møter den andre i åpenhet og mottakelighet med innsiktsfull og forstandig dømmekraft. Denne forstandige måten å møte den andres uttrykk på er en side ved Jeg–Du-møtet. En slik motstand vil neppe bli møtt med avvisning eller opposisjon, men snarere åpne opp for nye perspektiver eller ny innsikt. Og nettopp det er motstandens hensikt. Fra et ståsted i kjærlighet der jeg søker å se den andre som han eller hun er, søker jeg å yte en forstandig motstand som kan føre til utdannende vekst. Kvalsund (2003) skriver at motstanden bevirker at den som har møtt den, a) blir oppmerksom i situasjonen, b) anerkjenner motstanden som et hinder for videre handling, c) anerkjenner at dette skjer med vedkommende, d) beveger seg til reflekterende modus, e) reflekterer over hva en skal gjøre med motstanden og endelig f) ser på motstanden som enten positiv eller negativ (s. 11). Motstanden virker altså bevisstgjørende og kan føre til mer intensjonal handling. Nielsen og Kvale (2003) hevder at læring ikke hemmes av konfrontasjon, men tvert imot næres gjennom motstand og kritikk. Denne oppfatningen, sier de, ligger i forlengelse av en klassisk dannelsesstenkning, som hevder at personlig dannelse ikke utvikles gjennom uforbeholden ros og aksept, men ved at en overvinnet motstand (s. 262). Jeg–Du-møtet innebærer en slik mulighet til utvikling.

Veiledningen kan bidra med ytre motstand som enten møtes med indre motstand fra den som mottar den, det vil si at mottakeren bedømmer motstanden som negativ, eller veiledningen

⁶¹ http://ordnett.no/ordbok.html?search=discernment&search_type=&publications=24

møtes med positiv aksept. I det siste tilfellet avfører motstanden refleksjoner som kan føre til endret tanke- og/eller handlingsmønster. Min erfaring er likevel at rekkefølgen ikke nødvendigvis er den Kvalsund har satt opp. Jeg kan ha en førstereaksjon som bedømmer den ytre motstanden som negativ, men gjennom refleksjon kan motstanden etter hvert oppfattes som positiv. Her ser jeg en fordel med motstand som gis på nett: Den som mottar den, får tid til å gå gjennom ulike faser og kan slik kontrollere konsekvensen av motstanden bedre. På den andre siden kan også de forlengede reaksjonsmulighetene føre til mer fastlåste oppfatninger og reaksjoner fordi bølgebevegelsens retur (jf. kapittel 13.1.2) blir forsinket, og dermed uteblir en eventuell korrigerende respons som kunne ha påvirket reaksjonen i positiv retning.

Erling hadde forut for besøket i Bath tatt kritikkbegrepet opp til drøfting og har i etterkant tatt diskusjonen opp igjen. Han har pekt på at motstandsbegrepet er mer nøytralt og relasjonelt enn kritikkbegrepet:

[D]et har blitt klarere og klarere at for meg at motstand er et nøytralt, relasjonelt begrep, mens kritikk for meg framstår mer og mer som et verdiladet begrep, som forutsetter en distanse (valgt verdi i relasjon) og til dels atskilthet (umulig). Begrepet er videre ofte uklart med hensyn til hvilke kriterier som legges til grunn for den kritiske analyse. (...) I empatisk forbundethet kan vi refleksivt og kjærlig velge bevegelsesuttrykk i veiledning som møter Den Andre som levende og bevegelig bevissthet. Bevegelse møtt med bevegelse. Med dette mener jeg ulike former for motstand og medstrømmende glid, begge deler bevisst valgt ut fra formålet med veiledningssituasjonen i et støtteklime. (...) (Erling, kommentar til tekst i avhandlingen, 23.02.10)

Motstanden er en del av denne levende bevegelsen, mens kritikken (forstått som criticism og critique som utdypet over) kan kreve en umulig distanse. Erling utdypet sitt syn slik:

En tekst kan etter min mening ikke analyseres godt uten at man forstår forfatteren empatisk. Og at man forstår seg selv empatisk og med motstand i fortolkerrollen. Relasjonene og ens verdier i forhold til ethvert fenomen er etter min oppfatning nødvendigvis og absolutt uløselig innbakt i væren, også i vår væren som analytikere. Husserls antakelse om at vi kan betrakte et fenomen teorifritt og forutsetningsløst er etter min oppfatning umulig, i særskilt grad når det gjelder mennesker. Men vi kan gjøre oss bevisst hvilken relasjon vi står i i forhold til andre, våre verdier i forhold til Den Andre og vår innlevelse i Den Andre. Og dette kan være grunnlag for en analyse a la critique. Men aldri rent distansert og saklig. Betraktende analyse blir for meg først saklig når relasjonen tas som absolutt forutsetning. Derfor mener jeg at motstand er et rett begynnende begrep for kvaliteten ved menneskelige relasjoner når de gjøres til gjenstand for analyse. Og jeg er helt enig med Rayner i at motstand danner en basis for discernment i form av innsikts- og innlevelsesbasert dømmekraft. (Erling i kommentar til denne teksten, 20.10.10)

For meg var diskusjonen av kritikkbegrepene bevisstgjørende og åpnende. Langsomt har jeg erkjent hvordan kritikkbegrepene, også når vi sier konstruktiv kritikk, ofte innebærer å se den andre på egne premisser og lete etter feil og inkonsistens. Motstandsbegrepet kan innebære en praksis som i større grad ser på den andres uttrykk på dets egne premisser. Motstanden kan bidra til å gjøre dette uttrykket tydeligere (jf. også kapittel 11.4.1). Allerede i august 2007 stilte jeg i et forskermøte

spørsmålet ”kanskje vi trenger et nytt begrep i stedet for kritikk?” (Sigrid i referat fra forskermøte 17.08.07). Arbeidet med begrepene kjærlighet og kritikk førte til store overskridelser i min praksis – begrepene kan sies å ha hatt transformerende kraft. Bevegelsen fra kritikk til motstand kunne kanskje vise ny vei i praksis. Overskridende var også førstehåndserfaringen med at når forskning blir publisert, gir det grunnlag for å fortsette diskusjoner i det offentlige rom.

14.2.2 ”INNPÅ – Bevegelser og grenser i veiledning”

Det årlige møtet i Nasjonalt Råd for Lærerutdanning skulle avholdes ved vår seksjon 2. juni 2008. Seksjonens virksomhet skulle presenteres for rundt 50 ledere i norsk lærerutdanning. Hvordan skulle det gjøres? Edvin hadde en idé om at vi kunne legge fram noen sentrale sider ved vår virksomhet gjennom en kunstnerisk forestilling. Sammen med Knut ble jeg invitert til å være med å skape forestillingen rundt temaet veiledning. Ideen var å bygge på elementer av Edvins musikk. Artikkelen ”Love and Critique” var bygget opp rundt en opplevelse jeg hadde hatt av denne musikken, der jeg drøftet erfaringen opp mot veiledningserfaringer. Denne fortellingen kunne skape en bro mellom musikken, veiledervirksomheten og vårt forskningsprosjekt.

Gjennom flere planleggingsmøter hadde vi en søkende og åpen prosess for å finne fram til det innholdet vi ønsket å presentere og formen vi ønsket å bruke. Hva skulle være det gjennomgående temaet? Hvordan skulle det musikalske språket støttes av det verbale språket? Hva ville vi egentlig si? Gjennom langsomme runder kom vi fram til innhold og tittel og hvordan programmet skulle legges fram for deltakerne. Læringsprosesser og veiledning ble valgt som en gjennomgående tråd. Det kjærlige og kritiske møtet vi søker å oppnå i samarbeidet med studentene står i kontrast til foreleser–student-relasjonen som ofte er å finne ved naturvitenskapelige universitetsstudier. Derav kom innledningen til tittelen: ”Innpå”. Betegnelsen ”bevegelser og grenser” henspiller blant annet på at vi her opplevde å sprengte grenser og at det var en kvalitet ved vårt miljø: at grenser var til å flytte på.



Figur 14–1 ”Luna”, Sissel Efstad Groh

Bildet sto på forsiden av programmet og var valgt av Edvin. For meg uttrykker bildet mange kvaliteter som klarhet og rene linjer, gjennomskinnbarhet og opplysning, mulighet for opplevelse og innlevelse. Var selve forestillingen preget av slike kvaliteter? Under følger programmet, med en oversikt over musikken som ble spilt, og tekstene som ble lest. Musikken, "Den 7. himmelretning", som er komponert av Edvin, er den samme som jeg skrev om i artikkelen.

INNPÅ BEVEGELSER OG GRENSER I VEILEDNING

Seksjon for læring og lærerutdanning IMT, UMB, Ås, 2. juni 2008

Musikk

Tre satser fra *Meditasjoner over "Nå rinner solen opp"* (2002/03)

Die 7. Himmelsrichtung (2001) av Edvin Østergaard

Musikk fremført av Siri Torjesen (sang), Morten Carlsen (bratsj) og Hans Josef Groh (cello)

Tekster

Du som aldrig gått ut ur ditt trädgårdsland ... av Edith Södergran

Nya vägar av Karin Boye

Din veg av Olav H. Hauge

Utdrag fra *En skuespillers arbeid med seg selv* av Konstantin Stanislavskij

Ragnarok, bearbeidet av Knut Omholt på grunnlag av *Voluspå* og

Snorre Den yngre Edda

Beskrivelse av ulv, bygd på utdrag av www.zoologi.no/fakta/ulv.htm og

www.en.wikipedia.org/wiki/Gray_Wolf

Fagplaner, pensumlister og veiledningskontrakter fra praktisk-pedagogisk utdanning

Dikt, tekst og fortelling fremført av Sigrid Gjøtterud, Edvin Østergaard og Knut Omholt

Forestillingen besto av verbale uttrykk av strengt faglige tekster, utdrag fra forskrift for studier ved UMB samt fortellinger og poesi satt sammen med de musikalske elementene. For eksempel ble en leksikalsk beskrivelse av ulven satt sammen med en fortelling om fenrisulven. De ulike elementene skulle understreke forskjellige sider ved veiledningsmøtene: store kontraster, risiko for å stivne og muligheter for å "slippe kreftene løs". Tanken var at kontrastene mellom den leksikalske beskrivelsen av ulven og fortellingen om fenrisulvens undertrykte og frigjorte krefter skulle si noe om brytende krefter i veiledning og læring. Dette er imidlertid ikke åpenbart, og mye var overlatt til tilhørernes egne tolkninger. Både Edvin, Knut og jeg fortalte hver vår biografiske fortelling. Edvin fortalte om å øve refleksjon. Knuts bidrag hadde tittelen "Jeg skulle ønske at mitt fravær en eneste gang fikk en konsekvens". Min fortelling var bindeleddet mellom musikken som ble spilt, komponisten av musikken, som også var min veileder, og temaet læring og veiledning. Uttrykkene i forestillingen bar i seg mange muligheter. Vi ønsket å prøve ut en blanding av forskjellige uttrykksformer som utfylte hverandre.

Underveis i planleggingen sa Edvin:

Det er (...) akkurat sånn jeg jobber når jeg jobber frem et stykke også. Jeg har mange deler og jeg kan ikke ha delene ferdige før de settes i en sammenheng, fordi de må ha en viss fleksibilitet når de skal begynne å settes inn i sammenhengene.” (Edvin i planleggingsmøtet, 16.05.08)

Forestillingen ble en virkeliggjøring av Edvins idé om at det måtte være mulig å oppheve grensene mellom forelesning og konsert. Det er et kjennetegn ved vår organisasjon at estetikk, og sammenhengene mellom kunst og vitenskap, har en sentral plass. Estetikk her forstått som “læren om kunnskap som kommer til oss gjennom sansene”, og “læren om det vakre og skjønne i kunsten”.⁶² Edvin reflekterte i etterkant over prosessen med å forberede det kunstneriske innslaget og hva som gjorde et slikt innslag mulig:

Det er fordi vi har et miljø der det er mulig. Vi er ganske flinke til å se grenser, men disse grensene kan hele tiden tøyes. (...) det vi tre (...) gjorde, det var i sitt vesen en kunstnerisk prosess. Fordi vi utfordret noen grenser og vi gjør det nærmest improvisatorisk også ... (Edvin i veiledningssamtale med Sigrid, lydfil, 20.06.08)

For meg var det en overskridende opplevelse å være med i en slik faglig-kunstnerisk prosess og stå fram i en kunstnerisk sammenheng. Jeg skulle være med og utforme et uttrykk som var fremmed for meg. Det var en ny og annerledes måte å “komme inn i verden på” (Biesta 2006). “Jeg krysset en grense for hva som var komfortabelt for meg” (Sigrid i veiledningssamtale med Edvin, 20.06.08). Jeg var stolt over det vi hadde gjort og samtidig var det

denne litt rare følelsen av at dette var så rart og fremmed for så mange, som ennå er litt skremmende for meg. At vi *velger* å gjøre noe som vi vet kommer til å provosere, eller som vi vet at mange ikke kommer til å like. (...) Jeg pleier alltid å tenke at jeg skal gjøre noe som er sånn at flest mulig kommer til å like det. Vi *visste* jo at noen ikke ville forstå dette. (Sigrid i veiledningssamtale med Edvin, 20.06.08)

Det var grenseoverskridende å være med og presentere noe jeg *visste* ikke alle ville like eller forstå. Veien fram mot forestillingen hadde gått gjennom hardt forskningsarbeid, veiledningsdialoger og krevende selvrefleksjoner, inn i et kunstnerisk uttrykk. Dette kunne bare skje i det skapende rommet mellom oss. Først i skrivefasen oppdaget jeg det viktige ved å ha flyttet en grense – forskningen kunne inneha kunstneriske dimensjoner. Jeg oppdaget at det var en sammenheng mellom å skape forestillingen og det å skrive denne avhandlingen. Jeg var med på å skape noe som lå langt utenfor det jeg på egen hånd kunne ha forestilt meg.

På et av planleggingsmøtene, der innholdselementer og røde tråder i “Innpå” hadde vært drøftet, var Edvin klar til å begynne å sette sekvenser inn i en tidsmessig sammenheng. Det var ikke jeg. Jeg trengte å ha oversikt over hvilke elementer “vi hadde i hatten”. Deretter kunne vi velge, og begynne å lage rekkefølge. Her ser jeg en klar sammenheng til skriveprosessen i avhandlingsarbeidet: Jeg kunne ikke begynne å skrive avhandlingen, eller finne en form, før jeg hadde oversikt over helheten i materialet. Samtidig oppdaget jeg at det var mulig å ha tanken om form i bakhodet også gjennom arbeidet med innholdet. Og i linjene i “Luna” (se figur 14–1) ligger et

⁶² <http://estetikk.wikispaces.com/Estetikk+er...> (sist besøkt 26.10.10)

ideal om klarhet og tydelighet, om gjennomskinnelighet og mulighet for opplevelse og innlevelse som også gjelder for den skriftlige framstillingen.

Tilbakemeldingene vi fikk fra deltakerne på NRLU-konferansen, kan oppsummeres i følgende utsagn jeg hadde i samtale med Edvin i etterkant:

Jeg måtte nesten le når du sa at DETTE SKAL VI GJØRE OM IGJEN! Tilbakemeldingen fra Hans Erik var sånn at dette skal vi gjøre om igjen. Men hvis det var meg som hadde hørt den tilbakemeldingen, så hadde jeg tenkt at dette skal vi ALDRI gjøre om igjen! Du har den oppfatningen at sånn skal det være. (Sigrid i veiledningssamtale med Edvin, fra lydfil 20.06.08)

Hans Erik hadde som vert for konferansen fått ulike tilbakemeldinger, noen positive og andre negative, som at programmet hadde vart for lenge, at vi ikke kunne svensk og derfor ikke burde bruke svenske dikt, eller at noen ikke hadde forstått meningen. Det er antagelig betegnende at jeg ikke kan huske hva den positive responsen gikk ut på. Et poeng her er de to forskjellige reaksjonene på tilbakemeldingene. Jeg var på vei inn i et landskap også som forsker, der det å ha mot til å gjøre noe kontroversielt er essensielt. Bare slik kan vi utforske og overskride grenser.

14.2.3 "Artikkelen roste meg"

Artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers" førte til utforskende samtaler i det offentlige rom, både på EJOLTS websider, i Bath og på hjemmebane. Hans Petter leste artikkelen flere ganger, og han skrev:

Artikkelen til Sigrid er skrevet slik at jeg opplevde den "som et vakkert landskap". Det er også noe jeg vil prøve å få til i det jeg skriver. (Hans Petter refleksjonsnotat, 14.12.09)

Jeg hadde fått en stemme som kunne høres! Jeg kunne uttrykke meg på en måte som andre kunne sette pris på! Det var et stort steg å legge en artikkel om min egen utvikling ut på nettet, og kanskje et enda større steg at ikke bare fremmede mennesker, men også mine kolleger, kunne lese den. Rosen og støtten i Hans Petters utsagn kjentes god! Hans Petter skrev videre at "denne artikkelen har bekreftet egne erfaringer og praksiser" (Hans Petter refleksjonsnotat, 14.12.09). Han sa at "artikkelen roste meg" (Hans Petter i referat fra møte, 14.12.09). Artikkelen skapte gjenkjennelse (jf. Platons kriterier i kapittel 1.4.1). Hans Petter sa at han hadde funnet et spill for sin egen praksis som var bevisstgjørende. I det følgende gir han en essensiell framstilling av sin levende teori når han skriver om sine verdier og erfaringer:

Jeg legger stadig sterkere vekt på å synliggjøre min bakgrunn og kultur, dvs landbruk, naturbruksskoler, kombinasjon av teori og praksis, ikke-akademiske elever, og en personlig undervisning. Prøver å få fram at dette er min "kultur" som jeg er stolt av og som andre kan lære mye av, men de må jo finne sin "kultur" her i livet. (Hans Petter refleksjonsnotat, 18.12.09)

Hans Petter var blitt inspirert av artikkelen til å sette ord på sentrale sider ved sin forskerkompetanse og sine verdier. Det er et uttrykk for at min levende teori hadde betydning for at et annet menneske kunne komme tydeligere til uttrykk. Whitehead og McNiff (2006): "We judge our work in terms of the extent to which we can encourage others also to judge theirs in relation to the

kind of values that can contribute to the wellbeing of humanity.” (s. 166) Hans Petters uttalelser bidrar slik til å bedømme mitt arbeid. Hans Petters bedømmelse var verdifull.

14.2.4 Love og Critique – sammenfatning

Det å skrive artikkelen var en lang prosess, der jeg gjennom veiledning og hardt arbeid tok viktige steg på forskningens vei, ikke minst med hensyn til grundighet og det å la involverte parter komme til uttrykk med sin egen stemme. Artikkelen førte til flere viktige hendelser. For det første drøftingen av kritikkbegrepet som har resultert i en dypere forståelse av hva motstandsbegrepet kan innebære i veiledningssammenheng. I og med at veiledningen er en relasjon, kan motstand uttrykke at jeg ser deg og ønsker deg vel gjennom å ta opp forhold som jeg opplever kan være utfordringer som du kan utvikle videre i din praksis. Dette er noe annet enn en veiledning som analyserer praksis som en sak sett utenfra. Ved anvendelse av begrepet motstand oppstår det ikke en motsetning mellom kjærlighet og kritikk, men begrepene framstår som to sammenknyttede og sammenhengende aspekter ved veiledningsrelasjonen.

For det andre min deltakelse i en kunstnerisk sammenheng der jeg ble utfordret til å uttrykke én av flere stemmer i en form som var fremmed. Jeg fikk være med på å skape noe jeg aldri kunne ha forestilt meg. Slik tror jeg at vi også i samarbeidende aksjonsforskning kan komme til å overskride grenser for hva den enkelte kan forestille seg eller kunne fått til alene. Kanskje skulle vi i veiledningsprosjektet ha vært modigere og utfordret flere grenser.

For det tredje var Hans Petters tilbakemelding på hvordan han hadde brukt teksten som grunnlag for å uttrykke sin egen levende teori, av stor betydning. Det var en anerkjennelse, og ga mitt arbeid mening fordi det kunne bidra til at et annet menneskes tydeligere synliggjorde sine verdier og sin kulturelle historie. Omholt (2001) skriver om syvende fase i forskningsprosessen som finale-fasen. De første fasene er stagnasjon, kall og offer, og deretter må forskeren forsere terskler for å komme til innvielsen. Fra innvielsen er det en fase av retur. Det er bare å returnere fra innvielsen at det som er funnet, kan deles, og i eventyrenes verden virke helende. Etter at en har fått en innsikt, må den bringes til overflaten, og endelig i den syvende fasen er forskeren ”kommet dit hen at han skal vitalisere sitt miljø med det han har hentet ” (s. 57). Forskeren må anerkjennes av det fellesskapet det har vært meningen at han skal returnere til. Jeg opplevde Hans Petters tilbakemelding som en slik anerkjennelse.

I del IV har jeg drøftet ulike sider ved samarbeid og veiledning som har bidratt til utviklingen av min forskerkompetanse, på veien mot å tydeliggjøre min egen stemme. Solveig har vist hvordan arbeidet i prosjektet bidro til utvikling av skrivekurs og skrivegrupper på nettet. Det var et viktig poeng at hun kunne gjøre det med sin stemme, en stemme som også ble utviklet gjennom veiledningsprosjektet.

Del V Konkluderende analyser

Forskningen i dette prosjektet foregikk som en stadig veksling mellom forskning i egen og felles praksis. I de tre foregående kapitlene har min egen (og Solveigs) utvikling av forskerkompetanse stått i sentrum. I kapittel 15 gjør jeg rede for den siste felles analysen i prosjektet, analysen av forskerkompetansen som var utviklet i organisasjonen og analysen av hva som hadde bidratt til utviklingen. I kapittel 16 løfter jeg fram og drøfter sentrale kunnskapsområder som ble utviklet i prosjektet innen både veiledning og aksjonsforskning.

Kapittel 15 Analyser og formidling – bevegelse og grenser i aksjonsforskning

I etterkant av møtet i juni 2008, der vi analyserte veiledningskompetanse og veiledningskunnskap, vokste det fram et behov for også å analysere aksjonsforskningskompetansen vi hadde utviklet. Det tok tid før vi fikk arrangert et slikt møte, men 14. desember 2009 fant sluttseminaret sted. Medlemmene av gruppen hadde da fått prosjektet litt på avstand og kunne vurdere effekten i etterkant. I løpet av ett og et halvt år som lå mellom de to siste forskermøtene, hadde flere sentrale hendelser bidratt til bevisstgjøring av forskerkompetanse: to Carn-konferanser, en studietur til Bath og et personalseminar der resultater fra prosjektet ble drøftet. Dokumentasjon fra disse hendelsene, refleksjonsnotater skrevet til møtet i desember 2009 samt veiledningssamtaler med Edvin og Erling danner grunnlaget for dette kapitlet. Også materiale fra junimøtet i 2008 er trukket inn. Kapitlet innledes med en drøfting av betydningen av framleggene på konferansene. Deretter vil jeg gjøre rede for analysene som framkom i sluttseminaret.

15.1 Offentliggjøring av forskningsresultater – medarbeidere og forskningsresultater blir tydeligere

Felles forberedelser til konferansene var en arena for felles analyse av resultater i prosjektet. Høsten 2008 holdt Solveig, Erling og jeg et symposium på Carn-konferansen i Liverpool, der Solveig presenterte utviklingen av skrivekurs og skrivegrupper, og Erling drøftet hvordan han fikk et nytt syn på sin pågående forskning i Tanzania. Høsten 2009 hadde Edvin, Solveig og jeg symposium på Carn-konferansen i Aten⁶³ der vi drøftet roller i prosjektet. Min rolle som student og leder av prosjektet, Solveig rolle som endret seg fra å være deltakende til å bli medforskende og Edvins veilederrolle, som han kalte essensfasilitator, har vært belyst gjennom avhandlingen og blir ikke tatt opp videre her. Derimot vil jeg drøfte betydningen av å presentere sammen.

15.1.1 Å presentere er bevisstgjørende og forpliktende

Erling har i etterkant av konferansen i 2008 ved flere anledninger uttrykt hvilken betydning presentasjonen hadde for ham. Under følger et utdrag fra en veiledningssamtale mellom Edvin, Erling og meg der vi skulle planlegge avslutningsseminaret i desember. Erling reflekterte over avgjørende hendelser som førte til endringer, hvordan det å skulle formulere noe for et framlegg kastet lys over de daglige oppgavene og hvilke prosesser som fører til erkjennelse:

Gjennom å forberede innlegget til CARN-konferansen samt å holde presentasjonen sammen med Sigrid og Solveig, erkjente jeg tydeligere hva jeg holder på med i Tanzania. Det [aksjonsforskning] er på en måte i tråd med antropologisk tenkemåte, men litt sånn motstandsantropologi. Da plasserer jeg det [forskningen] på en måte i en tradisjon som mer er i tråd med verdimesig ståsted. (...) Når jeg skal lage en sånn presentasjon (...) det er mange ting som skjer på mange plan, og så ser du deg selv i disse relasjonene. Hva er det jeg egentlig driver på med? (...) [Nå skulle jeg] legge fram noe som skulle være i en aksjonsforskningsammenheng – det er bare noe jeg har lest om (...) eller det er noe jeg har sett. Men det å virkelig skulle ta ansvaret selv, og bli involvert i en sammenheng – det hadde jo også å gjøre med det vi gjorde i England i dagene før konferansen, sammen med Jack Whitehead og Alan Rayner, ikke minst. (Erling i veiledningssamtale, fra lydfil, 23.09.09)

⁶³ <http://www.did.stu.mmu.ac.uk/carnnew/conferences.php>

[P]rosjektet har bidratt til både å klargjøre og utdype forståelsen av egen forskningstilnærming. For det første er jeg blitt klar over at det jeg gjør, og det jeg må gjøre, kan betegnes som aksjonsforskning. Jeg verken kan eller vil la være å knytte min forskning til pågående forskning og til virksomhet som skjer i samfunnet. Videre er jeg nødt til å knytte forskningen til behovene til menneskene som står i de virksomhetene jeg forsker på. Dette har mye med min retning inn i verden å gjøre. (Erling refleksjonsnotat, 11.12.09)

Erling snakket om hvordan prosjektet påvirket hans erkjennelse av egen forskningsvirksomhet som antropolog. Han så den i et nytt lys, som en motstandsantropologi. Det skjedde da han skulle skrive innlegget. Han peker på forpliktelsen i å skulle presentere prosjektet offentlig. Det var først gjennom presentasjonen han opplevde å bli forpliktende involvert i *aksjonsforskning*. Presentasjonen var en enkelthendelse som var viktig for erkjennelsen av eget verdigrunnlag i forskningen og konsekvenser for framtidig forskningstilnærming.

Også for Solveig innebar konferanseinnlegget i 2008 et vendepunkt i hennes oppfatning av forskningspraksis:

Ja, og så var det så tydelig på Carn-konferansen at det å komme ut med sine aksjoner, sin tenkning, sine begrunnelser, med alt de hadde gjort – det var *det* det var. Det var *det* som var aksjonsforskning. Så presenterte jeg dagen etterpå sammen med Erling og Sigrid (...) hva jeg hadde gjort og tenkt i forhold til skrivekurset. Og så sa de at *dette er forskning*, dette er aksjonsforskning. Men jeg visste ikke at jeg var forsker. Det tok veldig lang tid før jeg forsto at jeg var en aksjonsforsker. (Solveig innlegg på Løvli, fra lydfil, 14. 12.08)

For Solveig var presentasjonen et viktig steg på veien mot en erkjent forskerkompetanse. Også for meg var presentasjonene viktige for å klargjøre vår prosess. Konferansedeltakelsen var dessuten vesentlig fordi vi på denne måten fikk felles erfaringer med et mangfold av aksjonsforskningspraksiser, og delte teorierfaringer både gjennom våre forberedelser og gjennom møte med andre aksjonsforskere.

15.1.2 Å presentere sammen gjør at vi ser hverandre tydeligere

Presentasjonen hadde også en relasjonell side av stor betydning. Erling skrev:

På Carn-konferansen fikk jeg et tydelig forhold til Solveigs forskningstilnærming. Det var både med glede og interesse jeg opplevde hennes engasjement og intensitet i forhold til å beskrive og drøfte opplegg for skrivegrupper. Solveig ble løftet fram i lyset, og jeg lærte gjennom dette at min oppmerksomhet burde rettes tydeligere mot medarbeiderne mine, at jeg ikke alltid ser godt og ikke ser godt nok *etter*. Denne erkjennelsen er også en videreføring av erkjennelser jeg har fått tidligere i veiledningsprosjektet, der jeg gjennom å lytte til andre medarbeideres veiledningspraksis, har sett deres "ansikt" tydeligere. Dette er viktig for å møte medarbeiderne med kjærlighet, og med motstand i kjærlighet, om nødvendig. (Erling refleksjonsnotat, 11.12.09)

Solveig hadde flere ganger presentert sitt arbeid i prosjektmøter, likevel fikk den felles presentasjonen en avgjørende betydning, slik Erling her gir uttrykk for. Erlings refleksjoner uttrykker på en vakker måte hvordan han erkjente at han ikke alltid ser godt nok etter, men at han nå har sett kollegers "ansikt" tydeligere. Han synliggjør at vi ved å lytte og se godt etter kan oppdage hverandre

på nytt og på nytt. Slik utvikler vi relasjonen, og slik bidrar vi til at den andre stadig ”kommer inn i verden”.

De felles presentasjonene på konferansene var en hjelp til å konseptualisere erfaringene i prosjektet. De bidro til å finne essenser i prosessen. Presentasjonene gjorde at vi så hverandre tydeligere og at vi fikk et tydeligere felles teoretisk fundament for forskningen. Konferansene var avgjørende hendelser som bidro til tanke- og erkjennelsesmessige endringer. Nettopp det å identifisere endringer i forskerkompetanse og hvilke hendelser eller prosesser som hadde bidratt til endringene, var det vi ville utforske i fellesskap i avslutningsseminaret i prosjektet.

15.2 Sluttseminar desember 2009 – samanlyse av aksjonsforskningskompetanse

På personalseminaret på Løvlia i desember 2008 uttrykte jeg behov for et nytt møte i prosjektet for å analysere videre sammen. Så ble jeg oppslukt av mine egne analyser, og det var ikke før høsten 2009 at Edvin igjen lanserte ideen. Først var jeg litt tvilende til å skape enda mer data i et prosjekt som allerede hadde overskredet sine tidsrammer. Samtidig innså jeg hvor verdifullt det ville være å lukke den felles prosessen i gruppen ved å gjennomføre en felles analyse av aksjonsforskningskunnskap og kompetanse som var utviklet i prosjektet (veiledningsaspektet hadde vi allerede analysert, jf. kapittel 11.9). Seminaret ble planlagt og forberedt i veiledningssamtale med Edvin og Erling 23.09.09.

15.2.1 Planlegging

Alle som hadde hatt en aktiv rolle i prosjektet, ble invitert til å delta. Foruten Erling, Edvin og meg deltok Solveig, Astrid, Birgitte og Hans Petter. Hans Erik, Erik, Linda og Anne Kristine hadde ikke anledning til å være med. Knut, som tidligere hadde hjulpet oss blant annet med videofilming av møter, ble denne dagen bedt om å være møteleder slik at alle kunne delta i analyseprosessen på lik linje. Som forberedelse til møtet ble samtlige invitert til å skrive et notat på et par sider, som skulle sendes til meg dagen før forskermøtet. Oppgaven lød:

Har min forskningstilnærming endret seg som følge av deltakelse i veiledningsprosjektet og i tilfelle hvordan? Hva er det ved prosessen som har bidratt til erkjennelser/endringer? Til slutt skriver alle en setning: Det som karakteriserer meg som forsker i dag er

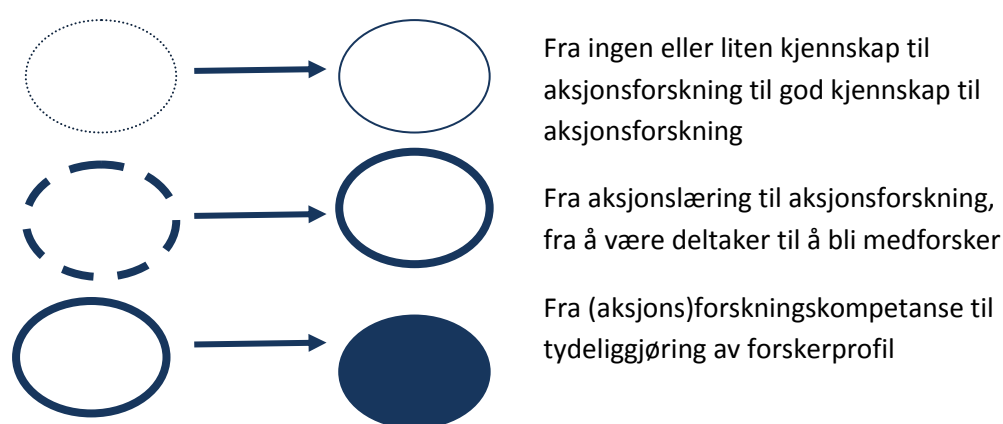
Møtet var strukturert etter følgende plan:

Alle får 5 minutter til å legge fram sitt bidrag (som er en første essens, fra hver enkelt), deretter bruker vi 10 minutter individuelt til å lete etter fellestrekk og forskjeller i det som kom fram. Dette tegnes/skrives. Deretter går to og to sammen og sammenfatter sine oppfatninger – hva er fellestrekk og hva er forskjellig. Denne essensen presenteres så for hele gruppa. Deretter forsøker gruppa i fellesskap å komme fram til en endelig fortetning. Dette skrives på PC under møtet.

Denne gangen var det et uttalt mål at vi skulle bruke vesensmetoden, prosessmetoden og den dialektiske metoden (Eneroth 1984) i analysen. Med vesensmetoden ville vi forsøke å identifisere kjennetegn ved hver enkelts forskerkompetanse. Prosessmetoden var knyttet til kartlegging av hvordan denne kompetansen hadde endret seg gjennom prosessen. Til sist ville vi anvende den dialektiske metoden for å belyse hvilke hendelser eller sider ved prosessen som hadde bidratt til endringer. Kunne vi finne noen fellestrekk i prosessene som hadde vært så forskjellige? Metoden ble beskrevet i møteinnkallingen og presentert ved møtets begynnelse. Vi hadde tatt lærdom av tidligere analyser og etablert et tydelig rammeverk.

15.2.2 Endringsprosesser og hva som har bevirket dem

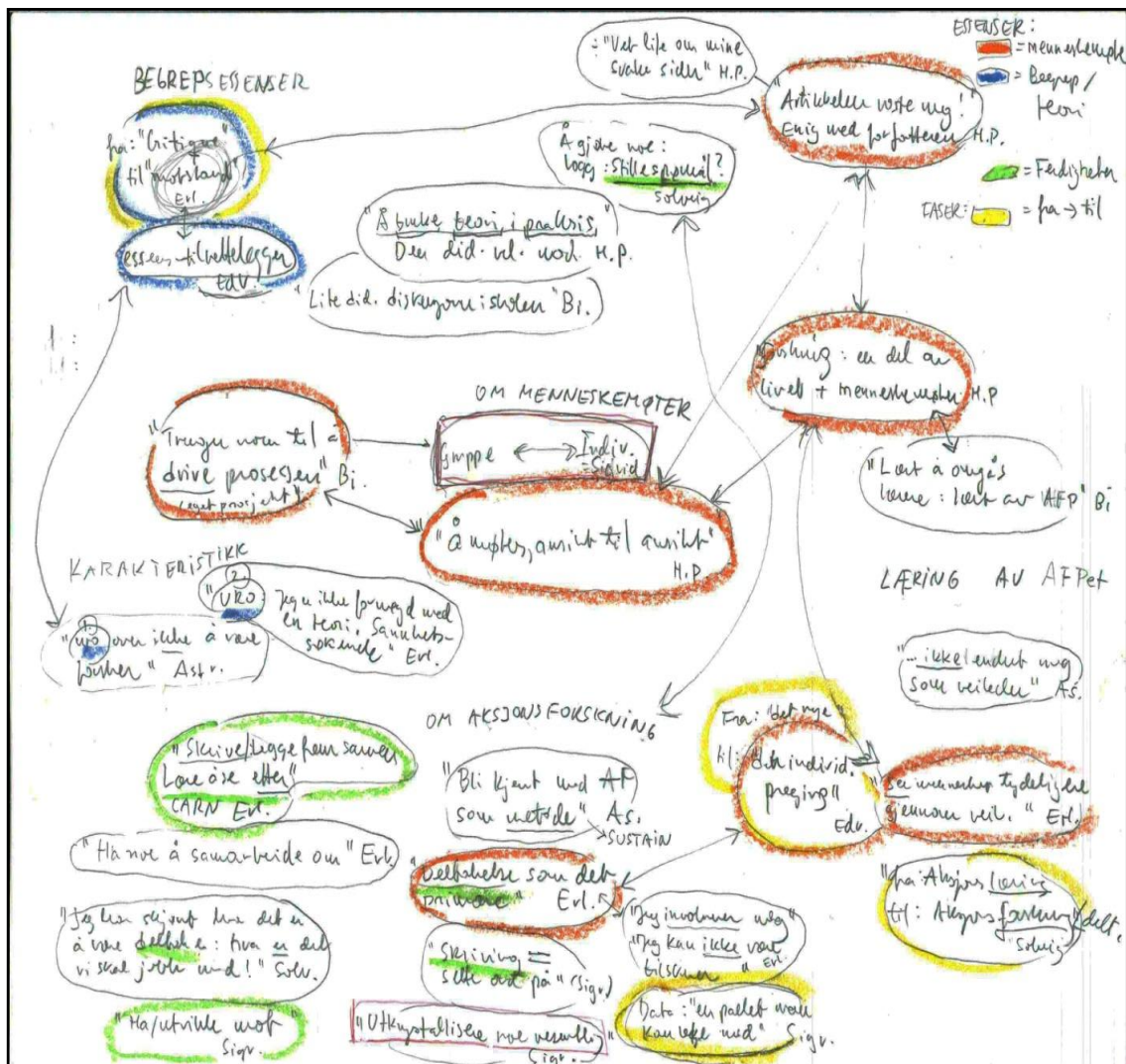
Tre ulike endringsprosesser ble identifisert:



Figur 15–1 Tre typer endringsprosesser i prosjektet

De tre endringsprosessene kan delvis inngå i hverandre. Den første indikerer at deltakerne fra å ha hatt liten eller ingen kjennskap til aksjonsforskning har gjennomgått en utvikling der de har fått god kjennskap til denne forskningstypen. Den andre endringsprosessen innebærer at prosjektdeltakerne har gått fra å være i en aksjonslæringsprosess til å bli medforskere i prosjektet. Denne endringen kan ha nær sammenheng med den foregående, mens den første prosessen ikke nødvendigvis trenger å føre til den andre. Den tredje prosessen medfører at deltakerne har gått fra å ha forskerkompetanse (ikke nødvendigvis aksjonsforskningskompetanse) til å få en tydeligere forskerprofil. Dette kan være et resultat av de to foregående.

Under den enkeltes framlegg lyttet vi og forsøkte hver for oss å lete etter fellestrekk og forskjeller i det som kom fram (jf. oppgaveteksten over). Figurene over endringsprosessene (figur 15–1) var et resultat av min analyse, mens figur 15–2 viser Edvins analysenotater.



Figur

15–2 Edvins analyse av fellestrekk og forskjeller i hvordan den enkeltes forskningstilnærming endret seg som følge av deltakelse i veiledningsprosjektet

På bakgrunn av spørsmålene (over) identifiserte Edvin fire ulike essens kategorier: menneskemøter (rødt), begrep/teori (blått), ferdigheter (grønt) og faser (gult). Faser er knyttet til utvikling gjennom bevegelser fra noe til noe annet. Noen eksempler fra de fire kategoriene:

1. **Menneskemøter:** "Deltakelse er det viktigste. Jeg involverer meg. Jeg kan ikke være tilskuer." (Erling) "Forskning er en del av livet + menneskemøter." "Artikkelen roste meg." (Hans Petter)
2. **Begrep/teori:** "Fra critique til motstand" (Erling). "Essenstilrettelegger" (Edvin). "Uro: Jeg er ikke fornøyd med en teori. Sannhetssøkende." (Erling)
3. **Ferdigheter:** "Skrive/legge fram sammen. Lære å se etter." (Erling) "Jeg har skjønnet hva det er å være deltaker: hva det er vi skal jobbe med." "Stille spørsmål." (Solveig) "Ha/utvikle mot." "Utkrystallisere noe vesentlig." (Sigrid)
4. **Faser:** "Fra aksjonslæring til aksjonsforskning." (Solveig) "Data [tidligere forstått som en gitt størrelse] til en palett man kan leke med." (Sigrid)

Fellestrekk som kom fram ved forskningstilnæringen, var altså en forståelse av forskning som møter med mennesker, utvikling av begreper og utvikling av ferdigheter.

Følgende faktorer som var medvirkende til endringene, ble løftet fram:

- Møtene – der det var rom for å sette ord på egen veilednings- og forskerpraksis og der vi hadde hatt tid til å se hverandre, og lære av hverandre.
- Det veiledende perspektivet i samtalen utenom møtene, oppmerksomhet på veiledning i egen praksis og lesing av referater fra møtene
- Ledelse av prosjektet, og mentorvirksomhet
- Deltakelse på konferanser som hadde krevet fortetning av utbytte
- Begreper vi utviklet, som love and critique, motstandsbegrepet, essenstilrettelegger og uro (urobegrepet ble løftet fram i møtet 14.12.09 av Astrid og Erling)
- Relevans og overføringsverdi. "Jeg har vært heldig fordi veiledningsprosjektet var litt foran ElevForsk prosjektet. Jeg har fått ideer til hva jeg kan gjøre. Bare dette møtet her gir meg ideer til hva jeg kan gjøre med lærere på NN-skole. (...) Grunnen til at jeg sitter her nå i stedet for å skrive når jeg skal levere paper om noen timer er fordi det er relevant." (Birgitte i referat fra avslutningsseminar, 14.12.09)
- Utvikling av ferdigheter – skrive, legge fram, lære å se etter

I kommentar til referatet fra møtet skrev Solveig om veiledningsprosjektet at det hadde vært

- en tydelig plattform, med en agenda og en mentor som har gjort det enkelt å ta kontakt om veiledning og ikke minst om aksjonsforskning. (Solveig i kommentar til referat fra avslutningsseminaret 14.12.09, 15.12.09)

Grunnleggende i hele prosessen var den relasjonelle siden, møtet menneske til menneske, møtet ansikt til ansikt. "Overganger kommer lettere fordi vi er opptatt av hverandre og det at vi har felles verdigrunnlag. (...) det gir trygghet for å strekke seg." (Erling i referat fra avslutningsseminar, 14.12.09) Felles verdigrunnlag og det å være opptatt av hverandre ble sett som betingelser for utviklingen av forskningskompetansen i gruppen. Solveig snakket om prosjektet som et hjem og en plattform. Begge metaforene støtter tanken om trygghet som et sentralt utgangspunkt for endringsprosessen. Solveig brukte også begrepet mentor om en rolle hun hadde opplevd at jeg hadde hatt i prosjektet, relatert til både veiledningsfeltet og aksjonsforskning.

Følgende fellestrekk ved forskningsvirksomheten ble trukket fram:

- Felles ønske om "å være med og skape strålende mennesker"
- Felles verdigrunnlag (menneskesyn, pedagogisk grunnsyn)
- Opptatt av endring, uro og "lyst til å finne ut av noe" som drivkraft
- Tro på forskningens potensial
- Kompetanse i kvalitativ metode
- Evne til å reflektere over egen prosess

Videre ble det pekt på faktorer som hadde hemmet eller truet utviklingen:

- Tidsklemma, liten tid til å forske
- Gruppen hadde vært svært homogen, "det kommer litt lite frisk vann"
- For liten motstand
- Møteformen har sin klare begrensning. Når vi snakket *om* vår praksis, ble ikke progresjonen optimal
- Vi var ikke tydelige nok på hva vi ville ha ut av prosjektet

Oppsummeringen inneholdt noen råd for å gjøre det bedre neste gang:

- Tydeligere diskusjon av hvilke endringer vi ønsket å bevirke/oppnå
- Større grad av *samhandling* og færre *samtaler* (jf. den lingvistiske vending i kapittel 3.3.3)

Gjennom prosjektperioden hadde klargjøring og utvikling av felles verdisyn i veiledningen og forskningen vært viktig. Felles verdier er knyttet til veiledningsvirksomheten i ønsket om å være med og "utvikle strålende mennesker". Dette var også en verdi i forskningen. Forskningen kunne videre bidra til at vi "blir de strålende menneskene vi er ment å bli" (Erling i referat fra forskermøte 13.12.06). Dessuten er troen på forskningens potensial, og "lysten til å finne ut noe", grunnleggende verdier. Felles for utviklingen var en tydeliggjøring av at vi representerte et fellesskap om utforskende og søkende forskningstilnærming der vi hadde utviklet og verdsatt vår evne til å reflektere over vår egen virksomhet. En utfordring var at vi ikke i tilstrekkelig grad utfordret enigheten om verdier. Grunner til manglende utfordring kunne være at gruppen var for homogen – det var "for lite friskt vann". I en slik homogen gruppe, med stor grad av trygghet, lå forholdene til rette for større motstand, som kanskje kunne ha avdekket viktige forskjeller. Det hadde vært viktig fordi vi antar at det forekommer forskjeller. Hadde forskjellen vært gjort tydelige for oss, kunne de bidratt til større utvikling; dialektiske motsetninger gir ofte nye synteser (Winter & Burroughs 1989). Tydeliggjøring av forskjeller, og enighet om å være forskjellige, kunne slik Rayner peker på (jf. kapittel 4.1.2), i enda større grad bidratt til å utløse kreativitet i fellesskapet, noe som i sin tur kunne gitt mer innovative løsninger og kanskje synliggjort flere endringsmuligheter. Homogeniteten, eller en antatt homogenitet, kan være en utfordring med hensyn til å oppdage alternative perspektiver i forskningen. Analysen viste også til kapasitetsbegrensningen: for mange oppgaver gir begrenset tid til forskning. Dette var en kilde til frustrasjon.

Spørsmålet om skillet mellom dialogens og språkets betydning versus handlingens betydning i aksjonsforskning er sentralt. Forskermøtene der vi samtalte om og drøftet vår veiledningspraksis og forskningspraksis, var helt sentrale i prosjektet. Samtalene og diskusjonene førte til direkte endringer i praksis (handlinger), og de bygget på handlinger. Men en strategi med enda større vekt på å veilede sammen kunne kanskje bidratt til andre endringer.

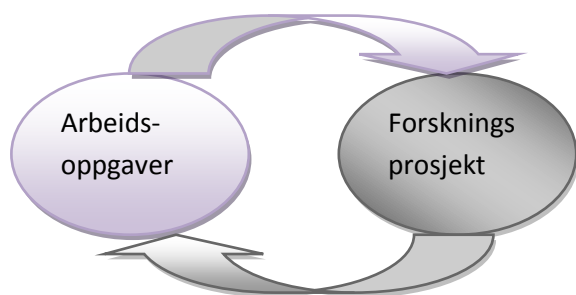
I begynnelsen av prosjektet var målet ganske klart: Vi ønsket å legge til rette for oppgavearbeid og veilede slik at studentene gjennom oppgavearbeidet skulle utvikle lærerkompetanse, ikke oppgavekompetanse. Spørsmålet om hva som var ønsket endring, burde i større grad vært holdt varmt gjennom hele prosessen.

Erkjennelsesvei

I forkant av møtet drøftet vi hvordan vi best kunne fremme den felles analyseprosessen, og i den forbindelse reflekterte vi over hva det er som fører til endringer og erkjennelse. Erling sa:

Hva er det da som spiller inn? (...)Det er en hendelse som gjør at alt syntetiseres. Du får et annet blikk på det du holder på med. Der opplever jeg at denne prosessen [hele aksjonsforskningsprosessen] har betydd en god del for mange her (...) felles møteplass der vi har drøftet faglige ting. Og det har igjen utløst andre aktiviteter, samtidig som det har påvirket de aktivitetene vi står i, og der er det forskjellige hendelser som i mitt hode sier *blink*. Akkurat der skjedde det noe! (...) For meg er det da snakk om en erkjennelsesvei. Hva er det som fører til at vi hver for oss gjør erkjennelser – på basis av våre egne oppgaver og prosessen vi står i her [i prosjektet]. Det har faktisk vært viktig for min del. Og det jeg ser på andre, er at de har hatt helt andre erkjennelser i forhold til andre arbeidsoppgaver. Det synes jeg er ganske viktig. Det påvirker andre forhold i det vi arbeider med. (Erling i veiledningsmøte, fra lydfil, 23.09.09)

Erling tar opp et krevende spørsmål: Hva er det som fører til erkjennelser? Hva er det som har ført til erkjennelser i prosjektet? Figuren under viser til Erlings uttrykk for hvordan forskningsprosjektet har bidratt til drøfting av faglige problemstillinger (arbeidsoppgaver), og at forskningen har påvirket de aktivitetene vi har stått i. Aktiviteten i forskningsprosjektet har bidratt til at de daglige arbeidsoppgavene (veiledning) er blitt løftet fram. Slik har forskningsprosjektet hatt innvirkning på det daglige arbeidet, og utløst nye aktiviteter (som skrivegrupper på nett). Forskningsprosjektet har ført til at handlinger og mennesker blir sett i et nytt lys (Erling så Solveig i en ny sammenheng, og han så nye sider ved henne). Enkelthendelser (framlegg på CARN) som er viktige i erkjennelsesprosessen, står i en sammenheng (det daglige arbeidet og forskningsprosjektet). De daglige arbeidsoppgavene og forskningen har stått i et gjensidig samspill, men Erling peker på at forskningen også har hatt betydning for andre av våre arbeidsoppgaver enn dem som har vært direkte involvert i prosjektet (som at Erlings forskning i Tanzania fikk nye forklaringsrammer, han så forskningen som motstandsantropologi).



Figur 15–3 Forskningsprosjektet har belyst daglige arbeidsoppgaver; daglige arbeidsoppgaver har vært forskningens kjerne

Erling reflekterer over hva det er som har ført til endringer og sier at det er en erkjennelsesvei. Han gir uttrykk for at ”det er en hendelse som gjør at alt syntetiseres”. Denne syntetiserende hendelsen

gjør at "du får et annet blikk på det du holder på med". Videre sier han at han blir oppmerksom på at det skjer: "forskjellige hendelser som i mitt hode sier *blink*. Akkurat der skjedde det noe!" Og dette betegner han som en erkjennelsesvei. Jeg går tilbake til Erlings beretning om hvordan "Solveig ble løftet fram i lyset". Hendelsen var et felles konferanseinnlegg, en situasjon der vi var tatt ut av våre daglige omgivelser og arbeidsoppgaver. Plutselig skjedde det en syntese som bidro til at Solveig ble løftet fram i lyset, og gjennom dette lærte Erling "at min oppmerksomhet burde rettes tydeligere mot medarbeiderne mine". Han fikk et annet blikk på en medarbeider. Det førte til at han så hvordan han ytterligere kunne styrke kvaliteten i kollegarelasjoner ved å *se enda bedre etter*. Han vet akkurat når det skjer og hvilke tanker det avføder. I situasjonen har han en metabevissthet på hva som skjer i ham, hva han oppdager. Jeg finner Erlings refleksjoner svært interessante fordi de belyser hvordan læring og endring kan skje når oppmerksomheten er rettet både innover og utover.

15.2.3 Forbedret analysekompetanse

Kvaliteten på samanalsen var hevet i forhold til tidligere analyser vi hadde gjennomført i fellesskap. I motsetning til de tidligere analysemøtene hadde vi denne gangen forberedt oss på å bruke et teoretisk fundert analyseverktøy. I brevet som forberedte møtet, hadde jeg gitt en kort innføring i Eneroths (1984) analysemetoder. Flere hadde gjennom det siste året også arbeidet med analyser av prosesser, så vi hadde utviklet bedre analyseferdigheter. Edvin skrev:

For me the transition from action to action research is characterized by the skills of reflecting and analyzing and the attempt to improve a situation by revealing new knowledge and insights about both (a possible) improvement and the process. (Edvin innlegg på Carn-konferanse, 31.10.09)

Hver enkelt hadde forberedt en essensiell beskrivelse av egen utvikling av forskerkompetanse. Vi lyttet etter fellestrekk og forskjeller. I etterkant av møtet uttalte Edvin likevel at vi kunne ha hevet kvaliteten ytterligere om vi hadde minnet oss selv og hverandre på betydningen av å *lytte* til framleggene. Torbert og Taylor (2008) skriver om et viktig utviklingsområde for å oppnå endringer både personlig og i organisasjoner: "To listen to others as they speak, rather than just internally planning our next comment." (s. 242) Edvin observerte at mange rundt bordet satt og forberedte eget innlegg framfor å bruke all oppmerksomhet på det som ble sagt av de andre. I notater fra samtale med Edvin 19.12.09 skrev jeg at han sa:

Vi skulle ha øvet oss på å lytte. Hva lytter jeg etter? Dette skulle vi hentet opp på et bevisst nivå. Vi skulle ha forberedt oss bedre på analysen ved å gi tilbakemelding på det vi hørte. (Sigrid notat fra samtale med Edvin, 19.12.09)

I denne ettersamtalen reflekterte vi over hvordan vi ytterligere kunne forbedre prosessen ved å være enda mer bevisste på hva vi lyttet etter og så gi hverandre *tilbakemelding* på det vi hadde hørt.

Framleggene inneholdt altså fortellinger av den enkeltes unike utviklingsløp og levde erfaring. Jeg har presentert sammenfatningene av disse framleggene, men jeg ønsker også at hvert enkelt gruppedlem skal komme til syne.

Den enkeltes utviklingsvei

Alle som deltok på møtet, og Erik, hadde skrevet hva som karakteriserte dem som forskere i dag, og her er noe av det de skrev (i utsnitt):

Ett direkte resultat av prosjektet er i alle tilfeller at jeg, så presist som mulig, har prøvd å sette ord på *min* forskning: Det som karakteriserer meg som forsker i dag er: gleden over å høre en ny tanke for første gang; fornemmelsen av at stort sett alt i livet er til for å bli iaktatt; insisteringen på at forskning, som kunst, primært er meningsskapende aktiviteter; og troen på den hellige, gjensidige relasjon mellom det som tenkes og det som gjøres. I denne forstand har veiledningsprosjektet som et *Aksjons-Forsknings*-prosjekt truffet meg på et grunnleggende viktig punkt; at forskning skal bidra til substansielle endringer av praksis, og at forskning samtidig skal bidra til substansielle endringer av det rammeverk vi bruker for å skape mening i vår praksis. Jeg er ikke beredt til å overlate all teoridanning til teoretikerne. (Edvin refleksjonsnotat, 10.12.09)

Jeg har fått en erfaring på kroppen, og et begrepsapparat som jeg kan beskrive og begrunne det å være deltakende aksjonsforsker med. (Solveig skriftlig refleksjon, 10.12.09)

Det som karakteriserer meg som forsker i dag er at jeg prøver å ta utgangspunkt i møter med mennesker på en åpen måte, og å gjøre dette møtet til en god opplevelse i seg selv. Som regel resulterer slike møter i at jeg oppdager mine egne manglende kunnskaper og at jeg lærer noe nytt gjennom slike møter.⁶⁴ (Hans Petter refleksjonsnotat, 11.11.09)

Jeg har gjennom dette bekjentskapet [med aksjonsforskning] blitt mer bevisst på hvordan jeg kan knytte min praksis i lærerutdanningen og SUSTAIN til forskning. Helt konkret har det resultert i presentasjoner på 3 internasjonale konferanser. (...) Det gjør meg urolig at jeg ikke får tid til å være forsker. (Astrid refleksjonsnotat, 14.12.09)

Det som karakteriserer meg som forsker i dag er: uro, intensitet og sannhetssøking. (Erling)

Ydmykhet i forhold til mine samarbeidspartnere. Ønske om dialog for felles forståelse av prosjektet. Jeg er i større grad åpen for å diskutere forsknings-prosess med lærerne, jeg har en annen forståelse av at det kan være betydningsfullt (for både forskningen og praksis) å dele empiriske data med lærerne, få de til å sette ord på og reflektere over praksis (metaperspektivet). (Birgitte refleksjonsnotat, 12.12.09)

Det som karakteriserer meg som forsker i dag er noen spenningsdimensjoner, de fleste er fruktbare inntil et visst punkt. Den mest konkrete er tid; jeg strever for tiden med å holde progresjonen i egen forskning oppe. Forskningstiden er i klem med andre oppgaver, som ofte også rommer en annen "type" tid; ting går kjapt fra det ene til det andre. Samtidig får jeg impulser og ny erkjennelse gjennom undervisningsoppgaver, et slikt samspill er viktig. En annen dimensjon er legitimering; jeg startet som nokså akademisk orientert forsker, men har mer av interessefelt og fokus på skolens praksis. Det reiser spørsmål som hvem jeg skriver for, hvor publiserer jeg? Også her er spenningen fruktbar til et visst punkt. Jeg tenker at generalisert kunnskap har verdi for praksis, men den må oversettes eller omformes; tolkes i

⁶⁴ Hans Petter driver et forskningsprosjekt knyttet til biologisk og kulturelt mangfold i slåtteeenger.

<http://www.slaattekurs.no/>

egen kontekst. Samtidig vet en ikke hva som fungerer i ulike praksiser uten å løfte blikket på tvers av mange praksiser. (Erik refleksjonsnotat, 15.12.09)

Mot
Ydmykhet
Forfølge spørsmål
Oppdage verdien av å skrive
Formidlingens tvingende drivkraft
Åpenhet for forskjellighetens potensial
Tro på forskningens transformerende mulighet
Utfordringen å synliggjøre de levde erfaringene levende
Nødvendigheten av å utkrystallisere noe vesentlig
Dialektikkens fascinerende fortrefelighet

Samarbeidets store styrke
Møtets mulighet
Trygghet
Mot

(Sigrid refleksjonsnotat, 11.12.09)

Alle hadde utviklet aksjonsforskningskompetanse gjennom vår treårige prosess, om enn på forskjellige måter. Mitt uttrykk har i tillegg til innholdet et formuttrykk. Det indikerer en voksende forståelse for formens betydning i forskningsformidling. Alle hadde vært aktive deltakere i møtene og hadde gjennomført systematiske endringer i sin veiledningspraksis, men likevel med ulik grad av engasjement i prosjektet. Denne muligheten til ulikt engasjement anser jeg nå som essensiell. På den andre siden kunne dette forholdet vært tatt opp til drøfting for å analysere mulighetene og begrensningene som lå i det at alle fritt kunne velge grad av deltakelse.

15.2.4 Aksjonsforskning er blitt et kjennetegn på hvordan vi ved seksjonen forsker!

I prosjektmøte i juni 2008 hadde flere kommet med uttalelser om aksjonsforskning som her, ført i pennen av Erling:

Har sett hvor viktig det er å drive aksjonsforskning, at forskningen er rettet mot et behov der ute eller i seksjonen, i dialog med de som driver handlingen og virksomheten (...) Distansert forskning er sikkert vel og bra, men fenger i liten grad meg. For meg er det viktige å være med i en utvikling når jeg forsker, ikke bare observere utviklingen utenfra. For det andre har aksjonsforskningen for meg fått en viktig speildimensjon. I dialogen med andre om noe konkret speiles mine egne muligheter og utfordringer på en direkte måte som er selvutviklende, hvis man gidder å tenke sånn. (Erling refleksjonsnotat, 19.06.08)

Senere samme høst skrev jeg: "Jeg opplever nå en god stemning der alle mener at aksjonsforskning er forskning og vi ikke trenger å forsvare det for hverandre. Da kjenner jeg at vi kan komme kjempelangt!" (Sigrid logg etter Løvliia, 18.12.08) På avslutningsseminaret ble det sagt at

”aksjonsforskning er blitt et fellestrekk i vår måte å forske på i seksjonen”. (Erling og Astrid i notat fra avslutningsseminaret, 14.12.09)

Et kjennetegn ved seksjonens forskerkompetanse var altså at ”aksjonsforskning var blitt et fellestrekk i vår måte å forske på i seksjonen”. Før veiledningsprosjektet var det ingen andre i seksjonen som hadde direkte erfaring med aksjonsforskning. Dette var følgelig en stor endring i seksjonen. Ved prosjektets avslutning var flere store prosjekter i avdelingen helt eller delvis aksjonsforskningsprosjekter (ElevForsk, SUSTAIN) med flere stipendiater. Kanskje er dette det mest signifikante resultatet av veiledningsprosjektet. En slik kompetanse framholder Levin og Greenwood (2008) som essensiell for å bevare og utvikle universitetene som lærende organisasjoner.

15.2.5 Drøfting av resultater – bevisst utvikling av lærerutdanningspraksis

Gjennom tre–fire år hadde vi gjennomført en felles systematisk utvikling av vår kompetanse som lærerutdannere – vår felles lærerutdanningspraksis. Her vil jeg drøfte tre forhold: utvikling av relasjonskompetanse, utviklingen av analysekompetanse, og til slutt vil jeg se på den organisasjonsmessige betydningen av disse.

Utvikling av relasjonell kompetanse. Analysen synliggjør at utvikling av relasjoner har vært sentralt i forskningen, slik også (Park 2001) framholder. Alle sier de har sett hverandre tydeligere, og at dette også fører til at de ser seg selv tydeligere. Jeg–Du-møtet er forskningens fundament. Erling viser hvordan Jeg–Du-møtet kan utdypes når han beskriver hvordan han i en bestemt situasjon så Solveig i et nytt lys. Gjennom den bevisste erfaringen erkjente han hvordan han kan heve kvaliteten også i andre relasjoner. Det skjer en egenbevegelse (jf. modellen for relasjonell erfaringslæring), som jeg oppfatter er et uttrykk for hvordan phronesis utvikles. Denne egenbevegelsen er betinget av en konsentrert oppmerksomhet som er rettet mot et annet menneske. Situasjonen som løfter mennesket ut av den daglige konteksten, bidrar til denne særskilte oppmerksomheten. Samtidig er oppmerksomheten rettet innover. Det Erling iakttar, setter i gang en refleksjon, og refleksjonen bidrar til å bevege den bevisste iakttagelsen slik at den fører til en utvidet kompetanse som får betydning for arbeids- og forskningsklimaet. Dermed utvikles også kvaliteten i aksjonsforskningen.

Analysekompetanse. Analysekompetansen som ble utviklet i prosjektet, har både en teknisk og en epistemisk komponent. Da vi lærte å skape rammer for analysen som vi fant formålstjenlige, begynte analysen å ta form. Da den også fikk et teoretisk fundert redskap (Eneroths metoder), ble gjennomføringen mer presis. Analysekompetansen innehar også en phronesisk side. Kompetansen innebærer både evnen til å lytte oppmerksomt og evnen til kreativ tenkning, som inkluderer evnen til å omramme og dermed se forhold fra nye vinkler. Det dreier seg også om å være reseptiv i den forstand at vi er i stand til å ”kjenne” når noe høres ut til å kunne være betydningsfullt, og dernest tørre å ta i bruk intuisjonen. Slik fikk begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikk fotfeste i vår forskning, og dannet utgangspunkt for endret praksis og begrepsutvikling.

Betydning for organisasjonen. I den samlende plattformen for kompetanseutvikling, både innen veiledning og forskning, deltok vi som hele mennesker med følelser, kropp og intellekt. Læringen i organisasjonen hadde foregått innen rammen av en utvidet sosiokulturell forståelse for læring i organisasjoner (jf. Gotvassli). Vi utviklet forståelse gjennom langvarig erfaring med aksjonsforskning. Det førte til at aksjonsforskning ble en samlende plattform for vår forskningsvirksomhet (selv om det ikke betydde at *alle* drev med aksjonsforskning). Dette var en stor

endring og et uttrykk for at det hadde foregått dobbeltløpslæring. Dobbeltløpslæring er dyptgripende læring som fører til forandringer av grunnleggende verdier og endringer i handlinger (Argyris & Schön 1996) (jf. kapittel 7.1.2). Argyris og Schön (ibid.) sier: "perceptions, words, and thoughts as well as their actions, they help to construct the objects of their inquiry" (s. 36/37). Slik hadde vi gjennom begreper, samtaler og praksis formet og omformet vår veilednings- og forskerkompetanse.

Kapittel 16 Hvilke slutninger kan dras av veiledningsprosjektet?

Mange av våre drøftinger har dreid seg om hva som skal være resultater av prosjektet: endringer i praksis, begreper som beriker praksis, kunnskap om veiledning og kunnskap om hvordan endringsprosesser i en organisasjon kan foregå gjennom samarbeidende aksjonsforskning. Det er disse formene for resultater jeg har belyst gjennom avhandlingen, og som jeg her vil løfte fram i avsluttende drøftinger i dette kapitlet. Innledningsvis sa jeg at det finnes lite forskning som dokumenterer lærerutdanneres praksis. Veiledningsprosjektet utgjør et slikt dokumentasjonscase. Prosjektet dokumenterer også hvordan lærerutdannere kan forske sammen i den hensikt å forbedre lærerutdanningen. Jeg anser denne forskningen som et viktig innspill i diskusjonen om hvordan lærerutdanningen kan legge til rette for relevant lærerutdanning.

Forskningen har foregått som en veksling mellom første- og andrepersons forskning (Torbert & Taylor 2008). Avhandlingen avspeiler den doble prosessen i en uatskillelig vev. Når jeg i dette siste kapitlet skal trekke endelige slutninger og sammenfatte de veiledningsteoretiske og aksjonsforskningsteoretiske aspektene som er utviklet i prosjektet, er også det en sammenfletting av den felles prosessen i forskergruppen og min egen endelige analyse. Kapitlet er bygget opp omkring de tre resultatområdene: utvikling av PPU, utvikling av veiledningskompetanse og utvikling av aksjonsforskningskompetanse. Resultatområdene følger av hovedforskningsspørsmålets tre ledd: Hvordan kan vi videreutvikle praktisk-pedagogisk utdanning og vår kompetanse som lærerutdannere gjennom pedagogisk aksjonsforskning med fokus på veiledning? I tillegg drøfter jeg hvordan prosjektet har bidratt til læring i vår organisasjon. Det er knyttet til forskningsspørsmålet om hvordan arbeidsmiljøet blir påvirket av at vi samles om et felles forskningsprosjekt.

16.1 Utvikling av PPU – helhet og sammenheng

Lærerutdanningen har ikke tilstrekkelig relevans for studentenes praktiske yrkesutøvelse som lærere (Hiim & Hippe 2001; Hiim & Hippe 2006; Jordell 1986; Schön 1983). Dette bunner hovedsakelig i to hovedutfordringer: motsetning mellom pedagogisk teori og måten pedagogikkundervisningen foregår på, og mangel på sammenheng mellom fag- og yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksisundervisning (Hiim & Hippe 2006 s. 12). I dette delkapitlet vil jeg rette søkelyset på hvordan deltakerne i veiledningsprosjektet arbeidet med disse utfordringene og resultatene vi i fellesskap kom fram til. Jeg innleder med en drøfting av hva helhet og sammenheng i lærerutdanningen kan innebære. Deretter tar jeg for meg rammene for den første didaktiske oppgaven, og det pedagogiske utviklingsprosjektet. Til slutt blir helhetlig utdanning for lærerkompetanse drøftet i lys av begrepene møte, deltakelse, tilegnelse og kunnskapsdannelse.

16.1.1 Helhet og sammenheng

Korthagen (1999) viser til undersøkelser som viser at lærerutdanningene i mange land har en tradisjonell tilnærming, der det er forhåndsbestemt hvilken teori som skal "overføres" til studentene i løpet av studiet. Dette har skapt et gap mellom teori og praksis (s. 6). Korthagen framhever at det også har vært gjort viktig arbeid med å utvikle sammenheng mellom teori og praksis i lærerutdanningen, men prosjektene "are often realized by a few isolated educators within an institute and are frequently criticized heavily by their colleagues" (ibid. s. 6). En styrke ved vårt

arbeid er at endringer er gjennomført ved felles forskning. Alle lærerne har derfor hatt eierskap til endringer og resultater, som er blitt nedfelt i våre strukturer (som oppgavetekster og fagplan).

Zeichner (i Korthagen & Kessels 1999) etterlyser konkrete strategier og programmer for hvordan det kan oppnås bedre sammenhenger mellom teori og praksis i lærerutdanningen. Vår forskning er et eksempel på *hvordan* det er mulig å skape bedre helhet og sammenheng for studentene gjennom praksisnære oppgaver og veiledning. Strategier som skaper helhet og sammenheng, må bygge på praksiserfaringer. Korthagen (ibid.) framholder at slike strategier danner en *realistisk tilnærming*, i motsetning til den tradisjonelle tilnærmingen, som tar utgangspunkt i teori. Vi har etterstrebet å møte Korthagens krav til en slik realistisk tilnærming. Vår studie viser at:

- Både de(n) didaktiske oppgaven(e) og det pedagogiske utviklingsprosjektet ser ut til å danne grunnlag for *hensiktsmessige læringserfaringer*. Studentloggene og oppgavene viser at studentene opplever å utvikle lærerkompetanse gjennom arbeidet med oppgavene.
- Oppgavene bidrar til å *fremme studentenes oppmerksomhet og refleksjon over praksiserfaringer*. Studentene reflekterte over erfaringer fra praksis som de finner det meningsfullt å reflektere over.
- Studenter har utviklet kyndighet, *phronesis*, i møte med elever og undervisningssituasjoner. Flere refleksjonsnotater og utviklingsprosjekter viser kyndig utøvelse av lærerpraksis.
- Studentene arbeider med *teori som er nært knyttet til deres lærerpraksis* gjennom oppgaver og arbeid i samlinger. Eksempelvis arbeider de med didaktisk teori, veiledningsteori, teori om klasseledelse og aksjonsforskningsteori. Studentenes logger viser at de *opplever* at teorien styrker deres praksis.

Studentene uttalte i loggene at de opplevde sammenheng mellom det de gjorde i praksis, det som skjedde i samlingene og teorien de leste (se logger i kapittel 10.5.1 og kapittel 11.6.3). Studentene uttrykker at de opplever at teorien hjelper dem å forbedre praksis. Betrakningen av hele studiet som en sammenhengende utviklingsspiral (se kapittel 10.4.4) hjalp både oss og studentene å bli mer bevisste på sammenhengene mellom de forskjellige aktivitetene og oppgavene i studiet. Sammenhengene kan likevel bli enda bedre, ikke minst gjennom et tettere samarbeid med øvingslærerne. Dessuten opplever ikke *alle* studentene alle samlinger og temaer som like relevante.

Det er behov for videre forskning og utvikling for ytterligere å forbedre forståelsen av helhet og sammenheng i studiet, for alle studenter. Et viktig tiltak for å skape bedre sammenheng i studiet var det systematiske endringsarbeidet knyttet til den første didaktiske oppgaven.

16.1.2 Tydelige krav og støttende rammer for oppgavearbeid

Jeg vil her sammenfatte de mest sentrale endringene som ble gjort i oppgavetekst og rammer for oppgaver, og så vil jeg reise noen prinsipielle spørsmål erfaringene har ført fram til. Utviklingen av modellen for relasjonell erfaringslæring (se kapittel 5.2.8) bidro til en tydeligere begrunnelse for den didaktiske oppgaven og den prosessen vi la til rette for. Klargjøring av vårt kunnskaps- og læringsteoretiske fundament var avgjørende i arbeidet med å utvikle meningsfulle oppgaver. Sentrale spørsmål å stille var:

- Hva legger vi vekt på at studentene skal lære, og på hvilket tidspunkt i studiet?
- Hvilke typer kunnskap skal studentene utvikle (episteme, techne, phronesis)?

- Hvordan bidrar arbeidet på samlinger, i praksis, de skriftlige oppgavene og strukturene rundt oppgavearbeidet, til læring av de ulike kunnskapsaspektene? Hva bidrar de ulike arenaene med?

Drøftingene førte til følgende endringer:

- *Tydelige krav til undervisningen oppgaven skal bygge på.* Fra høsten 2005 tydeliggjorde vi at studentene i undervisningen skulle ta utgangspunkt i det praktiske, det konkrete, det hverdagslige og/eller i virksomheter/yrker som elevene skulle utdannes for. Elevene, deres interesser og erfaringer, skulle involveres i undervisningen. Vi la altså klare føringer for undervisningen studentene skulle skrive om.
- *Bevisstgjøring av verdier.* Oppgaveteksten, i tillegg til kravene over, utfordret studentene til å reflektere over hva de ønsket å oppnå for elevene og for seg selv gjennom den konkrete undervisningssituasjon de beskrev. I retningslinjene for oppgaven ble følgende spørsmål stilt: "Hva sier dine ønsker deg om dine verdier, og mener du at din undervisning var i tråd med disse verdiene?" (Oppgavetekst høsten 2008) Et sentralt poeng for å forstå og begrunne praksis er å klargjøre underliggende verdier (Brydon-Miller 2008; Whitehead & McNiff 2006).
- *Tydeligere refleksjonsperspektiv.* Studentene ble bedt om å velge en innfallsvinkel for sine refleksjoner, noe de opplevde som interessant og som de ønsket å utvikle (oppgaveteksten 2008).

Kravene sier noe om oppgavens hensikt og de kunnskapsformene studentene skal utvikle (begynne å utvikle en sammensatt kompetanse for å legge til rette for elevers læring), og måten studentene skal arbeide på (fokusert refleksjon over praksis). Fordi det kan være vanskelig å sette ord på egne verdier, oppfordret teksten til en bevisstgjøring av studentenes ønsker for elevenes læring. "[W]hat constitutes an appropriate realization of value is very context bound," sier Elliott (1991 s. 50). Det er krevende å reflektere over verdier. Det erfarte vi selv, og særlig studenter som er i selvsentreringsfasen (jf. Reynolds i kapittel 5.3.2) har nok med ønsket om å klare å formidle et lærestoff. Likevel kan spørsmål om ønsker for elevenes læring og læreprosess bidra til viktige refleksjoner (jf. Løvliens praksistrekant). På bakgrunn av uttalte ønsker, som at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes interesser og tidligere erfaringer, kan det være mulig å si noe om verdiene ønskene er et uttrykk for. Slik kunne studentene bli bevisst verdier som kom til uttrykk i undervisningen, og reflektere over hvordan de kunne arbeide for å at undervisningen i større grad skulle korrespondere med underliggende verdier. Denne siden ved oppgaven kom som en effekt av at vi klargjorde våre verdier. Oppgaveteksten er et uttrykk for intensjonen om å stimulere studentene til å ha en forskende holdning gjennom studietiden, med mål om at holdningen skal bli en del av deres lærerpraksis. Dette i tråd med Stenhouses (1975) idé om den forskende lærer. Verdiaspektene ble også nedfelt i fagplanen høsten 2006 (jf. kapittel 10.3.9).

Hvilke føringer som best fremmer studentenes refleksjoner, var et diskusjonstema vi kom tilbake til gjennom hele perioden. Erik fremmet ønske om et sterkere problemperspektiv i oppgavearbeidet (se kapittel 9.3.2 og 10.3.7). I oppgaveteksten i 2008 ble også dette perspektivet framhevet. Hensikten var å hjelpe studentene til å sentrere refleksjonene, og slik legge bedre til

rette for kritisk refleksjon. Hvilke føringer som best fremmer refleksjon, må stadig være gjenstand for diskusjon.

Det å skape gode samarbeidsstrukturer utgjorde viktige endringer i studiet: utvikling av skrivekurs og skrivegrupper (kapittel 12), flytting av samlinger og tidligere oppstart av skrivegrupper. Oppgaveteksten la føringer for hvilken teori studentene skulle møte i de første samlingene i studiet, dessuten var det behov for å utvikle kompendier med relevant litteratur.

Studentloggene var en svært viktig kilde for å få innblikk i studentenes læring. Loggene dannet grunnlaget for mange av endringene vi foretok. De fleste studentene ga i loggene uttrykk for at arbeidet med oppgaven var viktig for deres læring og begynnende kompetanseutvikling (se kapittel 9.2.2, 10.5.1, 11.6.1 og 11.6.3). De beskriver både didaktisk kompetanse, sosial kompetanse (klasseledelse), veilederkompetanse og utviklingskompetanse. Oppgaven var imidlertid ikke like relevant for alle, kanskje fordi ikke alle velger en innfallsvinkel som er viktig nok for dem. Noen trenger hjelp til å se hva de har behov for å lære (Kvalsund 2005a s. 67). Det å hjelpe studentene ytterligere til å finne fram til hva som er viktige spørsmål for deres kompetanseutvikling, er et vesentlig anliggende for veiledningen.

Noen prinsipielle spørsmål som springer ut av erfaringene, er:

- Hvilket kunnskaps- og læringsteoretisk fundament bygger oppgavearbeidet på, og er oppgaven i tråd med disse underliggende verdiene?
- Hvilken kunnskapsutvikling skal oppgaven bidra til?
- Er oppgaveteksten presis nok til å gi et godt stillas for studentenes måloppnåelse?
- Hvilke strukturer skal støtte oppgavearbeidet?
- Hvordan får vi innsikt i studentenes opplevelse av oppgavearbeidet og effekten av det?
- Hvordan brukes denne innsikten i videre forbedringsarbeid, og av hvem?

16.1.3 Pedagogisk utviklingsprosjekt på vei mot aksjonsforskning

I prosjektperioden gjennomførte mange studenter det pedagogiske utviklingsprosjektet som en systematisk forbedring av egen lærerpraksis, med søkelys på ulike sider ved lærerrollen. Slik har studentene fått en begynnende kompetanse til å forske i egen praksis og til å bidra til utvikling av skolen som organisasjon i tråd med rammeplanens mål som sier at studentene skal utvikle *"endrings- og utviklingskompetanse, som gjør at de kan ta hensyn til at innholdet, organiseringen og læringsformene i skole og arbeidsliv er i stadig endring"* (UF 2003 s. 12). På samme måte som vi forsket sammen i aksjonsforskningsprosjektet, ble studentene oppfordret til å utforske og utvikle sin praksis *sammen*, ved å veilede hverandre i dette arbeidet. For som Smith og Sela (2005) skriver, er profesjonell utvikling absolutt en personlig og intern aktivitet, men utviklingen finner sted i en spesifikk kontekst i interaksjon med andre. Forfatterne framhever at samarbeidet satte dem i stand til å prøve ut utradisjonelle tilnærminger (ibid. s. 305). Våre egne erfaringer støtter dette. Ikke minst har Solveig gitt uttrykk for det gjennom å betegne prosjektet som et "hjem", et hjem som ga mot til å eksperimentere (se kapittel 11.9.1). Vi ønsket å legge til rette for at studentene gjennom å dele erfaringer og veilede hverandre i utviklingsprosjektgruppene skulle gi hverandre mot til å utfordre egne grenser på samme måte som vi hadde gjort. Gjennom forskningen utviklet vi kompetanse til å veilede studentenes utforskning av egen praksis. Vi ble *rollemodeller* for studentene slik vi hadde håpet:

[D]et er inspirerende for oss å oppleve at dere lærere her er så bevisste på det med endring. (...) dere blir som rollemodeller for oss studenter som skal ut i praksis – det engasjementet smitter over. (Framlegg fra studentgruppe 1, fra video 25.11.08)

Vi har funnet at introduksjonen til aksjonsforskning kan skje allerede i PPU, noe som er i tråd med en nederlandsk studie (Ax et al. 2008). Arbeidet til studentene holder ikke nødvendigvis forskningsmessige standarder, men de tilegner seg en tenkemåte de kan videreutvikle når de kommer i jobb. Det stilles store krav til dagens lærere, ikke bare i møte med elevene, men med hensyn til å kunne bidra til utvikling av skolen. "[L]ærerne må ha beredskap til å sette seg inn i aktuell forskning og videreutvikle og fornye sin kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv" (KD 2008–2009 s. 42). Det pedagogiske utviklingsprosjektet har dermed høy grad av relevans for læreryrkets krav.

Også her ligger nye forskningsoppgaver og venter: Hva gjør studentene for å videreutvikle sin kompetanse som ferdigutdannede lærere? Har de utviklet en forskende holdning og tenkemåte i studiet som de kan videreføre i sitt arbeid? Mange studenter sier at de har fått nyttige redskaper. Etter drøfting av veiledningsprosjektet sa en student:

Hvordan skal man få tid til det her i dagliglivet, fordi det har man jo ikke. Det er slitsomt nok å få planlagt og gjennomført undervisningen og så videre. En annen tanke var at man kan bare gjøre en miniutgave [av aksjonsforskningsprosjekter], sånn at i stedet for å dokumentere og få tilbakemelding så kan man gjøre det for seg selv. Hvis man for eksempel har fire klasser i samme fag så kan man se hva gikk bra her og hva gikk dårlig, så kan man justere og så er det en minirefleksjonssirkel. Ja, så kan man gå oppover – hvis man involverer elevene i den her evalueringen, så blir det litt mer avansert. Og hvis man har kolleger med, så blir det ennå mer avansert. Så blir det mer det man kan kalle forskning. (...) Hvis man ikke gjør dette, vil man jo ha gått i stå som lærer. Da vil man kunne miste motivasjon fordi man gjør det samme hver gang. (Framlegg fra studentgruppe 2, fra video 25.11.08)

Studentene peker her på tidsklemma, og samtidig det dilemmaet som oppstår hvis man *ikke* har en forskende holdning til arbeidet sitt. De reflekterer over nødvendigheten av å ha en forskende holdning for ikke å miste motivasjonen i arbeidet. I vår studie gjorde vi ikke noen undersøkelse av hvordan tidligere studenter brukte det de hadde lært. Likevel vil jeg vise til en e-post fra en tidligere student:

Selv har jeg akkurat avsluttet videreutdanning i pedagogisk entreprenørskap. Da brukte jeg samme metoden [aksjonsforskning] en gang til. (Skrev en hel del planer og refleksjonslogger og etterarbeidet dem). Nok en gang slo det meg hvor effektiv metoden er for å heve sin kompetanse, både for å lære teori og for å øke sin handlingskompetanse. Jeg har også lært elevene jeg har på NN videregående skole å skrive refleksjonslogger. De liker det godt, og de fleste ytrer at de får mye ut av det. Særlig er tredjeklassingene begeistret. Til neste år tenker jeg å bruke metoden enda mer systematisk i undervisningen. (Mona Skjæggestad i e-post til Sigrid 21.02.11) (jf. Monas utviklingsprosjekt i kapittel 10.7.2)

Det trengs mer forskning for å kartlegge i hvilken utstrekning studentene fortsetter å ha en slik forskende holdning i sitt eget lærerarbeid, og i hvilken grad de hjelper sine elever å ha en

forskende innstilling til egen læring. Likevel har vi fått gode indikasjoner på at aksjonsforskningsstrategien kan bidra til systematisk kompetanseutvikling hos lærerstudenter. Og vi har fått noen eksempler på at studentene bruker arbeidsmåten sammen med elevene sine.

16.1.4 Utvikling av lærerkompetanse i møte med og deltakelse i praksisfeltet, gjennom tilegnelse og kunnskapsdannelse

Oppgavene i studiet legger rammer for at studentene kan lære gjennom relasjonell erfaringslæring. I loggene (se kapittel 9.2, 10.5 og 11.6) har studentene gitt uttrykk for hvordan de lærte ved å reflektere over erfaringer de gjorde seg i *møte* med elever, gjennom respons fra øvingslærere, i møte med medstudenter og i møte med den teorien de fordypet seg i. Ikke minst ga de skriftlige refleksjonene opphav til læring og utvikling. Bakgrunnen for refleksjonen var *deltakelse* i undervisning i en skoleorganisasjon styrt av *samfunnsmessige strukturer* som læreplaner og opplæringsloven. Også deltakelse i studentfellesskapet både på samlinger og gjennom skrivegruppene på nettet hadde betydning. Oppgavene gir studentene muligheter til å videreutvikle didaktisk teori, *kunnskapsdannelse* (jf. figur 5–2 i kapittel 5.2.9). Kunnskapsdannelse både i betydningen av den personlige kunnskapen de selv utvikler, og den kunnskapsdannelsen som bringer fram ny didaktisk kunnskap. Det siste er ikke framtreddende i den første didaktiske oppgaven; det ser vi tydeligere i den andre didaktiske oppgaven (som denne studien ikke har gått inn på) og i det pedagogiske utviklingsprosjektet.

En student skrev om sin utvikling slik:

Jeg tror tilegnelsen av fortrolighetskunnskap har formet meg til å bli en veiledende kollega for elevene. Gjennom den praktiske pedagogiske utdanningen har jeg på denne måten fått tilgang til begreper som setter ord på den tause kunnskapen jeg har utviklet i min praksis. Slik blir jeg bedre i stand til å utvikle min egen praksisteori og reflektere mer over mitt arbeid med å legge til rette for læring. (Ole refleksjonsnotat, 21.04.07)

Mange studenter ga lignende beskrivelser av hvordan kompetansen utviklet seg gjennom *møte* med og *tilegnelse* av begreper. Taus kunnskap fikk ord gjennom *deltakelse* i praksisfellesskap og refleksjonsfellesskap på samlinger. På denne bakgrunnen kunne studentene videreutvikle sin praksis.

Erfaringene fra veiledningsprosjektet viser at helhet og sammenheng blir skapt gjennom oppgavene som tar utgangspunkt i studentenes praksis. I oppgavene reflekterer studentene over sin praksis ved hjelp av etablerte begreper og teori. Refleksjonen skjer i et samspill mellom egenrefleksjon og respons fra medstudenter og lærere i skrivegrupper (jf. bølgebevegelsen i kapittel 13.1.2). Gjennom forelesninger får studentene oversikt over og eksempler på teori som er relevant for å begrunne og få ideer til praksis, og de utfordres til å lese i forbindelse med oppgavearbeidet. Mange peker på at teorien bidrar til å utvikle deres lærerkompetanse.

Å styrke samspillet mellom de teoretiske aspektene som blir tatt opp og studentenes praksis, er et kontinuerlig utviklingsområde. Likevel gir vår studie et eksempel på hvordan båndene mellom teori og praksis kan styrkes gjennom oppgavearbeid, i stadig dialog med studentene. En utfordring i veiledningen er å inspirere studentene til å forbinde seg med oppgaven skal at det transformerende potensialet utnyttes.

16.2 Veiledningsmøtet i kjærlighet med motstand

Når et mål er å skape større relevans i lærerutdanningen, er det nødvendig å møte studentene og lære deres veiledningsbehov å kjenne. I dette underkapitlet drøfter jeg den begrepsmessige utviklingen knyttet til begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikket og hvilke konsekvenser bruken av begrepsparet fikk for vår utviklingen av vår praksis. Men først vil jeg drøfte kriterier for vurdering av endringer i praksis.

16.2.1 Kriterier for forbedringer av praksis

Det overordnede forskningsspørsmålet i vår studie var hvordan deltakerne i prosjektet i fellesskap kunne utvikle PPU *gjennom å ha oppmerksomhet på veiledning*. Vi ville forbedre veiledningen i studiet, men formulerte ikke kriterier å måle en forbedring i forhold til. Det ligger i aksjonsforskningens natur at det ikke er mulig å legge en ferdig detaljert plan for utviklingen, bare en grovplan. Vår grovplan gikk ut på at endringer skulle springe ut fra studentenes behov som kom fram gjennom oppgaver og logger, og ut fra erfaringsdeling der vi ville avsløre endringsbehov for den enkelte og for fellesskapet. McNiff og Whitehead (2006) framhever at det er sentralt å sette opp kriterier å måle endringer i forhold til. I utgangspunktet hadde vi kun ett slikt kriterium. Da studentene i den første loggoppgaven i januar 2005 sa at arbeidet med den didaktiske oppgaven hadde gitt dem god oppgavekompetanse, var vårt mål å forbedre vår veiledningspraksis slik at de i større grad kunne utvikle, og selv oppleve at de utviklet, didaktisk kompetanse. Det var også en grunnleggende verdi i prosjektet at det enkelte gruppe medlem skulle identifisere egne utviklingsbehov.

Øvelse i bruk av veiledningsverktøy og utvikling av det teoretiske grunnlaget for veiledningspraksis ble ikke vektlagt i veiledningsprosjektet. I etterkant av de tre årssyklusene uttrykte Solveig sine forventninger til at prosjektet skulle ha rettet søkelyset mot disse dimensjonene ved vår veiledningspraksis (se kapittel 13.1.3). Kanskje kunne slike behov vært avslørt ved prosjektets oppstart om vi innledningsvis hadde hatt åpnere drøftinger og forventningsavklaringer. I etterkant synes det opplagt at det hadde vært bevisstgjørende, og at flere medarbeideres behov kunne blitt møtt dersom vi i fellesskap hadde identifisert tydelige kriterier for forbedring av veilederpraksis ved prosjektets start. Felles kriterier kunne vært utformet på bakgrunn av den enkeltes behov. På den andre siden kunnen fastsetting av kriterier tidlig i prosessen også vært til hinder for at endringsbehov fikk vokse fram gjennom arbeidet.

Tidlig i prosessen ble det tydelig at forbedring av veiledningspraksis blant annet betydde forbedring i *veiledningsmøtet*. Balanse mellom veiledning med hodet og hjertet, mellom det kjærlige og det kritiske blikket, kan ses som et kriterium å vurdere praksis i forhold til slik uttalte verdier ifølge Whitehead (2006) gjør.

Kriterier for endringsarbeidet må:

- Utarbeides i fellesskap ved studiens oppstart
- Være under stadig revisjon
- Vokse fram i samspill mellom den enkeltes utviklingsbehov og fellesskapets utviklingsbehov. Studentene spiller en avgjørende rolle for å kaste lys over endrings effekt og nye endringsmuligheter og endringsbehov

Kriterier danner grunnlag for analyser og vurderinger av endringer både underveis i forskningsprosessen og i etterkant.

16.2.2 Begrepsutvikling som grunnlag for endring av praksis – fra kjærlig og kritisk blikk til møte i kjærlighet med motstand

Her vil jeg drøfte utviklingen av begrepsparet det kjærlige og det kritiske blikk. Det startet med at Edvin skrev (09.01.05) at det var en utfordring i veiledning å finne ”en god balanse mellom ’skryt’ og ’skjenn’, mellom det som er positivt som studenten kan bygge videre på, og det som må endres eller det som mangler. Senere samme år brukte vi begrepene ’å veilede med hjertet og hodet’”(referat fra veiledning med Edvin og Erling, 25.08.05). Deretter snakket vi om ”balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikk”(referat fra forskermøte på Jomfruland, 15.09.05, og Edvin, spor av menneskemøter, 13.01.06). Det kjærlige og det kritiske blikket ble det begrepsparet vi brukte mest for å utdype diskusjonene om vår veiledningspraksis.

Hva innebærer et kjærlig blikk? Først skal jeg gå nærmere inn i ordet *blikk*. Erling sa: ”[Jeg] er ikke så glad i begreper som observasjon og blikk, (...) og synes begrepet *møte* passer best (...) Selve fenomenet veiledning er en møtesituasjon.” (Erling notat, 17.08.07, kapittel 11.1.2) *Blikk* ble her satt opp mot *møte*. Blikk ble også sammenholdt med begrepet observasjon, noe som indikerer at personen med blikket er observerende og ikke involverende. Mens møtet innebærer at en involveres i en gjensidig relasjon. Balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikket ble derfor til det kjærlige og kritiske møtet (Sigrid og Solveig e-postveksling, 19.10.07). Det var ikke lenger snakk om balanse *mellom* et kjærlig og et kritisk blikk, eller *mellom* å utøve kjærlighet og kritikk i møtet. Den kritiske dimensjonen var en side ved det kjærlige møtet (jf. kapittel 11.3.3). Kritikkbegrepet ble erstattet med motstandsbegrepet (jf. kapittel 14.3.2). Dermed var begrepsparet blitt til kjærlighet med motstand (utdypning følger under). Edvin introduserte også de musikalske begrepene harmoni/konsonans og disharmoni/dissonans (jf. kapittel 11.3.3). Motstand kan oppfattes som en dissonans. Dissonans skaper spenning og gjennom sin oppløsning, avspenning. På samme måte er motstand i veiledning nødvendig for å skape vekst.

Begrepsparet gjennomgikk altså en omdannelse fra ”skryt og skjenn” via veiledning med ”hjerne og hodet”, veiledning i balanse mellom det kjærlige og det kritiske blikket og veiledning i det kjærlige og kritiske møtet, der kritikken er en side ved det kjærlige møtet, til veiledning i kjærlighet med motstand.

Men hva la vi egentlig i *kjærlighetsbegrepet*? Hans Erik stilte spørsmål om hva begrepet kjærlighet betydde i vår sammenheng (referat fra forskermøte 29.09.06, kapittel 10.2.2). Likevel var det ikke før jeg skulle presentere arbeidet på Carn-konferansen i november 2007 og skrev artikkelen ”Love and Critique”, at jeg begynte å definere kjærlighetsbegrepet. Dette gjorde vi altså ikke i fellesskap. Jeg brukte Pecks (1998) definisjon på kjærlighet som ”the will to extend one’s self for the purpose of nurturing one’s own or another’s spiritual growth” (s. 81), og jeg la til grunn en forståelse av ”spiritual growth” som personlig vekst (se vedlegget s. 69). Kjærlighet er videre forstått som ”en virken i verden” (Buber 1992 s. 16). Kjærlighet i denne sammenhengen dreier seg da om å se den andre *som han er*, slik Erling poengterte. Samtidig er vi ikke en statisk tilstand, men vi kan stadig komme til syne. Vi kommer til syne gjennom å være i relasjoner (Biesta 2006). Det som konstituerer oss som unike, finnes i den etiske dimensjonen i relasjonene, med henvisning til Levinas, som karakteriserer forholdet som en etisk relasjon av uendelig ansvar for den andre (ibid. s. 34). Vi er

menneskelige gjennom det ansvaret som ligger forut for vårt ego. Kjærligheten er da viljen til å *møte* den andre.

Da jeg skulle oversette *kritikkbegrepet* til engelsk, fikk jeg innblikk i begrepene criticism og critique (jf. kapittel 14.2.1). Habermas framhever at kritikk "kan føre til at vi for eksempel lærer å uttrykke oss bedre eller å handle mer i pakt med de normative krav som stilles (...) gjennom kritikken bearbeider [vi] erfaringene våre slik at det går an å trekke lærdommer av dem" (Habermas 1999 s. 19). Kritikk forstått på denne måten har vi omtalt som konstruktiv kritikk. Kritikk som utfordrer til et tydeligere uttrykk, kan bidra til at vi kommer til syne. Forstått slik tilhører kritikken det kjærlige møtet, noe jeg erkjente: "Jeg har flere ganger nevnt at jeg ikke er helt fornøyd med begrepsparet kjærlighet og kritikk lenger, fordi jeg mener at denne critique-formen er *inkludert i det kjærlige møtet*" (Sigrid logg, 12.10.07). Rayner pekte på at critique-begrepet tilhørte en forskningstradisjon basert på at fenomener, tekster og praksiser kan analyseres og kritiseres på en utfyllende måte fra en distansert posisjon. Motstand var et begrep Rayner brukte i samforståelse med den betydningen jeg her har lagt i kritikkbegrepet. Motstandsbegrepet resonnererte med vår forståelse av kritikk begrepet (Erling og Sigrid i dette tilfellet). Dermed hadde også kritikkbegrepet gått gjennom ulike stadier, der de engelske begrepene criticism og critique hadde vært klargjørende, og motstandsbegrepet kunne være et alternativ som i større grad rommet et relasjonelt perspektiv. "Det kjærlige omfavner kritikken" (Sigrid i referat fra møtet, 19.11.07). Forståelsen endret seg fra å skulle finne *balanse* mellom det kjærlige og det kritiske blikket til en oppfatning av å veilede i kjærlighet *med* motstand der motstanden er omfavnet av kjærligheten (jf. Edvin fra video, 22.10.07, kapittel 11.3.3).

[B]egrepsparet kjærlighet og kritikk er krevende å sette opp som motsetninger da det er to forhold som henger sammen. Det kjærlige innebærer å *akseptere verden som den er*. Det kjærlige innebærer aksept i form av å stille seg åpent og omfavnende i forhold til Det Andre og Den Andre som kommer meg i møte. Det kritiske dreier seg om å bedre evnen til å se hva som kommer meg i møte gjennom å kaste lys på det, gjerne og helst fra ulike perspektiver og innfallsvinkler. Dette er nødvendig i menneskemøter fordi mennesket og menneskelige handlinger må opplyses fra flere kanter for å kunne bli tilfredsstillende forstått – eller "belyst". (Erling i referat fra møtet, 19.11.07 og senere utdypet i kommentar 18.12.10)

Kjærlighet forstått som "the will to extend one's self for the purpose of nurturing one's own or another's spiritual growth" (Peck 2008), kan innebære en motstand som er nødvendig for den personlige veksten. Motstanden kan bidra til en frigjøring som gjør at den andre fortsetter å komme inn i verden. Kjærlighet forstått på denne måten har i seg viljen til å yte motstand. Om kjærligheten sier Buber (1992): "Som et under skjer gang på gang det møte som utelukker alt annet – og så kan han virke, kan hjelpe, hele, oppdra, høyne, forløse." (s. 16) Motstanden som gis i kjærlighet, kan bidra til å forløse, noe vi anså som en kjerne kvalitet ved veiledningen.

Jeg har skilt mellom det kjærlige blikket og det kjærlige møtet. Men kan det likevel finnes en sammenheng mellom dem? Målet om at den andre skal vokse og se seg selv klarere, er en side ved det kjærlige *møtet*. Det er i møtet utvikling kan skje. Det kjærlige blikket kan både betrakte utenfra, og analysere studentens behov, og det kan *møte* studentens blikk. Blikket som betrakter utenfra, inngår ikke nødvendigvis i et møte – det kan innebære en distanse og avstand som umuliggjør det

relasjonelle møtet. På den andre siden kan det kjærlige blikket i møtet bidra til at veileder blir var hvilken støtte og utfordring, hvilken bekreftelse og motstand, studenten trenger for å vokse. Blikket kan være i stand til å fange ikke-verbale signaler. Blikket kan anvendes relasjonelt.

I argumentasjonen over har jeg inkludert blikket i møtet. Likevel, begrepene blick og møte kan også representere et skille mellom distansert og involverende observasjon. Slik jeg ser det, danner relasjonen, både forskerens relasjon til fenomenet som utforskes, og veilederens relasjon til studenten, forutsetningen for kontekstuell kunnskapsdannelse. I en relasjon med motstand aksepteres situasjonens karakter samtidig som den blir belyst fra ulike perspektiver.

Veiledningspraksisen dannet *konteksten* for begrepsutviklingen. Begrepsutviklingen skjedde ved at begrepene ble brukt for å analysere, forstå og utvikle vår veiledningspraksis. Drøftingen av dette begrepsparet er innholdsmessig essensielt fordi det sier noe vesentlig om utviklingen av vår veiledningspraksis. Dessuten sier den noe prinsipielt viktig om hvordan begreper kan bidra til utvikling av praksis, og hvordan utvikling av praksis kan bidra til begrepsutvikling.

16.2.3 Relasjonell erfaringsveiledning

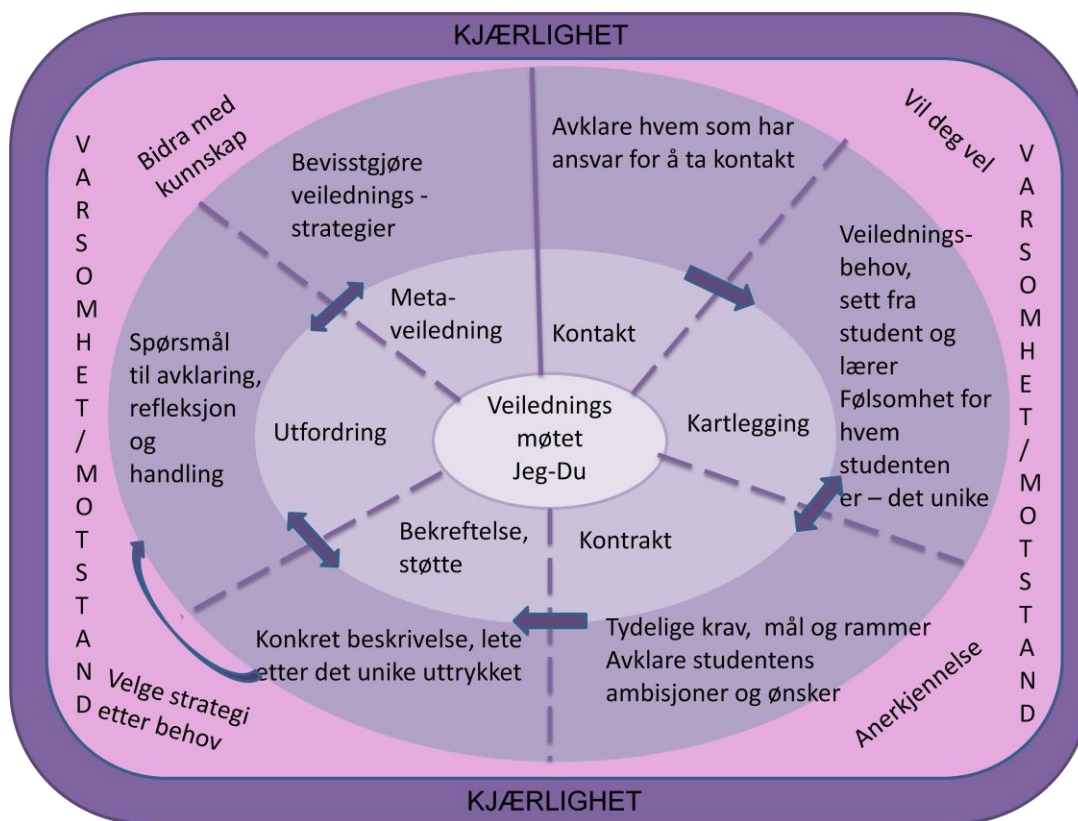
En voksende bevissthet om Jeg–Du-forholdet, som en følge av bruken av begrepsparet det kjærlige og kritiske blikket, var grunnleggende i utviklingen av vår veiledningskompetanse. I et Jeg–Du-forhold anerkjennes studentene som unike og forskjellige fra hverandre og forskjellige fra oss lærere. Bevisstheten om dette vokste seg sterkere gjennom prosjektet. Relasjonen danner grunnlaget for den faglige veiledningen. Den faglige veiledningen søker som i handling–refleksjon-modellen å bidra til at studenten reflekterer over konkrete praksiserfaringer.

Følgende sammenfatning er et uttrykk for den innsikten vi utviklet knyttet til ulike dimensjoner ved veiledningsmøtet:

- Veiledning tar utgangspunkt i den enkelte students ståsted, noe som innebærer differensiering mellom studentene og bruk av ulike veiledningsstrategier tilpasset den enkeltes utvikling og behov. Det innebærer en følsomhet for hvem studenten er, og en varsomhet i tilnærmingen for å fremme vedkommendes særskilte uttrykk. Dette kan ikke sies å være en endring, men vi fikk økt bevissthet om hva det innebar å tilpasse strategier, og hva det ville si å undersøke studentenes ståsted og veiledningsbehov.
- Avklaring av veiledningsbehov. Også her begynte vi en åpnere veiledningspraksis, ved å be studentene selv gi uttrykk for ikke bare hva de ønsket veiledning på, men også hvor store utfordringer de var innstilt på. Studentene hadde ulike ambisjoner og mål.
- Konkret støtte. Støtte og anerkjennelse ble mer konkret. Støtten hadde som mål at studentene skulle finne og videreutvikle sin egen stemme og sitt eget uttrykk.
- Mer utfordring – motstand. Oppmerksomheten på at studentene ønsket mer utfordring førte til en kollektiv endring mot å lete etter utfordringspunkter hos alle studentene. Vi kan ikke vite hva som var grunnen til at flere studenter ønsket større utfordringer. Kanskje er det slik at konkret støtte skaper større trygghet og dermed øker toleransen for utfordringer. Sluttevalueringen av oppgaven fikk i større grad en veiledende funksjon.

- *Modellæring.* Vi så at enkelte studenter hadde behov for at veileder skrev en tekst som de selv kunne videreutvikle (jf. vedlegget, 4 d). Studentene lærte også veiledningsferdigheter ved modellæring.
- *Mer målrettet stimulering til refleksjon.* Gjennom de innledende diskusjonene på Jomfruland oppdaget vi at vi i større grad kunne stimulere studentene til (kritisk) refleksjon. Det var flere tiltak som bidro til mer målrettet praksis på dette feltet (jf. kapittel 9.4.1, 9.13 og 10.8.1). Modellen for relasjonell erfaringslæring kan også være en støtte i veiledningen (jf. figur 5–1). Modellen synliggjør at refleksjonen kan dreie seg om:
 - studentens relasjon til elevene
 - hvordan studenten igangsatte og inviterte elevene inn i læringsoppgaven
 - hva studenten gjorde for å lede elevenes videre læreprosess
 - hvordan elevene forbandt seg med læringsoppgavene
 - hvilket utfall arbeidet med læringsoppgaven fikk (hvorvidt elevene nådde sine læringsmål eller ikke)
 - hvordan elevenes refleksjon over egen læring ble stimulert
- *Bevisstgjøring av verdier.* Lesing av aksjonsforskningsteori, levende teori, førte til at vi ble mer bevisste på at studentene kunne reflektere over sine egne verdier og hvordan disse kom til uttrykk gjennom undervisningen (Løvlies P3-nivå). Studien førte til økt bevissthet om at det verdimeslige aspektet kunne tas opp til behandling også i skriftlig veiledning, ikke bare i den muntlige.
- *Metaveiledning.* Vi begynte å synliggjøre for studentene *hvordan* vi veiledet dem, slik at de kunne lære mer veiledning av å bli veiledet.

Figuren under og diktet som følger, er fortattede uttrykk for erfaringene vi gjorde gjennom arbeidet med å analysere og endre vår veiledningspraksis. Figuren og modellen gir oppsummeringen en annen og utfyllende form. Begge bygger på data fra kapitlene 9 til 14, og de speiler den innflytelsen Buber har hatt på min og vår praksis.



Figur 16–1 Relasjonell erfaringsveiledning – veiledning i kjærlighet med motstand

Modellen synliggjør tanken om at veiledningsmøtet er et Jeg–Du-møte der både varsomhet og motstand er kjærlighetens uttrykk. Veiledningsmøtet har studenten i sentrum og bygger på en holdning av anerkjennelse av studentene som unike og forskjellige fra oss selv. Alle veiledningsmøter har en kontaktfase. I nettveiledning er det et poeng å avklare hvem som har ansvar for å ta initiativ til veiledningen. Veiledningsmøtet innebærer en kartlegging av veiledningsbehov, der vi er særlig varsomme for å finne studentens unike behov. Samtidig kan vi allerede i avklaringsfasen yte motstand ved å belyse veiledningsområder studenten ikke er seg bevisst. Veiledningsmøtet bygger på en kontrakt der både krav og ønsker avklares. Valg av strategier for bekreftelse, støtte og utfordringer er viktige for at studenten skal bli tydeligere og dermed kunne utvikle sitt potensial som lærer. I veiledningen kan vår faglige kunnskap bidra til vekst. Når veiledningsmøtet innebærer en metadimensjon, utvikler studentene mer bevisst veiledningskompetanse (dette utdypes i kapittel 16.2.4). Et rikt grunnlag for veiledning og relasjonell erfaringslæring dannes ut fra et felles erfaringsgrunnlag. Derfor er det et ideal at oppgaveveiledning bygger på en felles praksiserfaring.

Skagen (2000a) har kritisert en veiledningstradisjon som stiller få krav og der det hyggelige og harmoniske står i sentrum. I slik veiledning blir studenten enten overlatt til seg selv, eller veilederen nøyer seg med ufarlige kommentarer som ikke bringer læringen videre (s. 114). Gjennom veiledningsprosjektet har vi saumfart vår praksis og søkt å utvikle en veiledningspraksis som ikke overlater studentene til seg selv, men som i stor grad både er oppsøkende og påvirkende. Samtidig er målet at studenten skal stå i sentrum for veiledningen.

Veiledning i et kjærlig møte med motstand

Jeg søker å finne deg der du er
Å identifisere hva du trenger for å komme videre
Gjennom støtte og motstand

Jeg søker å finne ditt unike uttrykk
Så jeg kan støtte deg på veien til å bli tydeligere
Innenfor rammer og mål for lærerutdanning og læreryrke

Du utfordres til å tenke gjennom
Hvordan dine verdier kommer til uttrykk
i dine handlinger med elever og kolleger

Du utfordres til å være konkret i dine beskrivelser
Og presis i dine refleksjoner
Og finne relevante problemstillinger
Som bidrar til å øke din kompetanse
Som lærer

Hvor mye vil du utfordres?
Hvor sårbar er du?
Hva trenger du hjelp til?

Vi synliggjør vår veiledning
Så du kan forstå og lære
Vi speiler dine utsagn så du kan oppdage
Du lærer å spille andres utsagn så både de og du kan oppdage
Hvis du trenger det, vil vi vise deg
Vi lytter aktivt til det du skriver
Vi stiller spørsmål så du må begrunne
Vi stiller krav så du vet hvor du skal

Vi forholder oss til deg
Som det unike mennesket du er
Vi ønsker for deg at du skal utvikle deg
Og din kompetanse
Så du kan støtte dine elever og yte dem motstand
Så de får tro på seg selv
Og sitt eget uttrykk

16.2.4 Når veiledningsmøtet skjer på nettet

Det som er skrevet om veiledning i forrige underkapittel, gjelder enten veiledningen skjer ansikt-til-ansikt eller via nettet. Her vil jeg sammenfatte og drøfte erfaringene vi gjorde som er spesielle når veiledningsmøtet skjer på nettet (se også kapittel 9.3.3). I kapittel 7 pekte jeg på at tilbakemelding på tekst ifølge Hoel (2008) kan ha tre hovedperspektiver. For det første et leserperspektiv, for det andre et kriterieperspektiv, og for det tredje et skriverperspektiv. Det siste handler om den følsomheten vi må ha for hvilken tilbakemelding studenten trenger og hvilken form denne skal ha. Skriverperspektivet handler også om åpenhet for hva det er studenten prøver å uttrykke, slik at vi kan hjelpe til å avklare og synliggjøre hans eller hennes intensjoner og uttrykk. Vi søker gjennom veiledningen å se studentene som hele mennesker (Tveiten 2008). Denne helheten blir også framhevet i høgskoleloven i paragraf 54, som sier at lærerutdanningen skal "fremme studentenes personlige utvikling ..." (KD 2005). Det betyr at veiledningen ikke bare kan forholde seg til rent faglige spørsmål, men må være helhetlig – veiledningen må forholde seg til både kognitive, affektive og handlingsmessige aspekter. I hvilken grad kan slike helhetlige veiledningsmøter skje på nettet? Jeg skal først drøfte tre forhold vi har funnet har betydning for å svare på dette spørsmålet. Deretter skal jeg presentere fire særlige fordeler vi har funnet ved nettveiledning.

For det første hadde vi ulike opplevelser av hvor avgjørende det er å *kjenne studenten forut for nettveiledningsmøtene*. Erling ga gjennom hele prosjektforløpet uttrykk for hvor viktig det direkte møtet var for å etablere den tilliten som var nødvendig for fruktbar veiledning også på nettet (se kapittel 9.3.3). Det er ikke alltid praktisk mulig å bygge opp en relasjon forut for nettmøtene, likevel har innsikten forskningsprosjektet ga, bidratt til å tydeliggjøre at det er en stor *fordel* å kjenne studenten på forhånd for å ha best mulig grunnlag for å rette veiledningen mot vedkommendes behov. I forlengelsen av prosjektet vil vi derfor arbeide for å videreutvikle rutiner som i større grad muliggjør en slik praksis. En måte å gjøre det på kan være at hver lærer får ansvar for en gruppe studenter de skal følge opp på samlinger, i praksis og oppgaveveiledning. Våre erfaringer viser at det er nødvendig å møte studentene ansikt-til-ansikt for å fange opp ulike sider av utfordringene de opplever, da ikke alle veiledningsbehov blir synlige i teksten. Her henviser jeg til eksemplene i artikkelen. Når det først er etablert en relasjon mellom lærer og student, peker erfaringene i retning av at det ikke er noen vesentlig forskjell på møtene ansikt-til-ansikt og møtene via nettet.

For det andre drøftet vi betydningen av å ha en *felles erfaring fra den praksis studenten beskrev*. Som i annen veiledning forholder nettveiledningen seg til både person og situasjon. Hvordan vi som veiledere kan forholde oss til *situasjonen*, avhenger av om vi har vært til stede eller ikke. Skagen (2000b) kritiserer handling-refleksjonsmodellen for ikke å ta i bruk det potensialet for læring som ligger i muligheten for modellæring når veilederen er mer kompetent enn studenten. Felles erfaring fra praksissituasjonen gir oss anledning til å veilede på situasjonen slik vi erfarte den, ikke bare slik studenten beskriver den. Om det ikke gir direkte mulighet for modellæring, gir det et rikere veiledningsgrunnlag. Veiledningen kan da forholde seg til den praksissituasjonen studenten har vært involvert i. Veiledning som bare forholder seg til tekst, blir avgrenset til det perspektivet studenten har i teksten. Dette gir ikke nødvendigvis et reelt innblikk i den faktiske situasjonen. Selv om veiledningen på en konkret beskrivelse av situasjonen kan være presis, er den derfor ikke utfyllende overfor situasjonen. Uansett så vi at studentenes refleksjoner ble bedre jo mer konkret de klarte å beskrive situasjonen. En viktig veiledningsoppgave er derfor å hjelpe studentene med å konkretisere sine beskrivelser. En grunnleggende hensikt med å utvikle vår veiledningspraksis var at studentene skulle få enda bedre mulighet til å utvikle relevant lærerkompetanse gjennom refleksjon

over praksis, og vi erfarte at det kunne vi best hjelpe dem med når vi hadde vært til stede i undervisningen de skrev om. Da kunne vi også bedre bistå dem til å være konkrete i beskrivelsene.

For det tredje drøftet vi behovet for *toveiskommunikasjon* i nettveiledningen. Aktiv lytting innebærer toveiskommunikasjon, og vi har erfart behovet for at studentene gir respons på tilbakemeldingen. Uten slik tilbakemelding vet vi ikke om vi treffer studenten der han eller hun er, og vi kan heller ikke forbedre veiledningspraksisen. Gode responsrutiner er nødvendig. Vi har erfart at det kan være vanskelig å få studentene til å gi oss tilbakemelding når vi ber om det i forbindelse med veiledningen. Den årlige innleverte loggen utgjorde derfor en viktig forbedring i denne retningen. Vi ser likevel behov for å videreutvikle rutiner for gjensidige tilbakemeldinger. Teksten, som talen, legger grunnlag for *aktiv lytting*. Studentenes utsagn kan bekreftes og støttes, og de kan utfordres gjennom spørsmål til avklaring, videre ettertanke, til utdypning, til lesing og drøfting. Tekst kan parafraseres gjennom beskrivende tilbakemeldinger.

Særlige fordeler med nettveiledningen kan sammenfattes i følgende tre hovedpunkter:

- *Veiledningstekstene utgjør en ressurs* for studentenes læring som de har uttrykt at de setter pris på (se kapittel 9.3.3). Tekstene kan oppbevares og brukes aktivt under skriveprosessen og kan også tas fram igjen senere. Tekstformatet åpner for tilbaketreking til egenrefleksjoner (jf. bølgebevegelsen i kapittel 13.1.2), og det gjør det mulig å fordøye umiddelbare reaksjoner som ikke alltid er konstruktive, uten at dialogpartneren involveres før en er klar for returbevegelsen. Dette gjelder både veileder og student.
- Når vi viser studentene hva vi gjør når vi veileder dem, synliggjør vi våre veiledningsstrategier. Det er en måte å presentere veiledningsteori på. Når dette metanivået i veiledningen foreligger som tekst, *blir veiledningsteorien tydelig i en situasjon der studentene har bruk for den* på tre plan: først med hensyn til at de selv kunne fullføre oppgaven, dernest for at de kunne veilede hverandre i skrivegruppene, og til slutt i veiledning med elevene. Vårt materiale viser tydelig at studentene utvikler veiledningskompetanse gjennom denne formen for modellering og praktisk trening. Teorien integreres i praksis.
- Tekstformatet gjør det mulig for veileder å gi tilbakemelding på grunnlag av to (eller flere) gjennomlesninger av teksten, noe som kan sikre en mer helhetlig tilbakemelding også på tekst. I det direkte møtet kommer de affektive aspektene tydeligere fram i samspillet, mens det for de fleste av oss syntes nødvendig å *gå gjennom teksten to ganger* for å møte studentene som hele mennesker. Jeg ser ikke bort fra at bevissthet om disse to dimensjonene, og mer erfaring, kan bidra til at dimensjonene kan slås sammen i én leseprosess (se kapittel 11.4.1).

Skagen (2007) retter kritikk mot gjeldende veiledningspraksis i lærerutdanningen. Han mener at ordene har tatt over for handlingen. I dette prosjektet har oppmerksomheten først og fremst vært rettet mot veiledning av studentenes oppgaver, der deres fortelling om en praktisk undervisningssituasjon og deres (kritiske) refleksjoner over utvalgte sider ved situasjonen står i sentrum. Følgelig er veiledningen også preget av ord knyttet til praksis, og ikke direkte

handlingsveiledning. På den andre siden har forskningen altså avdekket behovet for å knytte veiledningen så nært til praksis som mulig.

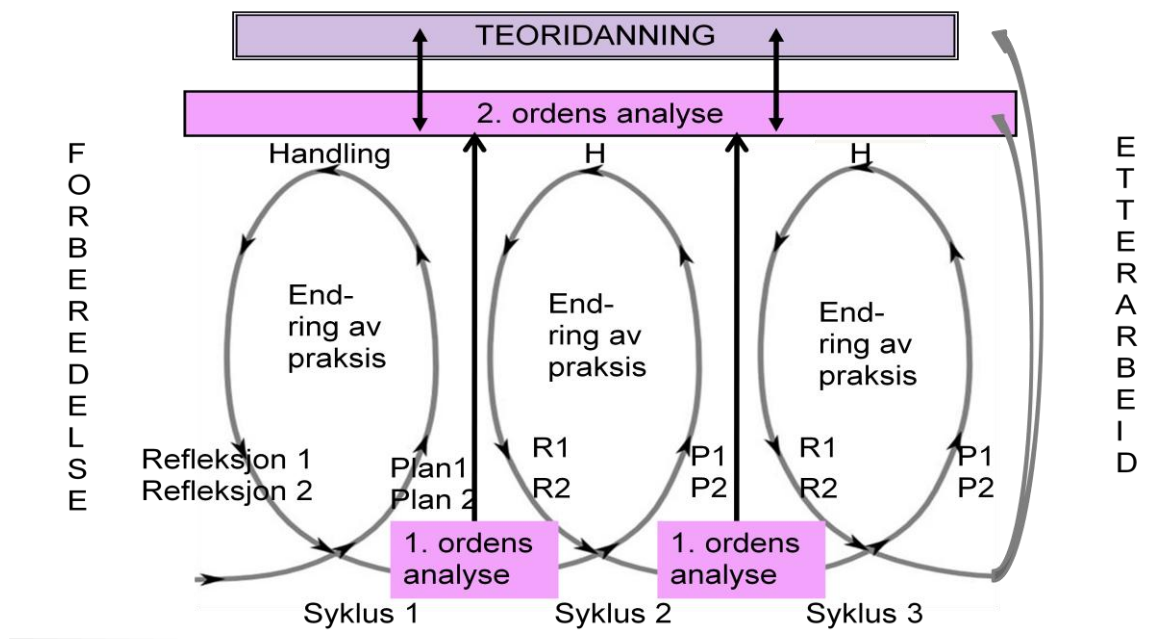
Forskningens oppmerksomhet på vår veiledningskompetanse har gitt praktiske resultater i veiledningen, bidratt til økt kompetanse, og bidratt med teoretiske aspekter knyttet til veiledningsmøtet. Det kjærlige veiledningsmøtet innebærer å yte motstand til vekst både i ansikt-til-ansikt-veiledning og i nettveiledning.

16.3 Samarbeidende aksjonsforskning – en kunststart i utvikling

Forskningsspørsmålets tredje ledd dreier seg om hvordan vi kunne utvikle vår kompetanse og PPU *gjennom aksjonsforskning*. Vi formulerte et konkretiserende forskningsspørsmål da vi spurte: "Hva vil det si for oss å drive samarbeidende aksjonsforskning?" Her vil jeg sammenfatte noen viktige innsikter som kom ut av drøftingene knyttet til dette spørsmålet, samarbeidet med Solveig som jeg har tatt opp i kapittel 13.1, samt den etterfølgende analyseprosessen. Først vil jeg drøfte selve aksjonsforskningsprosessen. Deretter sammenfatter jeg viktige innsikter i sammenhengen mellom demokrati og samarbeid. Forskermøtet og måten vi gjennomførte det på, som står sentralt i spørsmålet om *hvordan* vi forsket, blir drøftet. Deretter blir varige endringer i vår organisasjon knyttet til utviklingen av aksjonsforskningskompetanse drøftet. Til slutt vil jeg trekke opp noen prinsipper for samarbeidende aksjonsforskning som har til hensikt å utvikle lærerutdanningspraksis.

16.3.1 Analyseprosesser av 1. og 2. orden

Figuren under ble til da jeg skulle begynne å analysere materialet vårt for publisering. Jeg startet med en forståelse av at aksjonsforskning dreide seg om sykluser av planlegging, handling og refleksjon. Refleksjonen så jeg som en analyse. Jeg hadde også forståelse av at jeg i etterkant av aksjonsforskningsforløpet skulle kunne finne mønstre når hele prosessen ble sett i sammenheng (se kapittel 10.1.3). I modellen er dette synliggjort ved en etterarbeidsfase som innebærer å gjennomføre en metaanalyse av hele prosessen. Ut fra metaanalysen, som jeg også har kalt 2. ordens analyse, skjer teoridanningen. Det handler om utvalg av eksempler, måten eksemplene er brukt og diskutert på samt sammenstilling og den kunnskapen som er utvunnet fra dem. Det handler også om de begrepene som blir utviklet i prosessen.



Figur 16–2 Aksjonsforskningsprosessen med faser av planlegging, gjennomføring og refleksjon individuelt og i fellesskap, fortløpende analyser, 1. ordens analyser, og 2. ordens analyse av prosessen som helhet, samt teoridanning på grunnlag av analysene

Refleksjonsfasen i aksjonsforskning kan innebære individuelle refleksjoner over handling (R 1) og felles refleksjon over handling (R 2). På bakgrunn av planer, handlinger og refleksjoner blir det gjennomført foreløpige analyser, her satt inn etter en (års)syklus. Denne fortløpende analysen betegner jeg som 1. ordens analyse. 2. ordensanalysen har til hensikt å finne mønstre i prosessen som har avtegnet seg gjennom 1.ordens analysene. Disse analysene danner til sammen grunnlaget for teoridanningen. Jeg har funnet denne inndelingen nyttig også for å anskueliggjøre at samarbeidende aksjonsforskning kan innebære samarbeid på ulike nivåer. Full deltakelse vil bety at alle medforskere er involvert på lik linje i både 1. og 2. ordens analyser og i teoridanningen. Figuren utgjør en koseptualisering av min forståelse av aksjonsforskning og har vært brukt i veiledning av andre doktorgradsstudenter.

16.3.2 Demokrati fremmer samarbeid og samarbeid fremmer demokrati

Demokrati, deltakelse og engasjement er avgjørende for samarbeidende forskning. Hvor demokratisk ble forskningsprosessen vår egentlig? Prosjektet var i utgangspunktet mitt initiativ – hvilket grunnlag danner det for en demokratisk prosess? Heron og Reason (2001) skriver:

Some groups are conveyed by one or two initiating researchers, familiar with the method, who choose an inquiry topic, invite others who are interested to join, and initiate these co-opted members into the inquiry procedures. (s. 181)

Brydon-Miller (2008 s. 199 ff) framholder at aksjonsforskere bør starte med en førstepersons studie for å klargjøre egne verdier, og for å lære "å danse" før de går til samarbeidende prosjekter. Jeg trodde jeg kunne "danse" da jeg startet på dette prosjektet, men har oppdaget at det var en dans

med få variasjoner jeg så langt hadde erfaring med. På oppstartseminar (april 2005) undret jeg meg over om jeg ville møte ubehagelige situasjoner når jeg skulle forske i mine kollegers praksis. Samtidig sa jeg at jeg ønsket at vi skulle forske *sammen*. Jeg visste at aksjonsforskning skulle være en demokratisk prosess, men hadde liten innsikt i *hvordan* denne prosessen kunne forløpe. Denne motsetningen bidro til at prosjektet først ble betraktet av både meg og medarbeiderne i prosjektet som hovedsakelig mitt prosjekt. Demokrati ble først forsøkt sikret gjennom delt taletid, delt ansvar for innhold i forskermøtene og fritt valg av forbedringsområder i egen praksis. Det mener jeg at vi langt på vei fikk til, men det sikret ikke likeverdig deltakelse i prosjektet.

Det var min intensjon at deltakerne skulle *lære aksjonsforskning gjennom deltakelse* i prosessen. At et hovedfagsstudium kanskje ikke ga tilstrekkelig grunnlag til å innvie alle i aksjonsforskningens kunst, skulle jeg oppdage underveis. "What is mastery today is apprenticeship tomorrow," sier Reynolds (1985 s. 83). Selv hadde jeg lært gjennom deltakelse, lesing og ved å skrive hovedoppgave. Lesing og skriving var essensielle faktorer i læreprosessen. Flere av deltakerne i vårt prosjekt fikk etter hvert en teoretisk base blant annet gjennom deltakelse på konferanser. Det hadde likevel styrket forskningen om vi i fellesskap hadde lest og drøftet aksjonsforskningsteori på et tidligere tidspunkt. Flere av deltakerne hadde mye forskningserfaring fra andre forskningstradisjoner. Den brede forskningsinnsikten som fantes i gruppen, kunne gitt et fruktbart grunnlag for drøfting av aksjonsforskningsteori, noe som kunne bidratt til mer likeverdig deltakelse tidligere i forløpet.

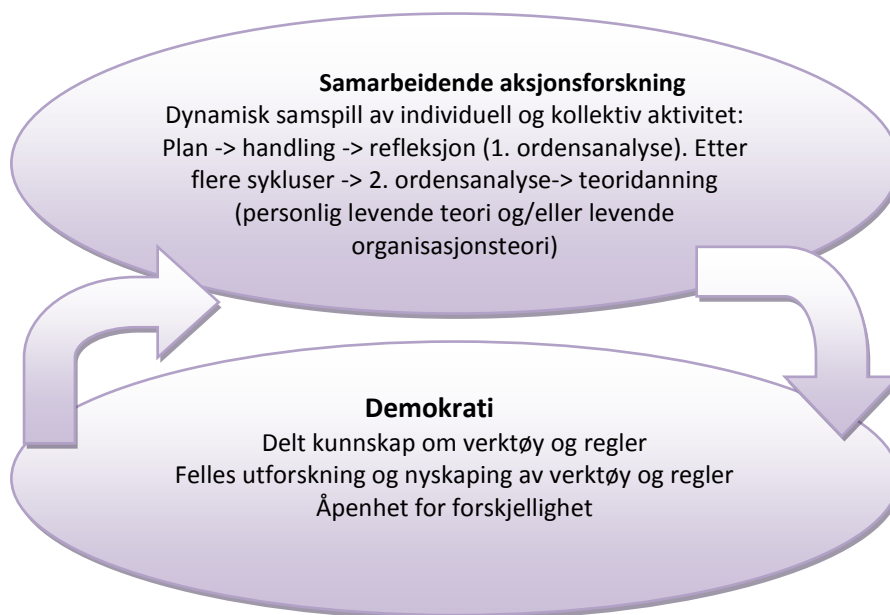
Prosjektet bygget på Heron og Reasons strategi (se kapittel 3.4.4), men uten at verken jeg eller vi hadde full innsikt i hva det ville si å drive samarbeidende aksjonsforskning. Erlings bekreftelse på at alle var involvert i forskningsprosessen, Solveigs insisterende holdning at hun *ikke* var forsker og Edvins spørsmål om hvordan forskningen i prosjektet kom til uttrykk, ga dypere innsikt i hva samarbeidende forskning er og kan være. Det ble tydelig at vi kunne delta på ulike nivåer og være involvert i forskjellig grad. Ikke alle måtte delta i alle trinn for at forskningen skulle være samarbeidende. Samtidig kunne vi gjøre mer bevisste valg med hensyn til grad av engasjement da dette ble klart. Underveis skjedde noen viktige endringer i retning av større engasjement i flere ledd, som da vi alle deltok i 1. og 2. ordensanalyser. Det første steget ble tatt da den enkelte leste studentenes logger og selv analyserte disse, i stedet for at jeg analyserte og sammenfattet loggene og presenterte dem for gruppen. Neste steg skjedde på forskermøtet 19. juni 2008, da vi gjennomførte en felles 2. ordensanalyse av veiledningskompetansen vi hadde utviklet gjennom prosjektet. Det siste steget gjorde vi på avslutningsseminaret i desember 2009, da vi ved hjelp av Eneroths (1984) systematikk gjennomførte en enda mer systematisk 2. ordensanalyse av aksjonsforskningskompetansen som var utviklet gjennom forskningen. Det at vi foretok analysene sammen, samanalyse, representerte et nytt samarbeidsnivå og dermed en mer demokratisk prosess.

En nøkkelkvalitet i aksjonsforskning er å være klar over de valgene vi har og gjøre bevisste valg i våre praksiser, sier Reason og Bradbury (2008 s. 7). Ofte hadde vi ikke oversikt over de valgmulighetene vi hadde underveis i prosessen, men i løpet av bearbeidingen i etterkant har jeg blitt klar over flere av disse. For eksempel kunne jeg ha lagt til rette for at vi utvidet områdene for felles bestemmelse og engasjement ytterligere ved å stimulere gruppens kreativitet til å finne alternative samarbeidsmåter når rundene i møtene ble for rigide, eller når enkelte

gruppemedlemmer ikke lærte av å dele erfaringer, eller når jeg ikke nådde fram med teoretiske innspill (se kapittel 13.1.3).

Samtlige medlemmer av et forskningsfellesskap må kunne bruke det felles datamaterialet til å publisere fra sitt eget ståsted (Heron & Reason 2001 s. 187). Også dette poenget anser jeg som et viktig uttrykk for demokrati i denne sammenhengen. Denne avhandlingen er skrevet av meg; de andre medlemmene har formidlet fra forskningen på konferanser. Forskergruppen har hatt anledning til å lese denne teksten før den ble ferdigstilt, alle har gitt kommentarer som er innlemmet, og alle har gitt sin godkjenning. Forskningsprosessen slik den framstår her, er likevel sett fra mitt ståsted. Et unntak er kapittel 12, hvor Solveig publiserer et viktig aspekt av sin forskning innen rammen av veiledningsprosjektet.

Arbeidet har gitt dypere innsikt i hvordan demokrati er grunnlaget for samarbeidende forskning og samtidig utvikles gjennom denne. Det er en viktig erkjennelse som følgende figur er et uttrykk for:



Figur 16–3 Samarbeidende aksjonsforskning fordrer demokrati, og demokrati utvikles gjennom samarbeidet

På bakgrunn av våre erfaringer vil jeg hevde at samarbeidende aksjonsforskning krever:

- Åpenhet for forskjeller. Forskjeller bidrar til å skape motstand – en ressurs som skaper bevegelse.
- Felles utforskning av metoder i forskningsprosessen.
- Metadiskusjoner om aksjonsforskningsteoretisk basis, roller og ulike grader av deltakelse, om bruk av data generert i forskningsprosessen og hvilke typer teori som skal komme ut av

prosjektet. Det innebærer også diskusjoner om hvordan analyser av 1. og 2. orden skal gjennomføres i den aktive prosjektperioden og i etterarbeidsfasen.

Hadde vår forskningsprosess vært gjennomført i henhold til disse prinsippene, er min påstand at det ville ledet til en mer gjennomgripende demokratisk prosess enn den vi faktisk erfarte. Genuint demokrati er fundamentet for aksjonsforskning generelt og for samarbeidende aksjonsforskning spesielt.

16.3.3 Forskermøtets muligheter og begrensninger

Forskermøtet utgjorde et viktig kommunikativt frirom (Carr & Kemmis 1986; Aagaard Nielsen & Svensson 2006) der vi kunne dele, reflektere over og drøfte veiledningserfaringer. I forskermøtene så vi hverandre på en annen måte enn i hverdagen, og vi ble bedre kjent med hverandres styrker og ressurser. Det var primært i forskermøtene vi i fellesskap utviklet aksjonsforskningskompetanse. Det var også i forskermøtene vi fattet beslutninger om organisatoriske endringer. Runderprinsippet utgjorde en grunnstruktur i møtene, noe som sikret at alle stemmer ble hørt, men som jeg har vist til, kunne også rundene være til hinder for den frie og kreative samtalen (se kapittel 10.3.6).

Fortellingen hadde en sentral plass som presentasjonsform. Vi har brukt både muntlige og skriftlige fortellinger og ufullstendige setninger. Som Heron og Reason (2008) peker på, er imidlertid erfaringskunnen en flyktig kunnskap som gjør at vi kanskje må utvikle presentasjonskunnen i flere retninger. På Jomfruland brukte vi naturen og det vi fant, for å uttrykke oss, i et annet møte forsøkte vi veiledning ved hjelp av rollespill, på møtene der vi begynte å analysere utkommet av prosessen, benyttet vi oss av tegninger, figurer og skrivning av tekster. Likevel, vi hadde ingen systematisk utforskning av presentasjonsformer som grunnlag for videre analyser. Vi kunne vært mer eksperimentelle. Her ligger det en viktig kilde til videreutvikling.

Erfaringsdelingen var sentral for å lære av hverandre, men førte ikke nødvendigvis til den utforskende forskersamtalen. I veiledningssamtale med Erling høsten 2008 uttalte jeg at jeg ikke hadde klart å styre samtalen slik at vi stoppet opp ved det som virkelig var interessant for så å gå i dybden på det, nettopp fordi runderprinsippet var så viktig. Vi kunne ha utforsket forskningssamtalens muligheter ved å bruke vår veiledningskompetanse til å stille hverandre flere utfordrende og utforskende spørsmål. Som Erling pekte på, er det imidlertid krevende å lede slike prosesser:

Det er mye vanskeligere i en gruppe, for der har du omsorgsfølelsen for alle og for ideen. Da er det vanskelig å være aktivt lyttende, du vil være mer lyttende og samordnende ... (Erling i veiledningssamtale, fra lydfil, 14.09.08)

Erling peker her på et sentralt dilemma i forskning på egen praksis – de ulike rollene vi alle hadde som medarbeidere, veiledere og likeverdige medforskere. I tillegg hadde jeg rollen som tilrettelegger. Likevel vil jeg hevde at bevisstheten jeg har fått gjennom å bearbeide materialet, vil sette meg i stand til å være både lyttende og samordnende i nye prosesser. Tilretteleggeren kan peke på nettopp slike dilemmaer og ta dem opp til drøfting. Ved å lytte til lydopptakene gjorde jeg også viktige oppdagelser om min egen ledelse, som ”den følelsen av at det var så mye interessant jeg ville ha sagt. Når jeg hører på nå, er det ikke så interessant. Det hadde vært så mye bedre å stille

noen spørsmål” (Sigrid i veiledningssamtale med Erling, fra lydfil, 14.09.08). Viktig lærdom å trekke ut av dette er:

- Å legge strategier for samtalene rundt bordet i fellesskap, og stadig revurdere disse.
- Den avsluttende runden om deltakernes utbytte av møtet kunne vært utvidet og utdypet med analyserende sammenfatninger av utviklet kunnskap eller bevisstgjøring av særlige interessante utsagn, dialoger, spørsmålsstillinger eller ideer, samt konsekvenser for veiledningspraksis og for videre forskerpraksis.

For di møtene utgjorde en kjerneaktivitet i prosjektet, ble møtereferatene sentrale dokumenter. Også her ligger forbedringspunkter. Det er tydelig at de møtene som ble tatt opp på lydfil eller video, gir bedre grunnlag for analyser enn bare skriftlig refererte møter. På den andre siden tar det tid å transkribere, og tekstmengden blir ofte stor. Et referat kan komme tilbake til deltakerne kort tid etter møtet, og teksten er ikke så omfattende å lese. Det taler for å gjøre begge deler. I vårt prosjekt er det i hovedsak referatene som har gått tilbake til gruppe medlemmene for kommentarer. Solveig, som jevnlig kommenterte referatene, kommenterte ikke ofte at hun var blitt feilsitert eller at meningen i diskusjonene ikke kom tydelig fram. Derimot fungerte referatet for henne som springbrett for videre refleksjoner og videreutvikling av tanker og ideer for endringer av undervisning og veiledning. Dette potensialet kunne vært bedre utnyttet i gruppen dersom vi hadde vært forent om verdien av å lese og kommentere referatene. Kommentarene kunne dannet grunnlag for nye samtaler og diskusjoner i neste møte og slik sikret enda større kontinuitet i endringsarbeidet.

Det kan også diskuteres om møtet hadde en *for* sentral plass i prosjektet. Møtene var nødvendige for erfaringsdeling og samarbeid, men vi kunne ha viet mer tid til faktisk å veilede sammen og lese hverandres veiledningstekster. Det ble framholdt av flere (for eksempel Astrid i kapittel 11.9.4, Solveig i kapittel 10.1.1) at de hadde lært mest om veiledning gjennom faktisk å gjøre det sammen med noen. Selv om erfaringsdelingen bidro til mange viktige endringer, kunne forskningen vært styrket ved at vi i større grad hadde gjennomført veiledning sammen. På samme måte som veiledningen av studentene fikk et rikere tilfang når vi hadde felles erfaringer fra undervisningssituasjonen, ble erfaringsdelingen og dermed forskningen mer presis når den bygget på felles veiledningserfaringer.

Forskermøtene var helt nødvendige, men de kunne vært mer variert med hensyn til presentasjonskunnen og kunne dermed vært et enda bedre redskap i den demokratiske prosessen. Bevissthet om valgmuligheter med hensyn til måter å presentere våre kunnskaper og organisere forskningssamtalene på, metasamtalenes betydning samt referatenes potensial for tankeutvikling har ikke minst vokst fram gjennom skrivingen av avhandlingen. Bevisstheten har ført til ny innsikt i sammenhengen mellom samarbeid og demokrati.

16.3.4 Varige endringer

Et hovedanliggende for aksjonsforskning er ifølge Reason og Bradbury (2001 s. 454) å vekke en varig, levende interesse. De hevder at det er et kvalitetskriterium at forskningen skaper en ny og varig infrastruktur. Tre år med systematisk fokus på vår veiledningspraksis førte til bevisstgjøring, endringer og utvikling i vår veiledningspraksis. Interessen for veiledning var levende i gruppen:

Du har brakt bevisstheten om veiledning og god veiledning opp hos alle, og minnet oss på det hele veien . Selv om vi ikke har gått inn i referatene etterpå så har vi hatt det i hodet. (...) Du løfter det opp som noe som er viktig. Det synes jeg *ikke* du skal undervurdere! (Astrid, referat fra Løvlia desember 2008).

Astrid får her stå som talskvinne for den endringen vi opplevde i vår veiledningspraksis og prosjektets betydning for å løfte opp en daglig arbeidsoppgave som hadde stor betydning i og for vår praksis som lærerutdannere.

I kapittel 15.2.4 konkluderte jeg med at aksjonsforskning gjennom prosjektet utviklet seg til å bli en sentral forskningstilnærming i seksjonen. Også det er en varig endring i vår virksomhet. Det har skjedd en dobbeltløpslæring (Argyris & Schön 1996) som har gitt oss fotfeste i en forskningstradisjon vi som gruppe tidligere hadde liten erfaring med. Det førte til at Erling så på sin tidligere antropologiske forskning i et nytt lys, og begynte å forstå den som en *motstandsantropologi*. Antropologisk forskning som yter motstand med utvikling som mål. I en samtale med Birgitte knyttet til hennes doktorgradsarbeid og hennes utbytte av veiledningsprosjektet sa hun om sin deltakelse på en konferanse:

[S]cience education har ikke likt aksjonsforskning, det er litt svada, men nå merket jeg at folk var lydhøre. For det er et enormt savn at folk ikke jobber der det skjer i kontekst. Hvilke muligheter, hvilke midler har man da? Jo, da er aksjonsforskning en utrolig naturlig måte å tenke forskning på. Så da plutselig merker man at folk er interessert og lytter på en annen måte (...) Det var veldig interessant. Så uten å være en del av [veiledings-]prosjektet, og skjønne det [aksjonsforskning] gjennom det å jobbe sammen med gruppa, tror jeg ikke at jeg kunne ha gjort det (...) Så det er et veldig viktig utbytte (...) for meg har det vært helt avgjørende. (Samtale med Birgitte 09.09.09, fra lydfil)

Birgitte målbærer her prosjektets betydning for utvikling av aksjonsforskningskompetanse i seksjonen. I sluttseminaret 14. desember 2009 ble det også uttrykt at uro var en drivkraft for vår forskning. En uro som gir seg til kjenne ved en "lyst til å finne ut av noe", koblet med tro på forskningens potensial. Uroen bærer i seg håpet om at forskningen kan bidra til positive endringer i lærerutdanningen. I etterkant av prosjektet er et omfattende aksjonsforskningsprosjekt, der Astrid er prosjektleder, iverksatt i vår seksjon: lærerutdanning for bærekraftig utvikling.

Prosjektet har gitt økt kompetanse til å veilede master og doktorgradsstudenter som gjennomfører aksjonsforskningsprosjekter, både i vår egen institusjon og gjennom SUSTAIN-prosjektet. En varig interesse for både veiledning og aksjonsforskning er blitt skapt i vår organisasjon. I innledningen viste jeg til Levin og Greenwood (2008), som argumenterer for at universitetene kan spille en viktig rolle i framtidig kunnskapsbygging i samspill med omgivelsene gjennom aksjonsforskning. Gjennom forskning på vår hjemmearena har vi utviklet kompetanse til å lede aksjonsforskningsprosesser i samspill med skoler og andre samspillspartnere. Slik har forskningen forberedt oss på et videre samarbeid for forskningsmessig fundert utvikling av lærerutdanningen.

Prosjektet har også ført til en felles bevissthet om at vi som organisasjon trenger prosjekter som binder oss sammen og videreutvikler felles identitet. Dette var naturlig i oppstarten av PPU,

men er langt fra selvfølgelig med seksjonens varierte og til dels atskilte arbeidsområder i dag. Satsingen på utdanning for bærekraftig utvikling kan forstås som en konkret videreføring av denne innsikten. Satsingen på en felles visjon og et samlende verdigrunnlag for vår virksomhet er slik en endring i kjølvannet av veiledningsprosjektet. Verdigrunnlaget for utdanning for bærekraftig utvikling har tydelige fellestrekk med verdigrunnlaget som ble løftet fram og drøftet i veiledningsprosjektet.

Andrepersonsstudien har vært gjennomført på Seksjon for læring og lærerutdannings hjemmearena, i tilknytning til praktisk-pedagogisk utdanning. Studien har inspirert det kollegiale fellesskapet til nye og større samarbeidende aksjonsforskningsprosjekter utover denne primære virksomheten.

16.3.4 Prinsipper for samarbeidende aksjonsforskning for utvikling av kompetanse og lærerutdanningspraksis

Hva er forutsetningene for å lykkes med samarbeidende forskning i lærerutdanningen? På bakgrunn av våre erfaringer og forutgående drøftinger i denne avhandlingen har jeg identifisert fem grunnprinsipper for samforskning: felles fundament, samspill mellom første- og andrepersonsstudier, avklaring av roller og nivåer for deltakelse, tid og rom for utforskende samtaler og samanalyse. Jeg utdyper her sentrale spørsmål og erfaringer knyttet til disse fem prinsippene.

Felles fundament

- Utforskning av gruppemedlemmenes verdigrunnlag sett i forhold til utdanningspolitiske verdier danner et viktig fundament for forskningen. Pedagogisk aksjonsforskning i lærerutdanningene har som mål å forbedre lærerutdanningen, slik at studentene kan bli best mulig rustet til å møte utfordringene i skolehverdagen. Det er blant annet et spørsmål om å skape gode sammenhenger mellom praksis og teorien som blir presentert i studiet. Et fundamentalt spørsmål er da hvilke problemstillinger i lærerutdanningspraksisen som kan bidra til at slik forbedring realiseres. Hvilke utdanningsmessige verdier er grunnleggende, og hvordan skal de omsettes i praksis?
- For å sikre en demokratisk prosess må forskerne ha et felles aksjonsforskningsteoretisk fundament. Dersom de ikke har det i utgangspunktet, må gruppen legge en strategi for å skape en felles plattform. Ulike tilnærminger og oppfatninger vil kunne berike forskningen, men et felles kunnskapsgrunnlag anser jeg som et utgangspunkt for videre utvikling av aksjonsforskningsteknikken.
- Enten forskningsspørsmålene utarbeides av en initiativtaker eller av gruppen i fellesskap, må spørsmålene drøftes. Alle medlemmene må ha eierskap til forskningsspørsmålene.
- Felles kriterier å vurdere endringer i forhold til bidrar til å gjøre målene for studien klarere. Kriteriene kan ikke settes en gang for alle, men må stadig revideres. Ved at det utarbeides felles kriterier, vil de ulike medlemmenes forventninger til forskningen bli synlige.
- Enighet om strategi for studien. Det innebærer spørsmål som: Hvor lenge skal prosjektet vare? Hva slags møtестruktur skal gruppen ha? Hva skal skje mellom møtene? Skal gruppen ha en referansegruppe?

Samspill mellom første og andrepersonsstudier

Forskning i felles praksis innebærer at den enkelte utvikler sin egen kompetanse og sin egen praksis. En slik studie vil derfor være en kombinasjon av første- og andrepersonsstudier. Våre erfaringer med at gruppen i fellesskap bestemte arbeidsmåter den enkelte skulle følge i periodene med selvstudier, synes fruktbare. Et viktig spørsmål er hvor stor del av forskningen som skal foregå gjennom felles deltakelse i undervisning, veiledning eller andre yrkesaktiviteter. Felles erfaringer danner konkret grunnlag for felles refleksjoner.

Avklaring av roller og nivåer for deltakelse

Noen roller kan avklares ved oppstart, andre må vokse fram gjennom prosessen. Spørsmål det kan være viktig å avklare, er:

- Skal gruppen ha en leder, og hvilket mandat skal i så fall lederen ha?
- Skal alle deltakerne delta på alle nivåer i forskningen? Det kommer blant annet på om alle har alle like mye tid å investere.
- Hvordan skal studenter, praksisskoler og øvingslærere involveres i studien?

Tid og rom for forskningssamtaler

For oss var forskermøtet hjertet i prosjektet. Det var der vi så hverandre og kunne utvikle den relasjonelle kompetansen (Park 2001). Det var der vi delte erfaringer og dermed arbeidet med å utvikle presentasjonskunnen på bakgrunn av erfaringskunnen. Det var også der vi etter hvert utviklet analysekompetanse som er nødvendig for å kunne skape proposisjonskunnen som igjen kunne bidra til pratisk kunnen. Her er seks prinsipper som bidrar til at samtalen blir forskende:

- Utvikling av strategier for samtaler i fellesskap. Rundeprinsippet kan være et grunnleggende prinsipp som sikrer at alle stemmer blir hørt.
- Forberedte skriftlige innlegg (logger eller refleksjonsnotater) gir et godt utgangspunkt for samtaler. Vi erfarte at det å bruke tid i møtene til å skrive refleksjoner og så dele dem kunne være en effektiv arbeidsform. Skrivningen bidrar til å samle tankene. Konsepter (modeller og begreper) bidro til å strukturere de utforskende samtaler.
- Teori knyttet til utforskningsområde kan bringe nye perspektiver til samtaler.
- Enighet om å se forskjellighet som en ressurs danner grunnlag for kreative prosesser.
- Metasamtaler om når samtaler fungerer godt, hva som gjør at de oppfattes som gode eller mindre gode, kan føre til økt bevissthet om den presentasjonskunnen som utvikles i gruppen, og kan bidra til eksperimentering. Oppmerksomhet på hvordan gruppelemmene lytter og følger opp utsagn, kan bidra til rikere og mer sentrerte forskningssamtaler.
- Evaluering av læringsutbytte og kunnskapsutvikling, og konsekvenser for videre arbeid, er sentrale analyser som bringer prosessen framover.

- Avklare hvordan møtene skal dokumenteres, hvem som skal gjøre det, og hvordan dokumentene skal brukes til videre utvikling.

Samanalyse

Felles teoretisk plattform for analyse syntes avgjørende for å kunne gjennomføre analyser i fellesskap. Vi opplevde at dette var en ferdighet vi trengte tid på å øve oss på, og lærte etter hvert å skape rammer som gjorde felles analyser mulige (jf. kapittel 11.9 og 15.2).

Disse forutsetningene og prinsippene for samarbeidende aksjonsforskning som har sprunget ut av våre erfaringer, kan sies å være proposisjonskunnen. I aksjonsforskning blir ikke teorier validert og deretter anvendt i praksis, de blir validert gjennom praksis, sier Elliott (1991 s. 69). Slik har denne aksjonsforskningsteorien stadfestet seg gjennom vår praksis. Kanskje kan den være bevisstgjørende for andre som ønsker å forske i felles lærerutdanningspraksis.

16.4 Følelser, intuisjon og estetikk i forskningen – avsluttende refleksjoner

Den utvidede sosiokulturelle forståelsen av læring i organisasjoner belyser at følelser, intuisjon og estetikk har betydning for den læring som finner sted i organisasjoner. Jeg vil avslutningsvis utdype hvilken rolle disse kvalitetene har spilt i veiledningsprosjektet og på min vei mot forskerkompetanse.

16.4.1 Følelser – konsonans og dissonans

I innledningen skrev jeg om hvor viktig det var for meg å finne glede i forskningen. Erkjennelsen av følelsenes betydning ble utdypet i forskerкурset: forskerens egen utvikling (Knut Omholt). Händelsen "Messias" er en kilde til glede for meg. En lignende glede skapes ofte også i dialogen. Var det mulig at forskning også kunne gi en slik dypfølt glede? Ja, jeg har erfart at forskningsprosessen har bidratt til *møter* med medforskere, studenter, teorier og teoretikere, med vårt eget materiale og med meg selv. Og som Buber (1992) sier: "alt virkelig liv er møte" (s. 13). Livet består i motsetningspar som selvtilitt og motløshet, angst og glede (Campbell 1988). Det er når mørket er størst at muligheten for forandring åpner seg. Noe må gå i stykker for at noe nytt skal kunne vokse fram; noe må dø for at nytt liv skal gro. Forskningsprosessen vært eksistensiell i møte med både glede og angst, i konsonans og dissonans. Nettopp det å forstå dissonansens betydning i forsknings- og endringsprosesser har vært en kjerneerkjennelse i min forskeropplæring. Erkjennelsen er særlig knyttet til prosjektets andre år, da det ble stilt mange spørsmål ved forskningens kvalitet, samt til konsertopplevelsen "Den 7. himmelretning" som er behandlet i artikkelen som er vedlagt. Først var opplevelsen følelsesmessig svært ubehagelig, deretter ble dissonansen oppløst i konsonerende erkjennelser om dissonansens avgjørende betydning for endringen. Dissonans kan ifølge Torbert og Taylor (2008 s. 240) være opphav til fire ulike reaksjoner: fornektning eller bortforklaring (som er den vanligste reaksjonsmåten), enkeltløpslæring med praktiske endringer, dobbeltløpslæring med endringer av mer grunnleggende strategier, og til slutt såkalt trippelløpslæring – endret *kvalitet på oppmerksomhet*. I fellesskapet førte dissonansene til dobbeltløpslæring ved at vi endret strategi og begynte å reflektere over forskningen. Dissonansen ga meg muligheter for selvrefleksjon som ga større oppmerksomhet både overfor musikk og i veilednings- og forskningsrelasjoner. Jeg opplevde at det skjedde en kvalitativ endring av min oppmerksomhet både knyttet til veiledning og forskning. Oppmerksomhet på og erkjennelse av følelser er en nøkkel til endring av både person og organisasjon. "How to cultivate an ongoing, non-judgemental first-person awareness of how we are

acting in the larger world is a key to development, both personally and organizationally” (ibid. s. 242). Slik ikke-dømmende oppmerksomhet om hvordan vi handler i forhold til hverandre, har det vært mulig å utvikle i forskningsgruppen fordi vi har opplevd stor grad av trygghet og raushet overfor hverandre. For eksempel uttalte Edvin etter at jeg hadde gitt uttrykk for min negative opplevelse av konserten der hans musikk ble framført at det var positivt at ”[Y]ou chose to give me your response in front of all our colleagues – which to me is a very secure surrounding” (Edvin brev til Sigrid, 11.03.07). Dissonansen ble brakt inn i gruppen og ble en kilde til fruktbare diskusjoner og utvikling i en skapende prosess. Kanskje er den aller viktigste oppmerksomheten jeg har utviklet gjennom denne forskningsprosessen, nettopp oppmerksomhet om *dissonans* som jeg finner viktig fordi den i visse sammenhenger kan være verdifull. På samme måte som erkjennelsen av motstandens betydning i det kjærlige møtet, som grunnlag for vekst og endring.

Torbert og Taylor (2008) sier at det å forholde seg ikke-dømmende og bevisst til dissonante erfaringer er en nøkkel til utvikling, både personlig og organisasjonsmessig. Økt bevissthet om egne reaksjonsmønstre og hvordan vi påvirker hverandre, kan være begynnelsen på endrede reaksjonsmønstre og endret oppmerksomhet i situasjonen. Forut for denne forskningsprosessen foretrakk jeg utvilsomt musikk som ikke var preget av dissonanser, men jeg har lært å sette pris på andre musikkarter, akkurat som forskningen har vist meg endringspotensialet som ligger i dissonansen. Prosjektet har gitt innsikt i følelsenes betydning for egne reaksjoner og dermed for samspillet i organisasjonen. Gledesytringene har vært mange gjennom prosjektperioden. Et av forskermøtene ble for eksempel betegnet som ”magisk”. Også mer ensomme sider av prosessen med fordypning i lesing og analyse har ført til erkjennelser og innsikt som har gitt glede.

16.4.2 Intuitive erkjennelser

I kapittel 7.2.2 skrev jeg at når kolleger deler erfaringer som ellers ikke blir gjort synlige i organisasjonen, kan møtet med erfaringsbildene føre til sprangvise, intuitive erkjennelser hos én eller flere kolleger. Det er vanskelig å identifisere slike erkjennelser, men det finnes eksempler fra vårt arbeid på at slike sprang forekom. For eksempel da Erling på Carn-konferansen i 2008 plutselig så Solveig tydeligere. Gjennom hele prosessen hadde Erling framholdt hvordan fordypningen i prosjektet førte til at vi så hverandre tydeligere (se kapittel 10.3.5 og 10.4.2). Likevel skjedde det et nytt sprang i erkjennelsen i denne situasjonen. Erkjennelsene ble delt og drøftet i fellesskapet. Det førte til utvidet forståelse av hvor viktig det er å se hverandre for å anerkjenne hverandres kompetanse og dermed lære av den. Også erfaringen fra konserten ”Den 7. himmelretning” er en intuitiv opplevelse som ble utsatt for analyse og drøfting i gruppen, og dermed kunne omformes til en artikkel og bidra til det kunstneriske arrangementet ”Innpå” i seksjonen 2. juni 2008.

16.4.3 Estetikk, kunst og form – presentasjonskunnen

Jeg har pekt på noen ulike betydninger av estetikk, en av dem er ”the art of knowing” som Dewey (2005) skriver om. Gjennom prosjektet har vi utviklet vår veiledningskunst slik jeg har drøftet tidligere i kapitlet. Her vil jeg utdype en sammenheng mellom estetikk, kunst og form som har vært betydningsfull i min forskeropplæring. I kapittel 1 drøftet jeg sammenhenger mellom forskning og kunst, som begge må finne sin form. Allerede i inngangen til forskerverdenen møtte jeg gjennom Omholts kurs ”Forskerens egen utvikling” tanker og erfaringer om sammenhengen mellom kunst og vitenskap. Noe av det siste vi gjorde på kurset, var å meditere til musikk. Plutselig skvatt jeg. Jeg kjente et smell på innsiden av brystbeinet, som om noen skulle ha kastet en tennisball mot innsiden

av meg, ganske hardt. Jeg rettet meg opp i stolen, og forundret kjente jeg hvordan glede eller lykkefølelse spredte seg i hele kroppen. Gleden – hva var det den handlet om? Kanskje handlet den om erfaringen av å være på rett sted til rett tid, om å være i det jeg ønsket å være i. På kurset ble vi utfordret til å finne et kunstnerisk uttrykk å være i dialog med for å reflektere over oss selv som forskere. Jeg hadde valgt Händels "Messias". Jeg har ingen kunnskap om musikk, jeg har dårlig musikalsk hukommelse og kan verken spille eller synge. Likevel skaper musikk sterke følelser i meg. Det er forunderlig at musikken skulle få en så viktig rolle i min forskeropplæring. Den har fulgt meg gjennom hele prosjektperioden fra denne begynnelsen, til konserten Jakob kirke i oktober 2007 i møte med "Den 7. himmelretning", gjennom skriving av artikkelen "Love and Critique in guiding student teachers" til det kunstneriske arrangementet "Innpå". "Creation is a collaborative process and an intimate relationship between artists and their materials in which the participants continuously transform one another" (McNiff 1992 s. 64). Jeg opplevde skapelse som en samarbeidende prosess i et intimt samspill mellom kunstnere/forskere og vårt materiale da vi skapte "Innpå". Det har også vært et kjennetegn på hele det forskningsforløpet jeg har dokumentert i denne avhandlingen. Som deltakere har vi kontinuerlig bidratt til å transformere hverandre. Etter å ha lest deler av avhandlingen skrev Anne Kristine:

Er det ikke en spennende tanke at våre enkeltutsagn kan være et utrolig mangfoldig materiale og bety så mye forskjellig?! At fortiden endrer seg i ettertidens lys (...) Sitatene er altså våre, men som materiale for å forme og formidle tanker, er de dine. (Anne Kristine i e-post til Sigrid, 13.11.10)

Det har vært viktig for meg at den enkeltes stemme skal høres, men samtidig dannes en ny kontekst når sitatene settes sammen og drøftes fra mitt ståsted. Det er et viktig poeng. Anne Kristine stiller spørsmålet "I hvilken grad faller betydningen i den opprinnelige situasjonen sammen med den betydningen utsagnene får som din tanke og argumentasjon?" Spørsmålet bringer meg tilbake til Paul Cézanne, som har sagt:

To paint does not consist on the servile copying of an object; it means grasping the harmony between many different relationships and transposing them into their own arrangement, developing them according to a new and original logic. (Sitert i Baumann & Tøjner 2008)

Jeg har forsøkt å skape et dokument som gir innblikk i det faktiske hendelsesforløpet, men det er samtidig skapt en helt ny kontekst.

Det å finne en form på avhandlingen har altså vært et sentralt anliggende (jf. kapittel 13.2.2). Presentasjonskunnen er viktig både i endringsprosessens dialoger og i presentasjonen av aksjonsforskningsprosjektet. Fordi aksjonsforskning er en mangfoldig prosess, er det behov for et mangfoldig uttrykk. Et uttrykk både for proposisjonskunnen, erfaringskunnen og praktisk kunnen, for episteme, techne og phronesis. Personlig kunnskap rommer alle kunnskapsformene og omfavner følelser, estetikk og intuitiv forståelse så vel som påstandskunnskap. Derfor har et rikt formuttrykk vokst fram gjennom skrivingen. De ulike formuttrykkene har forskjellige kvaliteter som avspeiler ulike kunnskapskvaliteter. Videoen inviterer leseren til å tre inn i situasjonen på en annen måte enn teksten makter. Diktets knappe form står i kontrast til mitt ellers ordrike uttrykk og fanger noen essenser; bilder av medforskerne uttrykker en energi jeg ikke klarer å skape med ord; musikken og fargene har sine egne språk. Avhandlingen har fått et stort omfang fordi det har vært viktig for meg å gi et rikt bilde av det arbeidet vi har vært inne i. Jeg tror det hadde vært mulig å bevare

billedrikdommen i en knappere form med et strengere utvalg av eksempler. Antagelig ville avhandlingen da blitt mer leservennlig. Likevel, det var denne formen som vokste fram. En forklaring ligger i at skriveprosessen ikke bare handler om å finne en formidlingsform, skriveprosessen er en viktig side av forskningen. Endringsprosessen fortsetter gjennom skriveprosessen. Det omfattende skriftlige uttrykket har vært viktig for utviklingen av min forskerkompetanse.

16.4.4 Finale og nytt liv

Ved avslutningen av forskeropplæringen står jeg overfor valget mellom å oppfatte og opptre etter gamle mønstre eller å legge mine nyervervede innsikter til grunn. Dette er finalens utfordring (Omholt 2001 s. 60). Men er det overhodet mulig å gå tilbake til gamle mønstre? Den greske filosofen Heraklit (ca. 540–480 f.Kr.) uttalte at man kan aldri gå ned i samme elv to ganger. Vi har vært og er i stadig bevegelse. Den innsikten jeg har fått i veiledning og aksjonsforskning, sitter i kroppen som en personlig kunnskap (Polanyi 1962), den er blitt en del av meg. De endringene vi har gjennomført i PPU, er nedfelt i vår felles praksis. Vår praksis er synliggjort og stilt åpen for kritikk og debatt, og til inspirasjon, gjennom denne avhandlingen. Arbeidet med dette doktorgradsprosjektet har jeg tidligere sagt har vært eksistensielt fordi *møte* med *den andre* har stått i sentrum for forskningen, og det er dette møtet som befester meg som menneske. Gjennom skriveprosessen har jeg også fått en dypere forståelse av det deltakende perspektivet som Heron og Reason (2008) presenterer. Det er ikke bare i forhold til hverandre som mennesker vi befester vår humanitet, men som deltakere i kosmos. Til sammen utgjør vi et hele. David Bohm (1988 s. 57 ff) er fysiker og viser hvordan fysikernes verdensforståelse har beveget seg fra en mekanistisk forståelse, der verden ble redusert til separate partikler som påvirket hverandre mekanisk, via relativitetsteorien, som viste at det ikke er snakk om separate partikler, men snarere en form for felter i bevegelse, til kvanteteori, som viste at partikkelens form var kontekstuell (elektroner kan opptre som partikler eller bølger avhengig av situasjonen de opptre i). Kvanteteorien fremmer ideen om verden som et uavbrutt hele. I forlengelsen av denne innsikten har det vokst fram en verdensforståelse som innebærer ideen om at informasjon om helheten er viklet inn (enfolding) i hver enkelt del, der de enkelte delene er et resultat av at denne informasjonen vikles ut av delene. Det er innenfor en slik verdensanskuelse det deltakende perspektivet på aksjonsforskning må forstås. Konsekvensene for en postmoderne vitenskap, sier Bohm, er at den må overkomme atskillelsen mellom sannhet og dyd, verdier og fakta, etikk og praktisk nødvendighet, fordi vi lever i samspill med naturen der vi gjensidig påvirker hverandre:

It follows that if we approach the world through enfolding its wholeness in our consciousness and thus act with love, the world, which enfolds our own being within itself, will respond in a corresponding way. (Ibid. s. 67)

Bohm ser en slik forståelse som den muligheten vi har til å endre den negative, ødeleggende utviklingen av vår klode. På vei inn i forskningsverdenen er det avgjørende å ha tro på at det nytter. Det er med et håp om at samarbeidende aksjonsforskning gir oss en mulighet til å påvirke, ikke bare våre lokale praksiser, men den verden vi er viklet inn i og ut av, gjennom en forskningspraksis som forener sannhet og dyd, verdier og fakta, etikk og praktisk nødvendighet, jeg står på terskelen til nye forskningsoppgaver. Gjennom vårt virke i verden fra et ståsted i kjærlighet kan vi tro på at naturen som helhet vil respondere på vår innstilling. En slik grunnleggende optimisme er det nødvendig at lærere har for at elevene skal få tro på sin mulighet til å virke i og påvirke verden for en framtid for

menneskeheten. Dette er store ord, men ikke desto mindre et viktig perspektiv for en relevant lærerutdanning.

Referanser

- Allgood, E. (2005). *Counselor Education A Call for Relational Learning. I: Learning and Discovery for professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experiential approach to practice and research.* Trondheim: Tapir academic press.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experiential approach to practice and research.* Trondheim: Tapir Academic Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Arnesen, N. (2006). *A Critical look at Norwegian Science Classrooms.* NARST 2006, 3.–6. April, San Francisco, USA.
- Assagioli, R. (2005). *Viljens psykologi: en guide til selvrealisering.* København: Kentaur.
- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Action Research in initial teacher education: an explorative study. *Educational Action Research*, 16 (1): 53-72.
- Bakken, A. (2010). Sosiale forskjeller på ungdomstrinnet. *Bedre skole* (3, 2010): 86-90.
- Baumann, F. A. & Tøjner, P. E. (red.). (2008). *Cézanne & Giacometti Paths of Doubt.* Louisiana Museum of Modern Art, Humlebæk: Hatje Cantz Verlag.
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar: Husserl och Merleau-Pontys fenomenologi.* Göteborg: Daidalos.
- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future.* Boulder: Paradigm.
- Bohm, D. (1988). Postmodern Science and a Postmodern World. I: Griffin, D. R. (red.) *The reenchantment of Science. Postmodern Proposals*, s. 57–68. New York: State University of New York Press.
- Bradbury, H. & Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Chose-points for Improving the Quality of Action Research. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 447–455. London: SAGE.
- Bradbury, H., Mirvis, P., Neilson, E. & Pasmore, W. (2008). Action Research at Work: Creating the Future Following the Path from Lewin. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 77–92. London: SAGE.
- Bruner, J. S. & Aukrust, V. G. (1997). *Utdanningskultur og læring.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Brydon-Miller, M. (2008). Ethics and Action Research: Deepening our Commitment to Principles of Social Justice and Redefining Systems of Democratic Practice. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 199–210. London: SAGE.
- Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buber, M. (1937). *I and Though. Second Edition. With a postscript by the Author.* 2004 utg. London - New York: Continuum.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du.* Oslo: Cappelen.
- Buber, M. (2002). *Between man and man.* London: Routledge.
- Calarco, M. (2004). The Retrieval og Humanism in Buber and Levinas. I: Atterton, P., Calarco, M. & Friedman, M. (red.) *Levinas & Buber. Dialogue & Difference*, s. 250–261. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Campbell, J., Moyers, B. & Flowers, B. S. (1991). *The power of myth.* New York: Anchor Books.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Clarkson, P. & Mackewn, J. (1993). *Fritz Perls*. London: Sage.
- Cohen, R. A. (2004). Buber and Levinas – and Heidegger. I: Atterton, P., Calarco, M. & Friedman, M. (red.) *Levinas & Buber. Dialogue & Difference*, s. 235–249. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Crocco, M. S., Faithfull, B. & Schwartz, S. (2003). Inquiring minds want to know – Action research at a New York City professional development school. *Journal of Teacher Education*, 54 (1): 19–30.
- Crossley, N. (2001). *The social body: habit, identity and desire*. London: Sage.
- Dahlin, B., Østergaard, E. & Hugo, A. (2009). An argument for reversing the bases of science education: a phenomenological alternative to cognitionism *NorDiNa*, 5 (2): 201–215.
- Derrida, J., Mpitsorēs, V. & Myklebust, R. B. (2002). *Adjø til Emmanuel Levinas*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise: den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. (2007). Beyond Exprtice: some preliminary thoughts on mastery. I: Sookermany, A. M. & Eriksen, J. W. (red.) *Veglederen*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*: Open University Press: Milton Keynes.
- Elliott, J. (2003a). Collecting, Analyzing, and Reporting Data in Action Research: Some methods and Techniques Used in the Assessment for Teaching and Learning. *Asia-Pasific Journal of Theacher Education & Development*, 6 (September/October 2003): 181–219.
- Elliott, J. (2003b). Interview with John Elliot, 6 December 2002. *Educational Action Research*, Volume 11 (number 2, 2003): 169–179.
- Elliott, J. (2005). Becoming Critical: the failiure to connect. *Educational Action Research*, 13 (3, 2005): 359–373.
- Elliott, J. (2006). Educarional Resarch as a Form of Democratic Rationality. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 40 (No. 2, 2006): 169–185.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Engelsen, B. U. (1998). Didaktisk relasjonstenkning – et 20-års jubileum. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 82 (4/5): 240–251.
- Eriksen, T. B., Tranøy, K. E. & Fløistad, G. (1985). *Filosofi og vitenskap: fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, H. P. (2005). *Grønn pedagogikk: kunnskap gjennom samhandling i naturbruk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 27–37. London: SAGE.
- Flornes, K. (2007). *An action research approach to initial teacher education in Norway*. Birmingham: The University of Birmingham.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt, det konkrete vitenskap*. København: Akademisk Forlag.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Freire, P. (1970/2006). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

- Gadamer, H.-G. & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Bokklubben.
- Gibran, K. (1967). *Profeten*. Oslo: Gyldendal.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*, s. 153–169. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjerde, S. (2003). *Coaching: hva – hvorfor – hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjøtterud, S. (1997). *Skolekunnskap eller yrkeskompetanse? Erfaringer med problembasert læring i videregående skole, på studieretning for barne- og ungdomsarbeidere*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Høgskolen i Akershus, Avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Gjøtterud, S. & Strangstadstuen, S. (2004). Hvilke læringsprosesser foregår på nettet? Erfaringer fra synkron nettsamling med yrkesetikk som tema. I: Arneberg, P., Myklebost, G. & Wilhelmsen, J. (red.) *Norgesuniversitetets skriftserie*. Tromsø.
- Gjøtterud, S. (2007, 2008). *Love and Critique in Guiding student teachers: Improving teachers' professional development by enhancing the guidance competence if teacher educators through action research*. Action Research beyond Borders and Divides, Umeå University, Sweden Collaborative Action Research Network.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30 (4): 3–14.
- Gotvassli, K.-Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grant, J., Nelson, G. & Mitchell, T. (2008). Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Change and Credibility. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 589–601. London: SAGE.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Gudmundsdottir, S. (1997). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I: I Karseth, B., Gudmundsdottir, S. & Hopmann, S. (red.) *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudem. Rapport 12/1997*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Gulbrandsen, A. (1994). Paradigmeskifte i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 78 (2): 66–78.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikasjon, handling, moral og rett*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handal, G. (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*, s. 23–33. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heron, J. & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, s. 179–188. London: SAGE.
- Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a Co-operative Inquiry. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 366–380. London: SAGE.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenhengen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 83 (3): 177-183.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2003). Læreren som forsker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2003/6): 345–359.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2007). A strategy for practice-based education and research. I: Ponte, P. & Smit, B. H. J. (red.) *The quality of practitioner research: reflections on the position of the researcher and the researched*, s. 97–114. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker. Avhandling for doktorgraden*. Doktorgradsavhandling: Høgskolen i Akershus.
- Hodes, A. (1972). *Encounter with Martin Buber*. London: Allen Lane.
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hugo, A. (2006). *Når faget vokser ut av fenomenene: naturen som historieforteller*. Ås: Universitetet for miljø- og biovitenskap, Institutt for matematiske realfag og teknologi.
- Huxtable, M. (2009). How do we contribute to an educational knowledge base? *Research Intelligence*, 107: 25–26.
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole* (1/2009): 42–49.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B. I. & Simek-Morgan, L. (2009). *Theories of Counseling & Therapy. A Multicultural Perspective. Sixth Edition*. Boston: Pearson.
- Jensen, T. K. & Johnsen, T. J. (2000). *Sundhedsfremme i teori og praksis: en lære-, debat- og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser*. Århus: Philosophia.
- Johannessen, K. (1988). Tankar om tyst kunnskap. *Dialogen*, 8 (88).
- Jolly, L. (2009). *Læring om vårt daglige brød: en undersøkelse og evaluering av pedagogiske opplegg om landbruks og matproduksjon for ungdomsskoleelever*. Master. Ås: UMB.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Kalleberg, R., Horkheimer, M., Marcuse, H., Adorno, T. W. & Habermas, J. (1970). *Kritisk teori: en antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6/2005): 402–416.
- KD. (2000–2002). *St.meld. nr. 16. Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfold – krevende – relevant*. Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008–2009). *St.meld. nr. 11, Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.) *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*, s. 567–606. London: SAGE.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the footsteps of Jürgen Habermas. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 91–102. London: SAGE.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.) *b. 3 The SAGE Handbook of Qualitative Research 3rd Edition*: Thousand Oaks, California: Sage.

- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14 (4): 459–476.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based research. *Educational Action Research*, 17 (3): 463–474.
- Kile, E. & Villumstad, E. (1997). *Statens småbrukslærarskule: Sem i Asker, 1915–63*. Oslo: Landbruksforlaget.
- Knain, E. (1999). *Naturfagets tause stemme: diskursanalyse av lærebøker for natur- og miljøfag i et allmenndannelsesperspektiv*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (1): 45–54.
- Knain, E. & Østergaard, E. (2006). Artikkelsamling for PPU i fagdidaktikk. *Chiron nr. 1: IMT*, Universitetet for miljø- og biovitenskap.
- Kolstad, H. (2001). *Henri Bergsons filosofi: betydning og aktualitet*. Oslo: Humanist forlag.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4): 4–17.
- Krogh, E. (1995). *Landskapets fenomenologi*. Doktorgradsavhandling. Ås: Norges landbrukshøgskole, Institutt for økonomi og samfunnsfag.
- Krogh, E., Gjøtterud, S. M., Strangstadstuen, S. & Østergaard, E. (2003). *Eleven og virksomheten: en innføring i naturbruksdidaktikk*. Ås: Norges landbrukshøgskole, Seksjon for læring og lærerutdanning.
- Krogh, E., Clemetsen, M., Bischoff, A., Jolly, L., Skår, M. & Bjørnstad, K. (2008, 1–5 September 2008). *Landscape – an Area as perceived by People*. The Permanent European Conference for the Study of the Rural Landscape, Lisbon / Óbidos, Portugal.
- KUF. (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Oslo: Kunnskaps- og utdanningsdepartementet.
- KUF. (1996–97). *St.meld. nr. 48 Om lærerutdanningen*: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- KUF. (1997–98). *St.meld. nr. 42 Kompetansereformen* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1999a). Evaluering av Reform 94. Sammendrag fra sluttrapportene. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- KUF. (1999b). *Rammeplan og forskrift. Praktisk-pedagogisk utdanning*: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2000). Å bli veiledet i en speillabyrint tåke. I: *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, s. 239–252. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Kvalsund, R. (2003). Use of power in the helping relation. I: *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Kvalsund, R. (2005a). Learning and Discovery in Guidance. I: *Learning and Discovery for professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Kvalsund, R. (2005b). Self-insight. A necessary presupposition for professional guidance? I: Allgood, E. & Kvalsund, R. (red.) *Learning and Discovery for professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

- Kversøy, K. S. (2004). *Om formidling og forståelse i den praktisk moralske diskursen*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Univeritetet i Oslo, Det historisk filosofiske fakultet, filosofisk institutt.
- Laidlaw, M. (1996). *How can I create my own living educational theory as I offer an account of my educational development? Doctoral dissertation. Bath University. Bath 1996*. Tilgjengelig fra: <http://www.actionresearch.net/moira2.shtml> (lest September).
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Legitim perifer deltakelse. I: Illeris, K. (red.) *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Univeristetsforlag.
- Lefdal, H. E. (1995). *Jean-Paul Sartres pedagogiske eksistensialisme: forsøk på en klargjøring av Sartres forståelse av menneskets væren-i-verden, hans mulige pedagogiske grunnlag og en drøfting av ulike eksistensialistiske rådgivningsteorier*. Hovedfagsoppgave. Trondheim: NTNU.
- Lefdal, H. E. & Østergaard, E. (2004). Når fingrene prater: IKT og polylog kommunikasjon. I: Arneberg, P., Myklebost, G. & Wilhelmson, J. (red.). *Norgesuniversitetets skriftserie*. Tromsø.
- Levin, M. & Greenwood, D. (2001). Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 103–113. London: Sage.
- Levin, M. (2006). Action Research in Norway. I: Aagaard Nielsen, K. & Svensson, L. (red.) *Action Research and Interactive Research*: Shaker Publishing.
- Levin, M. & Greenwood, D. (2008). The future of Universities: Action Research and the Transformation of Higher Education. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 211–226. London: SAGE.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: an essay on exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than being, or Beyond essence*. Dordrecht: Kluwer.
- Levinas, E. & Aarnes, A. (2004). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug i samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Lewin, K. & Lewin, G. W. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics* New York: Harper & Brothers.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica*, 1 2001.
- Lillejord, S. & Westrheim, K. (2006). På nett? Veiledning i en IKT-basert master. I: Dysthe, O. & Samara, A. (red.) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Macmurray, J. (1979). *Persons in relation*. New Jersey: Humanities Press.
- Marshall, J. (1999). Living life as inquiry. *Systemic Practice and Action Research*, 12 (2): 155–171.
- Marshall, J. (2008). Finding Form in Writing for Action research. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 682–694. London: SAGE.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Boston: Shambhala.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Mitchell, M. T. (2006). *Michael Polanyi: the art of knowing*. Wilmington: ISI Books.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Myren, K. A. & Bergli, T. M. (1999). *Inlärning i skola och företag: nordisk FOU-samarbete: Nordiskt yrkespedagogisk FoU-program*.

- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag.
- Nilsson, L. (1992). Fagdidaktikk i yrkespedagogisk perspektiv. I: Mjelde, L. & Høstmark Tarrou, A.-L. (red.) *Arbeidsdeling i en brytningstid. Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*, s. 96–110. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOKUT. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1:Hovedrapport: Nasjonalt råd for kvalitet i utdanning.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nordrum, N., Tangen, I. A. & Lien, I. (2008). Pedagogisk utviklingsprosjekt. Hva skjedde egentlig igruppa? Et tilbakeblikk med åpne kort: UMB.
- Norgesnettrådet. (2002a). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. *Norgesnettrådets rapporter*. Oslo.
- Norgesnettrådet. (2002b). Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner. Oslo: Norgesnettrådets rapporter.
- NOU. (1996: 22). *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*.
- Näslund, J. (2007). Sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*, s. 141–152. Bergen: Fagbokforlaget.
- Omholt, K. (2001). *Heltens og heltinnens vei: om å skape i dialog med det mytiske*. Ås: Program for pedagogikk, Norges landbrukshøgskole.
- Park, P. (2001). Knowledge and Participatory Research. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 81–90. London: Sage.
- Pasmore, W. (2001). Action Research in the Workplace: The Socio-technical Perspective. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 38–47. London: Sage.
- Peck, M. S. (1998). *Further along the road less traveled. The unending Journey Toward Spiritual Growth*. New York: Touchstone.
- Peck, M. S. (2008). *The road less traveled. A new Psychology of Love, Traditional Values and Spiritual Growth*. 25 utg. New York: Touchstone.
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. I: Mussen, P. H. (red.) *Manual of child psychology* s. 703–732. London: Wiley.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. Chicago: Routledge & Kegan Paul.
- Ponte, P. & Smit, B. H. J. (2007). *The quality of practitioner research: reflections on the position of the researcher and the researched. Second edition*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rayner, A. *Ten questions and answers about my understanding of 'inclusionality' - a way of seeing beyond human ideological conflict to the restoration of our natural neighbourhood*. Tilgjengelig fra: <http://people.bath.ac.uk/bssadmr/inclusionality/questions%20and%20answers.html> (lest 24.11.2010).
- Reason, P. & Bradbury, H. (red.). (2001). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: Sage.
- Reason, P. & Marshall, J. (2001). On Working with Graduate Research Students. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*, s. 413–419. London: SAGE.
- Reason, P. (2002). Justice, sustainability, and participation. *Concepts and Transformations*, 7 (1): 7–29.

- Reason, P. & Bradbury, H. (red.). (2008). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*. London: SAGE.
- Reynolds, B. C. (1985). *Learning and teaching in the practice of social work*. New York: Russell & Russell.
- Rogers, C. R. (1961/1995). *On Becoming a Person. A Therapists view of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: en studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimensjon*. Gyttorp: Nya Doxa.
- Rowan, J. (2001). The Humanistic Approach to Action Research. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 114–123. London: SAGE.
- Scardamelia, M. & Bereiter, C. (1999). Schools as Knowledge-building Organizations. I: Keating, D. & Hertzman, C. (red.) *Today's children, tomorrow's society: The development of health and wealth of nations*, s. 274–289. New York: Guilford.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning: sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. Oslo: Spartacus.
- Sinnes, A. T. (2005). *Approaches to gender equity in science education: two initiatives in sub-Saharan Africa seen through a lens derived from feminist critique of science*. Doctoral thesis. Oslo: Department of Teacher Education and School Development, Faculty of Education, University of Oslo.
- Skagen, K. (2000a). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2000b). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk. I: Skagen, K. (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, s. 19–33. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2000c). Veiledningssamtalen – en egen talesjanger. I: Skagen, K. (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, s. 149–162. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet" – om veiledning i det senmoderne. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid* s. 34–55. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjæggestad, M. (2007). Logg og refleksjon som redskap for læring. Eksempel: undervisning av en liten klasse I: Gjøtterud, S. (red.) IMT-rapport, b. 28/2008 *Pedagogisk utviklingsprosjekt i praktisk pedagogisk utdanning: Utvikling av egen praksis UMB*.
- SLL. (2007). *Fagplan for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB) med fagdidaktikk i realfag og yrkesdidaktikk i naturbruk: UMB*.
- Smith, K. & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and inservice professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3): 274–289.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strangstadstuen, S. & Gjøtterud, S. (2007). Nettprat – å få tankene i sving, alene og sammen. I: Matre, S. & Hoel, T. L. (red.) *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgere utdanning*. Trondheim: Tapri Akademisk forlag.
- Swantz, M. L. (2008). Participatory Action Research as Practice. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 31–48. London: Sage.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I: Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) *Veiledning i pedagogisk arbeid*, s. 210–222. Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Torbert, W. R. (2001). The Practice of Action Inquiry. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 250–260. London: SAGE.

- Torbert, W. R. & Taylor, S. S. (2008). Action Inquiry: Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Second Edition*, s. 239–251. London: SAGE.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tuset, E. H. (2008). Hvordan ta i bruk å skrive og samtale for å lære som læringsverktøy i biologi- og naturfagundervisning? *Pedagogisk utviklingsprosjekt: UMB*.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UF. (2003). *Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning*: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD. (2003–2004). *St.meld. nr. 30, Kultur for læring*: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse Press.
- Vygotskij, L. S., Kozulin, A., Bielenberg, T.-J. & Roster, M. T. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wahlgren, B. (2002). *Refleksjon og læring: kompetenceudvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A Sociocultural Approach to Agency. I: Forman, E. A., Minick, N. & Stone, C. A. (red.) *Contexts for learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1): 41–52.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Whitehead, J. (2007, 5–8 September 2007). *Generating Educational Theories That Can Explain Educational Influences In Learning: living logics, units of appraisal, standards of judgment*. British Educational Research Association Annual (BERA) Conference, place, UK, Institute of Education, University of London. University of Bath, UK.
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *EJOLTS (Educational Journal of Living Theories)*, 1 (1): 103–126. Tilgjengelig fra: <http://ejolts.net>.
- Winter, R. & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London; New York: Falmer Press.
- Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. I: Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*, s. 273–283. London: Sage.
- Øiestad, G. (2006). *Kritikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østergaard, E. (1998). *Ett skritt tilbake og to frem: en fenomenologisk studie av bønder i omstilling til økologisk landbruk*. Doktorgradsavhandling. Ås: Institutt for plantefag, Norges landbrukshøgskole.
- Østergaard, E. (2004). Hemmelige rom: komponeringens slektskap med mysteriet. I: *Musikk og mysterium: fjorten essay om grensesprengende musikalsk erfaring*, s. 91-110. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Østergaard, E., Lieblein, G., Breland, A. & Francis, C. (2010). Students Learning Agroecology: Phenomenon-Based Education for Responsible Action. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 16 (1): 23–37.
- Aagaard Nielsen, K. & Svensson, L. (2006). *Action and interactive research: beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Vedlegg: Love and Critique in guiding student teachers



Love and critique in guiding student teachers

Sigrid Gjøtterud

Volume 2(1): 68-95

www.ejolts.net

ISSN 2009-1788

Sigrid Gjøtterud

*Norwegian University of
Life Sciences, Norway*

Copyright: © 2009 Gjøtterud.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Abstract

The aim of this article is to show how the notions of love and critique have become an important source for changing practice in guiding student teachers and forming a foundation for my living theory (McNiff & Whitehead, 2002; 2006). Together with my colleagues in the postgraduate teacher-education programme at the Norwegian University of Life Sciences I have been engaged in an action research process concerning the question, 'How can I/we improve my/our practice?' (Whitehead, 1989). The emphasis has been on our role as supervisors. We wanted to explore and improve our guiding of student teachers, both the face-to-face and online guiding-practice. According to Skagen (2007) there is a lack of empirical research in the field of guiding as a practical activity. The aim of this project was to improve our practice as teacher educators and at the same time contribute to further development of theory in the field of teacher-education. Our own learning as well as our influence in students' learning were explored. We shared stories of guiding experiences in face-to-face encounters, and by reading each others' texts of guidance written when the encounter was online. Individually, and as a group, we reflected upon our own experiences as well as the shared stories and texts. Through these action-reflection cycles (Kemmis & McTaggart, 2000) the notions of love and critique emerged as expressions of values we considered important, not only in our guiding of the students but also when encountering each other as co-workers.

Keywords: Teacher-education; Guiding; Supervision; Action Research; Love; Critique; Living Theories.

a) Love and critique

First I will try to clarify what I mean by love in student-guiding and explain why I have coupled the notion of love with the notion of critique. Peck (1998) defines love as ‘the will to extend one’s self for the purpose of nurturing one’s own or another’s spiritual growth’ (p. 81). When our group of teacher educators started to focus on our guiding practice, by devoting full-day meetings to the purpose of sharing and discussing our practices, we became aware that we shared a common basis for our work that mainly coincides with Peck’s definition. In various ways we all expressed that we strive to guide the students in ways that may nurture their growth as whole persons. Colleague Erling Krogh puts it this way: ‘The aim is to support and challenge each student teacher to reach her or his potential as a teacher’. Buber (in Atterton, Calarco, & Friedman, 2004, p.15) explains ‘spirit’ as ‘the totality which comprises and integrates all man’s capacities, powers, qualities and urges’. He further states that human wholeness does not exist apart from a real relationship to others. It is this development of wholeness that is the vision of our guiding-practice. I choose to use the notion of personal growth, with the content of Buber’s understanding of spirit, when I use Peck’s definition of love as a basis from which to define love in education as ‘the will to extend one’s self for the purpose of nurturing one’s own or another’s professional and personal growth’.

Buber (1937) phrases it beautifully when he separates love from feelings and says that ‘feelings dwell in man; but man dwells in love’(p. 19). He says further that:

... in the eyes of him who takes his stand in love, and gazes out of it, men are cut free from their entanglement in bustling activity.¹ Good people and evil, wise and foolish, beautiful and ugly, become successively real to him; that is, set free they step forth in their singleness, and confront him as Thou. (ibid.)

I believe that love enables us to see the other as Buber expresses here. In “I and Thou” Buber establishes the notions of what he calls two primary words: I-it and I-Thou, and he says that the primary word of I-Thou establishes the world of relation; whereas the world as experience belongs to the primary word I-it. So when I use the notion of I-Thou it means that I want my relationship with ‘the other’ to have the relational quality I understand Buber to describe in the primary word I-Thou. I do not want to reduce the other to my experience of her or him. The ideal aim is to see the other from a ‘stand in love’, and thus see the other more fully as he or she really is. This is our responsibility as humans. Responsibility towards the ‘otherness’ of the other is what Levinas claims is the very essence of our being (Levinas, 1991; Moran, 2000). According to Levinas responsibility is a form of recognition. ‘This recognition is not a cognitive act, that is, an identifying, re-presenting, re-cognizing act. It is effected in expressive acts by which one expresses oneself, expresses one’s being, exposes oneself to the other’ (Levinas, 1991, p.xix).

How does it manifest itself then when we see each other and recognize each other? And with what actions do we support each others’ growth? I consider affirmation and

¹ I find the Norwegian translation captures a different sense of this statement when it says that ‘men are cut free from their infiltration in the bustling life’. (Buber & Simonsen, 2003, p.16)

support to be important actions. But with an increasing awareness of the truth of the statement that it is in the 'process of meeting and solving problems that life has its meaning' (Peck, 2008, p.16), my understanding of the value of constructive critique has changed. I used to fear that my critique would hurt the student and cause pain, and thus tried to avoid any kind of direct critique. Through the process of self inquiry for my Ph.D. I have learned to see opportunities for growth where earlier I only saw problems. I believe this shift in my own attitude makes a difference in the way I deliver the critique, as I no longer feel sorry for the student, but rather grateful that areas of possible growth have emerged and caught our attention. So I see critique as one aspect of love that is necessary in order to be able to nurture the growth of another. Constructive critique is included in love as love seeks to see the other and influence the other's learning and development.

By critique, I mean examination and evaluation, for instance of a text written by the student, that holds the potential to be received and become nourishment for development and improvement. Biesta (2006) discusses how learning might be looked upon as response rather than acquisition of knowledge. By responding to what is different, challenging or irritating, he argues that we show who we are and what we stand for. In this sense I believe that constructive critique may contain a challenging value that holds the potential of growth and development, as it may form the basis for responding.

One aim of our guiding practice may then be expressed with Biesta (2006) when he says that:

education is not just about the transmission of knowledge, skills and values, but is concerned with the individuality, subjectivity, or personhood of the student, with their 'coming to the world' as unique, singular beings'. (p. 27)²

I have experienced myself that having the values of love consciously present, represented in the notions of love and critique, helps me develop my practice in a desired direction. It is therefore the notions of love and critique I consider to be tools, not love itself. And in choosing the expression *tool* it is with the idea that tools have the potential to extend humans' ability for action. The tool may become an extension of body or mind. Polanyi (1983) claims that we start to inhabit the tool, just as we inhabit our clothes and our body. The notions of love and critique have extended my awareness of guiding situations in ways that I think have improved my guiding practice.

Love at work has been elaborated by authors such as Church (2004), Lohr (2006), Tian and Bogner (in Whitehead & McNiff, 2006). Their work has been highly inspirational in my own continuing search for ways of inquiring into my practice from a vantage point of love.³

Laidlaw (2004) writes: 'I see myself as acting in the name of education and being in the loving service of humanity' (p.3). I find this statement beautiful. It expresses how I too wish to live and think about my life. I say this in the humble knowledge of often living in contradiction with the values embedded in the statement.

² I.e., coming to the world as unique, singular beings.

³ I am grateful to Whitehead and Laidlaw for directing me to their work.

Lohr (2006) has accounted for how she wants love actively to influence the way she works with others, and how she wants to be an instrument of love at work. In this article I will try to show how our group of colleagues, through lived experience, has come to understand acts of love in guiding student teachers, or rather how love is being expressed through our practice. And I will explore how I can be an instrument of love when guiding student teachers. Does it show that I want to see the students as they really are? I will start this exploration by telling a story of an encounter with my supervisor Edvin Østergaard, after a concert in which his music was played.

b) Being supervised – a reservoir for inquiry

The guiding relationship between me and my Ph.D. supervisor has become an important source of inquiry and improvement. During the first year of our inquiry we had a disturbing encounter regarding my work. I felt he was not supporting me when he questioned the quality of the project with all our colleagues present. That was how I interpreted his statement. I decided to address the problem in a guiding session, as the sense of being undermined started to have a negative effect on our relationship. After the guiding session I made the following entry in my journal:

When he questions whether we are doing research or not, it is an expression of his critical eye. And it is meant to be constructive. To me it is frustrating, but I realize that it is a driving force for the process ... It feels like we have come closer during the session'. (March 15, 2007)

This experience made us both realize that reflecting on our guiding relationship was closely related to analyzing guidance-competency in regard to the students. The two roles of being a supervisor and being supervised came together. The guiding relationship had developed into a relation of mutual learning. Next I will invite you into a situation in which the roles were switched; I was in a criticizing position and my supervisor on the receiving end.

i) ‘The 7th corner of the earth’

My supervisor Edvin, is not only a pedagogic researcher, he is also a composer of contemporary music. Edvin has won awards for his music, and I regard him highly as a person and as my supervisor. I attended a concert where his music was played: “The seventh corner of the earth”. Despite the awards, this kind of modern music is not my ‘thing’. I don’t understand it, and listening to it does me no good – this I knew. Why, then, did I choose to attend the concert? One reason was I still felt it was a way of showing my respect for his work. I admire his dedication and creativeness, I realize he is so much more than the person I usually see at work and I wanted to get to know him better.

The concert was set in a church. I was curious – what would I hear? I was completely unprepared for the impact this one hour of music would have on my body. It was so strong, it was actually painful. I include 6 sound-tracks from the concert⁴.

⁴ [Die 7 Himmelrichtung](#), [Meditation I](#), [Meditation II](#), [Meditation III](#), [Meditation IV](#), [Meditation V](#)



Figure 1. Photographs from the concert. The musicians are: Siri Torjesen (singer), Morten Carlsen (viola) and Hans Josef Groh (cello) (Photograph by Ødeby, Ann Iren, <http://www.anniren.no/>)

My realisation of my ignorance and failing ability to understand this kind of art is evident. Therefore I did not think I was in a position to give an informed evaluation at all, but I wanted to be able to praise his work. I was not able to do that and only greeted Edvin after the concert by asking if he was happy with the performance. I decided to talk with him later, and ask about his thoughts and motivations.

Then what happened? Over lunch a few days later a colleague, Linda, asked me: ‘How did you like the concert?’ I remembered my promise to myself not to speak of it before I had talked to Edvin, but despite this, all of a sudden I found myself telling of the painful impact the music had made on my body. Edvin entered the room and I started all over again. The impact on me had been strong and the words that I used were strong too. I did not intend to criticise his work (as I did not think of myself as being in a position to do that). He had not asked for my reaction, the others had. Still I offered a straightforward and honest description of how my reactions to the music had been – quite raw really. My intentions of having an inquiring and humble encounter were forgotten. I became aware that he might not appreciate my story although I could not read any discomfort in his attitude.

ii) Living and contradictory values

Afterwards a lot of questions came to mind. I wondered if I had encountered my colleague and supervisor with love and respect. In Levinas’ terms, had I been responsible towards his ‘otherness’? Edvin had rendered himself vulnerable, into his being, through the music. Did I make myself vulnerable in my response to him? Was I meeting him in Buber’s terms of the ground-word ‘I-Thou’ – a relationship that is open, present, direct and mutual? Was I engaged in a genuine dialogue in which I was ‘experiencing the other side’ (Buber, cited in Atterton et al., 2004)? Did I live my values as expressed here? I did not think so, after the encounter.

My intention was to listen to Edvin, to have him explain to me what he wanted to express through the music, to learn how he works with it. With an open mind, maybe I would be able to learn to listen in a different way. With an open mind I might broaden my horizons. I felt like a living contradiction (Whitehead & McNiff, 2006)! Or was I actually offering critique that could be valuable? Maybe, but Edvin had not asked for it, and I did not offer it in the way I had planned.

Similar processes can take place in guiding student teachers. I say that I want the students to become aware of who they are and want to be as teachers, and support their development as best I can. Offering critique that might become valuable is challenging. The intended message is not necessarily the one received by the student. This is even more challenging when the guiding is written and given by e-mail, than when it is delivered face-to-face. In order to try to establish a dialogue, we encourage the students to reply to our guiding texts, so that we might learn about the effect our message has on them but they seldom do.

Through the project-period in general, and after the encounter with Edvin in particular, I started thinking more consciously about my intentions in guiding. Important issues to address might be:

- What values are the students living or wanting to live in their practice?
- What is it that they try to achieve through their practice?
- How are they trying to overcome their uncertainties?
- What are the steps towards their particular teacher-role?
- How might I support them on their way?

These questions seem important to tie in with the more detailed didactic or pedagogic issues that we emphasize in guidance. The didactic questions apply to the level of content in guidance, whereas the value-questions are more directed towards the personal level.⁵

The intention is not to impose values but to facilitate the grounds from which the students become aware of their own values. This will enable them to make conscious choices in their practice. One example of how I addressed values in guiding, after these questions surfaced, can be shown in this response from a student when she reflected on her work and the guiding she had received:

I received a question in the commentary to my finished assignment, which I found interesting to reflect upon. Sigrid...wrote as follows: 'maybe some of your values are being expressed when you say that 'it should be possible to work on a more advanced level with this class as well..' How would you express the values which are the basis for this statement?' I think it is right that this is an expression for an ethical principle, namely that all human beings benefit when faced with demands within limits of their mastering. And that even pupils with special needs are not without intellectual capacity even if they find it hard to deal with theoretic subjects. (H., log, February, 2008⁶)

Another question that emerged was quite disturbing; was I being supportive of a plurality of teacher-roles or was I looking for and supporting only a variety within narrow borders mirroring my own values and experiences, in the same way as I appreciate only a certain variety of music? This is a question I will not try to answer in this paper. But Elliot (1991) says that the improvement of practice consists of realizing those values which

⁵ These two dimensions of guidance are discussed for instance by Pettersen and Løkke (2004).

⁶ All student-texts as well as quotations from colleagues are translated by Gjøtterud unless otherwise stated.

constitute its ends, because in that realization the possibility for change is embedded. Thus change of practice was and is embedded in the question.

Before elaborating the notions of love and critique in guiding student teachers further, I will clarify the research design of the project and outline the background of the chosen focus.

c) Co-operative action research in our group of teacher educators

The design of the project is reminiscent of that described by Heron and Reason (2001) in their article “The Practice of Co-operative Inquiry: Research ‘with’ rather than ‘on’ people” in which they emphasize four phases of co-operative inquiry cycles. I will describe the design as well as try to give glimpses into the overall process of our project.

In the first phase the group of co-researchers decides to explore an agreed area of human activity. Our teacher-group decided to explore our guiding practice in order to improve it. This decision was built on data from an inquiry following the students’ first assignment in their first semester⁷ (January 2005). We asked the students to reflect on how they had benefited from the guiding from co-students and from the teachers in writing the assignment. We also asked how they reacted to, and benefited from, the final evaluation of their work. They handed us their written account of these reflections. As we spend quite a bit of time writing texts of guidance and evaluation it seemed important to get to know more about the students’ reactions rather than what became evident just from the assignments themselves. The accounts revealed that overall the students expressed satisfaction with the guiding they had received; they said they became confident essay-writers. Here is one example: ‘The guiding was concrete and it helped me to proceed. I feel you were professional, but that you see the individual too – that there is room for being different.’ This was what we wanted, but many students said they had been too late in asking for guiding. And there was the significant fact that only a few of the students mentioned that the writing had helped them become more confident in their teacher-role, not only as assignment writers. This example is representative: ‘I realized how PPE (Practical Pedagogic Education) wants such assignments to be written.’ On the background of this inquiry we agreed that we needed to improve our guiding practice.

In phase two the co-researchers also become co-subjects. We were subjects of the inquiry as we engaged in the cycles of action-planning, action and reflection and as we documented the processes and the outcome of our exploration of practice. During the project-period (2005–2008) we had regular meetings in which we shared the focus each of us had chosen for learning and development through the guiding period. Furthermore we agreed on research-tasks for ourselves such as writing and sharing reflecting notes, sharing guiding texts, writing up narratives from guiding visits to students in practice etc. These documented tasks became our data. We met for in-depth discussions concerning all levels of

⁷ The teacher programme is organized as a full-time study for one year, or a part-time study for two years.

our practice but with a main focus on the guiding of the first assignment the students are given during their first semester.

In phase one the members become immersed in their actions and experiences. This is when we were engaged in the guiding and teaching, observing our own actions and reflecting on them individually, in collaboration with each other and in collaboration with the students. The notions of 'Love and Critique' in guiding were first presented in a reflection-note from my colleague and supervisor Edvin (Østergaard, 2006). I will get back to this later.

Phases two and three are repeated cycles. Each one addresses the same issue to make improvements, or one chooses a different aspect. We decided to keep a focus on our guiding primarily tied to the students' first assignment over the three-year cycles of our project; but more and more we became aware of different guiding settings and brought experiences from these into our discussions as well. Guiding during visits to students' teaching in their practice-school, and guiding a pedagogical development project which the students carry out in groups, are examples of other guiding tasks we brought into the project.

In phase four the group gathered to share experiences, and to look at them critically to see what had been learned and what we were learning by discussing the experiences. We came to conclusions about what changes were to be made in the teaching and organizing, as well as within the individual guiding practice. Changes in my guiding practice will be elaborated later. Here I will just give one example of how the project has affected teaching and organizing. As mentioned above it was through analyzing the first assignment that we realized that we did not encourage the students to reflect on their practice in the way we intended (journal-entry, September 2004). The didactic⁸ assignment is about describing and reflecting upon a teaching situation from the students' practice in school. We want them to reflect on their influence on the pupils' learning, as well as their own learning, from reflecting upon the specific teaching situation. The aim is that they will get used to reflect on their practice, and thus become reflective practitioners as Schön (1995) emphasizes. However, as very few students stated that working on the text had made any positive contribution to their professional competency, we first changed the guidelines in a way that encouraged the reflection we wanted them to be engaged in. Second, we needed to change the content of our teaching. For instance we needed to address questions of pupil involvement at an earlier stage, and more specifically than before.

During the period of writing the students were organized in writing groups on the internet, where they are encouraged to guide each other. Over two days they started this process on-campus, in a writing-course. The above mentioned inquiry revealed that only a few students had actually engaged in the groups prior to the project. So a third change was the time of the third gathering on campus in order to allow the students to cooperate in writing-groups for a longer period of time than before. For years the students had complained that the third week-gathering on campus was too late for them to fully achieve the benefit of the writing-course and cooperation in writing-groups. Why did it not cross our mind earlier to change the time? It was so easy to do something about it, yet it did not

⁸ Didactics understood as 'practical-theoretical planning, carrying out, evaluation and critical analyses of teaching and learning (Hiim & Hippe, 1989, revised edition 1998, p. 99).

happen until we systematically documented the students feed-back and held it together with other data. By forming writing-groups before they started writing, by improvements of the writing course and by altering the time of the gathering, and also by further encouragement from the teachers, the participation and outcome of the writing-groups has increased during the project (Strangstadstuen, 2007).

The design of the project is a dynamic process of co-operative action research, and individual research concerning the question 'how can I improve my practice?' as elaborated in Whitehead and McNiff (2006). Carr and Kemmis (1986) claim that this dialectic of individuality and society, as well as of theory and practice, 'is at the heart of action research as a participatory and collaborative process of self-reflection' (p. 184). Individual experiences were discussed and analyzed in the group. Shared values were being expressed and recognized as well as the individual values and skills which were being laid out. What I learned from each of the others became evident. My own contributions also were made visible. Later I will present a story of how Erling guided a student in a way I had never done, and how I learned from that. I will also present two stories of my own guiding to show examples of how I think my guiding has developed.

The roles of the group-members differed throughout the project. I was conducting the project as it was also my Ph.D. project. Two of my colleagues who were active in the project were at the same time my supervisors (Edvin and Erling). Solveig was my closest co-worker. She developed her own project within the frames of this project. As already mentioned she introduced new methods for student-collaboration and guiding between them on our learning management system. Seven other colleagues were involved in the project, some for the full period and others for parts of the period as they were hired during the project period, or they were on leave and came back.

Figure 2 below is an illustration of the participants and their different roles as described above. It is not an accurate account of the various relationships, but the intention is to show that some were more engaged in the process than others, everyone had their guiding relationships with their students and we were all influenced by other people and situations that cannot be tied to the project. The layered circle intends to describe how we have experienced change in four different areas of our work. I have briefly mentioned the second area, how the research caused changes in the course-work and this will be elaborated later in the article. How the work affected our working environment will not be discussed in this article, and I just want to say here that our capacity for doing action research has increased. Before this project no-one in our section was doing educational action research, at the end of the project there are at least three other active projects in our section. One of them is a state-funded project called 'Elev-forsk'⁹, or 'Pupils'-research'. In the following I will focus on the individual level of change, my own development as a student teacher guide.

⁹ Information about the project: <http://studentresearch.umb-sll.wikispaces.net/>

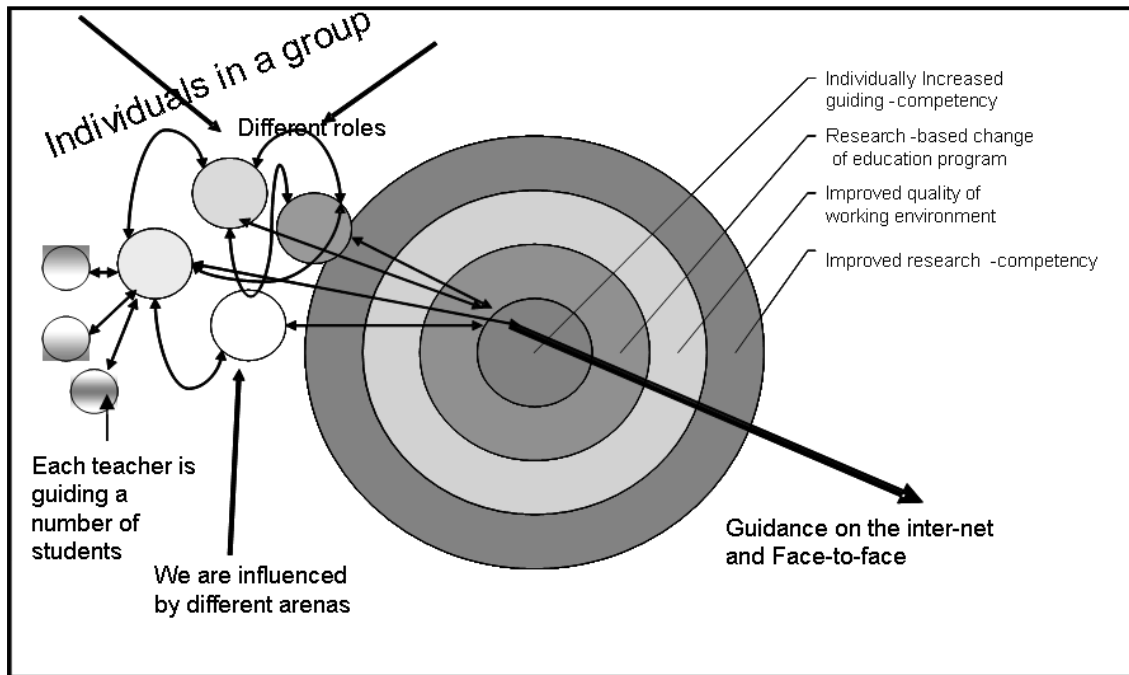


Figure 2. An illustration of co-operative and first-person inquiry in dynamic processes with colleagues and with students, and the four areas of change we experienced during and because of the project

When we are doing action research we draw on the Stenhouse (1975) tradition and John Elliot's pragmatic theory in the sense that we, by our research, hope to contribute useful theory for teacher-education practice and other professional educations, as the purpose is to improve practice in a wider range than just our own. Hiim (2003, 2007) claims that research and knowledge-development based in the practical work, in the occupational functions, is necessary in order to develop relevant professional concepts. This has encouraged our research.

Living theories (Whitehead, 1989, 2008, March; Whitehead & McNiff, 2006) form a second basis for the work, as we make an effort to make our values as educators explicit and make an attempt to live and change our practice in accordance with the expressed values by which we want our work to be judged. We create our own living educational theories, in the hope that it may act as a contribution to educational epistemologies. By this I mean that I hope that these narratives of my struggle to create my living theory 'may be of value in the generation of your living theories as we combine our voices in enhancing our educational influences in improving our local and global contexts' (Whitehead, 2008, p. 118).

Winters' (1989) six principles for conduct of action research; reflexive critique, dialectic critique, collaborative resource, risk, plural structure and theory-practice transformation made up a basis for choice and the interpretation of data. I hope I have been able to show this through establishing the context for the inquiry, by questioning my own practice and finding possibilities for change within these questions, by showing how we have contributed to each others growth as teachers and guides, by risking the revelation of my self, by showing a plural structure by revealing my colleagues' and students' own voices, and

by choosing diverse cases to show my processes. Lastly I have documented this process in an attempt to theorize my lived experience.

d) Guiding teacher students with love and critique – changed practice

When the notions of love and critique emerged, the terms reverberated with my intentions and values, and became important tools for analyzing and improving my practice. Oestergaard (2006) uses the expression: ‘the loving and critical eye’ whereas for me it was about the loving and critical encounter (Buber, 1937). With the notion of love and critique present in my mind I suddenly recalled all the discussions we had had during the project-period, as well as before, and it became evident that we had a shared value of love for our work and for our students. We really want the students to achieve to their full potential, within the framework provided by the [Education Act](#), [Core Curriculum](#), [subject Curricula](#) and [National curriculum regulations for teacher-education in Norway](#). Later I will draw some lines of the framework provided by these documents.

Below I have made a chart (Figure 3) in which I have tried to capture what it is we are doing in order to guide the students towards their potential. The statements are derived from accounts from project-meetings and are also my interpretations of what I have seen in texts of guiding. This chart was made in the middle of our process.



Figure 3: Statements drawn from concrete actions in guiding student teachers

We continue the work of conceptualizing our practice in this sense. I have highlighted a few notions; first 'I want the best for you' which everyone in the group has stated; and attention and awareness I believe is a basis for guiding in general. 'I will show you', 'I seek you out' and 'the goal is for you to have a clearer view of yourself' are highlighted because I want to present three cases, showing where these statements came from. These stories represent some aspects of what has come out of the process of identifying what we are doing that I believe qualifies as encounters of love and critique.

i) The benefit of working with texts

After showing the chart above to my group of colleagues in a project-meeting, Solveig concluded by saying: 'What it comes down to, is to take the time to go a second round' (personal communication, October 22, 2007). This is possible when working with texts, but not the same when it comes to face-to-face encounters. For me the second round is about going over my feedback text to see if I have affirmed the work of the student by showing how I have tried fully to understand his or her aims: if I have said what I think is positive about the text and/or the content of the text and if I have asked meaningful questions that have the potential of challenging the student in a desired way. I will get back to what I mean by 'a desired way' later. My first reaction to a text is almost always on the critical side:

- Is the text structured?
- Were the aims of the pupils' learning clear?
- Had the student planned how to evaluate the learning-outcome for the pupils?
- Did the teaching involve the pupils? Was the content of the teaching relevant to the pupils?

These are all important didactical aspects in my opinion. But I have discovered through this inquiry that if I don't go through the text a second time, the critique may become overwhelming, or the praise may not be specific enough. Or if the text is positive there may not be challenging enough questions or comments to encourage further work and development. One student entered a statement in the log that many of our students over the years have pointed to:

It was unbelievably wonderful that we were given such a long and thorough evaluation. One feels happy when the positive aspect is so focused. But a few hints on what one might improve in the next assignment would have been welcome. (Log, January 11, 2008)

One of my colleagues (Hans Petter Evensen) claims that: 'It is unbelievable how many compliments a person can take'. However, it has become increasingly evident to me that it is just as important to provide the challenge necessary for growth.

What, then, is the desired direction of development for the student teachers? I will turn to curricula and acts regulating educational policy in Norway to answer that question. The Core Curriculum (Ministry of Education Research, 1993) states that:

The point of departure for schooling is the personal aptitude, social background, and local origin of the pupils themselves. Education must be adapted to the needs of the individual. Greater equality of results can be achieved by differences in the efforts directed towards each individual learner. (p.5)

Furthermore, the National curriculum regulations for teacher-education in Norway (Ministry of Education and Research, 2003) states that:

If children are to maintain and further develop the desire to learn and believe in their own mastery, the teacher must have the ability to actively include the children, parents/guardians and colleagues in the educational work. (p.1)

One aim of guiding, then, is to point the students' actions and attitudes in the direction of detecting the individual needs of their pupils and encourage their efforts in planning teaching in order to meet their needs and involve the learners in the learning process.

In the Act relating to Primary and Secondary Education: Education Act: "Education Act" (Norwegian Ministry of Education Research) it is made clear that teachers have an important role in securing for children positive learning-environments:

The school shall make active and systematic efforts to promote a satisfactory psycho-social environment, where individual pupils can experience security and social ties. If any school employee learns or suspects that a pupil is being subjected to offensive language or acts such as bullying, discrimination, violence or racism, he or she shall investigate the matter as soon as possible and notify the school management and, if necessary and possible, intervene directly. (p. 23)

This, too, is an aim of guiding, to read the students' texts and 'listen' to their stories from practice, and to observe them in school-practice, so that we might be able to detect students who do not treat their pupils with respect and 'open their eyes' to what is going on in the learning environment. The hope is that the assignments will set off reflection-processes that will increase the students' ethical awareness and make them realize their important, educational role in society. This is not achieved during the first assignment, which is emphasized in this article, but the intention is for the process to start at the beginning of the course.

These are just a couple of examples of what I mean by the development of competency in a desired direction. I hope this provides a glimpse into the context of the inquiry, and also how the notion of love and critique has pointed my attention towards new aspects for guidance. Further I will present three student-cases; each elaborating specific aspects of the terms love and critique. But first I will account for how I made the choice of particular cases.

ii) Choice of cases

All three cases are of students who finished in the second year of the action research project¹⁰. When I started writing this paper the third year had just started and it was too early to choose a case from that class. I think each narrative represents new aspects of my practice compared to the first year. I wanted one case to show how my learning has been influenced by my colleagues' guiding practice. That is case one. This case is mainly concerned with online guiding. Then I wanted to show my own development. Case two has little to do with online guiding whereas case three was concerned with online guiding as well as face-to-face encounters. The three stories then describe a variety of guiding contexts. Case one and three are tied to the first assignment I have focused on in the study. Case two and three are examples of how I felt my awareness of the students seemed to increase as a result of the conscious attention I paid to my practice when constantly asking; 'how can I improve what I do?', and keeping the notions of love and critique living in my mind. As with the challenging encounter and important relationship with Edvin, these three relationships seem significant to me as they represent quite different challenges in my practice. Every student is my concern, but we have delegated the responsibility of primary contact with the student teachers between us, and I have chosen the cases within the group of students for whom I was responsible for guiding throughout the year.

Unfortunately I do not have videos to show the interactions. Whitehead (2007, 2008) is concerned with how visual narratives can communicate living standards of judgement (Laidlaw, 1996). I see that it would have been very powerful and useful indeed. As it is, I will have to trust that the written accounts from the students and myself will be lively enough to create reliable images to show my standards of judgement.

Each case will be presented by an outline of what seemed to be the challenge or problem, then an account of how the challenge was dealt with, and what I learned from each case. For these purposes I have retrieved statements from the students in the following accounts:

- Student journals made official through our Learning Management System;
- the first assignment;
- the final reflection notes¹¹ and,
- written guiding texts.

¹⁰ I thank the three students very much for letting me use their names. After having written the cases they have read and commented on the accounts.

¹¹ For the final, oral exam in pedagogy the students prepare themselves by writing their reflections on their own learning and development during the teacher-education process, expressing their competency as teachers at the end of the education process.

iii) I will show you – case one

Some students have little training in writing. The reasons for the lack of skills vary. Some students have not written much at all or they are out of practice due to years of practical work. Working in the forest does not require much writing. Others come from a scientific tradition in which personal opinions or feelings are not to be expressed. From time to time it has caused me a lot of thought and frustration trying to help such students understand how they might write a coherent text. Prior to this project I thought the best way to meet the student was by asking questions and through that facilitating the grounds for the student to discover his or her own way. This practice is based on a reflection model for guiding student teachers (Handal & Lauvås, 1999; Lauvås & Handal, 2000). But I have experienced that sometimes this induces feelings of inferiority, of not being in control, rather than mastering and confidence.

When sharing guiding texts, as we did during the project period, I discovered that my colleague (Erling Krogh) showed a student, Jon, how to write. Jon had a long history of working at a school-farm and had little practice in writing. From what the student had written, which was not lengthy, Erling led him through each part of the assignment from start to finish, referring to the student's text, like this:

The plan for the teaching, using the six didactic categories, including your reasons for the learning goals of the pupils; why should the pupils learn this? Start by describing the didactic relational model and each of the six categories. Refer to Hiim and Hiippe (Hiim & Hippe, 1989, revised edition 1998) as sources. Then you start by describing the goals for learning.

Knowledge-based goals: Your four first lines are knowledge goals;

Goals for skills: The next two sentences;

Goals for awareness/ attitude: The two last sentences. (Text of guiding, 2005)¹²

At the end of the finished assignment Jon reflected:

The first time I heard about this assignment I shivered in fright and started to cold-sweat. Just writing this many pages was a challenge to me. I, who am only used to practical work. First I had to learn how to learn, and that was bad enough. I told myself: This is not going to work!! It was like running into a wall!! - one that I thought I would not be able to break through. But as time has passed and I gained more knowledge, I have slowly managed to break down the barriers ... The guiding worked fine. Erling Krogh has given me valuable knowledge and explained the assignment in an easier way so that I could understand. (Bjerke, 2005)

Jon further explains how the writing course¹³ helped him become systematic in his writing, how learning how to use the computer helped him and how reading and

¹² All texts from students and colleagues concerned in the presentation of the three cases are translated by me with the assistance of Linda Jolly.

¹³ As part of the project Solveig Strangstadstuen has developed a writing-course in which the students learn how to start a writing or thinking process by short intervals of quick writing followed by changing texts in order to give each other feedback. This is the basis for forming writing-groups on our LMS (learning management system).

understanding new words and concepts helped him. After two years as a part-time student, in his final reflection-note Jon wrote:

First we learned how to write a log. What sort of thing is that? It was absolutely unknown to me. It has been of great value throughout the course, being able to write what you have experienced, felt, reflected on, learned and what the pupils have learned etc. Particularly the self-reflection and reflecting on the teaching and the pupils' learning was new to me. You were forced to think more and get the thoughts onto paper. This was tricky, especially for me who is not a theorist. It has caused me to become more aware, to ask myself more critical questions both as a person and as a teacher. (Bjerke, 2005)

From having the role as manager for the school's farm, Jon went into teaching. From experiencing writing an assignment as running into a wall, he ended up being able to phrase his reflections as shown above. His starting point was a feeling of frustration and fright. When he was shown how he could write, he was able to write, and he mastered the task. I realized that some students really benefit from being shown. I had not, prior to reading Erling's guiding text, considered showing or instructing like this. I did not want to subjugate my students to my advice in such a manner. But in this situation I experienced it as an act of love to show the student, and by that get him started, without the long and tiring detour of 'a million questions' intending to help him discover for himself. I regard this to be respecting the student and his point of departure.¹⁴

Does the 'showing' also contain constructive critique? My view is that the critique here lies in the student's opportunity to respond (Biesta, 2006, p. ix). The student may react to Erling's attempt at expressing his thoughts and start his own writing process from there. Erling's attempt may disturb him or actually resonant with his experience. It might be considered to be critique in the sense that it may help the student to see possibilities he did not see before. I think Jon's final reflections show that he was able to benefit from the advice and from that starting-point developed his thinking and learning.

iv) I seek you out – case two

When students were not making positive progress in their studies, or they met the challenges with indifference or hostility, I used to have problems confronting them in a constructive way. I have felt sorry for them, afraid of making matters worse, or I may even have felt annoyed that they did not appreciate what we offered. During the project-period I realized that these situations rather are wonderful opportunities for the student to grow, as well as for us to learn more about how the programme is experienced. I no longer fear facing the students, rather the opposite, I am curious. I have experienced that this shift in my attitude and my emotions provides for an open dialogue. As I am no longer feeling sorry for

¹⁴ One condition for guiding via the internet is that we always meet our students face-to-face before starting the on-line guiding, for two weeks of on-campus gatherings. The second gathering is located outside the campus and most of the staff spends two to five days with the students in the mountains. We do this in order to establish relationships between the students as well as between students and teachers. Erling is careful about getting to know the students he is to guide. I consider this to be an important condition for the guiding as we can not observe the students' reactions when working on the computer and might therefore easily cause misunderstandings.

the student, nor in a position of defence, I think I am able to face the students in a different way, one that also encourages the student to see possibilities instead of just problems. It was through encounters like the one I will now describe here that caused this shift in my attitude to happen. When challenging my own feelings, the students' reactions showed me I was not making matters worse, but I was rather providing an opportunity for growth, and at the same time I learned something valuable for our teaching and guiding practice.

Guro is a young woman who had just finished her Master of Science degree. I observed Guro during classes. She looked bored and tired to me. She did not participate in discussions and often sat by herself in the classroom. In a mid-term evaluation one question concerned the students' evaluation of their own effort during gatherings, and there were three possible answers: average, below average or above average. Guro crossed out below average. She commented that the teaching was 'boring' because: 'I feel there are many words, that the important points are coming late and that there are few important points'. We asked further what changes they might suggest and she asked for 'more references to course-literature, more examples from everyday-life in school, and more notes ... on the most important points made.'

Prior to the project I would have felt bad for not being able to reach the student, and I would have left it at that. Now I realized this was an opportunity to learn something about our practice that we usually do not hear, and I hoped I could help the student develop a more positive attitude so that she could experience something valuable for herself. Therefore I invited her into a dialogue. I listened to her frustrations and asked what we could do to make matters better. She made some suggestions. One was that she needed to be challenged more. She felt the demands of the course were slack. During the year we had a few talks, I tried to challenge her in different ways, for instance by giving her more advanced reading material when she was working on her assignments. At the end of the year she wrote in her reflection-note:

This school-year I have experienced becoming terribly tired of school. This might give me better understanding of being a pupil and it is an experience I will bring with me. My learning lies in seeing the pupil(s), like I feel I have been seen. I became tired of school even with good teachers (thank you!), it was the system with school year after year that was too much for me, and this year as all other years it was the gatherings with all the sitting still that was too much. (Saurdal, 2007)¹⁵

She learned something valuable during the year that she might not have unless I had persistently invited her to talks. With this student the loving encounter was about seeking contact, not letting her become invisible as she might have been. My responsibility is to be aware of 'the other' and act on the observation. The evaluation mentioned earlier was anonymous, but I guessed it was hers and asked if that was right. This was the opening for the dialogue. Was that an ethically correct act? It was done with the intention of providing an opportunity for improving the situation, for showing her that her views were important, and that we could learn from her experiences. We were reminded how important it is to

¹⁵ It is not evident from this text that it was our encounters that made her feel seen, but she did say that during the oral exam.

differentiate teaching and guiding. She was not challenged by the discussions and reflections. To her the points were taken easily, it was all too evident; there was not enough substance to trigger her thoughts and feelings in fruitful ways. So she rightfully critiqued our teaching.

I also think that the persistence in seeking contact with her in the situation may be considered a kind of critique. I believe the encounters, the questions about what we and she might do in order to find meaning in the situation, held the potential for becoming nourishment for development and improvement.

v) The goal is for you to have a clearer view of yourself – case three

The third and final aspect of love and critique that I will discuss in this paper has to do with evaluative praise and again persistence. Gitte had her education within ICT. I had guided her and written the final evaluation on her assignment. In my opinion she had delivered a well written text reflecting a brilliant way of teaching maths to eighth graders. I expressed this. The student in return expressed frustration both in her discussion-group and in a plenary discussion, as well as in the log handed in after having received the evaluation. In it she wrote:

As long as I agreed, I corrected the text based on the commentaries. That is, I disregarded the commentaries if I did not agree, or thought the comments were irrelevant to what I was trying to express. The final evaluation was so positive I did not believe it – not even now. I might accept a compliment, but I am awfully self-critical. This combined with low self-esteem, made the final evaluation seem totally improbable and I concluded that it was not true. This is not a criticism of the one who wrote it, but an indication that not everyone regards positive critique equally. (Gitte, Log, January 18, 2007)

After she had expressed these thoughts I invited her to a talk. I offered her a second opinion of her text by a colleague who is an expert at writing. A few days later she came to my door with a broad smile. She had started to believe in the praise. She had begun to change her view of herself from being a ‘poor writer’ to a student who could write interesting and lively texts. In her final reflection-note she wrote:

I came from one university to another, from a math-professor to an expert in pedagogy. It was indescribable! I thought I had lost my ability to learn, that I had gone both blind and deaf, until the first week at my new university had ended. The joy was enormous; once again I had found a teacher who contributed to my learning! Together with two math-teachers I have had previously; I would characterize these three as my best teachers through all my years as a pupil and student. They are my role models ... Their ability to motivate, their engagement, using the students’ contributions, keeping it understandable, building on what is already known and not least their dialogue with the students, are some of the qualities I will bring into my own theory of practice – if I manage. (Mårtensen, 2007)

Prior to this project I would probably just have tried to convince her to believe in the praise, I would not have gone into the ongoing dialogue that was necessary for her in order to benefit from the praise. Engaging in the dialogue, providing a second opinion, providing a number of opportunities for talks are ways in which I believe I ‘extended myself for the

purpose of another's growth'. One might say that the critique lay in the challenge to revise her self-regard.

I hope I have managed through these examples to show how the notions of love and critique have become tools for improving my practice, tools that have made a significant contribution to the analysis of practice and to action in practice. Through these examples I also hope to have shown how the statements in the chart above have been established through the collaboration within our group. Some of the statements come from my practice and others from my colleagues' practices.

Next I will point to how the action research project has influenced the students' choice of focus in their development project which they have to carry out as part of their coursework.

e) Student teachers developing their competency through action research

The fact that the teacher-educator group put our practice up for inquiry led to another important shift in our education programme. Since we started the course in 1999 one main assignment for the student teachers has been a development project which they carry out in groups and work on through two semesters. They create their project within the frame of the curriculum's aims. One aim of this project is for the students to work on one of six competence described in the National Curriculum Regulations for Practical and Didactic Education (Ministry of Education and Research, 2003, p. 16): adaptive and developmental competence. Another aim of the assignment is for them to develop insights in working with this kind of inquiry learning so that they in their turn may become supervisors of their students in their processes of 'researching for learning' (Scardamelia & Bereiter, 1999).

Over the years, as a result of the development project, the students have developed learning games for science, guides on how to conduct meaningful teaching in science outdoors, how to deal with children's sorrow and how schools might improve their strategy for preventing or discovering use of drugs etc. Through the period of our project we have been able to encourage the students to inquire into their practice just as we have inquired into our practice. In the second year of our project there was one group who chose the question: 'how can I improve my practice?' as their project theme. In the third year there were five such groups. Each student in the group focuses on an area they want to improve, and the members seek to support each others improvement. Learning about guidance becomes an important result of the group-activity.

This approach has helped combine all the elements in the teacher-education in a new way, with closer links between practice and theory. The need for closing the gap between theory and practice in teacher-education in Norway has been emphasized in evaluations, the last one being at the beginning of this century (The National Council of College Education, 2002). Korthagen (2001) has outlined a strategy for what he calls a realistic approach. The main ideas in this approach are that teacher-education should build on concrete, practical problems and that the students need to learn how to reflect on such problems in order to develop professionalism as teachers. He stresses that the education programme needs a strongly integrated form.

The entire education program is now viewed as a development spiral in which each semester consists of gatherings on campus and online, practices in schools and assignments. (See Figure 4 below).¹⁶ Every practice-period the students begin by working out aims for their own learning and development. This document is commented on and approved by a teacher. The topics of the gatherings, as well as the assignments, aim at supporting their work in practice-schools towards their attempts at achieving their goals. Each term ends with reflections that are summed up in an evaluation of the student's development in practice and thus starts a new plan for improvement for the next period in practice. This document is also commented and approved by the staff of the education program. In this way the entire program follows the cycle of plan, act and observe, reflect and new plan. This means that the students' plans (learning goals) and reports from practice (what is achieved) are no longer experienced as formal demands, but as dynamic processes they can use in their development. Some students, during classroom discussions when presenting the idea, said that these tasks now took on a whole new dimension. Their learning outcome from gatherings, their personal journals, the assignments – all could now be data in their development project.

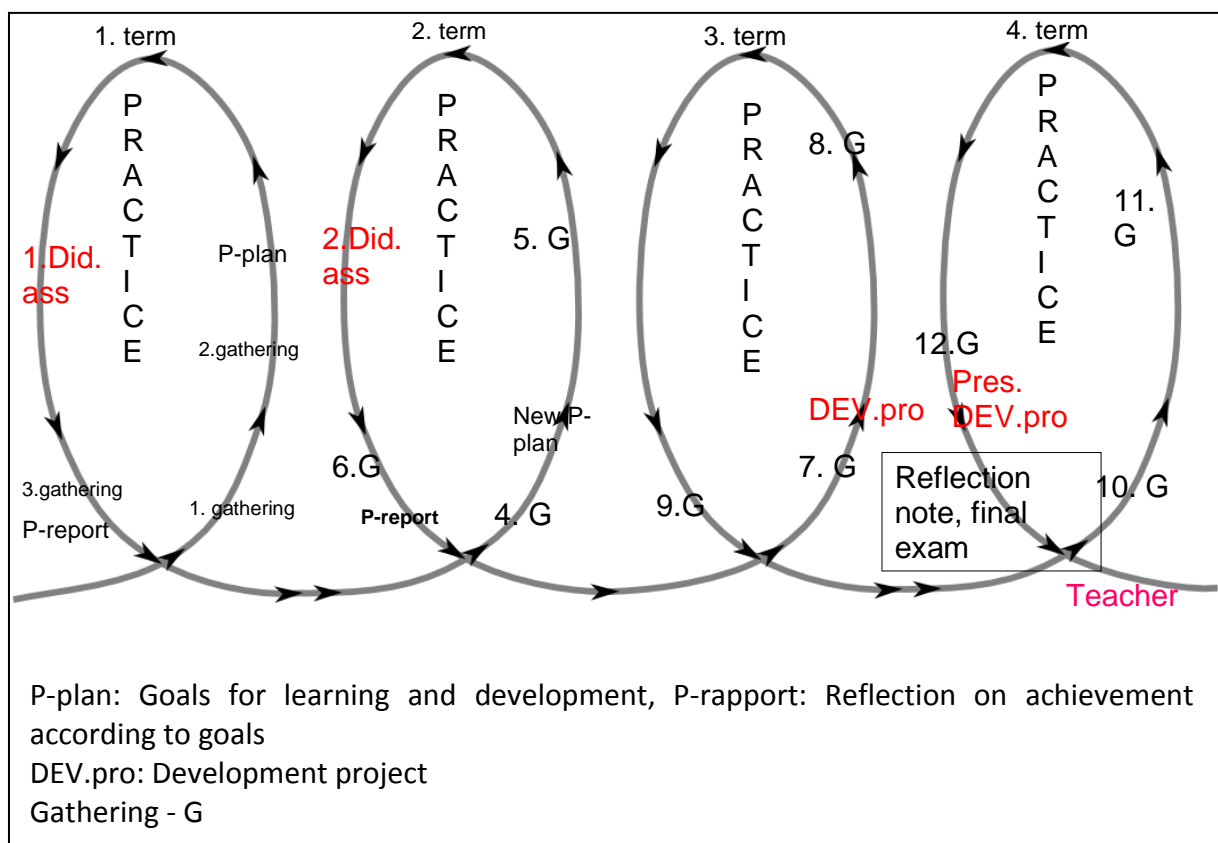


Figure 4: The post master-teacher programme viewed as cycles of plan-act-reflect-plan, integration of theory and practice

¹⁶ The discussion and decisions are documented in an account from a meeting December 20, 2006.

All the students attending the specific groups addressing the question: 'how can I improve my practice?' have, in various ways, documented how the project has helped them develop their own ability as teachers. One student told of the outcome of her first-person inquiry like this:

The most significant difference for me was that I came to class with more insight into the pupils, the relations between the pupils and between the pupils and me. On the other hand I knew less about what all the books said about the issue in question. (Skjæggestad, 2007, p. 10)

This student was inspired by an article called 'Living Life as Inquiry' by Judi Marshall (1999). She systematically wrote a journal during her work on the development project. She made some significant discoveries about her practice and she expressed how she developed a new confidence as teacher. All the students in that group accounted for how they made significant changes in their practice or in the way they regarded their teacher-role, in their project reports. When they presented the work for the rest of the class at the end of the year, one student commented by saying she wished she had been courageous enough to go into that group. She realized they had learned something that was valuable for them.

The described change of the development project, and how that altered our view of the entire programme, constitute a major result from the co-operative action research project.

f) Transformations emerging from the '7th corner for the world'

'The 7th corner of the world' mirrors the seventh direction. The six commonly used directions are; north, south, east, west, upwards and downwards. The seventh is the direction pointing inwards. In this article I have explored and shared with you a few 'pictures' of lived experience; an encounter with my supervisor and three guiding situations with student teachers. These experiences were all informed by the notions of 'love and critique', just as the experiences added new aspects to the notions of 'love and critique'. The awareness of the notions helped improve practice and practice added new aspects of meaning to the notions. The inward change of attitudes makes change of practice possible, and change of ones practice may contribute to inwardly change.

The concert situation was not one of guiding, and still I consider it an important aspect of my practice – a situation from which it is possible to draw knowledge valuable for my guiding practice. This encounter shows me in a situation where I felt that my actions contradicted my values. As I reflected on the situation, I came to understand several things that I will form as five crucial elements of any guiding practice:

First it shows how easy it is to act in contradiction with one's intentions and values and how important it is to be conscious of the values one wants the work to be judged by. I want

- the students to succeed in order to become their potential (case one)
- to make an effort to provide a learning environment in which every student may be supported and challenged (case two)

- to provide a mirror for the students in order for them to discover their strengths (case three).

This awareness is what Reason and Heron (2000) describes as meta-intentionality. The awareness has prompted me to facilitate reflections where students may become aware of their values, and provide opportunities for them to discover when they act in contradiction to their values in teaching situations. Furthermore the awareness points to contradictions in my practice.

Secondly it shows the importance of preparation. Had I read what was written about the music and had I asked for Edvin's intentions before going to the concert, I might have been able to hear something different from what I actually heard and/or delivered the critique in a different manner. This also applies to my work with the students. Finding out what is important to them and exploring their experiences prior to entering the student-teacher role are important tasks belonging to the guiding role. Listening to Guro's experiences of what bored her during campus-gatherings, and why, was crucial in order to provide for a more satisfactory learning environment, one where she at least felt seen. New ways of differentiating teaching and guiding were revealed through that process.

The third point is about paying attention to the emotions in the situation in order to develop one-self. Paying attention to the time I critiqued Edvin's work and the emotions evoked turned out to be a valuable source for learning. I learned (again) that my feelings are strong and that I have to think twice about how I word them. Even though Edvin did not resent my reactions, I would have preferred to deliver them differently. I have gained new insight into how my emotions may become barriers for the learning of others and how they might help me engage in positive encounters even if the situation seems problematic (cases two and three). Kvalsund (2005) points out how important it is to work on personal growth and development to reach greater professionalism as supervisors.

Fourthly, the situation shows how working with and sharing emotions may be transformed to knowledge – knowledge that leads to richer experiences and 'fuller relationships'. Buber says: 'Only when I risk and reveal myself as she risks and reveals herself will I grasp her uniqueness and she mine' (cited in Atterton et al., 2004). The relationship with my supervisor was broadened through the experience as we both opened up and revealed ourselves. In the same way the relationships with the students broadened. Learning happened on several levels. Edvin works with the musicians in a more collaborative way after this encounter. I learned more about my values and how I want to address critique, as well as learning about the music. The changed relationship has given way to new areas of collaboration.¹⁷

The fifth point concerns language. Edvin addressed the issue of balance between support and challenge in guiding when he wrote:

¹⁷ On June 2, 2008, there was a gathering of leaders of Norwegian Teacher-education (NRLU) that our section hosted. For this gathering we (Edvin Østergaard, Knut Omholt and myself) created a one hour performance together with the three musicians playing parts of the concert (some of the pieces linked up earlier in this paper). The performance included the narrative of my experience, as described in this paper.

I began thinking (after the encounter following the concert) of love and critique in musical terms, as harmony/consonance and disharmony/dissonance. These are maybe the two most profound forces in musical composition, - only (or too much) harmony makes the expression dull, whereas only (or too much) disharmony is destroying for the ear and the mind. For the composer, it is crucial to be able to balance these to complementary forces. (E. Østergaard, personal communication, March 11, 2007)

In guidance it is also crucial to find the balance between harmony and disharmony (Laidlaw, 2008), between support and challenge. This is well documented in literature about guidance and supervision (for instance in Handal & Lauvås, 1999). Edvin here adds 'new' ways of thinking about this balance. When developing new ways to describe and understand our practice, at the same time the prospect of enhancing practice is being increased (Gudmundsdottir, 1997).

Lastly, I will summarize the outcome of the project that I have focused on in this paper. At the beginning I defined love as the will to extend one's self for the purpose of nurturing one's own or another's professional and personal growth. The student examples I have chosen, I regard as representing situations when I have extended my self by crossing barriers in the purpose of nurturing both the students' professional growth and my own. What earlier disturbed me and felt like dissonance in student encounters is now experienced as consonance. There has been change of practice. The examples are further meant to show what I mean when I say I want to see the other in Buber's terms, being in a relation of I-Thou. I have pointed out a variety of challenges students may encounter and shown how they require an awareness to detect the points of challenge in each student, as well as the diverse approaches necessary to see each student's learning needs. This engages the outcome of the project on a personal level. Furthermore, I have shown how the project has influenced the organizing of the postgraduate teacher-education program, when the development-project took on the form of 'how can I improve what I do as a teacher student', and by that contributed to narrowing the gap between theory and practice in the program.

Finally I will now return to the encounter following the concert, in order to close this paper.

g) Living contradiction or living critique

Now is the time to return to the question: did I live my values when I imposed my experiences on Edvin and my colleagues after the concert? My first answer was no! I was not following my intentions of an open inquiry where my aim was to understand his expression. On the other hand I was being present and direct, which Buber considers to be qualities of an I-Thou encounter (Atterton et al., 2004). I was exposing my own ignorance as well as my genuine emotions and bodily reactions. What were Edvin's reflections on this encounter? He answered this question in writing:

... you chose to give me your response in front of all our colleagues – which to me is a very secure surrounding. It has to do with the fact that you chose to wait several days before giving me your opinions. And it certainly has to do with being able to accept critique from an

audience – this should be regarded as a composer’s key qualification! (E. Østergaard, personal communication, March 11, 2007)¹⁸

He also emphasized that this sort of lived critique was a rare experience as his fellow composers listen and give their feedback in a very different manner. In this situation the feedback was sudden and impulsive. The negative criticism was transformed into what he experienced as constructive critique. Mutual respect was a condition that made this transformation possible. And maybe even more important, we were both engaged in the reflections and awareness of how we live our values of love and critique and therefore were both willing to share the pain of vulnerability. A shared language in which to bring up the situation for reflection was available. It was a shared feeling of importance that made us take the time and effort for exploration. Personal experience was transformed to lived theory.

This was also the case in the three student situations I have described. The students were all willing to do some hard work in order to develop as humans and as teachers, and they were willing to let us partake in that process. There is always the possibility that some students go unnoticed, not being properly challenged. It is an aim to continue striving to see them all.

h) Conclusion

New ways of thinking about our practice developed as we created new or different concepts to think with. The concept of love and critique informed our practice and brought awareness and consciousness to new areas of our guiding actions. The cycles of action and reflection clarified mine and our lived and contradictory values and pointed out possibilities for new action. I hope I have been able to show how my practice has improved and how I have influenced others’ learning by conducting this project with my colleagues and through my encounters with the students. I have not accounted for my colleagues’ developed competences, but it is important for me to underline that it was our practice that provided the grounds for, and was crucial for individual growth through the cycles of action and reflection. The project was for me an inspiration to live a life in inquiry (Marshall, 1999), continuing to develop my living theory.

¹⁸ This letter was written in English.

References

- Atterton, P., Calarco, M., & Friedman, M. (Eds.). (2004). *Levinas & Buber: Dialogue & Difference*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bjerke, J. (2005). *Praktisk undervisning i gulrotopptaking, oppgave i yrkesdidaktikk (Practical teaching in carrot harvesting, vocational didactics assignment)*. Aas: University of Life Sciences.
- Buber, M. (2004). *I and Thou* (Smith, R. G., Trans.). London & New York: Continuum.
- Buber, M. (2007). *Jeg og du (I and Thou): Cappelen's upopulære skrifter (Cappelen's unpopular writings)* (Wergeland, H., Trans.). Oslo: J.W.Cappelen's Vorlag AS.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Church, M. (2004). *Creating an uncompromised place to belong: why do I find myself in networks?* (Doctoral dissertation, University of Bath, 2004). Retrieved from <http://www.actionresearch.net/church.shtml>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*: Open University Press: Milton Keynes.
- Gudmundsdottir, S. (1997). *Narrativ forskning på pedagogisk praksis (Narrative research of pedagogic practice)*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere (On your own terms: a strategy for teacher guidance)*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Heron, J., & Reason, P. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research 'with' rather than 'on' People. In P. R. H. Bradbury (Ed.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry & Practice* (pp. 179-188). London: SAGE.
- Hiim, H. (2003). Læreren som forsker (The teacher as researcher). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5(6), 345-359.
- Hiim, H. (2007). A strategy for practice-based education and research. In P. Ponte & B. H. J. Smit (Eds.), *The quality of practitioner research: reflections on the position of the researcher and the researched* (pp. S. 97-114). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1989, revised edition 1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere (Vocational Education and Didactics)*. Oslo: Universitetsforl.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*: Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher-education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kvalsund, R. (2005). Self-insight. A necessary presupposition for professional guidance? In E. Allgood & R. Kvalsund (Eds.), *Learning and Discovery for professional Educators: Guides, Counselors, Teachers. An experiential approach to practice and research* (pp. x-y). Trondheim: Tapir Academic Press.
- Laidlaw, M. (1996). *How can I create my own living educational theory as I offer an account of my educational development?* (Doctoral dissertation, Bath University, 1996) Retrieved from <http://www.actionresearch.net/moira2.shtml>
- Laidlaw, M. (2004). A Description of my Logic. *China's Experimental Centre for Educational Action Research in Foreign Languages Teaching*. Retrieved September 17, 2008, from <http://people.bath.ac.uk/edsajw/moira/mllogic.htm>
- Laidlaw, M. (2008). In pursuit of counterpoint: an educational journey. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 69-102. Retrieved January 20, 2009 from <http://ejolts.net/drupal/node/76>
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori (Guidance and practical professional theory)*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than being, or Beyond essence*. Dordrecht: Kluwer.
- Lohr, E. (2006). *Love at Work: What is my lived experience of love, and how may I become an instrument of love's purpose?* (Doctoral dissertation. School of Management. University of Bath, 2006). Retrieved September 17, 2008, from <http://www.actionresearch.net/lohr.shtml>
- Marshall, J. (1999). Living life as inquiry. *Systemic Practice and Action Research*, 12(2), 155-171.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Ministry of Education Research. (1993). *Core Curriculum, for primary, secondary and adult education in Norway*. Retrieved September 17, 2008, from http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_English.pdf
- Ministry of Education and Research. (2003). *National Curriculum regulations, practical and didactic education*. Retrieved September 2008. from http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/Rammeplan_laerer_eng.pdf
- Ministry of Education and Research. (June 17, 2005). *Act relating to Primary and Secondary Education: Education Act*. Retrieved from http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0038/ddd/pdfv/289194-opplaeringsloven_engelsk_oversettelse_sist_endret_2005-06-17.pdf
- Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London: Routledge.
- Mårtensen, G. (2007). *Pedagogisk refleksjonsnotat, Praktisk pedagogisk utdanning, heltid 2006/2007 (Pedagogic reflection note, Practical Pedagogic Education, fulltime 2006/2007)*. Aas: University of Life Sciences.

- Peck, M. S. (1998). *Further along the road less travelled. The unending Journey Toward Spiritual Growth*. New York: Touchstone.
- Peck, M. S. (2008). *The road less travelled. A new Psychology of Love, Traditional Values and Spiritual Growth* (25 ed.). New York: Touchstone.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter (Guidance in practice: Fundamental skills)*. Oslo: Universitetsforl.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Glouchester, Mass.: Peter Smith.
- Saurdal, G. (2007). *Refleksjonsnotat (Reflection note, Preparation for the final exam in pedagogics)*. Aas: University of Life Sciences.
- Scardamelia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as Knowledge-building Organizations. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The development of health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet" - om veiledning i det senmoderne (A theme of 'utmost importance' - about guiding in the late moderne. In T. Kroksmark & K. Åberg (Eds.), *Veiledning i pedagogisk arbeid (Guiding in pedagogical work)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjæggestad, M. (2007). Logg og refleksjon som redskap for læring. Eksempel: undervisning av en liten klasse (Log and reflection as tool for learning. Example: teaching in a small class). In S. Gjøtterud (Ed.), *Pedagogisk utviklingsprosjekt i praktisk pedagogisk utdanning: Utvikling av egen praksis (Pedagogical development project in post graduate teacher-education: 'How can I improve my practice?')* (Vol. 28/2008). Aas: University of Life Sciences.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strangstadstuen, S. (2007). *Skrivegrupper på nettet (Onling writing groups)* Presentation at project meeting. University of Life Sciences.
- The National Council of College Education. (2002). *Evaluering av praktisk pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner. (Evaluation of practical pedagogic education by five Norwegian institutions)*. Oslo.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, 'How do I Improve my Practice?'. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Whitehead, J. (2007). *Generating Educational Theories That Can Explain Educational Influences In Learning: living logics, units of appraisal, standards of judgment*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual (BERA) Conference, place, UK. Retrieved October 29, 2008, from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166811.htm>
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living Theories*, 1(1), 103 - 126. Retrieved from <http://ejolts.net/node/80>

-
- Whitehead, J. (2008, March). *How Can I~We Create Living Educational Theories From Research Into Professional Learning?* Paper presented in the Symposium convened by Jean McNiff on Communicating and testing the validity of claims to transformational systemic influence for civic responsibility, at AERA. Retrieved October 20, 2008, from <http://www.jackwhitehead.com/jack/jwaera08jmsem.htm>
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: living theory*. London: SAGE.
- Winter, R., & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London & New York: Falmer Press.
- Østergaard, E. (2006). *Spor av menneskemøter* (Traces of Human encounters). Unpublished. Aas: University of Life Sciences.