

Eva Bjerkholt:

VEILEDNING OG TAUS KUNNSKAP

På hvilken måte kan veiledning ha betydning for
refleksjon i forbindelse med handling?

**HOVEDOPPGAVE I BARNEHAGEPEDAGOGIKK
VÅREN 1996**

**HØGSKOLEN I OSLO
AVDELING FOR LÆRERUTDANNING**



SAMMENDRAG

Problemstillingen som behandles i denne avhandlingen er: *På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?* Dette belyses i hovedsak utfra Schöns teori om praktisk yrkeskunnskap og veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”.

Først presenteres Schön sin teori om den reflekterte (reflekterende) praktiker og deretter sees denne teorien i forhold til veiledning generelt. I Schöns teori blir den tause dimensjonen sentral og i forhold til veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” tydeliggjøres behovet for å bli bevisst sin tause kunnskap. Derfor behandler avhandlingen ulike innfallsvinkler til begrepet taus kunnskap og betydningen av denne i forhold til yrkesutøvelsen. Jeg har valgt en vid forståelse av begrepet taus kunnskap som både dreier seg om det som har vært bevisst hos yrkesutøveren og om det som ikke har vært bevisstgjort. Taus kunnskap blir en grunnleggende forståelsesmåte som er basis for yrkesutøverens forståelse. Denne kunnskapen er hele tiden endring og det viktig at yrkesutøveren blir klar over denne kunnskapsbasen og kan forholde seg kritisk til sin egen tause kunnskap. For å kunne reflektere over deler av sin tause kunnskap trenger yrkesutøveren ofte noe hjelp. I denne avhandlingen sees veiledning som en støtte for yrkesutøverens egen refleksjon. Refleksjon blir da både å ha en reflekterende holdning til sitt arbeid og å reflektere over handling og tanker om handling både mens en handler i yrkesfeltet og i ettertid. Refleksjon dreier seg da om intuitivt endret forståelsesmåte og analytisk, vurderende metaperspektiv på tenkning og handling. Refleksjon blir både en praktisk og en teoretisk prosess.

Handling og refleksjon er en veiledningsstrategi som i navnet har begrepet refleksjon. Dermed blir det vesentlig å få arbeide for refleksjon hos den som søker veiledning. I denne veiledningstradisjonen handler det ikke bare om å løse problemer, men veiledning sees også som en læringsprosess for å utvikle seg som yrkesutøver generelt. Veiledningsstrategien legger vekt på at veiledningen skal foregå på veisøkers premisser. Det innebærer likeverdighet mellom partene og at veiledningssamtalen skal ha preg av diskursiv samtale. Den skal være problemfokusert og veileder skal be om begrunnede standpunkter. Det finnes ulike strategier for veiledning, men utfra bl.a. disse punktene kan strategien sees som en veiledningstrategi tilhørende den kritiske pedagogiske tradisjonen.

For å få ulike innfallsvinkler til problemstillingen foretok jeg tre kvantitative intervjuer utfra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Jeg intervjuet tre førskolelærere som alle er veiledere utfra veiledningsstradisjonen “Handling og refleksjon”. Alle tre var opptatt av veiledning og mente at veiledningen kunne være en støtte for yrkesutøveren. De trakk fram ulike eksempler og perspektiver på hvorfor de mente at vei-

ledningen hadde betydning for yrkesutøveren generelt og for refleksjon spesielt. de trakk fram følgende begrunnelser for hvorfor veiledning kan være et redskap for refleksjon:

- ◆ Forstå sammenhengen mellom det jeg sier at jeg gjør og det jeg gjør.
- ◆ Det er lett å bli sløv å velge lettvinte løsninger.
- ◆ Veiledning skaper et frirom for å kunne reflektere over handlingene sine som er skjermet og fri for handlingstvang, noe hverdagen ellers i stor grad er preget av.
- ◆ I veiledning behandles hvert problem svært grundig, og det gir muligheter for refleksjon.
- ◆ Førveiledning gir muligheter for refleksjon i handling.
- ◆ Førveiledning og etterveiledning i forhold til en situasjon kan føre til refleksjon hos veisøker som kan gi varig endring av handlingene i yrkesfeltet.
- ◆ Å bli presset til å måtte begrunne setter i gang refleksjon.

FORORD

I 1990 startet Barne- og familiedepartementet et prosjekt om veiledningsopplæring av styrere. Prosjektet ble organisert ved at hvert fylke skulle oppnevne tre personer som skulle utgjøre et veiledningsteam. Jeg ble Telemark lærerhøgskoles representant i dette teamet. De første årene dreide arbeidet seg i stor grad om å lære veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” og å gjennomføre grunnkurs i strategien for styrerne i Telemark. Gjennom dette arbeidet ble jeg gradvis mer og mer opptatt av sammenhengen mellom taus kunnskap og veiledning, og den enorme kunnskapsbasen som ligger i den tause dimensjonen i vår yrkeskompetanse. Arbeidet med avhandlingen har gitt meg mulighet til å fordype meg innenfor dette område og gitt meg muligheter til å arbeide teoretisk med et område som før bare var basert på interesse og egne erfaringer. Det er bakgrunnen for at oppgaven har en hovedvekt på den teoretiske tilnærmingen til stoffet.

Å utarbeide en hovedoppgave har vært en lang, arbeidskrevende og spennende prosess. Arbeidsgiver har gitt meg Fou-midler, slik at noe av arbeidet har jeg kunnet gjennomføre innenfor ordinær arbeidstid. Kollegaer på avdeling for lærerutdanning har både skjermet meg for arbeidsoppgaver, gitt faglig inspirasjon og alltid stilt opp til faglige drøftinger. Dette har hjulpet meg til en nærmere forståelse av teorien. Kjetil Steinsholt har vært min veileder i skriveprosessen. Det var han som ga meg inspirasjon til å se nærmere på Schön sin teori, noe som har fått avgjørende betydning for at avhandlingen i hovedtrekk baseres på Schön. Bekjentskapet med Schön’s teori har gitt meg mer kunnskap og innsikt i et område som jeg er opptatt “den tause kunnskapen”. Jeg takker også respondentene for viktige perspektiver i forhold til avhandlingen.

Forøvrig har min familie som alltid stilt opp og støttet meg i mitt prosjekt. Familien har måttet leve med meg i frustrasjons-perioder og har prioritert mine ønsker framfor egne behov. Det har vært en periode med store personlige og faglige utfordringer.

Notodden i april 1996

Eva Bjerkholt

INNHold

DEL 1 INTRODUKSJON

1.1	Innlednings.	8
1.1.1	Oversikt over de ulike delene i avhandlingen	s. 11

DEL 2 PERSONLIG YRKESKUNNSKAP

2.1	Forholdet teori - praksiss.	13
2.2	Donald A.Schöns.	19
2.2.1	Den reflekterte praktiker	s. 20
2.2.2	Den kaotiske situasjonen.....s.	22
2.2.3	Kunnskap i handling	s. 24
2.2.4	Teorier i bruk	s. 26
2.2.5	Om å bygge opp sitt handlingsrepertoar	s. 29
2.2.6	Praktikerforskeren.....s.	30
2.2.7	Hvordan utvikle refleksjon i handling	s. 31
2.2.8	Veiledning og refleksjon i handling.....s.	33

DEL 3 TAUS KUNNSKAP

3.1	Taus kunnskap - Hva er det?s.	41
3.1.1	“Vi vet mer enn vi kan...”	s. 42
3.1.2	“Vi vet mer enn vi kan sette ord på...”	s. 43
3.1.3	“Vi vet det vi gjør...”	s. 43
3.1.4.	Den virtuose yrkesutøver handler intuitivt.....s.	45
3.2	Drøfting og avklaring av taus kunnskaps.	48
3.3	Taus kunnskap og veilednings.	51
3.4	Refleksjons.	54
3.4.1	Refleksjon en praktisk-teoretisk prosess.....s.	54
3.4.2	En undersøkende holdning.....s.	55
3.4.3	Refleksjon i tilknytning til ytre handling	s. 57
3.5	Oppsummerings.	58

DEL 4 VEILEDNING

4.1	Begrepet veilednings.	60
4.1.1	Terapi og undervisning	s. 62
4.1.2	Rådgivning	s. 65
4.1.3	Supervisjon.....s.	65

4.1.4	Konsultasjon.....	s. 66
4.1.5	Veiledning som overordnet begrep	s. 67
4.2	Veiledningsamtalen	s. 72
4.2.1	Samtalebegrepet	s. 72
4.2.2	Positivistisk tradisjon	s. 76
4.2.3	Humanistisk tradisjon	s. 78
4.2.4	Kritisk tradisjon.....	s. 79
4.3	Veiledningstradisjoner	s. 82

DEL 5 HANDLING OG REFLEKSJON

5.1	Bakgrunn for strategien	s. 85
5.1.1	Kort presentasjon av Handal og Lauvås sin litteratur	s. 87
5.2	Prinsipper i veiledningsstrategien	s. 88
5.2.1	Veiledning på egne vilkår	s. 90
5.2.2	Likeverdighet	s. 91
5.2.3	Problemfokuset	s. 93
5.2.4	Diskursiv samtale	s. 94
5.3	Bakgrunn for egne handlinger	s. 98
5.3.1	Praksisbegrepet	s. 99
5.3.2	Løvlie sin modell	s.100
5.3.3	Praktisk yrkesteori.....	s.101
5.3.4	Dimensjonen bevisst - ubevisst.....	s.103
5.3.5	Målet med veiledningen.....	s.106
5.4	Metode for veiledning	s.108
5.5	Oppsummering	s.110

DEL 6 EMPIRISK UNDERSØKELSE, FORSKNINGSMETODE

6.1	Ulike forskningsmetoder	s.112
6.2	Fenomenologisk perspektiv	s.116
6.3	Hermeneutisk perspektiv	s.119
6.4	Kvalitativ metode	s.122
6.5	Kvalitativt forskningsintervju	s.123
6.5.1	Validitet og reliabilitet	s.126
6.5.2	Forberedelse til analysen av dataene.....	s.130
6.6	Planlegging av intervjuene	s.131
6.6.1	Forforståelse og fordommer.....	s.131
6.6.2	Temaområder og spørsmålsstillinger	s.132
6.6.3	Utvalg	s.136

6.6.4	Forholdet mellom respondent og intervjuer	s.137
6.6.5	Feilkilder	s.139
6.7	Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju	s.140

DEL 7 EMPIRISK UNDERSØKELSE, RESULTATER OG DRØFTINGER

7.1	Handling og refleksjon med egen vri?	s.147
7.2	Hva er veiledning?	s.148
7.2.1	Begrepet veiledning	s.150
7.2.2	Målet med veiledningsstrategien	s.155
7.3	På hvilken måte har veiledning betydning?	s.156
7.3.1	Veiledning som støtteapparat.....	s.157
7.3.2	Problemforståelse.....	s.160
7.4	Bakgrunn for egne handlinger	s.163
7.4.1	Begrepet refleksjon	s.171
7.5	På hvilken måte har veiledning betydning for refleksjon i forbindelse med handling?	s.172
7.6	Vurderende Konklusjon og ettertanker	s.177

DEL 8 LITTERATUR OG VEDLEGG

8.1	Litteraturliste	s.183
8.2	Liste over figurer.....	s.188
8.3	Departementets veiledningsopplæring.....	s.189
8.4	Intervjuguide	s.192

DEL 1 INTRODUKSJON

1.1 Innledning

I rammeplan for førskolelærerutdanning (1995) er målet å legge et grunnlag for å utvikle førskolelærere som både er dyktige i sin omgang med barn, foreldre og personalet, samt kyndige slik at de kan reflektere omkring egen rolle og forholdet mellom teori og praksis. I denne avhandlingen dreier seg om førskolelæreres personlige yrkeskunnskap og veiledning. Problemstillingen som skal belyses er: *På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?* Fokus vil bli satt på yrkesutøverens bakgrunn for sine handlinger, og dermed blir oppbygging av egen yrkeskompetanse, taus kunnskap og bevisstgjøring/refleksjon sentralt.

Avhandlingen belyser sider ved veiledningsvirksomhet som kan være med å utvikle yrkesutøveren. Veiledning er en pedagogisk virksomhet som søker å hjelpe yrkesutøveren til å se sine egne evner som pedagog og bli bevisst sin egen handling og sin egen utvikling. Yrkesfaglig veiledning er en pedagogisk virksomhet som foregår både i yrkesfeltet og i utdanningsinstitusjonene.

Førskolelæreren skal mestre både uformelle og formelle læringsarenaer. Dette krever både teoretisk innsikt og personlig egnethet. Teori kan en lese seg til. Personlig egnethet henger sammen med personlighet, innsikt i egen virksomhet og en strategi for å utvikle egen pedagogiske virksomhet. Veiledning er et pedagogisk virkemiddel for å utvikle denne egnetheten, ens personlige handlings- og refleksjonsdyktighet.

Veiledning skjer i ulike former, men i denne sammenhengen vil det dreie seg om individperspektivet og hvordan veiledning kan være med å støtte den enkelte yrkesutøver i hennes arbeid i barnehagen. Barne- og Familiedepartementet har siden 1990 både praktisk og økonomisk initiert veiledningsopplæring for styrere i barnehagene. Denne opplæringen baseres på veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" som er utarbeidet av Handal og Lauvås. Strategien er utarbeidet og har sitt teoretiske fundament blant annet i forhold til hvordan den personlige kompetansen utvikles. Det dreier seg blant annet om å utvikle "tanken bak den ytre handling". Dermed blir veiledning noe mer enn kun problemløsning. Det handler også om den enkeltes utvikling som yrkesutøver. Derfor vil den *enkelte førskolelæreres opplevelse av veiledningsstrategiens betydning for utvikling som yrkesutøvere også bli belyst.*

Temaet for avhandlingen vil være veiledning som redskap for å utvikle refleksjon over egne handlinger i yrkesfeltet og dermed også utvikling av den personlige yrkeskompetansen. Den personlige yrkeskompetansen utvikles både gjennom nærhet og

avstand. Nærhet i forhold til barn, foreldre og personalet, nærhet til eget arbeid og nærhet som pedagog i det pedagogiske øyeblikket. Avstand for å kunne vurdere eget arbeid, avstand for å vurdere egne holdninger, ferdigheter og avstand for å vurdere egne kunnskaper i forhold til utvikling som yrkesutøver. (Rammeplan for barnehagen 1995:39)

For å kunne belyse veiledning som redskap for refleksjon er det i denne avhandlingen tatt utgangspunkt i Schön (1983) sine studier av den profesjonelle yrkesutøver. Hans studier viser hvordan den personlige yrkeskompetansen utvikles i yrkesfeltet. Denne kunnskapen vil være av interesse for å drøfte veiledning som redskap for utvikling som yrkesutøver, fordi den fokuserer på oppbygging av egen kompetanse som yrkesutøver. Dermed har avhandlingen noe av sitt utgangspunkt i den praktiske kunnskaps-tradisjonen. Det innebærer at begrepet taus kunnskap også blir belyst, fordi denne kunnskapen har betydning for førskolelærerens handlinger i barnehagen. Det er utvikling av egen praksis, veiledning i denne sammenheng handler om.

Schein (1985) hevder at en organisasjon preges av grunnleggende antakelser og at disse opererer ubevisst og preger handlingene i organisasjonen. Lauvås og Handal (1990) har blant annet tatt utgangspunkt i Schön sin forskning om utvikling av en personlig strategi for utvikling som yrkesutøver (det personlige nivået for egen yrkeskompetanse) og Schein sin tese om grunnleggende antakelser (organisasjonsnivået) utviklet en veiledningsstrategi. De har tatt utgangspunkt i bakgrunnen for våre handlinger og utarbeidet en veiledningsstrategi for å få belyst det de kaller den enkeltes praktiske yrkest teori. Denne praktiske yrkest teorien inneholder yrkesutøverens både bevisste og ubevisste bakgrunn for egne handlinger. De hevder at veiledningen må sikte mot å gi kompetanse for egenutvikling. Dermed blir det vesentlig at yrkesutøveren blir bevisst også de underliggende antakelsene og sin egen ubevisste strategi for handling. I denne avhandlingen vil det bli fokusert på det personlige nivået, selv om en som yrkesutøver i stor grad er en del av et fellesskap og at både organisasjonskulturen og samfunnspektivet er med og preger yrkesutøveren.

For å utvikle seg som yrkesutøver må en både forholde seg til den kunnskapen utdanningsinstitusjonene står for og den kunnskapen som ligger i yrkesfeltet. Yrkesutøveren må gjøre kunnskapen til sin egen. Schön (1983) bruker begrepene "Knowing in action" om den deler av yrkesutøverens kunnskapsbase og "Reflection in action" om å stille seg åpen og forskende til egen praksis. Det er en form for omskapingssprosess som yrkesutøveren bare delvis har et bevisst forhold til og kan sette ord på. Det handler om at yrkesutøveren må finne mening i den pedagogiske situasjon. Finne ut hvilke utfordringer og muligheter situasjonen gir. Deretter sammenlikne situasjonen med andre situasjoner som har noen fellestrekk med denne aktuelle pedagogiske situasjonen. På denne måten bygger yrkesutøveren opp et handlingsrepertoar av eksemp-

ler, bilder, forståelsesmåter. En yrkesutøver ser hver situasjon som unik og vurderer situasjonen i forhold til sitt repertoar. Dette utgjør yrkesutøverens handlingskunnskap. Evne til nærhet og dyktighet i arbeidet. Yrkesutøveren må også være i stand til å vurdere sine handlinger og se disse i forhold til egne holdninger, verdier og kunnskaper. Dette skjer gjennom refleksjon. Yrkesutøveren reflekterer over egne handlinger for så å videreutvikle egen personlige yrkeskompetanse. Veiledning kan være et redskap til å utvikle yrkesutøverens refleksjon over egne handlinger i yrkesfeltet.

Avhandlingen vil belyse *på hvilken måte* veiledning kan være til hjelp for refleksjon og videreutvikling i arbeidet som førskolelærer. Denne kunnskapen kan også gjelde for andre yrkesgrupper, f.eks. assistenter i barnehagen. Imidlertid er det førskolelærerne det her er fokusert på og tatt utgangspunkt i.

For å belyse feltet er det valgt teori i forhold til oppbygging av egen personlige yrkeskunnskap og presentasjonen av veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”. Det er også forsøkt å sette denne veiledningsstrategien inn i en større teoretisk vurdering av veiledning som pedagogisk virksomhet og da vurdert i forhold til ulike pedagogiske tradisjoner. I og med at barnehagene har fått opplæring i denne veiledningsstrategien har jeg gjennom intervjuer av tre førskolelærere forsøkt å danne et bilde av om veiledningsstrategien kan ha betydning for yrkesutøverens utvikling av egen yrkeskompetanse, evne til refleksjon.

I den empiriske undersøkelsen er det valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til feltet. Det er en kvalitativ undersøkelse som er gjennomført som åpent intervju. I undersøkelsen er det lagt vekt på å få tak i respondentenes syn på en del sentrale begreper som er drøftet i avhandlingen og deres erfaringer med veiledning utfra perspektivet om at veiledning *har* betydning for utvikling av yrkeskompetansen og da spesielt evnen til refleksjon.

I avhandlingen brukes ulike teoretikere for å drøfte og belyse temaene. Det er Schön som trer fram som hovedteoretiker i avhandlingen. Andre teoretikere blir behandlet svært kort og presenteres for å utdype Schön eller gi andre innfallsvinkler til stoffet. Siden jeg behandler ulike teorier og tradisjoner kan det noen steder virke som det ikke er sammenheng mellom de ulike delene. Dette er valgt for å kunne utdype de sentrale begrepene som taus kunnskap og refleksjon, samt sette veiledningstradisjonen inn i en større teoretisk sammenheng. *På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?*“ belyst. Her vil særlig områder som kom fram gjennom intervjuer med respondentene bli belyst. Hver av respondentene har videreutviklet veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” til en egen strategi og de formidler hvordan de som førskolelærere opplever at veiledning kan være nyttig for refleksjon.

1.1.1 Oversikt over de ulike delene i avhandlingen

Del 1: Dette er en introduksjon til oppgaven. Her finner du forord, sammendrag og innledning. I forordet nevnes kort de personene som har støttet meg i dette arbeidet. Sammendraget gir et lite bilde av teoritilknytningen og en punktvis oppsummering av resultatene i den empiriske delen. Innledningen tar for seg bakgrunn for hvorfor de ulike delene er tatt med og noe om sammenhengen mellom dem.

Del 2: Denne dreier seg om den personlige yrkeskunnskapen. Jeg starter med en liten historie som skal illustrere forholdet mellom teori og praksis. Ved bruk av en eventyrinspirert historie ønsker jeg å gi leseren et humoristisk bilde på forholdet mellom teori og praksis. Historien brukes til å presentere Løvlies teori i forhold til problematikken rundt teori og praksis-aspektet.

Videre i denne delen presenteres Schöns teori om den praktiske yrkeskunnskapen. Jeg presenterer først hans teori generelt utfra sentrale begreper, for deretter å knytte dette til veiledning og førskoleærerens arbeidsoppgaver. Dette for å kunne gi et helhetlig bilde av hva Schöns teori dreier seg om. Et slikt valg kan ødelegge sammenhengen i oppgaven, men i og med at veiledning dreier seg om den personlige yrkeskunnskapen, har jeg valgt å gå grundig inn i en teori og la denne bli et fundament i den teoretiske utredningen.

Del 3: Her tar jeg for meg den tause kunnskapen. Innen veiledningsstrategien Handling og refleksjon står bevisstgjøring av taus kunnskap og refleksjon som sentrale områder. Derfor har jeg valgt å belyse begrepene taus kunnskap og refleksjon. Også her vil leseren finne igjen Schön sin teori, men for å utdype perspektivet noe mer er det trukket inn andre sentrale teoretikere som Polanyi, Wittgenstein, brødrene Dreyfus og Molander.


Del 4: Denne delen handler om veiledning generelt. Først drøftes begrepet veiledning. Deretter sees veiledning i forhold til annen pedagogisk virksomhet. Utfra en analysemodell som tar for seg veiledningssamtalen og målet med veiledningen, plasseres veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" i forhold til ulike pedagogiske tradisjoner.

Del 5: Etter å ha plassert veiledningsstrategien i en pedagogisk tradisjon, utdypes grunnlaget for strategien, prinsipper i strategien og metoden for veiledningen. Veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" er basis for den opplæringen i veiledning som foregår via Fylkesmannen i alle landets fylker. Derfor er opplegget for veiledningssatsingen og et konkret eksempel på hvordan opplæringen kan foregå, lagt ved som vedlegg i del 8.

Del 6 : I denne delen presenteres de metodologiske perspektivene som er valgt i forhold til undersøkelsen. Her gjør jeg rede for hva et fenomenologisk - hermeneutisk perspektiv er og kvalitativt intervju som metode. Jeg gjennomgår forberedelser til intervjuene både i forhold til validitet og reliabilitet og konkret forberedelser i form av spørsmålstillinger og praktisk tilrettelegging. Deretter presenteres kort hvordan gjennomføringen av intervjuene foregikk. Eksempel på spørsmål som ble brukt i forbindelse med intervjuene er lagt ved som vedlegg i del 8.

Del 7: Åpent kvalitativt intervju gir mange ulike innfallsvinkler og erfaringer. Analysearbeidet er krevende og resultatene presenteres i denne delen. Når en arbeider med hverdagssamtalen som arena for forskning, får forskeren mye informasjon som kan være vanskelig å sortere og å se i forhold til de problemområdene som ble valgt. I denne delen gjøres det rede for hvorfor resultatene blir presentert på en annen måte enn det som jeg la opp til i forbindelse med forberedelsene til intervjuene. Resultatene presenteres som sitater, og blir deretter drøftet i forhold til den teorien som er presentert tidligere i avhandlingen.

Del 8: Her finner leseren litteraturliste og figurliste. I tillegg de nevnte vedleggene i forbindelse med veiledningsopplæringen og intervjuene.



DEL 2 PERSONLIG YRKESKUNNSKAP

Enhver yrkesutøver har en egen personlig yrkeskunnskap. Denne kunnskapen er bakgrunn for hennes handlinger i yrkesfeltet. Førskolelærerutdanningen er 3-årig og er en teoretisk og praktisk utdanning. I hovedsak kan vi dele utdanningen inn i en vitenskapsbasert teoridel som presenteres ved høgskolen og en praksisrelatert del som foregår i barnehagene. I sin utdanning blir studenten kjent med en vitenskapsbasert kunnskap som hun i løpet av sitt teoretiske og praktiske studium og sin yrkeserfaring omskaper til sin personlige yrkeskunnskap. I denne delen skal vi se litt på sammenhengen mellom den teoretiske og praktiske kunnskapen og bli kjent med Schöns teori om hvordan den praktiske yrkeskunnskapen utvikles. Bakgrunn for å utdype den personlige yrkeskunnskapen er at denne kunnskapen har avgjørende betydning for yrkesutøverens handlinger i yrkesfeltet. En av utfordringene innen opplæring og utdanning er å få til en sammenheng mellom teori og praksis. Dette er sentralt også i forbindelse med veiledning. Veiledning kan utvikle seg til å bli teoretisk interessante drøftinger mellom veisøker og veileder, eller kun praktisk problemløsning. Ut fra veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” skal veiledning ha sitt utgangspunkt i praksis, men skal dreie seg om veisøkers personlige yrkeskunnskap. Først i denne delen skal vi se på forholdet mellom teori og praksis og dette illustreres med en eventyrinspirert historie om en nyutdannet førskolelærer. Historien vil deretter bli brukt til å belyse Løvlie s teori om forholdet teori og praksis.

2.1 Forholdet teori-praksis

“Pedagogen som ble borte - eller møtet med snørr og svette barnekropper.”

En liten historie inspirert av Løvlie, Schein og Schön.

Lille Eva går lykkelig ut i verden for å finne seg en barnehage. Hun har en stor sekk på ryggen full av didaktikk, estetikk, utviklingspsykologi og ledelsesteorier. I hånden har hun et gullkantet papir med beviset på at hun kan ta bolig i en hvilken som helst barnehage og gjøre den til sin.

Verden står åpen for lille Eva, for hun har valgt et yrke der hun er svært attraktiv på arbeidsmarkedet. Sekken er tung å bære, men heldigvis slipper hun å gå særlig langt før hun fanger seg et bytte. Barnehagen er passe stor, har passe med barn og forholdet seg helt etter det bilde Eva har av sin barnehage. Dette vil jeg gjøre til mitt, sier Eva høyt til seg selv.

Hun starter med en gang. Maler hyller, snekrer skillevegger og syr draperier, slik at det skal bli mange kroker for barna å leke ugenert i. De andre voksne ser på Eva, rister på hodet, men flytter møbler de også, for Eva er den nye sjefen på avdelingen Bamsebo. De andre førskolelærerne nikker bifallende til Evas planer om nytt utstyr og omrokking på lekeplassen, men lar det være med det.

Eva er førskolelærer fordi hun har passet mange barn i sitt unge liv og er svært glad i barn. Nå som hun har sekken full av planer og teorier så skulle forholdene ligge godt til rette for et lykkelig pedagogliv. Men fullt så enkelt ble det ikke. Barna var ikke helt som de skulle. De vimset omkring å gjorde noe hele tiden og på en gang. Eva skulle ha oversikt over barnegruppa, men med det tempoet barna hadde på denne avdelingen ble det vanskelig. Hun måtte lete lenge i sekken sin for å finne en passende teori.

*Etter å ha gjennomført sekken fant hun en liten lapp der det stod situasjonsbestemt ledelse. Jeg er ny og de andre har jobba her lenge, tenkte Eva. Denne teorien vil jeg bruke på mine medarbeidere slik at de kan løse problemet med oversikt. Men det tok så lang tid å følge den prosedyren som det var lagt opp til på lappen. De andre på avdelingen så ikke ut til å bry seg særlig om det viktige problemet med oversikt. Egentlig virket det ikke som de hadde noe problem med det. De lekte med barna, lo og hyggeprata seg i mellom samme hvor kaotisk situasjonen var. Det er fordi det er jeg som har ansvaret fant Eva ut, og dermed begynte hun å organisere. Hun organiserte smågrupper, leketemaer, samlinger og turer. Hele tiden passet hun på å **anvende teori på praksis**, og lede personalet slik at den som kunne bake gjorde det med barna og den som likte å gå på tur gjorde det. Dagene gikk og Eva hadde delegert og organisert slik at hun selv visste at barna hadde pedagogiske opplegg hele dagen. Men det begynte å murre litt nede i sekken til Eva, og sant og si virket verken barna eller personalet særlig fornøyd med all denne organiseringen.*

En kveld spratt rammeplan for barnehager opp av sekken. Nå er det nok, sa rammeplanen. Du har organisert og styrt både lenge og vel, men når skal du bry deg med de uformelle læringsarenaene. Eva forsøkte å roe rammeplanen med å si at vi skal bare Skal bare, skal bare sa rammeplanen. Nå har det godt et år og du sier fortsatt at du skal bare.... Eva tenkte seg lenge og vel om. Hun begynte faktisk å kjede seg i barnehagen selv. Men det ville hun ikke si til rammeplanen. Jeg må finne en annen teori som kan hjelpe meg med å finne ut hva som er galt.

*To år senere. Eva var sliten. Hun hadde hoppet fra teori til teori, men samme hvilken teori hun hadde **anvendt på barna** så ble det ikke slik som teorien sa. I tillegg hadde sekken hennes begynt å lekke. Det rant ut teorier hele tiden. Hun hadde forsøkt å snakke med de andre på huset om lekkasje problemet, men de hadde visst ingen for-*

ståelse for at det var noe problem. Vi har da rutiner og regler å gå etter, svarte de, vi gjør som vi pleier. Da vet vi at **det virker**.

Eva hadde i sitt stille sinn funnet ut at hun ikke var som de andre. Hun trivdes ikke lenger, sekken var lekk og hun følte seg utbrenndt. En natt hun lå og sov drømte hun at ei lita jente kom bort til sengen hennes. Når skal du begynne å se oss, være sammen med oss og smile igjen, sa den lille jenta. Neste morgen bestemte Eva seg for å sette seg på gulvet i garderoben med en gang hun kom om morgenen. Der ble hun sittende dag ut og dag inn. Hun kjente plutselig lukten av svette barnekropper, så sandkornene som vokste til flotte sandhauger, hørte nydelige små barnehistorier og kjente salte tårer fra en trist liten guttepjukk og der satt hun midt i kaoset og plutselig skjønnte hun hvorfor hun var blitt førskolelærer, opplevde **delta-kelse i situasjoner** og så **en mening i å være sammen med alle på Bamsebo**.

Nye to år seinere satt Eva fortsatt på gulvet i garderoben og barna klatret rundt henne, gråt på fanget hennes, og lekte med tærne hennes. Eva hadde sittet lenge nå og kjente at hun var stiv og støl i kroppen og fryktelig støvete. Sekken var borte, men isteden hadde det vokst ut en stor klump på magen. Eva hadde brukt tida godt og **hadde skapt nye personlige teorier** og strategier for å kunne delta i barns hverdag i barnehage. Hun var ikke lenger så flink til å ramse opp teorier og begrepsavklaringer, men hun hadde **en viss fornemmelse** av hva som var viktig.

Jeg kan ikke bli sittende her resten av livet, tenkte Eva. Hun skulle akkurat til å krølle sammen brevet fra fylkesmannen da hun oppdaget at kanskje brevet kunne hjelpe henne til å komme lenger inn i barnehagen. I brevet skrev fylkesmannen at nå var en ny trend over barnehagelandskapet. Alle måtte komme å oppleve den store veiledningslykken. Gratis kurs og **veiledning på egne vilkår**. Eva strevet lenge med å komme opp fra gulvet, men til slutt kom hun av gårde.

Det første hun gjorde var å kjøpe seg **en ny sekk**, og etter en lang periode med kursing i veiledning kom Eva tilbake til barnehagen. Sekken var tung og Eva satte den utenfor døra for å måke bort all den snøen som hadde kommet mens hun var bortreist. Det tok et år før sekken ble med inn i barnehagen. Sakte, men sikkert, ble sekken åpnet og personalet tok i mot innholdet med svært blandede følelser. Eva selv fant ut at denne sekken var viktig for henne, så hun spiste den opp. Det tok lang tid før hun fikk den ned i klumpen på magen, men når den hadde kommet dit var veiledningsstrategien blitt hennes egen. Hun koste med den og brukte den på avdelingen og sakte, men sikkert, kom hun lenger inn i avdelingen.

Dette var altså historien om pedagogen som ble borte. Det lille eventyret om Eva er satt litt på spissen, men baserer seg likevel på både egne og andre førskolelæreres erfaringer og teori om utvikling av egen kompetanse. Historien omhandler møtet mellom Evas kunnskap fra lærerutdanningen, ofte kalt påstandskunnskap og virkeligheten i barnehagen.

Løvlie (1992) tar for seg forholdet mellom teori og praksis i sin artikkel “pedagogisk filosofi”.

Han argumenterer for å se på begrepet teori og praksis som to sider av samme sak. Et skille sier han, blir kunstig fordi pedagogikk er praksis. Erling Lars Dale (1992) snakker om indre og ytre handlinger. Refleksjon over praksis blir indre handlinger, mens utøvelse av pedagogisk virksomhet blir ytre handling. Disse handlingene kan skje parallelt.

Å skille teori og praksis blir å kalle indre handlinger for teori og ytre handlinger for praksis. Da blir det mer fruktbart å snakke om ulike typer praksis, f.eks. oppdragelse av barn, planlegging og forskning. I Løvlie sitt praksisbegrep inngår ulike typer handlinger. Han sier at pedagogikk er kontekstavhengig. Den praksisen som foregår er svært ulik etter hvilken kontekst virksomheten foregår innenfor. Ved denne måten å forstå begrepet praksis vil teori også være en praktisk virksomhet, praksis som er styrt av “ønsket om å forstå, analysere og kritisere det vi driver med i den pedagogiske hverdagen” (Op.cit.s.15)

I historien om Eva finner vi følgende områder som Løvlie har pekt på i sin artikkel:

- ◆ Å anvende teori på praksis.
- ◆ Deltakelse i situasjoner.
- ◆ Det teoretiske og prinsipielle betraktes som mer høyverdig enn det praktiske og konkrete.

Løvlies begrep “å anvende teori på praksis” ser vi brukt i historien. Dersom du skal dedusere teori på praksis vil du som Eva finne ut at det er svært vanskelig å finne en passende teori. Det blir også en måte å se sin egen deltakelse i barnehagelivet som innebærer at du må holde avstand og vurdere hvilken teori som passer i denne konteksten. Dette vil skape avstand, en kontrollerende pedagogrolle og det er et spørsmål om det i det hele tatt går å gjennomføre denne modellen i barnehagen.

Deltakelse i situasjoner. Pedagogikk er et praktisk fag. Læren om oppdragelse og undervisning. Som forskningsdisiplin dreier det seg om å beskrive, analysere og vurdere feltet oppdragelse og undervisning. Løvlie sier at skillet mellom teori og praksis

henger sammen med deduktivisme. Altså å avlede fra teorier hvordan vi kan løse konkrete pedagogiske situasjoner. De pedagogiske situasjonene kan være kaotiske, uoversiktlige og svært ulike. Derfor må pedagogiske teorier vurderes utfra den konteksten de skal virke i, og dermed kan de ikke generaliseres til lovmessigheter eller regler for handling i yrkesfeltet. Å drive pedagogisk virksomhet er “å delta i en livsform” (Op.cit.s.16). Det blir et dialektisk forhold mellom de teoriene yrkesutøveren støtter seg til, hennes personlige forståelse av teorien og den pedagogiske situasjonen. Dette ser vi i eksempelet med Eva. Hun flytter perspektivet fra teori til praksis når hun går inn i situasjonen sammen med barna. I historien vises dette gjennom at hun setter seg på gulvet i garderoben og “kjente plutselig lukten av svette barnekropper, så sandkornene som vokste til flotte sandhauger, hørte nydelige små barnehistorier...”.

Denne endringen av perspektiv gjør noe fundamentalt med yrkesutøveren. Det innebærer at pedagogiske teorier og forskning har betydning for praksis, og at den er kontekstavhengig. Yrkesutøveren må skape teorien om til sin. Den kan ikke anvendes på barna som om de skulle være prøvekluter for yrkesutøverens teorier, men skapes om *i møtet* med barna. Overgangen fra det ene perspektivet til det andre er utgangspunktet for Schön (1983) sin teori. Deler av denne vil bli presentert.

Det siste punktet *at det teoretiske og prinsipielle er mer høyverdig enn det praktiske og konkrete* dreier seg om synet på hva som er viktig. Her tar Løvlie et oppgjør med tenkningen om at det som blir produsert av teorier og prinsipper skal være styrende. Han peker på læreres (og andres) syn på at teorier skal være autoritativt styrende for praksis. Dette er et trekk ved deduksjonismen. Og som Schön (1983) ville sagt, et trekk ved positivismen. Schön hevder at den kunnskapen som produseres av professorer og forskere har høyere status enn de erfaringene den enkelte yrkesutøver gjør i sitt møte med barna. Dermed står yrkesutøveren i fare for å neglisjere egne erfaringer og klamre seg til teorier som viser seg ikke å være brukbare i den konteksten den pedagogiske situasjonen gir. I eventyret om Eva så vi tydelige tegn på det gjennom illustrasjonen at Eva måtte lete i sekken sin etter en passende teori.

På hvilken måte har kunnskap om hvordan den enkelte utvikler sin personlige teori betydning for veiledning? For å kunne hjelpe en yrkesutøver i sin utvikling må en ta hensyn til hvordan yrkeskompetansen bygges opp og hvor stor betydning den enkeltes personlige yrkeskunnskap har. En snakker ofte om å få kunnskapen “under huden”, at kunnskapen blir en del av deg. Denne kunnskapen som kommer til uttrykk i praksis blir gjenstand for drøfting i veiledningen. Mye av denne brukskunnskapen eller “know-how” er taus. Yrkesutøveren har selv vansker med å sette ord på hva dette er. Veiledning er ment som et redskap til å sette ord på den tause kunnskapen, slik at yrkesutøveren selv kan vurdere bakgrunn for egne handlinger.

Eventyr skal ende lykkelig. Derfor ble veiledning for Eva en døråpner for å utvikle seg videre som yrkesutøver. Veiledning kan ikke sees som et “sannhetsserum” for å bli kjent med egen personlig yrkeskunnskap og derigjennom også sin tause kunnskap. Veiledning er en innfallsvinkel i forhold til å utvikle sin yrkeskompetanse. I denne avhandlingen vil den personlige yrkeskunnskapen bli belyst, og veiledning vil bli sett i forhold til utvikling av den personlige yrkeskompetansen. Her vil begrepene yrkeskompetanse og yrkeskunnskap brukes noe om hverandre. I kompetanse begrepet er det vanlig å legge inn forhold som evne, kunnskap, ferdigheter og holdninger, mens yrkeskunnskap avgrenses til bare å gjelde kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Den teoretikeren som mest inngående har studert den personlige yrkeskunnskapen er Schön. Hans utgangspunkt er i tråd med Løvlie’s måte å se forholdet teori og praksis. Nå er imidlertid Schöns teori ikke basert på studier av førskolelærere, men teorien er i likhet med Løvlie et oppgjør med den positivistiske måten å se på forholdet mellom teori og praksis.

Schön har utarbeidet en teori om hvordan den dyktige praktiker utvikler sin praksis. Schön sine studier av yrkesutøvere baseres på yrkesutøvelse som er svært forskjellig fra førskolelæreryrket, f.eks. arkitekter. Dermed kan en være kritisk til å overføre hans teori på utvikling av førskolelærerkompetanse. En førskolelærers hverdag krever at hun er til stede i handlingsøyeblikket, og situasjonen kan være svært kaotisk og uoversiktlig. Behovet for å virkelig involvere seg i situasjonen og både mentalt og fysisk være i denne handlingstvangen kan vanskeliggjøre f.eks. “Reflection in action”. Schön snakker om praktikerens og den profesjonelle. Dette relaterer han til f.eks. arkitektstudenten Petra som er praktikerens, eller arkitekter generelt som er praktikerens, mens læreren på arkitekthøgskolen (Quist) her sees som den profesjonelle. Jeg har valgt å se førskolelæreren i barnehagen som praktikerens i denne delen. Dette kan kritiseres. Når jeg overfører Schöns teori til å kunne gjelde for førskolelærere og veiledning, relaterer jeg dette til førskolelæreren som får veiledning av en annen førskolelærer. Dermed blir det et annet forhold enn Schön sitt veiledningsforhold mellom en praktiker og en profesjonell jmf. Petra og Quist.

Schön har en del begreper som han beskriver, mer enn definerer. Dette kan føre til at mange finner interessante områder innenfor hans forskning og at han da kan bli tolket svært forskjellig. Jeg har valgt å bruke original litteratur for å unngå at jeg videreførte andres feiltolkninger, eller subjektive forståelse av teorien. Den forståelsen som er presentert er min forståelse av Schön utfra min praktiske og teoretiske bakgrunn. Kritikken om begrepsforståelse tydeliggjøres for meg spesielt i forhold til å se Schön sine begreper i boken “The Reflective Practitioner” i forhold til Argyris og Schön (1974) “theory in practice: increasing professional effectiveness”. Hos Argyris og Schön brukes andre begreper som delvis dekker de samme fenomenene. Dermed kan dette

skape noe forvirring i forhold til hva Schön la i de ulike begrepene. I denne avhandlingen er det begreper fra “The Reflective Practitioner” som blir presentert.

Trass i disse betenkelighetene vil jeg altså bruke Schön som en sentral teoretiker i denne avhandlingen. Jeg starter med en presentasjon av Schön, en generell oversikt over hans teori.

2.2 Donald A. Schön

Schön er en av klassikerne innenfor oppbyggingen av teori om “Theory in action” eller handlingskunnskap. Derfor har jeg valgt å utdype hans begreper og teorier noe mer generelt enn direkte fokusert mot veiledning. I siste del av utredningen vil jeg vise hvordan begrepene og teorien kan ha betydning i min sammenheng.

Schön er en representant for den amerikanske pragmatiske vitenskapstradisjonen. Hans studier av ulike yrkesutøveres praksis har gitt en teori om hvordan dyktige praktikere tenker og handler. Teori som er vesentlig både i forhold til utdanning og videreutvikling av praktikere.

Hans studier har vært med på å avdekke myten om “den fødte” og i stedet fokusere på hva det er den dyktige praktikerens gjør og tenker i handling. Fra hans terminologi kjenner vi begrepene “Knowing in action, Reflection in action, Naming and Framing, Problem-setting, Backtalk og Theory in use”. Alle disse begrepene viser til den kaotiske, uforutsette, komplekse situasjonen praktikerens møter i sin hverdag og den virkeligheten hun skal takle. I sine studier har Schön satt ord på hva den dyktige praktikerens gjør for å få oversikt, forstå og angripe den kaotiske hverdagen. Det er her han gjennom eksempler fra ulike yrkessituasjoner viser hva de nevnte begrepene handler om. Hovedbudskapet i Schöns teori er det dynamiske forholdet mellom den dyktige praktikerens og den situasjonen hun er en del av. Videre at hver enkelt situasjon må forstås som unik og at den dyktige praktikerens er åpen og reflektert i forhold til egen innsikt og handling i situasjonen. Hans tydeliggjøring av sammenhengen mellom å begrepsfeste, ramme inn, velge ut perspektiver, mål og handling, viser hvordan den dyktige praktikerens hele tiden er en forsker i egen praksis.

I forbindelse med veiledning blir de nevnte begrepene sentrale. Veisøkerens skal forske i egen praksis, utvikle seg til å bli en “Reflective practitioner”. Til dette kan veiledning være en hjelp, noe som også Schön nevner. I denne sammenhengen blir da veiledning en hjelp til selvhjelp, hjelp til å utvikle seg som en “Reflective Practitioner”. En hjelp til å utvikle evne til refleksjon i forhold til innramming av problemområder, avdekke egne

strategier for handling og oppbygging av handlingsrepertoar. Dette blir nærmere belyst i boken “The Reflective Practitioner”.

2.2.1 Den reflekterte praktiker

Donald A. Schön er professor ved Massachusetts teknologiske institutt. Han tilhører som nevnt den amerikanske pragmatiske tradisjonen som bygger på bl.a. den pragmatiske filosofiske retningen som dukket opp på slutten av 1800-tallet. Innenfor denne retningen hevdes det at

.....et begreps eller en teoris mening kommer til uttrykk i dens praktiske konsekvenser. De teoretiske setninger må kunne anvendes på konkrete empiriske problemstillinger eller være med å løse praktiske oppgaver for å være sanne. (Ped.psyk.ordbok 1991:148)

John Dewey er en av klassikerne innenfor denne retningen. Vi kjenner hans uttrykk “Learning by doing”. Pragmatikken er skeptisk til store teoribygginger, og påpeker sammenhengen til praksis som svært vesentlig. Schön har vært opptatt av sammenhengen mellom refleksjon og handling og hvordan utvikle seg som yrkesutøver. Han har blant annet utgitt tre bøker som omhandler refleksjon i tilknytning til handling. I sin bok “The Reflective Practitioner” (1983) belyser han hvordan teori og teoretiske modeller ikke er tilstrekkelig for å utvikle seg som yrkesutøver.

Schön er opptatt av utviklingen av “The Reflective Practitioner” og er kritisk til dagens utdanningssystem. Han hevder at utdanningen preges av positivisme og teknisk rasjonalitet. Positivisme står for Schön som troen på det objektive og vitenskapens overordnede betydning i forhold til praktisk handling. Det var vitenskapen som “skulle redde verden”. Forskningen skulle finne fram til den objektive sannhet som skulle frigjøre verden fra fordommer og mytiske forestillinger. Schön var også opptatt av å avdekke mytiske forestillinger om “den dyktige praktiker”. I denne sammenheng er det at han kritiserer utdanningssystemet fordi han påpeker manglende samarbeid og sammenheng mellom forskeren og praktikerens.

Schön starter i sin bok “The Reflective Practitioner” med et samfunnsperspektiv på profesjonalisering og yrkeskunnskap. Han tar tak i to sentrale dimensjoner, den tekniske rasjonalitets styrende innvirkning på profesjonene og forholdet mellom forskning og kunnskapsutvikling i utdanningssammenheng. Dette ser han i forhold til den hverdagsvirkeligheten praktikerens møter i sin yrkesutøvelse.

Forholdet mellom hverdagsvirkeligheten og teoretisk kunnskap er helt sentralt i hans perspektiv. Han viser hvordan status, forskning og teknisk rasjonalitet henger sammen

og betydningen den arenaen har for praktikerens tanker om, og handling i, yrkesutøvelsen. Han sier at den tekniske rasjonaliteten er den dominerende erkjennelsesteorien innen vitenskapen også i dag. I et samfunnsperspektiv ser vi at vitenskapelig kunnskap er overordnet og har høyere status enn den praktiske kunnskapen. Den vitenskapelige kunnskapen er spesialisert, standardisert og systematisert. Schön hevder at dess mer generell kunnskapen er, dess høyere status har den. F.eks. har grunnforskning høyere status enn anvendt forskning.

Forskere er isolert fra praksis. De kan ha samarbeid med praktikerne, men et slikt samarbeid er som oftest bygd på at praktikerer gir forskeren problemområder som hun kan studere. Samarbeidet innebærer da at praktikerer leverer problemområdene, forskeren bruker disse i sin forskning og forsker utfra ulike metoder for å finne metoder for hvordan problemet kan løses. I et slikt samarbeid blir ofte forskeren den som legger premisene og har høyere status enn praktikerer.

Regelen for utdanning, sier Schön, er at først skal studenten lære teorier utfra grunnforskning og anvendt forskning. Deretter skal hun vise dyktighet i å sette sammen denne viten til dyktighet i å løse praktiske problemer i sin yrkessituasjon.

Teknisk rasjonalitet bygger på dette mønsteret:

- ◆ Virkelig kunnskap ligger i teoriene som er blitt til gjennom grunnforskning og anvendt forskning.
- ◆ Studenten skal bli dyktig i å bruke teoriene fra denne forskningen i å løse problemer i sitt yrke.

Utfra en slik tenkning kan en ikke bli dyktig som praktiker uten at en først kjenner et teoretisk kunnskapsgrunnlag å bygge sine handlinger utfra.

Den tekniske rasjonaliteten er arvegods fra en 300 år gammel mannshistorie innen den vestlige verden, sier Schön (Op.cit.s.30-31). Det er arven fra positivismen om å bruke vitenskapen og de vitenskapelige prinsipper til "beste for menneskeheten". Den tekniske rasjonaliteten er den positivistiske erkjennelsesteorien om praksis som er institusjonalsert gjennom det moderne universitetet.

Schön hevder at den positivistiske doktrinen slik vi kjenner den fra Comtè ikke passer i forhold til praksis. Praktisk kunnskap finnes, men den stemte ikke med de positivistiske kategoriene (Op.cit.s.31-33). Positivistene løste dette problemet ved å konstruere en sammenheng mellom mål og metode. Ved å bli enige om målet, skulle forskningen finne svar på metodespørsmålet. Spørsmålet "How ought I to act?" ble sentralt og kunne

besvares ved vitenskaplig arbeid som grunnforskning eller anvendt forskning. Dermed vitenskapliggjorde man praktisk kunnskap, men da som utgangspunkt status-ulikhet mellom praksisfeltet og forskning.

Schön støtter seg til Bernard Barber som i 1963 skrev at nå var nesten alle profesjonsutdanningsinstitusjoner overtatt av vel-etablerte profesjoner. Dette hadde sin pris fordi profesjonene selv måtte akseptere den positivistiske erkjennelsesteorien som overordnet og undervise studentene i den generaliserte og systematiserte kunnskapen som base for studentenes profesjonsutøvelse.

Hovedpunktet i Schön sin kritikk av den tekniske rasjonaliteten ligger i at man legger for stor vekt på problemløsning og ignorerer problembestemmelsen. Schön kritiserte ikke bare, men har gitt et positivt bidrag til å forstå hva som skjer når yrkesutøveren møter den praktiske, og ofte kaotiske hverdagen.

2.2.2 Den kaotiske situasjonen

I vår tid har vi blitt mer og mer klar over de begrensningene som ligger i vårt utdanningssystem og profesjonalisering av samfunnsområder. Profesjonene utsettes for en del kritikk, og vi ser at en slik innfallsvinkel til kunnskapsutvikling kommer til kort. Den komplekse og uoversiktlige praksisen og de innebygde verdikonflikter som er en vesentlig side ved f.eks. det å arbeide med barn, gjør det vanskelig å bruke modellen fra teknisk rasjonalitet. Perspektivet vi kjenner fra teknisk rasjonalitet er at kunnskap kan generaliseres og deretter brukes på nye situasjoner, jmf. Løvlie. Kompleksiteten i situasjonen er i mange tilfeller slik at denne generaliserte kunnskapen ikke passer. Dessuten krever den at målet for virksomheten er klart, slik at en kan velge den kunnskapen som passer til målet. Virkeligheten som yrkesutøveren står i, preges ikke av struktur, stabilitet og oversiktlige problemområder, men av kaos og samtidighet. Dette gjør at positivismens krav om klare problemområder er vanskelig å oppfylle. Situasjonen er i seg selv så kompleks og mangetydig at det å skille ut problemområder ofte er svært vanskelig. Dersom en i forbindelse med utdanning innenfor et yrke ser bort fra denne utskilingsprosessen kan det føre til en forenkling av problemene, eller at en griper fatt i de problemene en først får øye på, eller de som er lettest å løse. Med fokus på resultater blir det problemløsning som blir det vesentlige og en kan stå i fare for å ignorere betydningen av den prosessen der praktikerer finner fram til viktige områder å arbeide med. I virkelighetens verden presenterer ikke problemene seg, men de *må konstrueres* utfra det materialet av problemområder som gjør situasjonen uforståelig, vanskelig og kaotisk.

For at praktikerer skal kunne gjøre om en problematisk situasjon til et problem må hun *skape mening* i noe som ikke umiddelbart gir mening. De må oppdage at fordi om

problemet kan løses teknisk er det ikke nødvendigvis et teknisk problem, sier Schön. Når vi fastsetter problemstillingen velger vi hva vi vil behandle som ting i situasjonen, vi setter grenser for vår oppmerksomhet og vi ser etter tegn som gir oss en pekepinn på hva som er galt i situasjonen og i hvilken retning situasjonen bør endres.

Problemavklaring er en prosess der vi navngir hva vi vil sette fokus på og lager en ramme for fokusområdet. Schön kaller dette "naming and framing". I prosessen med å sette ord på "naming" kan det være vanskelig å finne ord for akkurat det vi opplever som problemet. Kanskje opplever vi at det ikke eksisterer ord som vi kjenner for å navngi f.eks. en følelse eller opplevelse. Når det gjelder "framing" sier Schön at denne innrammingen kan gjelde f.eks. tidsmessig fra noen minutter opptil ett år. Det er altså ikke en enkelt adskilt hendelse, men vi må finne området for "framing" selv ved å vurdere om det er noe vedvarende over lengre tid, eller om det er en konkret tidsavgrenset situasjon.

Når en konkret ramme er konstruert vil det likevel kunne være vanskelig å bruke de kategoriene som vi kan finne innenfor vitenskapen. Dette fordi det som skjer i hverdagen er unikt eller så komplekst at det er vanskelig å fange dem med dagens kategorier. For at praktikerens skal kunne løse denne situasjonen må hun kunne sette sammen eksisterende teori og overføre dette som kjennemerker på den praktiske situasjonen. Dessuten må hun utfra teknisk rasjonalitet vite hvilket resultat hun ønsker å oppnå. Når resultatavklaringen er gjort kan hun finne strategier for handling og da blir dette kun et teknisk problem.

I hverdagens virkelighet kan situasjonen være så kompleks og kaotisk at hun må bruke mye energi på både å sette ord på "naming"-situasjonen og å ramme, "frame", den inn på grunn av at det er komplekse fenomener hun forsøker å løse. Dessuten kan det være verdikonflikter både i forhold til å sette ord på situasjonen og i forhold til å formulere en problemstilling eller et ønsket resultat.

De ulike måtene å sette navn på og å ramme inn, vil føre til ulike framgangsmåter for å klargjøre og løse problemet. Når praktikerens prøver å løse problemet finner vi igjen at hun faller utenfor den tekniske rasjonaliteten ved å prøve seg fram. Vi ser altså hvorfor praktikerens som er preget av erkjennelsesteori finner at dette blir et dilemma. Deres definisjon av nøyaktighet og etablert yrkeskunnskap ekskluderer fenomener som de opplever som sentrale i sin praksis. En kreativ måte å løse disse problemene på passer ikke til den etablerte, detaljerte profesjonelle kunnskapen de har fra sin utdanning. For å kunne leve i et slikt dilemma kan praktikerens velge f.eks. å overse, være utvelgende uoppmerksom på det som faller utenfor kategoriene. Hun kan skape kategorier for å bortforklare manglende sammenheng mellom det som skjer i virkeligheten og kategoriseringen. En strategi er å prøve å presse situasjonen inn i en kjent ramme, eller manipulere

den for å tjene den hensikt at praktikerer fortsatt kan nytte standardmodeller og teknikk. Eller en annen strategi er å se hver situasjon som unik, der kunnskap blir en del av handlingen som foregår. Schön understreker at det å se hver situasjon som unik er den profesjonelle yrkesutøverens strategi for handling i yrkesfeltet.

2.2.3 Kunnskap i handling

Schön var opptatt av den dyktige praktiker og hva det var som var årsaken til hennes dyktighet. Hva slags kunnskap og innsikt særpreger henne og hvordan blir denne utviklet. Han ønsket å undersøke det spontane, den intuitive forestillingen av praksis i hverdagen.

When we go about the spontaneous, intuitive performance of the actions of everyday life, we show ourselves to be knowledgeable in a special way. Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our pattern of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is in our action. (Op.cit.s.49)

Det vi vet i situasjonen er avhengig av denne tause dimensjonen i vår kunnskap. Enhver dyktig praktiker gjenkjenner fortrolige symptomer i situasjonen og assosierer dem med kvalitet i sitt arbeid. Hun lager utallige slike normer som ikke har tydelige kriterier, men som enhver dyktig praktiker kjenner og handler i forhold til. Disse kriteriene kan hun ikke uttrykke fullstendig, det er noe hun bare "vet". Også når hun bruker forskning og vitenskap som utgangspunkt for sine handlinger er hun avhengig av denne dimensjonen; denne tause gjenkjenningen og forestillingsevnen.

Vi reflekterer ofte over det vi gjør mens vi gjør det eller etter at vi har handlet. Til vanlig, sier Schön, går denne refleksjonen sammen med "Knowing in action". Altså den kunnskapen og innsikten som er implisitt i handlingen. Når vi handler ser vi samtidig hvilke konsekvenser både det vi gjør og det vi har tenkt å gjøre kan føre til. Derfor reorganiserer vi hele tiden våre handlinger og tenker om handlingene utfra de reaksjonene vi får fra omgivelsene og utfra en egen opplevelse i situasjonen. Denne tankeprosessen er tildels ubevisst og går svært fort. Et menneske kan ikke skrive eller på annen måte uttrykke alt som det selv er fylt av, av tanker og opplevelser.

"Knowing in action" er handling, gjenkjenning og bedømming som vi gjør spontant. Vi trenger ikke å planlegge, vurdere eller analysere det verken før eller mens vi handler. Ofte er vi heller ikke klar over hvordan vi har lært det, eller at vi kan det. Vi bare opp-

lever at vi gjør det. I noen tilfeller er vi klar over at vi har lært det og at det er internalisert i oss, mens i andre tilfeller har vi aldri vært klar over hvordan dette har skjedd - "hvor har jeg det fra?". Vi er altså vanligvis ikke i stand til å beskrive den innsikten våre handlinger hviler på.

"Reflection in action" er Schöns tilleggsbegrep i forhold til "Knowing in action". Han sier at mange ganger er det sånn at intuitive, spontane handlinger kun er der i øyeblikket og vi tenker ikke mer på det. Andre ganger, spesielt i situasjoner der det oppstår *overraskelser, vellyst, håp eller noe uønsket*, kan vi tenke over det i situasjonen mens vi handler. I slike tilfeller reflekterer vi over sammenhengen mellom resultat og handling og den intuitive kunnskapen som ligger implisitt i handlingen.

Som yrkesutøver, sier Schön, samler en mange liknende situasjoner og sammenlikner disse for å kunne skape seg sin egen praksis. En yrkesutøver samler et reportoar av forventninger, bilder og teknikker. Yrkesutøveren vet hva hun skal se etter og hvordan hun skal reagere på det hun finner. Så lenge praksisen er stabil og dermed bringer liknende situasjoner, blir hun *mindre og mindre overrasket over sammenhengen mellom handling og resultat*. Dermed blir også hennes innsikt i forhold til handling mer og mer *taus, spontan og automatisert*. Den fordelen yrkesutøveren nå har er at hun kan bruke mindre resurser på å løse daglige situasjoner, men det kan også gi den negative konsekvensen at hun blir *mer og mer repeterende og rutinepreget*. I og med at kunnskapen da blir taus og spontan, kan hun miste evnen til å tenke over hva hun faktisk gjør. Hun blir selektiv uoppmerksom på det som ikke passer inn i de kategoriene hun har skapt (knowing in action) og kan oppleve at hun blir rutinstyrt og utbrent som yrkesutøver. Schön sier at hun da er overlært innenfor sitt felt. En ekstrem form for spesialisering i samfunnet kan føre til slik "overlæring".

En praktikers refleksjon kan være et korrektiv for "overlæring". Selv vil jeg tilføye at også veiledning kan være et redskap for å unngå slik overlæring innenfor en organisasjon. Gjennom refleksjon, sier Schön, kan yrkesutøveren møte og vurdere sin tause forståelse.

A practitioner's reflection can serve as a corrective to overlearning. Through reflection, he can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience. (Op.cit.s.61)

Yrkesutøveren reflekterer på den innsikt hun har i situasjonen. Hun kan utforske den forståelsen hun selv har stått i relativt lenge etter at hun har handlet. Dette kan hun gjøre for å reflektere over en innlysende feilhandling, utfra at hun har lyktes i situasjonen el-

ler ønske om å finne ut hva det var som faktisk skjedde. Hun kan reflektere over situasjonen både *før, under og etter* gjennomføring av situasjonen. Refleksjon kan dreie seg både om praktiske vurderinger og teoretiske analyser.

2.2.4 Teorier i bruk

Den dyktige praktiker kan altså reflektere over sine egne strategier for handling. Gjennom refleksjon kan hun oppdage de mønstrene hun tolker og vurderer en situasjon utfra. Denne type refleksjon er en kilde til selvinnsikt og videreutvikling. Schön kaller de mønstrene praktikerens har laget for “theory in use”. “*Theory in use*” er noe som er med og former en persons egne handlinger. Dette kan være uttalt eller uttalt teori. Den teorien som hun ikke har avdekket kan være med på å hindre henne i å oppdage uoverenstemmelser, verdivalg og dermed hindre videreutvikling av egen praksis. Slike teorier i bruk betegner Bengt Molander (1990) for “orienteringssystemer”. Det vil si at de *åpner for og setter grenser* for bl.a. refleksjonen.

Schön og Argyris (1974) har i sin bok “theory in practice: increasing professional effectiveness” beskrevet to hovedmodeller for slik handlingsteori - modell I og modell II. Disse modellene kan skjematisk omtales som den gode og den onde. Jeg vil gå nærmere inn på modellene under punkt 2.2.8 Veiledning og refleksjon i handling.

En praktikers refleksjon over sin praksis kan det variere hva hun reflekterer over. Det kan være de fenomenene hun synes er interessante, det systemet av innsikt hun bringer fram i seg selv, den tause normen hun setter, følelser i situasjonen o.a. Hun kan gjennom slik refleksjon ramme inn det problemet hun prøver å løse og sette ord på de regler og normer hun selv har konstruert i sitt handlingsrepertoar. Dermed blir “reflection in action” en viktig måte praktikerens benytter seg av for å kunne takle den vanskelige divergente situasjon praksis oppstår i. I disse situasjonene kan hun ikke bruke de vanlige kategoriene av kunnskap i handling som hun innehar, må hun kritisk gå gjennom sin egen forståelse av fenomenet, konstruere ny beskrivelse av den og teste den nye beskrivelsen ved å eksperimentere i situasjonen. Noen ganger kommer hun fram til en ny teori om fenomenet ved å ta tak i følelsene i situasjonen.

Når hun opplever at hun sitter fast i en problematisk situasjon som hun ikke klarer å overføre til et håndterlig problem, må hun finne mening i situasjonen. Dette gjøres blant annet ved å avgrense, systematisere eller ramme inn situasjonen. Denne innrammingsprosessen henger også sammen med å sette ord på situasjonen. På denne måten finner yrkesutøveren mening i situasjonen og kan konstruere problemstillinger for så å ha noe å eksperimentere utfra. Dette er en vanskelig prosess som har i seg pedagogiske valg. Når en reflekterer i handling, sier Schön, blir en *forsker i en praktisk kontekst*. Da er hun ikke avhengig av etablerte kategorier, teorier og teknikker, men konstruerer en ny teori i forhold til denne enkeltstående situasjonen. Hun definerer ikke middel og mål

som ulike fenomen, men ser det som noe som spiller sammen innenfor rammen av denne komplekse situasjonen. Yrkesutøveren skiller da ikke tenkning fra handling, eller er knyttet opp mot teknisk rasjonalitet, fordi hennes eksperimentering hele tiden også er handling.

For å belyse hva “Reflection in action” er bruker Schön eksempler fra ulike yrkesgrupper. Hans eksempelbruk viser hva som er gjennomgående trekk ved “Reflection in action” og hva som er spesifikk for de ulike yrkesgruppene. Jeg vil trekke fram det generelle i eksemplene vist her i ett eksempel om Petra og Quist.

Et eksempel er hentet fra arkitektutdanning, der Quist som er læreren hjelper studenten, Petra, med en konkret oppgave. Her beskriver Schön hvordan språket blir tettere og tettere knyttet til situasjonen ettersom Petra viser at hun forstår hva han gjør. Den verbale og den non-verbale dimensjonen er nært knyttet sammen. Ordene blir uklare dersom de ikke tolkes i den settingen de er en del av. Dermed utvikler det seg en dialog som blir uforståelig for utenforstående.

Quist tar utgangspunkt i et av de problemområdene Petra skisserer, men han rammer det inn på en ny måte utfra sin forståelse av problemet. Deretter forsøker han å komme fram til en løsning gjennom refleksjon, tanke og demonstrasjon, slik at han kan klargjøre neste trinn i handlingen. Hvert skritt er et lokalt eksperiment som inneholder et større eksperiment som er knyttet mot hvordan han har valgt å ramme inn problemet. Det blir en dynamisk prosess av innramming, eksperimentering og nyinnramming. Han lytter til de konsekvensene som viser seg i forhold til situasjonens “back-talk”. Situasjonen reagerer på den innramming som gis og viser retningen for endring. Quist spinner en vev av innramming, handling, konsekvenser, vurderinger og ny innramming. En dyktig praktiker kan lage alternative vever, som viser stor variasjon og kompleksitet.

Det er et vedvarende, utviklende system av underforståthet i “Reflection in action”. Quist stiller spørsmålet; “hva hvis”, og handler utfra vurdering av ulike konsekvenser. Det kan være konsekvenser som fører til brudd med underliggende antakelser, vurdering av mulige problemer eller muligheter som trer fram. Han skifter hele tiden perspektiv fra “kan, muligens skje,” til “skulle og burde skje.” Slik ser han muligheter og begrensinger i situasjonen. Skifting dreier seg også om et skifte mellom gjentakelse og vurdering av resultatene av sin handling. Han skifter fra antakelse til muligheter og innrømmelser, slik at han får utarbeidet et hensiktsmessig bilde av virkeligheten.

Gode “Reflective Practitioners” vil skifte mellom ulike perspektiv og være var for og ta hensyn til situasjonens “back-talk”. I eksempelet med Petra og Quist fungerer Quist som ekspertveileder som overtar oppgaven som skal løses og mesterlig rammer den inn på nytt og dermed ser nye løsningsmåter. Når en veileder gjør dette uten å forklare at det er

det hun gjør, vil det være fare for at veilederen tildekker den nødvendige "detektiv-jobben" som hun faktisk har utført. Det ser så lett ut å komme fram til hensiktsmessige tekniske løsninger. Yrkesutøveren kommer raskt fram til en løsning, men dette forutsetter at hun har en type innsikt i forhold til problemområdet. I eksemplet om Petra, har Quist denne kunnskapen, ikke Petra. Petra kan oppfatte det som skjer som ren problemløsning utfra teknisk rasjonalitet, mens prosessen fram til en løsning er som nevnt mye mer kompleks. Dermed kan det være vanskelig å avsløre den gjentakelsen av å ramme inn, prøve, tenke, se konsekvenser, skifte perspektiv som ligger i "Reflection in action". Det blir vanskelig for andre å se den underliggende forståelsen Quist's handlinger hviler på. Dette er svært relevant i forhold til veiledning generelt, og jeg vil komme tilbake til det under punktet 2.2.8 Veiledning og refleksjon i handling og i del 5 Handling og refleksjon.

I eksempelet med Petra og Quist utfører Quist "Reflection in action". Han ser på det praktiske problemet som et enkeltstående tilfelle. Han leter ikke etter standardløsninger, men søker å avdekke det spesielle for den problematiske situasjonen. Deretter går han gradvis i gang med å lage seg en forståelse av problemet slik det trer fram for ham. Problemet er komplekst og han må skifte perspektiv for å komme fram til ulike måter å ramme dette inn på. I tillegg må han være oppmerksom på hvordan situasjonen reagerer på hans handlinger. Han konstruerer altså en forståelse av situasjonen, og kan konstruere flere måter å forstå problemet på utfra ulike perspektiv. Dermed blir den beste måten å løse problemet på vurdert utfra hvilken forståelsesramme han setter på problemet. Schön viser hvor vanskelig det er å ramme inn problemet og hvor komplekst akkurat det er. Her ligger mange verdi-vurderinger og vinklinger som er bestemmende for hvordan problemet bør håndteres.

Ved å gå utfra at situasjonen er et enkeltstående tilfelle og ikke et generelt problem, kan yrkesutøveren ikke behandle problemet ved å bruke standard-teorier og teknikker. I situasjonen må hun konstruere en forståelse av situasjonen, hva problemet er, om problemet bør løses og også hvilken rolle hun selv skal ta i løsningsprosessen. Schön hevder at ved å legge merke til praktikerens "Reflection in action" er det mulig å avdekke en fundamental struktur av profesjonelle undersøkelser som ligger under de mange variasjonene i planlegging og handling. Yrkesutøveren ser altså her situasjonen som unik. Dermed vil alle situasjonene som enkeltstående tilfeller bli av betydning. Disse enkeltstående situasjonene blir grunnlaget for den enkeltes handlingsrepertoar.

Praktikeren reagerer på mangfoldet på en spontan måte. Dette mangfoldet forvirrer andre, men hun går i gang med å ta inn store kvanta av informasjon og lager linjer/slutninger og prøver dette ut. Samtidig har hun kapasitet til å holde mange perspektiver i hodet på en gang. Det er gjennomgående i Schön sine eksempler at veileder/læreren går inn og rammer inn problemet på nytt når studenten ber om hjelp. Denne

ny-innrammingen gir nye muligheter i situasjonen. Det blir en form for spiraleffekt gjennom nivåer av vurderinger, handling og nyvurderinger. Den komplekse situasjonen blir forstått gjennom å legge merke til forandringer og ved å forandre for å forstå og over tid vil dette komplekse og mangeartede registeret av situasjoner gi grunnlag for praktisk handlingsdyktighet.

2.2.5 Om å bygge opp sitt handlingsrepertoar

Det å ramme inn problemer må ikke forstås utfra effektivitet. I steden handler det om en prosess for å forstå situasjonen og å løse problemet. For å kunne løse problemet må en avdekke situasjonen og det skjer gjennom “naming” og “framing”. Da ser en hvilke problemområder som kan ligge i situasjonen og dermed har en mulighet for å løse problemer. Dersom en ikke bruker tid og krefter på probleminnrammingen blir problemløsning mer som å spille russisk rulett. Det blir tilfeldig hva en tar tak i og hvordan en forsøker å løse situasjonen. Schön påpeker det dialektiske forholdet mellom å finne en måte å ramme inn problemet på, de handlinger praktikerer utfører og hennes opplevelser av hvordan situasjonen reagerer på dette. Utfra vurderingene må hun eventuelt ramme inn problemet på nytt, vurdere mulige konsekvenser og utprøve. Det blir en vedvarende prosess som virker på de ulike fenomenene i prosessen. Schön er opptatt av at en som er i “Reflection in action” er *oppmerksom og konsentrert på helheten samtidig som hun forsøker å avdekke delfenomener*. Det er en kombinasjon av kognitiv og affektiv prosess. Praktikerer vurderer hele tiden sin innramming og dens muligheter til videre utforskning av situasjonen.

Vi holder fast ved at situasjonen vurderes som enkeltstående. Praktikerer har bygd opp et kartotek over eksempler på situasjoner med forståelsesmåter og handlingsalternativer. Når en praktiker gir situasjonen mening, ser hun det som noe hun allerede har i sitt repertoar. Ikke for å sette situasjonen i denne eksempelkategorien, men for å se hvordan den skiller seg fra den kjente situasjonen. Dermed tar hun erfaringene i bruk på denne nye situasjonen.

It is our capacity to see unfamiliar situations as familiar ones and to do in the former as we have done in the latter, that enables us to bring our past experience to bear on the unique case.

It is our capacity to see as and do-as that allows us to have a feel for problems that do not fit existing rules. (Op.cit.s.140)

Det å “se som” og “å gjøre som” gir muligheter til å ta i bruk tidligere erfaringer og justere disse slik at de blir “skreddersydd” til denne enkeltstående situasjon. Dermed blir de ikke standardkategorier, men har en mening i den enkeltstående situasjonen. Det blir

mer slik at dess flere eksempler yrkesutøveren har i sitt repertoar, dess større blir hennes mulighet for å lage variasjoner av eksemplene og dermed utvide sitt handlingsrepertoar. Dette fordi hun er i stand til å se eksemplene som fenomener og lage meningskombinasjoner av disse: De reduseres ikke til standardkategorier, men kan tilpasses utfra likheter og forskjeller. I mange tilfeller dreier det seg om å stille seg undrende og reflekterende til sin egen praksis, noe Schön kaller å forske i egen praksis.

2.2.6 Praktikerforskeren

I sin undersøkelse av situasjonen og sitt forsøk på å forstå og å løse problemer blir praktiker en form for forsker. Hennes måte å forske på er noe ulik den tradisjonelle forskeren vi kjenner. Hun skaper situasjonen ved å omforme den utfra egen forståelse. Denne omforming skjer gjennom en dialektikk med den konkrete situasjonen. Hennes modeller og vurderinger inngår og blir til i situasjonen. De fenomenene hun forsøker å forstå er delvis laget av henne selv, hun er i en situasjon hun forsøker å forutsi. Hun er ikke bare ute etter å undersøke, men også å løse problemet. Hun forstår situasjonen ved å omskape den og ved å delta i den. Delta i den og være åpen for de konsekvensene hun avdekker og de konsekvensene hun forutser. Dermed blir hun en forsker i egen praksis. I motsetning til teknisk rasjonalitet i forskning der kontroll, distanse og objektivitet er idealer.

Yrkesutøverens måte å håndtere komplekse situasjoner viser hennes holdning til den virkeligheten hun forholder seg til. Praktikerforskeren, som er et begrep hos Schön, skiller seg fra den tradisjonelle forskeren ved at hun selv er en av forsøkspersonene.

In a practitioner's reflective conversation with a situation that he treats as unique and uncertain, he functions as an agent/experient. Through his transaction with the situation, he shapes it and makes himself a part of it. Hence, the sense he makes of the situation must include his own contribution to it. Yet he recognizes that the situation, having a life of its own distinct from his intentions, may foil his projects and reveal new meanings. (Op.cit.s.163)

I dette har Schön beskrevet en erkjennelsesteori som har i seg både det kognitive og det affektive. Han viser hvordan en slik teori kan fungere i den praktiske situasjonen og være et hjelpemiddel for praktiker. En slik teori viser at teknisk problemløsning har en begrenset verdi, mens en slik reflektiv samtale med situasjonen gir nye muligheter for å kunne løse komplekse og kaotiske situasjoner.

I en slik tenkning blir praksis en form for forskning. I innrammingen av problemet blir middelet og målet gjensidig avhengig av hverandre. I omskapingen av situasjonen lig-

ger det innsikt, handling og perspektivvalg som er uadskillelige. Prosessen krever at en både identifiserer mål og middel og at disse er dialektisk avhengig av hverandre. Vi vet imidlertid lite om hvordan individet utvikler sine strategier for å foreta valg, og bygge opp et repertoar som er med og skape refleksjon i handling. Dette er interessant å se på i forhold til veiledning. Kan veiledning hjelpe veileder til å finne ulike måter å ramme inn situasjoner og komme fram til ulike problemstillinger i forhold til den konkrete situasjonen? Opplever veisøker at veiledning er med og gir henne et redskap for videreutvikling av evnen til refleksjon i forbindelse med handling? Det første spørsmålet vil bli utdypet i del 5 om “handling og refleksjon” og det siste spørsmålet blir belyst i undersøkelsen.

Noen praktikere har en overordnet teori som for dem er en hjelp til innramming av problemer. I forbindelse med innramming av situasjonen og problemet er det også vesentlig å se på hvordan hun rammer inn sin egen rolle og lage alternative innramminger også i forhold til denne. Dette vil da styre den refleksjonen som skjer i handling - den reflektive samtalen. Dersom rolleinrammingen er konstant vil det begrense det spillerommet som er mulig i den reflektive samtalen. Derfor trenger yrkesutøveren også å se på egen rolle i situasjonen, og variere denne, se den fra ulike perspektiver. Det samme gjelder for den institusjonelle konteksten. I vår sammenheng barnehagen som institusjon. Hvordan binder eller åpner denne konteksten for videre utforskning og perspektivtaking? Er det rom for ulik vektlegging i barnehagen som tilgodeser en slik forskning, eller er også denne institusjonen preget av teknisk rasjonalitet der de voksne legger alle premissene og bestemmer hva som er best for barna? Dersom det siste er tilfelle blir barna reifisert og har liten innvirkning på innholdet i barnehagen. For å unngå slik tingliggjøring sier Schön at et virkemiddel er å utvikle refleksjon i handling.

2.2.7 Hvordan utvikle refleksjon i handling?

Schön gir ingen oppskrift på hvordan dette kan utvikles, men han peker på at refleksjon i handling både kan oppleves som utviklende og som konfronterende. Han skisserer hvordan “Reflection in action” kan virke provoserende både på den enkelte praktiker som reflekterer og på den konteksten praktiker handler innenfor. Praktiker kan oppleve at det blir vanskelig å gjøre den jobben hun gjorde før, fordi hun nå har avdekket en del spørsmål i forhold til egen praksis som er vanskelig å leve med dersom hun ikke ser hvordan hun kan følge opp disse spørsmålene. Schön viser ved eksempler hvordan andre kan hindre at individet kan ta nye innramminger, f.eks. i forhold til egen rolle som lærer eller normer og regler i institusjonen. Har førskolelæreren en rolle som kontrollør i forhold til grensesetting fordi hun tror at det er det som forventes av henne, eller setter hun grenser for barna utfra hva hun som hun tror de andre (personale, foreldrene) forventer av henne.

Schön sier at det faktisk i noen tilfeller kan være farlig eller uheldig å være en reflektert praktiker.

- ◆ I noen situasjoner er det ikke tid til å tenke gjennom hvordan vi skal handle.
- ◆ Når vi tenker på det vi gjør, kan vi bli paralyisert av den kompleksiteten situasjonen inneholder. Dermed kan vi bli handlingslammet.
- ◆ Vi kan også utvikle en redsel mot å tenke mens vi handler. Det føles lettere å gjennomføre et program og forsøke å stenge for den tilbakemeldingen situasjonen gir.
- ◆ Situasjonen kan også være slik at det perspektivet, som en utfra innrammingene ønsker å ta tak i, er uforenlig med den måten en opplever at en kan handle utfra i den konteksten en er i.

Disse fire punktene er uforenlig med “Reflection in action”. De viser mer dette med “Reflection on action”, sier Schön. Punkt 1 gjelder spesielt i ekstreme situasjoner, f.eks. i krigssonen under et slag. Ser vi på pkt. 2 og 3 sier disse noe om hva som kan legges i tenkning. Schön kaller dette mer myter enn realiteter. Han er opptatt av at *det er nødvendig å avmytifisere en del av den gode praksis*, slik at den i større grad kan brukes til å hjelpe nye individer som skal utdanne seg innenfor f.eks. læreryrket, eller i vår sammenheng førskolelæreryrket. Vi kjenner myten om den “fødte førskolelærer” og utfra Schöns teori er det viktig å se hva er det “Den gode førskolelærer” gjør i praksis.

Det er ganske krevende å være en “Reflective Practitioner”. Det får konsekvenser både for individet og for den institusjonen vedkommende arbeider. Konsekvenser kan være at en som yrkesutøver blir mer kritisk til eget og institusjonens arbeidsmåter. Dermed kan det oppleves som vanskelig å være, eller arbeide med å utvikle egen refleksjon i forbindelse med handling. Imidlertid er fordelen at jobben blir mer interessant og at en opplever nye sider både ved seg selv og andre gjennom en mer utforskende innstilling til arbeidet.

Det er mest sannsynlig at vi vil reflektere i handling i situasjoner der vi står fast eller er misfornøyd. Da vil vi automatisk reflektere, slik at spørsmålet da er hva vi reflekterer over. Hvordan bør vi reflektere for å komme videre? Hvis vi skiller tenkning fra å gjøre ser vi tenkning kun som en forberedelse til handling og handling bare som et redskap for tanken. I en slik forståelse vil handling kun være et resultat av noe vi har tenkt på forhånd, utfra f.eks. erfaringer vi har fra andre lignende situasjoner. Løvlie påpeker at teori og praksis er to sider av samme sak. Han snakker om *deltakelse i situasjoner* for å understreke at praksis ikke kan skilles fra teori. Vår refleksjon og våre ytre handlinger utgjør til sammen en helhet, og virker på hverandre. Det vi gjør virker på vår tanke om

det vi gjør og dermed blir dette forholdet et dialektisk forhold som er gjensidig avhengig av hverandre. Med Schön sitt begrep “Reflection in action”, blir *å gjøre og å tenke over handling to sider av samme sak*. Vi tenker mens vi handler, og vi vurderer og reflekterer over det vi holder på med for i øyeblikket å se om det er en måte som er bedre enn andre akkurat her og nå. Gjennom denne måten å være seg bevisst egne handlinger og refleksjoner kan vi videreutvikle vår tenkning om handlingen. Tenkningen kan utvide handlingsmulighetene. Hvert av fenomenene gir næring til hverandre, og lager muligheter, men samtidig setter det grenser for hverandre. Noen ganger distraheres praktikerens av tenkningen, slik at den ikke passer inn i handlingen her og nå. Da er tankene opptatt av noe annet enn den konkrete handlingen og forstyrrer handlingen. Slik forstyrrende tenkning kan også være at en er opptatt av flere perspektiver samtidig og ikke har kapasitet til å holde fast på dette mens en handler. Andre ganger gir en slik mengde av perspektiver i en situasjon bidrag til praktikerens forskning i situasjonen, og muligheter til å se situasjonen klarere slik at en går inn i en reflektiv samtale, med situasjonen. Da foregår det på en måte et aktivt samspill mellom personene i situasjonen og situasjonen.

It seems to me that the processes which maintain the constancy of individual and organizational systems of knowing-in-practice are also the ones that keep the art of practice mysterious. When a practitioner does not reflect on his own inquiry, he keeps his intuitive understandings tacit and is inattentive to the limits of his scope of reflective attention. (Op.cit.s.282)

En fare er at yrkesutøveren blir rutinisert, gjenntar seg selv og mister overskuddet til å reflektere. Derfor vil det ofte være nødvendig med samarbeid og støtte fra arbeidskollegaer for å utvikle eller vedlikeholde evnen til refleksjon i forbindelse med handling. Veiledning kan være en slik støtte for refleksjon.

2.2.8 Veiledning og refleksjon i handling

Veiledning kan i følge Schön være en hjelp for yrkesutøveren til å fremme refleksjon. Imidlertid må forholdet mellom veisøker og veileder være preget av likeverdighet. Veileder må akseptere å gå inn i den situasjonen veisøker skisserer for å prøve å forstå hennes erfaringer, forstå og akseptere veisøker og for å konfrontere veisøker i forhold til sin forståelse av hvordan hun tolker denne situasjonen. Veisøker må åpne sin praksis for innsyn og vurdering fra andre. Dermed blir det viktig å finne fram til hva dyktighet er for henne. Veisøker må da oppgi den autoritet det er å være sin egen “herre”, men i stedet underlegge seg offentlighet fra en annen. Det krever at yrkesutøveren oppgir friheten til å handle uten å utfordre sin kompetanse, oppgir sitt velvære ved å være relativt usårbar. Denne nye konfronteringen fører til avdekking av egen virksomhet. Når en praktiker blir forsker i egen praksis, går hun inn i en kontinuerlig selvevalue-

ringsprosess. Da blir praksis en kilde til fornyelse og egenutvikling. Det å gjenkjenne feil og svakheter i egen praksis blir mer en måte å avdekke enn et forsøk på å forsvare det en gjør. Det kan være frigjørende for en praktiker å spørre seg selv om hva i eget arbeid gir meg virkelig tilfredsstillelse.

Expert	Reflective Practioner
I am presumed to know how, and must claim to do so, regardless of my own uncertainty.	I am presumed to know, but I am not the only one in the situation to have relevant and important knowledge. My uncertainties may be a source of learning for me and for them.
Keep distance from the client, and hold onto the expert's role. Give the client a sense of my expertise, but convey a feeling of warmth and sympathy as a "sweetener".	Seek out connections to the client's thoughts and feelings. Allow his respect for my knowledge to emerge from his discovery of it in the situation.
Look for defence and status in the client's response to my professional persona.	Look for the sense of freedom and of real connection to the client, as a consequence of no longer needing to maintain a professional facade.

Op.cit.s.300

Schön viser her en måte den reflekterte praktikerer kan tenke om sine handlinger i yrkesfeltet. Jeg velger å vurdere dette i forhold til veiledning. Han tydeliggjør at praktikerer må kunne distansere seg fra eget ønske om ferdige svar til, altså en form for mystikk rundt den som vet (eksperten) og kan det meste, til å utvikle egen form for dyktighet i å stille seg selv, eller ha en veileder som stiller sentrale spørsmål/ eller tar tak i sentrale områder.

- ◆ Å se en sak fra flere perspektiver.
- ◆ Vilje til å avdekke egen usikkerhet.
- ◆ Åpenhet i forhold til andre syn.
- ◆ Åpenhet for å drøfte med andre.
- ◆ Vilje til å sette noe i fokus og forske utfra dette.
- ◆ Opptatt av alternative måter å forstå et problem.
- ◆ Vilje til å bli konfrontert med egen praksis og egen teori.

Slike spørsmål/temaer krever at du oppgir den trygghet og velvære det er å ha en som forteller deg hvordan alt bør gjøres. Her skal du selv utvikle noe på egne premisser og det er svært krevende.

Kjennetegnet ved reflektiv kompetanse er en kombinasjon av tillitsfullhet og menneskelighet i forhold til å forsvare egen posisjon og være åpen for undersøkende praksis. Veiledning utfra Schön blir at en profesjonell stimulerer praktikerens til å reflektere over sin egen kunnskap i handling. Den kompetente førskolelærer bør på mange måter fungere som en reflektiv praktiker. Dette fordi barnehagehverdagen preges av slike komplekse situasjoner som Schön beskriver som uoversiktlige og kaotiske, som gjør at førskolelæreren opparbeider en evne til å bygge opp en egen kompetanse “knowing in action” som for en stor del er taus og da lett kan utvikle seg til det Schön kaller “overlæring”. Dermed blir arbeidet rutinepreget, og faren for utbredt overhengende. Veiledning skal fungere som stimulans for å utvikle yrkesutøverens egen “Reflection in action”. Hun skal utvikle kompetanse i reflektiv samtale med en veileder.

Traditional Contract	Reflective Contract
I put myself into the professional's hands and, in doing this, I gain a sense of security based on faith.	I join with the professional in making sense of my case, and in doing this I gain a sense of increased involvement and action.
I have the comfort of being good hands. I need only comply with his advice and all will be well.	I can exercise some control over the situation. I am not wholly dependent on him; he is also dependent on information and action that only I can undertake.
I am pleased to be served by the best person available.	I am pleased to be able to test my judgements about his competence. I enjoy the excitement of discovery about his knowledge, about the phenomena of his practice, and about myself.

(Op.cit.s.302)

I veiledning ligger det dilemmaer, der en må tillate seg å slippe fasaden og tørre å vise hvem en er. Det gjelder både veileder og veisøker. Sette ord på og gi slipp på den mytiske forestillingen om at en bare handler uten å tenke. I veiledning skapes nye dilemmaer for yrkesutøveren.

I veiledning kan det foregå undersøkelser som er med og avdekker veisøkers tause kunnskap. Dette blir altså gjennomført utenfor konteksten “praksis”. Innrammingsanalyse avdekker hvordan praktikerens har rammet inn sin egen rolle og hvordan hun innrammer problemene. Dermed kan veiledningssamtalen være med til å hjelpe praktikerens til å bli klar over og kunne kritisere egen taus innramming, og dermed også hennes “Knowing in action”. Beskrivelse og analyse av situasjoner er med på å bygge opp et

reportoar av eksempler som praktikerens kan nytte seg av i handling. En veiledning som tydeliggjør denne type undersøkelser og hjelper yrkesutøveren til å se sammenheng mellom problemkonstruksjon, og valg av metoder kan vise yrkesutøveren noe av hennes tause kunnskap. Hun kan dra nytte av undersøkelser om egen prosess i forbindelse med "Reflection in action". Noen måter å ramme inn problemer på går kanskje igjen og sier da noe om praktikerens måte å tenke på. Vi er ofte ikke klar over egen innramming og tar vår innramming forgitt. Dette blir viktig å avdekke i veiledning, slik at praktikerens kan se andre måter å ramme inn egen rolle og problemområdet. Gjennom en slik avdekking blir hun klar over alternative innrammingsmåter og velger da bevisst hvilke innrammingsmåter hun vil bruke. Dermed kommer dilemmaene tydelig fram, og hun blir klar over hvor mye av innrammingen hun faktisk tar for gitt. Innrammingsanalysen kan hjelpe praktikerens til å bli klar over at hun selv konstruerer virkeligheten om egen praksis, og blir klar over variasjonsmåter i forhold til å skape virkeligheten. Ved dette tydeliggjøres behovet for "Reflection in action".

Tradisjonelt kjenner vi til debatten om innramming, men da blir det stort sett en diskusjon om ideologi. Dersom en heller tar utgangspunkt i situasjonen og viser ulike innrammingsmåter, blir relevansen for handling mye tydeligere. I tillegg blir det klart hvordan innrammingsmåten avgjør hva som er måter å løse situasjonen på. Da blir skifte av perspektiv noe som får betydning for hvordan handle, ikke bare for hvordan drøfte et problem. Schön kaller det innrammingsrefleksjon. Løvlie sin filosofi om sammenheng mellom teori og praksis tydeliggjør dette ytterligere. Hans uttrykk "å anvende teori på praksis" vil i denne sammenhengen kunne sees som det å diskutere arbeidsmåter generelt for så å overføre dette kontekstfritt til situasjoner i barnehagen. Dermed står yrkesutøveren i fare for å overføre en generell arbeidsmåte direkte på en situasjon eller at debatten om ideologi ikke får betydning for handling. Det blir bare forfektete verdier som ikke får konsekvenser i handling.

I og med at praktikerens bruker av sitt eget repertoar i handling er det viktig at hun har bygd opp et omfattende repertoar. Gjennom metoder og teorier av grunnleggende karakter, får praktikerens et springbrett for å lage mening i nye situasjoner. På denne måten skjer repertoaroppbygging og det lages en overbyggende teori. Dette skjer i handling og er prosesser som virker mer eller mindre ubevisst. Yrkesutøveren kan ikke gjøre rede for hvordan prosessen foregår. Teori kan brukes til å rekonstruere hva som skjer slik at praktikerens kan forklare det. Et slikt rekonstruksjonsmateriale hviler på praktikerens underliggende forståelse. Undersøkelse av hva slik teori og metode-grunnlag er kan avdekke hvordan denne prosessen skjer.

I prosjektet "HIT - Teachers Project" (1974) prøvde Argyris og Schön å avdekke hva som hindrer og hva som gir mulighet for "Reflection in action". De ble klar over en del myter som hindret utvikling. De så at en del lærere hadde svært stereotype kategorier

for å forklare elevens handling. De fant også at lærernes fokusering på sammenhengen mellom årsak og handling førte til at de var nysgjerrige på oppførsel som ellers lett kunne blitt misforstått. Lærerne ble også tydelig hindret i sin tenkning av redselen for ikke å strekke til.

“Reflection in action” er utfra Schön en kognitiv prosess som er svært influert av følelser og den sosiale konteksten. Det er viktig, når en arbeider for å utvikle den reflekterte praktiker, å være klar over de institusjonelle normene som praktiker er underlagt. De institusjonelle normene er et område som Schein (1985) har studert i forhold til kulturforståelse. Han kaller det som preger en kultur for “underliggende antakelser”, og disse antakelsene er i stor grad noe som virker på personene i institusjonen, men som yrkesutøverne selv i liten grad er klar.

Når en praktiker ikke reflekterer på sin egen dømmekraft, sine egne handlinger, holder hun sin intuitive forståelse taus. Dermed blir hun altså uoppmerksom på hvilke muligheter hun har for å utvide sin synsvinkel for refleksjon. Refleksjon i handling bryter den tause sirkelen og utvider dermed handlingsmulighetene og refleksjonsnivået. Ved å legge merke til sin egen rolle i innrammingen av en situasjon, sin egen måte å handle på, og reflektere over egne forutsetninger for handling, kan hun utvikle sin egen praksis. En praktiker som ikke utvikler sin “Reflection in action” står i fare for å stagnere som yrkesutøver, gå lei eller at praksis blir mer en repetisjonsøvelse, skriver Schön.

Schön og Argyris har kommet fram til to modeller som illustrerer kjennetegn i organisasjoner. De kaller dem modell I og modell II. Disse er utarbeidet på bakgrunn av en omfattende empirisk undersøkelse. De har utfra hva respondentene har svart systematisert svarene i de to modellene.

Modell I

De styrende variablene i denne handlingsstrategien er:

- ◆ Definere målet og forsøke å oppnå dette.
De som er definert innenfor denne modellen vil i liten grad utvikle mål og hentes sammen med andre. Effektiv handling starter for dem med at den ansvarlige definerer målet og sørger for at målet nås.
- ◆ Vinnervansjens skal maksimaliseres
Målet som er definert skal følges og redefinering av målet vitner om svakhet.
- ◆ Minimalisere negative følelser
Negative følelser eller tegn på usikkerhet bør unngås.

- ◆ Vær rasjonell
Følelser bør undertrykkes, slik at de ikke har innvirkning på arbeidet. Derfor bør en unngå å bli følelsesmessig engasjert.

Når det gjelder handlingsstrategier finner vi følgende punkter:

- ◆ Individet bør holde sine strategier og planer for seg selv. Dette blant annet for å unngå at andre blir kjent med dem og dermed kopiere eller manipulere deg.
- ◆ Du skal ta det fulle ansvar for handlingen og kontrollere at målene er nådd.
- ◆ Ensidig beskytte deg mot innsyn, innblanding fra andre.
- ◆ Ensidig beskytte andre.

Schön og Argyris sier at dess mer komplisert en sak er, dess større er sjansen for at individet inntar modell I strategier.

Modell II

Denne modellen betegnes som den gode handlingsstrategien. Her er de styrende variablene og handlingsstrategiene motsetningen til modell I. Styrende variabler:

- ◆ Det er viktig å lytte til andre og samle mest mulig valid informasjon om en situasjon.
- ◆ Utfra maksimum av informasjon tas en fri og velinformert avgjørelse om handling. Handlingen må stå i relasjon til yrkesutøverens muligheter for handling.
- ◆ En tar i bruk både intellekt og følelser for å avgjøre hvordan en skal løse situasjonen.
- ◆ Det er en indre tilfredsstillelse som ligger i å løse oppgaven.

Handlingsstrategier:

- ◆ Designe situasjonen utfra ulike perspektiver. Samarbeid om design er positivt. Dette gir en frihet i forhold til å velge handlingsalternativ.

Disse modellene er teoretiske konstruksjoner for å skille orienteringssystemer eller ulike teorier i bruk som yrkesutøverene preges av. Modellene er kommet til utfra kjennetegn og typologier Schön og Argyris fant i sin undersøkelse. De to modellene er ytterpunkter på en skala, mellom dem ligger det et ukjent antall modeller som preges av modell I eller modell II og har en eller flere kjennetegn fra en den andre eller begge modellene. Schön og Argyris (1974) fant at modellene kunne hjelpe yrkesutøveren til å bli klar over sin "Theory in use". I forbindelse med veiledning kan det da dreie seg om å sette ord på og bli bevisst sin "Theory in use".

Modell I er jeg-sentrert og målrasjonell. En yrkesutøver som preges av disse teoriene er opptatt av å nå målet, og tar lite hensyn til egne følelser som kan føre til usikkerhet eller kritikk. Hun er opptatt av å være effektiv og nå sine mål. En slik modell hindrer refleksjon og videre kunnskapsutvikling.

Modell II er "den gode modellen", og står i kontrast til modell I. Her er yrkesutøveren en reflektert utøver. I del 3 nevnes Dreyfus & Dreyfus (1991) sin skisse av "den virtuose eller ekspert utøveren". I følge Molander (1993) vil denne type utøver utfra Schön og Argyris være en utøver som bruker "Theory in use" som hører under modell I, mens den reflekterte praktiker finnes under modell II.

Schöns teori er i hovedsak et oppgjør med den tekniske rasjonalitetens måte å se yrkesutøvelse som et mål-middel fenomen. Schön tydeliggjør at bildet er mer komplisert enn det og trekker inn betydningen av å finne mening i situasjoner, ramme dem inn, konstruere problemer og deretter finne løsningsmåter. Hans poeng er at dette er en kompleks og krevende prosess der innramming, problemstillinger, mål og arbeidsmåter står i et dialektisk forhold til hverandre, slik at f.eks. ny innramming, gir nye problemstillinger som gir nye mål og som da krever andre arbeidsmåter. Dessuten tydeliggjøres at yrkesutøveren ser hver situasjon som unik og det utfordrende og de utviklingsmuligheter det ligger i denne arbeidsmåten. Samtidig trekker Schön fram muligheten for rutinisering og overlæring. Mulighetene og utviklingspotensialet ligger i at yrkesutøveren reflekterer over sin kunnskap i handling, og i sin undersøkelse dreier problemstillingen seg om på hvilken måte veiledning kan være et redskap for refleksjon.

Den personlige yrkeskunnskapen blir utfra Schöns teori en dynamisk kunnskap som kan være i stadig utvikling eller vi kan stagnere som yrkesutøvere og utviklingen stopper opp. "Knowing in action" kan sammenliknes med begrepet taus kunnskap. Utfra veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" er det viktig å bevisstgjøre taus kunnskap. En slik bevisstgjøring kan gi yrkesutøveren muligheter for erkjennelse og endring og utvikling av sin måte å arbeide på i yrkesfeltet.

Taus kunnskap og refleksjon vil bli utdypet i neste del. “Reflection in action” vil bli utdypet i forhold til hva refleksjon kan være, og når refleksjon skjer, f.eks. i tilknytning til handling, eller om en, for å kunne reflektere, må ha en viss avstand til den konkrete handlingen. Både begrepene taus kunnskap og refleksjon brukes i barnehagene. Det er imidlertid ulike teoretiske innfallsvinkler til hva begrepene står for. Derfor vil jeg drøfte begrepene både i forhold til Schöns begreper “Knowing in action” og “Reflection in action” og ved hjelp av perspektiver fra andre teoretikere som Polanyi, Wittgenstein, Dreyfus & Dreyfus og Molander. I drøftingen vil jeg også ta utgangspunkt i Rammeplan for barnehagen (1995).

DEL 3 TAUS KUNNSKAP

Innen barnehagetradisjonen er det blitt mer og mer vanlig å snakke om taus kunnskap. Taus kunnskap blir da en annen kunnskapstradisjon enn den kunnskapen studentene tilegner seg i sitt teoretiske studium ved en høyskole. Taus kunnskap handler om erfaringer, måter å oppfatte og forstå yrkesfeltet. Molander (1990) deler inn kunnskaps-tradisjoner i to hovedretninger; *den vitenskaplige* der hensikten er å verbalisere og å foreta analyser, og *den praktiske* kunnskapstradisjonen som fokuserer på å gjøre og erfare. Den vitenskaplige tradisjonen finner vi i stor grad igjen i den teorien som formidles ved utdanningsinstitusjonene, den praktiske tradisjonen er det i hovedsak yrkesfeltet selv som formidler gjennom praksisperioder og etter endt utdanning. Den tause kunnskapen er en del av den praktiske kunnskapstradisjonen.

Noen ganger finner vi begrepet taus kunnskap andre ganger taus kompetanse. Kompetansebegrepet er noe videre enn kunnskapsbegrepet. Imidlertid vil jeg her bruke de begrepene om hverandre. Dette fordi vi både i litteraturen og i yrkesfeltet ofte finner dem brukt som identiske begreper.

Rammeplanen bruker både begrepet kunnskap og kompetanse om den tause dimensjonen ved yrkesutøvelsen. Innen den praktiske kunnskapstradisjonen ser vi at begrepene kompetanse og kunnskap går om hverandre. Noen velger å bruke begrepet taus kompetanse eller innforstått kompetanse, andre kunnskapsbegrepet. Elzinga (1990) sier at taus kompetanse er ikke uartikulerbar eller taus, den er mer en form for kompetanse som er annerledes enn vitenskaplig kunnskap og dermed begrepet taus for å skille typer av kunnskap.

I Rammeplan for barnehagen (1995) defineres taus kunnskap som

...en stilltiende og innforstått praktisk kompetanse, hos personalet, som er knyttet til kunnskaper, verdier og holdninger.

Taus kunnskapen kommer oftest til syne i hverdagslige handlinger, i omsorgssituasjoner, og er tidligere ikke blitt betraktet som en del av kunnskapsbegrepet. Taus kunnskap utgjør selve det personlige grunnlaget for hver enkelt i personalet i forhold til deres praktiske handlinger.

Taus kunnskap omfatter med andre ord den delen av arbeidet som tradisjonelt ikke er underlagt analyse, teoretiske refleksjoner og begrunnelser: De hverdagslige handlingene. Det kan være rutiner som er så innevd i barnehagens hverdag at de er glidd langt inn i underbevisstheden, eller det er handlinger som er så inøvd og selvfølgelige i vår kultur at man ikke tenker på hva man gjør og hvilke konsekvenser det får. Taus kunnskap er pr. definisjon kunnskap som ikke er uttalt, den bare "ligger i hendene" på personalet. (Op.cit.s.42, kursiv i opprinnelig tekst.)

3.1 Taus kunnskap - Hva er det?

Taus kunnskap forstås forskjellig og har ulikt innhold. Det legges forskjellig innhold i begrepet. Her vil det bli redegjort for noen måter å forklare hva slags kunnskap dette dreier seg om. Vi finner også en viss motstand mot selve begrepet taus kunnskap fordi det hevdes at begrepet tildekker mer enn det klargjør. Innen førskolelærerutdanning, i rammeplan for barnehagene og i barnehagen brukes dette begrepet. Derfor velger jeg å holde fast ved begrepet, men definere hva jeg legger i det.

I og med at taus kunnskap forstås forskjellig blir det viktig å avklare hva forskjellene kan ligge i. Dette vil her bli gjort ved først å minne om Schön og hans innfallsvinkel, deretter redegjøre for andre filosofiske perspektiver på begrepet.

Den pragmatiske tradisjonen er allerede presentert gjennom kapittelet om Schön. Taus kunnskap inngår i begrepet "Knowing in action". Det er handling, gjenkjenning og bedømming som skjer spontant i situasjonen, og som yrkesutøveren i liten grad er klar over at han gjør. Schön sier at noen ganger er vi klar over hvor kunnskapen kommer fra, hva den bygger på, andre ganger blir det en fornemmelse, en følelse som gir seg uttrykk i handling. Schöns utgangspunkt er empiriske studier av yrkesutøvere, med fokus på innholdet i kunnskapen og hvordan den arter seg. Studiene ble et oppgjør med troen på at den gode profesjonelle yrkesutøver ikke bare baserer sine valg på

formelle analyser og vitenskaplige teorier, men også i stor grad skaper sin egen kunnskapsbase, jmf.del 2.

Nå er imidlertid ikke Schön den eneste som har beskjeftiget seg med taus kunnskap. Innen den praktiske kunnskapstradisjonen har ulike filosofer vært opptatt med denne problematikken. Her vil Polanyi og Wittgenstein bli presentert. I tillegg vil arbeidet til brødrene Dreyfus bli presentert med deres skjema om utviklingen fra nybegynner til ekspert. Til slutt vil jeg ta med Molander som bygger på både Polanyi, Wittgenstein og Schön og har vurdert disse i forhold til hverandre. Det som kjennetegner alle disse teoriene er at de representerer noe mer enn praktisk erfaring, den tause dimensjonen representerer en egen ressurs hos yrkesutøveren.

3.1.1 “Vi vet mer enn vi kan.....”

Polanyi (1891-1976) var lege, ble professor i kjemi og samfunnsteori. Han tok utgangspunkt i *hvilken funksjon kunnskapen har* og skilte mellom “tacit knowing” og “focal knowing”. Polanyi så kunnskap som en dynamisk prosess - knowing. Den teorien som Polanyi har utviklet baserer seg på at “vi vet mer enn vi kan”. Det tause blir en kunnskapsbase for oss. Imidlertid gir begrepsparet tacit - focal (taus- og fokusert kunnskap), signaler om hva hans teori dreier seg om. Den tause kunnskapen kan bli fokusert, og da opphører den å være taus.

Polanyi bruker begrepet personlig kunnskap om både den tause- og den fokuserte eller bevisste kunnskapen. Dette fordi kunnskapen han viser til er kunnskap yrkesutøveren har gjort til sin egen. Skillet mellom personlig og upersonlig kunnskap illustreres gjennom Polanyis beskrivelser av pianotimer. En mester kan vise vei, men personen selv må øve og gjøre sine egne erfaringer, slik at det blir hennes.

Imitation offers guidance to it, but in the last resort we must rely on discovering for ourselves the right feel of a skillful feat. We alone can catch the knack of it; no teacher can do this for us. (Polanyi 1969:126)

Den personlige kunnskapen er hele tiden i utvikling. Den tause dimensjonen av kunnskapen er grunnleggende og på denne hviler all annen kunnskap. Vi bruker kunnskapen i vårt møte med verden omkring.

While tacit knowledge can be possessed by itself, explicated knowledge must rely on being tacitly understood and applied. Hence, all knowledge is either tacit or rooted in tacit knowledge. A wholly explicit knowledge is unthinkable. (Op.cit.s144)

Denne kunnskapen blir altså en del av vår livsverden noe som vil bli tatt opp i del. 6.2 om fenomenologi.

Tause kunnskap kan i utgangspunktet, slik Polanyi skriver om den, artikuleres. Dermed kan den settes i fokus for våre analyser og kritiske drøftinger. På denne måten forandres denne kunnskapen fra å være taus til å kunne komme i fokus for våre kritiske refleksjoner. Polanyi blir en talsmann for å artikulere taus kunnskap, bevisstgjøre og reflektere omkring handling og bakgrunnen for de valg yrkesutøveren tar. Men han har i liten grad behandlet spørsmålet om hele den tause kunnskapsbasen kan artikuleres. Dette har Wittgenstein vært opptatt av.

3.1.2 “Vi vet mer enn vi kan sette ord på.....”

Wittgenstein (1889-1951) var utdannet ingeniør, arbeidet som folkeskolelærer og ble professor i filosofi. Hans hovedpoeng i forhold til taus kunnskap er ikke at kunnskap har en taus funksjon i bestemte situasjoner og overfor bestemte formål, men at noe kunnskap faktisk *er* taus og dermed uartikulerbar. I likhet med Polanyi mente han at den tause kunnskapen er grunnleggende. Den grunnleggende dimensjonen i taus kunnskap som base for annen type kunnskap deles av dem begge.

Johannessen (1988) og Nordenstam (1983) har videreført Wittgenstein sitt perspektiv. Denne tradisjonen legger vekt på dimensjonen om at noe er taust. Noe kunnskap kan ikke artikuleres, men likevel er også denne kunnskapen en viktig base for yrkesutøvelsen. Ut fra Wittgensteins har Nordenstam utviklet en tredeling av kunnskapsbegrepet

- ◆ Påstandskunnskap
- ◆ Ferdighetskunnskap
- ◆ Fortrolighetskunnskap

Påstandskunnskap blir den kunnskapen som kan artikuleres og som kan belegges gjennom forskning. Denne kunnskapen er *en* dimensjon i den kunnskapensbasen en yrkesutøver får gjennom sin utdanning og praksis. Taus kunnskap blir ut fra denne begrepsforståelsen delt i to typer kunnskap: Ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Det er kunnskap som baseres på en personlig forståelse enten en ferdighet eller å være fortrolig med et fenomen. Ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap er aspekter ved den personlige kunnskapsbasen yrkesutøveren har som blir betegnet som taus.

Johannessen og Nordenstam følger Polanyi i forhold til at det er viktig å artikulere taus kunnskap og sette den i fokus. Imidlertid poengterer de at det er deler av denne kunnskapen som er taus og dermed ikke kan artikuleres.

Wittgenstein var opptatt av det som viser seg i handling, ikke bare kunnskapen, men kunnskapsutviklingen. Den prinsipielt tause kunnskapen viser seg i handlingene, i musikken, i møtet mellom voksen/barn i barnehagen.

3.1.3 “Vi vet det vi gjør..”

Molander arbeider som dosent i teoretisk filosofi. Han bygger videre på Schön, Polanyi og Wittgenstein og drøfter dem. I likhet med Polanyi er han opptatt av et vidt kunnskapsbegrep og et kunnskapsbegrep som viser kunnskap som en dynamisk prosess.

Han skriver i innledningen av “Kunnskap i handling” (1993) at hans interesse for taus kunnskap førte til

Det viktigaste för min egen del har varit att jag tydligare och tydligare börjat se hur mänskliga handlingar är grunläggande för begrepp och kunskap överhuvudtaget - en pragmatisk synsätt. (Op.cit.s.2)

Her påpeker han det grunnleggende i den tause dimensjonen, slik både Polanyi, Wittgenstein og Schön på ulike måter og med ulike innfallsvinkler hevder. Molanders fokus er på handlingene og de kunnskapene som viser seg i handlingene. Han kaller dette den levende kunnskapen eller kunnskap i handling. På denne måten ser han kunnskap primært som forankret i handling, ikke som bakenforliggende teori.

Molander deler taus kunnskap inn i tre dimensjoner.

- ◆ Kroppen
- ◆ Kulturen, fellesskapet
- ◆ Handling

Når han skal beskrive hvilken type kunnskap dette dreier seg om bruker han Dreyfus brødrenes skjema som illustrasjon, og deres tydeliggjøring av ekspertens holistiske og

intuitive handlinger. I tillegg tar Molander også opp at begrepet kunnskap er dynamisk. Den tause kunnskapen er alltid i endring.

Når Molander bruker betegnelsen *kroppen* peker han på at denne kunnskapen ikke kan lokaliseres hverken til hode eller andre deler av kroppen, men er i kroppen.

Kulturen omgir oss og ved å ta inn denne dimensjonen viser Molander til det hermeneutiske perspektivet (se del 6.3). Kulturen finnes i handlingene, i måten en stiller spørsmål på og løser ulike utfordringer. Det blir dette fellesskapet som preger yrkesutøveren.

Vår forståelse bygger alltid på en för-förståelse, våra omdömen bygger alltid på för-omdömen, som det brukar uttryckas i den hermeneutiska traditionen. Vi börjar aldrig som “oskrivna blad” (tabula rasa) och vi kan aldrig helt frigöra oss från traditionens förståelseshorisont. (Op.cit.s.50-51)

Handling er stikkordet for den tredje dimensjonen. Dette er med utgangspunkt i den pragmatiske tradisjonen.

(...) vilket betyder att det är mänskliga handlingar och handlingsvanor som är det primära, inte åsikter, övertygelser och teorier “i sig själva”. (Op.cit.s.51-52)

Handling slik kunnskap er definert hos Molander får en overbyggende funksjon i forhold til de andre hovedlinjene som er skissert. En kan ikke se disse aspektene adskilt, men som deler av en helhet i forhold til begrepet “Kunnskap i handling” eller som jeg har valgt å bruke - taus kunnskap.

Molander peker på at taus kunnskap ikke har i seg en verdivurdering slik at den nødvendigvis er riktigere enn annen kunnskap. Ikke alle er enige i dette, andre gir uttrykk for en annen betydning av begrepet, nemlig at den tause kunnskapen faktisk sørger for at yrkesutøveren foretar de riktige valgene. Molander tydeliggjør at taus kunnskap ikke har noe med dimensjonen riktig-galt å gjøre.

3.1.4 Den virtuose yrkesutøveren handler intuitivt

Brødrene Dreyfus, Hubert L. og Stuart E., professorer henholdsvis i filosofi og i ingeniørvitenskap/operasjonsanalyse. I boken “Mind over machine” (1986) presenterer de hvordan en yrkesutøver utvikler seg til å bli en ekspert eller virtuos yrkesutøver. De skisserer fem stadier i denne utviklingen.

- ◆ Nybegynner
- ◆ Avansert begynner
- ◆ Kompetent utøver
- ◆ Kyndig utøver
- ◆ Ekspert eller virtuos utøver

Utviklingen baseres i hovedsak på yrkesutøverens erfaringer i yrket. Det går et kvalitativt skille mellom de to første og de tre siste kategoriene. De to første er kontekstfri handling, mens de tre siste er kontekstavhengig. (Op.cit.s.37-86)

Nybegynneren preges av kontekstfri og regelstyrte handlinger. Hun mangler en forståelse av helheten, og vurderer sitt arbeid i forhold til hvor godt hun klarer å følge de innlærte reglene.

Gjennom praktiske erfaringer har den *avanserte begynneren* en friere måte å følge de innlærte reglene. Hun begynner å gjenkjenne trekk ved ulike situasjoner og fornemmer en likhet med tidligere situasjoner. På denne måten blir hennes yrkesutøvelse noe mer situasjonsavhengig enn nybegynneren. Erfaring blir sentralt for den avanserte begynneren.

Yrkesutøvelsen blir en *kompetent utøver* ved at hun i sin praksis tar hensyn til ulike situasjoner. Det mangler fortsatt en dimensjon i yrkesutøvelsen i forhold til hva som er vesentlig/uvesentlig. Hun følger ikke lenger regler for handling, men ser situasjonen an og foretar sine analyser, problemløsning og valg utfra den. Hun føler seg ansvarlig for sine handlinger og blir emosjonelt involvert i sitt arbeid.

De to siste nivåene er preget av rask og engasjert atferd. *Den kyndige utøver* ser situasjonen kvalitativt annerledes enn den kompetente.

Vi kalder evnen til intuitivt at reagere på møstre uden at opløse dem i deres bestanddele for "holistisk skelnen og association". (Dreyfus&Dreyfus1991:54)

Hun ser hva som er vesentlig, og bruker sin "know-how" eller intuisjon til å reagere på hendelser. Intuisjon forklarer Dreyfus som:

Intuiton eller know-how, som vi forstår det, er hverken vidt gættteri eller overnaturlig inspiration, men en evne, som alle bruger hele tiden, når vi passer vore daglige gøremål, en evne, som i vor tradition kun anerkendes hos kvinder, sædvanligvis i deres

forhold til andre mennesker, og som i vor kultur bedømmes som stående lavere end den maskuline rationalitet. (Op.cit.s.55, kursiv i opprinnelig tekst)

Hun arbeider intuitivt, men likevel tenker analytisk på hva hun skal gjøre. Dette illustreres ved bilkjøreren som intuitivt opplever at han kjører for fort, bevist velger å bremse ned. Den kyndige utøveren arbeider intuitivt og analytisk.

Dreyfus sier at normalt resonnerer *eksperten* ikke. Hun reagerer umiddelbart i situasjonen holistisk og intuitivt. Dersom eksperten blir spurt om bakgrunn for sine handlinger vil hun gjøre rede for teorier hun lærte før hun ble ekspert. Det er disse hun kan artikulere, mens ekspertkunnskapen klarer hun ikke å artikulere.

Når alt forløper normalt, så løser eksperter ikke problemer eller træffer afgørelser: de gør, hvad der plejer at virke. (Op.cit.s.57, kursiv i opprinnelig tekst)

Den virtuose eller ekspert utøvelsen preges av helhetsvurderinger. Dreyfusbrødrene sammenlikner den virtuose utøver med den profesjonelle sjakkspiller. Hun analyserer ikke, men intuitivt velger den rette handlingen. Et mer dagligdags eksempel for å kunne skille mellom den kyndige og den virtuose handlingen vil være kakebaking. Den kyndige lager gode kaker utfra kokebok og erfaringer. Hennes kaker blir alltid vellykket. Den virtuose kakebakeren lager de beste kakene. Hun overgår kokeboken, og skaper kaker.

Dreyfus & Dreyfus har i dette skjemaet beskrevet fem stadier i ferdighetstilegnelse. Det er vanskelig å kople dette direkte inn i begrepet taus kunnskap og Nordenstam sin inndeling. Imidlertid er det klart at Dreyfusbrødrene her har laget en oversikt over hvordan de vurderer hva yrkeskunnskapen preges av på ulike stadier i ferdighetstilegnelsen. Dermed er det de beskriver i forhold til de siste stadiene et syn på hva denne tause dimensjonen dreier seg om. De har beskrevet utvikling av taus kunnskap, men i liten grad tatt med utviklingen av denne kunnskapen, altså perspektivet om at kunnskapen utvikles i handling.

Kunnskap i handling handler om oppmersomhet og fortsatt læring, sier Molander (1993). Han er kritisk til ekspertdefinisjonen til Dreyfus/Dreyfus.

Men en uppmärksamhet som bara är inriktad på “det bekanta”, det typiska och återkommande i en versamhet, är inte nog. Det gäller också att uppmärksamma det otypiska, det oväntade och det (hittils)okända. Uppmärksamheten får aldrig bli rutinmässig inriktad på det (hittils) kända och förväntade. Så verkar det vara för Dreyfus-schemaets “expert”. (Op.cit.s.60)

Altså den tause kunnskapen handler både om kunnskap i handling og det å videreutvikle kunnskap i handling. Dimensjonen med at kunnskapen skal utvikles videre er lite framme i denne inndelingen hos Dreyfus & Dreyfus.

I motsetning til Dreyfus & Dreyfus peker Schön på at eksperten tenker mens hun handler. Hun kan til og med reflektere i handling. Dreyfus & Dreyfus hevder at eksperten ikke ressonnerer, men handler holistisk og intuitivt. Dermed blir ekspertkunnskapen taus kunnskap, og bare det jmf. Schöns begreper “Knowing in action” og “Reflection in action”. Spørsmålet videre blir; Hvordan skal eksperten videreutvikle sin tause kompetanse? Dette kan sammenliknes noe med Schöns begrep “knowing in action”. Eksperten slik hun beskrives blir vel statisk i forhold til videreutvikling som yrkesutøver. Schön snakker om rutinisering og utbrenthet som en fare for yrkesutøvere som har lang yrkeskarriere. Slik eksperten blir beskrevet så er faren for rutinisering stor. Schöns poeng med “Reflection in action” er at yrkesutøveren må reflektere over sin tause kunnskap.

Det er denne tenkningen som preger min innfallsvinkel til stoffet. Det handler om at taus kunnskap er viktig og har stor betydning, men også å bli bevisst deler av sin tause kunnskap for derigjennom å kunne forholde seg kritisk til denne kunnskapen også. I følge Dreyfus og Dreyfus kan eksperten ikke sette ord på sin tause kunnskap, hvis hun blir spurt om hvorfor hun gjør som hun gjør, vil hun svare utfra de teorier hun lærte før hun ble ekspert, altså ikke ekspertkunnskapen. Polanyi hevdet at det er vesentlig at yrkesutøveren kan sette ord på den tause forståelsen. Det kan da dreie seg om å sette ord på f.eks. sin intuitive forståelsesmåte eller den holistiske arbeidsmåten. Wittgensteins perspektiv i dette vil være at hun bare har mulighet for å sette ord på deler av sin intuisjon eller holistiske arbeidsmåte, andre sider ved den tause yrkeskunnskapen blir en del av den prinsipielt tause kunnskapen, altså noe kan du sette ord på og noe kan du ikke sette ord på.

Det å avklare begrepet taus kunnskap blir vesentlig i forhold til blant annet veiledning. Mye av veiledningen dreier seg om å sette ord på taus kunnskap, derfor er det viktig avklare og drøfte begrepet.

3.2 Drøfting og avklaring av taus kunnskap

Utgangspunktet for drøftingen vil være Rammeplan for barnehagen 1995. Denne tok opp dimensjonen praktisk kunnskapstradisjon kontra vitenskaplig kunnskapstradisjon. Her tydeliggjøres at taus kunnskap hører til i den praktiske kunnskapstradisjonen. Den

er i liten grad uttrykt kunnskap, og beskrives som noe som bare er der. Det brukes eksempler for å vise hva det dreier seg om, men for å komme nærmere en avklaring av begrepet må en se det i forhold til de overnevnte perspektivene på hva taus kunnskap er.

Johannessen (1988) viser i likhet med Rammeplanen at denne kunnskapen i liten grad har blitt sett på som kunnskap. Han anklager positivistene for denne ensidige kunnskapsforståelsen som har ført til at den praktiske kunnskapstradisjonen i liten grad har fått gjennomslag for sitt kunnskapssyn. I Norden skjedde dette først i begynnelsen av -80årene i forbindelse med arbeidslivsforskning. Han skriver om positivistenes kunnskapssyn og deres dominans

(...) som for det første kan *formuleres språklig* og som for det andre kan *belegges med empiriske metoder* eller *bevises med formelle metoder*. Alt annet faller utenfor den virkelige kunnskapens område (Op.cit.s.13,kursiv i opprinnelig tekst)

Elzinga (1990) forklarer begrepet taus kunnskap ved å vise til de ulike kunnskapstradisjonene.

I och med att man har kallat det kunnskap måste man skilja det från den artikulerbare och vetenskapliga kunnskapen - och då blir det tyst. (Op.cit.s.115)

Rammeplanen slår fast at den tause kunnskapen er av en grunnleggende karakter. Dette kjenner vi igjen fra Polanyi og Wittgenstein. Molander (1990) utdyper denne grunnleggende dimensjonen

Det tysta - vår förståelse och vårt handlande - ger orden innebörd. En person måste kunna *uttrycka* något med orden. Polanyi tar detta som ett exempel på kunnskapens "personliga" sida, som är "tacit". Därmed försvinner attraktionen hos "påstående-kunnskap" som en speciell kategori av kunnskap. Den förutsätter och har som kärna "tyst" kunnskap. (Op.cit.s.42,kursiv i opprinnelig tekst)

Sundgren (1990) stiller i sin artikkel spørsmålet: Hvorfor denne kunnskapen er taus? Hans svar er fordi den er så grunnleggende.

Ett skäl är troligen just att den utgör en så stor del av den nödvändiga kulturella reproduktionen. Kunnskapen är "tyst" helt enkelt därför att den är så grundläggande, artsbestämnd och inte automatiserats, så i varje fall tillägnas och utövas med samma självklarhet som vi lär oss tala och samtala. (op.cit.s.130)

Når en ser på den tause kunnskapen utfra et slikt grunnleggende perspektiv dreier det seg om også kunnskap som i liten grad har betydning for yrkesutøvelsen. Derfor har bl.a. Håkanson (1990) avgrenset den noe i forhold til yrkesrollen. Han trekker skille mellom generell taus kunnskap og den tause yrkeskunnskapen.

Den tysta kunnskapen är i huvudsakligen en reflekterad kunskap eller kan åtminstone utvecklas till det., även om det finns exempel på motsatsen, exempelvis pedagogen som i samlingen varierar sin röst i enlighet med det allmänna stämningläget och därmed bidrar till att skapa en viss stämning. (op.cit.s.125)

Håkanson avgrenser begrepet i forhold til den kunnskapen som har betydning for yrkesfeltet. Dermed tydeliggjør han at taus kunnskap har betydning for alle områder i et menneskes liv. Imidlertid er en slik avgrensning viktig for at vi skal holde oss til yrkesfeltet. Dette er ikke nevnt i Rammeplanen. Rammeplanen har heller ikke med Polanyi sin poengtering av at taus kunnskap er en dynamisk kunnskap som alltid er i forandring.

Polanyi (1966) betoner kunnskapens aktive side, ved å bruke begrepet “knowing”. Det samme finner en hos Schön (1983) “knowing in action”. Molander bruker “kunnande” for å betegne denne aktive prosessen. Kunnskap bør betraktes som dynamisk og i bevegelse. Teorier kan være være statiske, men kunnskap er utfra Molander kun kunnskap som er i bruk. Molander definerer kunnskap som

Jag använder i allmänhet ordet “kunnskap” i vid mening, så vid att det täcker också “kunnande”, “innsikt”, “intelligent praktik” och en hel del annat. Det finns heller ingen anledning att som utgångspunkt acceptera en given gräns mellan “teoretisk” och “praktisk” kunnskap. (op.cit.s.59)

Dermed blir Molander sitt kunnskapsbegrep et svært vidt begrep som rommer følelser, intuisjon og erfaringer.

Et annet aspekt som ikke trekkes fram i Rammeplanen er dette med taus kunnskap som verdifri. Molander understreker at hans kunnskapsbegrep er verdifri. Det innebærer at også taus kunnskap er verdifri og kan ikke avgrenses kun til å dreie seg om hva som er riktige valg for en yrkesutøver. I min forståelse av taus kunnskap ligger det ingen verdivurdering. Det er en kunnskapsbase som i likhet med annen kunnskap bør vurderes og gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon. Denne kritiske refleksjonen kan foregå gjennom at yrkesutøveren setter deler av kunnskapen i fokus og vurderer den enten ved å sette ord på, eller vurdere gjennom egne tankeprosesser. Veiledning kan være et redskap for slik refleksjon.

Som en har sett blir taus kunnskap som begrep noe misvisende, fordi kunnskapen ikke nødvendigvis er taus. Utfra et slikt perspektiv har Molander (1990) delt den tause kunnskapen inn i tre dimensjoner

- ◆ Det som er taust.
- ◆ Det som har blitt taust.
- ◆ Det som aldri har vært artikulert.

En god del av den tause kunnskapen kan vi sette ord på, men deler av den kan ikke settes ord på. *Det som er taust* kan være vår grunnleggende forståelsesmåte, en nægende redsel, en naturopplevelse eller kjærlighet. Poenget er at vi ikke har ord og begreper som helt dekker dette. Når vi skal beskrive dem må vi bruke metaforer eller bilder. Molander sier at det er sider av den tause kunnskapen som er uttømmelig og som dermed vanskelig kan beskrives.

I stället för att tala om “obeskrivlighet” är det ofta bättre att tala om verklighetens *uttømmlighet*. Ingen beskrivning eller annan gestaltning *uttømmer* t.eks. en viss yrkeskunnskap. Det är uppenbart t.ex. när man tänker på den kroppsliga dialog som är en viktig sida av sjukgymnastiskt kunnande (kapitel 1 ovan). (op.cit.s.44-45,kursiv i opprinnelig tekst.)

Det andre aspektet ved taus kunnskap er *det som har blitt taust*. Det er vaner og måter å gjøre ting på som en stoler på som riktige. Når en har lært å sykle kjenner en ikke at en sykler, men registrerer bakken en sykler på. I likhet med en som er blind og har lært seg til å bruke førerhund, hun kjenner ikke hvordan hun bruker hunden, men opplever hva hunden forteller henne om terrenget, trafikken og hindringene hun kan møte.

Innen dette aspektet ved taus kunnskap finner vi at Elzinga (1990) har tydeliggjort at det kan dreie seg om makt og underleggenhet, posisjoner og kjønn i forhold til hva som er blitt taust. Det ville vært bedre å flytte debatten til dimensjonen dominans og underordnet.

För att komma vidare måste diskussionen förflyttas till en annan dimension, den som gäller sociala relationer, makt och maktspråk, dominans och underordning. (Op.cit.s.117)

Det tredje aspektet er *det som aldri har vært artikulert*. Kunnskap som er så grunnleggende at den aldri har vært artikulert. Den kan være vår måte å gjøre ting på som f.eks. preges av vår primærsosialisering. Vi tar det så for gitt at vi aldri har forklart

eller utdypet dette for andre. Det er ikke dermed sagt at dette ikke kan artikuleres. Det kan være måter en yrkesutøver håndhever grenser eller regler i barnehagen, som hun aldri har tenkt over, men bare er en videreføring av hennes egen oppdragelse eller hun arvet denne arbeidsmåten fra den tradisjonen hun er en del av i barnehagen. “Slik gjør vi det her hos oss.”

3.3 Taus kunnskap og veiledning

I denne delen har ulike innfallsvinkler til begrepet taus kunnskap blitt presentert og drøftet. I det videre vil begrepet bli sett noe mer i forhold til veiledning. Med utgangspunkt i drøftingen i forrige del vil dimensjonene i begrepet taus kunnskap bli presentert punktvis:

- ◆ Taus kunnskap er en form for kompetanse.
- ◆ Taus kunnskap hører til den praktiske kunnskapstradisjonen.
- ◆ Taus kunnskap er uartikulert kunnskap.
- ◆ Taus kunnskap har ingen verdivurdering i seg.
- ◆ Taus kunnskap er dynamisk kunnskap.
- ◆ Taus kunnskap kommer til uttrykk, videreutvikles gjennom handlinger.
- ◆ Taus kunnskap er en del av den personlige yrkeskunnskapen.
- ◆ Taus kunnskap i denne sammenhengen handler om taus yrkeskunnskap.
- ◆ Taus kunnskap er til en viss grad artikulerbart.
- ◆ Taus kunnskap er ferdighetskunnskap.
- ◆ Taus kunnskap er fortrolighetskunnskap.
- ◆ Taus kunnskap - har i seg makt og posisjoner innen kunnskapstradisjoner og profesjoner, kunnskap som er blitt taus.
- ◆ Taus kunnskap har i seg grunnleggende kunnskap.
- ◆ Taus kunnskap består også av kunnskap som er blitt taus, rutinisert.

Hensikten med å sette fokus på den tause kunnskapen er å se på yrkesutøverens muligheter til å utvikle seg som yrkesutøver. Den tause kunnskapen er i en dynamisk prosess både i forbindelse med handling og i forhold til påstandskunnskapen. Den “bare ligger i hendene” jmf. Rammeplanen. I tråd med den praktiske yrkestradisjonen vil utgangspunktet være at det er nødvendig å både bevisstgjøre førskolelærere i for-

hold til taus kunnskap og å finne fram til måter å videreutvikle denne kompetansen. Det er mange måter å gjøre det på. Bevisstgjøring og erkjennelse blir sentralt. Det innebærer at yrkesutøveren skal bli bevisst dette kunnskapspotensialet, slik at hun kan videreutvikle det. Taus kunnskap er ikke nødvendigvis riktig kunnskap, verdimessig korrekt eller noe mer høyverdig enn vitenskaplig kunnskap. Det må ikke ligge noe verdimessig vurdering av innholdet i kunnskapen. Utfordringen i forhold til taus kunnskap er at det som er ubevisst blir vanskelig å kritisere og vurdere. Derfor er det viktig å bli bevisst denne kunnskapen for å kunne forholde seg kritisk til egen kompetanse.

Her må en imidlertid vokte seg for igjen utfra positivistisk tradisjon vurdere denne prosessen slik at det bare kommer til å handle om “å artikulere den tause kunnskapen”. Dermed forenkles problematikken til å dreie seg om begrepsfesting og analyser. Kunnskapen sitter ikke bare i hodet, men i hele kroppen. Det er et poeng i forhold til at arbeid med den tause kunnskapen skal vise seg i handling ikke i teoretiske analyser og diskusjoner. Denne avhandlingen skal fokusere på taus kunnskap og veiledning. Med fokus på taus kunnskap og dens betydning for yrkesutøverens handlinger, blir *veiledning noe mer enn å løse problemer eller å gi eller motta råd*. Ved å legge vekt på den tause kunnskapen som kunnskapsbase eller personlig strategi for handling *utvides perspektivet i veiledningen*. Det blir veiledning som både dreier seg om utgangspunkt i konkrete handlinger og i bakgrunn for handlingene. Dermed utvides fokus i veiledningen til å *belyse sider ved den tause kunnskapen og å reflektere over handling*. Med utgangspunkt i at all kunnskap er dynamisk vil også den tause kunnskapen være i endring. Imidlertid vil det skje på ulike måter, gjennom handling, samtaler, refleksjon og veiledning. Dermed blir målsettingen i forhold til veiledning ikke bare å sette ord på den tause kunnskapen, men å bli bevisst denne kompetansen, vurdere den, sette ord på noe av den og gjøre det tilgjengelig for ulike former for refleksjon.

Jeg opplever at veiledning også kan ha betydning for den kunnskapen som ikke kan artikuleres. Gjennom veiledning kan yrkesutøveren bli klar over deler av denne kunnskapen, uten at hun kan sette ord på hva konkret det dreier seg om. Det kan dreie seg om å utvikle evne til å bruke egen intuisjon. Et eksempel kan være hvordan klimaet barn/voksen er i ulike situasjoner. Dersom veisøker skal sette ord på hva eksakt dette dreier seg om, kan det bli vanskelig og blir gjerne svært upresist som “å ta egne følelser på alvor”, vurdere “stemningen” uten at han eksakt kan si hva det dreier seg om.

Vi kjenner uttrykket: “Noen har 20 års praksis, mens andre har 1 års praksis 20 ganger”. Noen yrkesutøvere skaffer seg raskt rutiner for handling og istedenfor at disse rutinene frigjør muligheten for å reflektere, blir de den måten yrkesutøveren handler

på. Schön kaller dette for “overlæring”. Den typiske “overlærte” har altså 1 års praksis 20 ganger, men den som reflekterer i forbindelse med handling vil hele tiden være i utvikling og dermed få “20 års praksis”. Kunnskap og kunnskapstilegnelse er dynamisk prosesser. Gjennom at yrkesutøveren reflekterer over egne handlinger, vil hun kunne utvikle seg videre. Bevisstgjøring og refleksjon over deler av den tause kompetansen gir et stort utviklingspotensiale som yrkesutøver. Hun kan vurdere sin tause kompetanse ut fra f.eks. sine forfektede verdier og dermed se om det hun sier om sine holdninger stemmer med det som kommer til uttrykk gjennom handling. Da kan hun verdivurdere og reflektere over deler av sin tause kunnskap på denne måten unngår hun å gjøre de samme feilene flere ganger, og kan justere sin praksis f.eks. i forhold til sine uttalte holdninger.

Rammeplanen bruker altså bildet om at kunnskapen “ligger i hendene på personalet”. Denne kunnskapen må også bevisstgjøres og kunne være med å utvikle seg til refleksjon i handling. Det var det Schön understreket i sitt skille mellom begrepene “Knowing in action” og “Reflection in action”. Forholdet mellom disse to begrepene kan altså sees i forhold til uttrykket “1 års praksis 20 ganger eller 20 års praksis”, der “Knowing in action” lett kan bli kun rutinisering, mens “Reflection in action” gir “20 års praksis”. Men hva vil refleksjon innebære?

3.4 Refleksjon

Refleksjon kommer av det engelske “reflect” som betyr å kaste tilbake, gjenspeile. Det som kastes tilbake er i vår sammenheng den handlingen yrkesutøveren utfører. Denne kastes tilbake til yrkesutøveren. Det innebærer at handlingen som er utført får betydning for den som utfører handlingen. Denne handlingen kan få betydning på ulike måter. Hun kan tenke gjennom handlingen, analysere denne, eller på annen måte bearbeide denne. En slik “tilbake-kasting” gjør altså noe med yrkesutøveren. Hun kan utføre en endret handling, intuitivt eller ut fra en analyse av handlingen og dermed foreta visse beslutninger som får konsekvenser for handlingen. Denne refleksjonen vil prege henne slik at den får konsekvenser for seinere handlinger.

3.4.1 Refleksjon en praktisk-teoretisk prosess

Løvlie (1974) sier at refleksjon både er en teoretisk og en praktisk virksomhet.

Ordet betegner derfor først og fremst den prosess der det indre blir ytregjort og det ytre blir indregjort, og dernest om den tenkning som ledsager prosessen. Eller for å si det på en annen måte: barnet som ikke er bevisst sine handlinger og filosofen som tenker over disse handlingene, reflekterer begge. Det skjer “teoretisk” ved at mennesket “skuer seg

selv" f.eks. i klassisk språk, litteratur og historie, altså i det vi i dag fortsatt kaller teoretiske fag. Det skjer "praktisk" ved at mennesket bearbeider omgivelsene, og i det "bringer seg selv fram og erkjenner seg selv". (Op.cit.s.47)

Det som blir viktig er at Løvlie har med aspektet "bearbeide omgivelsene". Dermed inneholder refleksjonsbegrepet ikke bare teoretisk analyse, men en større helhet der følelser, intuisjon og erfaringer også er en del av refleksjonen. Refleksjon blir en prosess der handlingen kan skje både som ytre handling og som tenkning, der den ytre handlingen påvirker tenkningen og tenkningen påvirker den ytre handlingen. En dialektisk prosess som utvikler yrkesutøveren videre. Refleksjon kan være en ren teoretisk virksomhet, der yrkesutøveren tenker gjennom en hendelse og bearbeider denne, eller det kan være en ytre-indre prosess der refleksjonen foregår sammen med ytre handling. Slik refleksjon kan skje i veiledningssituasjoner eller daglige situasjoner med barn i barnehagen. Dermed blir refleksjon både en praktisk og en teoretisk prosess som virker dialektisk på hverandre.

Røtnes (1989) påpeker i sin avhandling at en vanligvis tenker på refleksjon som en teoretisk (intellektuell) prosess. Den dialektiske forståelsen av begrepet slik Løvli forfekter viser at refleksjon både har i seg en teoretisk prosess og en praktisk prosess.

Refleksjon handler altså om tanker eller bearbeiding av opplevelser, handlinger og erfaringer en har gjort seg. Refleksjonsbegrepet kan forstås som en form for bearbeiding av handlinger. Det kan være planlagte aktiviteter, tanker en gjør seg mens en handler eller tanker en gjør seg etter at en har gjennomført noe. Schön bruker begrepet "Knowing in action" som i stor grad dreier seg om den tause kunnskapen. Han har også begrepet "Reflection in action" der han viser at yrkesutøveren vurderer og analyserer mens hun handler. Dersom en bruker begrepet refleksjon kun som bearbeiding av sine omgivelser, kan en miste den dimensjonen som ligger i skillet mellom de to begreper. Schön sier at det er i handlingssituasjoner der noe overraskende eller uventet skjer at det gjerne oppstår refleksjon i handling. Refleksjon kan dreie seg om et metaperspektiv på handling. Dette perspektivet kan komme både før- under- og etter handling. Den dyktige praktikerer kan reflektere, improvisere og eksperimentere. Hun bruker sin "knowing in action". Hun kan reflektere i handling dersom situasjonen innbyr til det ved f.eks. at det skjer noe overraskende. Refleksjon blir da et supplement til "Knowing in action." Et metaperspektiv. Hun reflekterer over sin "Knowing in action". Resultatet blir altså en yrkesutøver som har en undersøkende holdning til det arbeidet hun utfører.

3.4.2 En undersøkende holdning

Schön sier at handlinger i yrkesfeltet kan bli rutinisert og det kan forekomme en form for overlæring. Dermed blir praksisen stereotyp og preget av gjentakelse og mangel på fornyelse. Yrkesutøveren bygger på sin tause kunnskap, men denne blir mer og mer rutinepreget. Dale (1993) stiller spørsmål ved om det er mulig for en yrkesutøver å oppdage det overraskende som Schön peker på.

Hvordan kan trening i handlingsform falle sammen med at situasjoner blir preget av usikkerhet og at det unike i dem trer frem? Hvordan kan det å lære å mestre noe falle sammen med fornyelse? (Op.cit.s.17-18)

Han svarer selv på dette utfra Schön og denne presiseringen tydeliggjør noe av det Schön legger i begrepet refleksjon. Med utgangspunkt i at yrkesutøveren har *en undersøkende holdning* til sitt arbeid, vil dette gi henne en innfallsvinkel i forhold til å fornye eget arbeid. Dermed blir det vesentlig for yrkesutøveren å vurdere eget arbeid, stille spørsmål ved det en gjør og resultatene av handlingene. Det dreier seg om *å stille seg åpen* i forhold til hva som trer fram i handling og gjennom å stille seg spørrende både til hva en gjør og hvilke konsekvenser det gir. Dale svarer selv på spørsmålene på denne måten:

Det avgjørende blir at læreren tillater seg selv å erfare overraskelser. Da er muligheten til stede for å reflektere over fenomene, skape ny forståelse og på den måten forandre situasjonen. Læreren har lært å mestre usikkerhet, og han eller hun har fått blikk for det særegne i konteksten. Han eller hun erfarer sin egen kreativitet. (Op.cit.s.18)

Det å ha en undersøkende holdning fører til at du som yrkesutøver lar deg overraske. Denne holdningen gir innfallsvinkelen til det Schön kaller "Reflection in action". I motsetning til Dale godtar ikke Molander (1990) Schöns refleksjonsbegrep. Han hevder at det blir for lite nyansert. Schön skiller utfra Molander for lite mellom tanker i handling og refleksjon i handling. Dette begrunner Molander med følgende to eksempler fra Schön:

- ◆ Det er mulig å reflektere i handling uten å reflektere over egen refleksjon.
- ◆ Jazzmusikeren som reflekterer gjennom en følelse for musikken.

Den første dreier seg om at Schön knytter refleksjon i handling til eksperiment. Dermed reflekterer praktikerens handlingen, men ikke nødvendigvis over sin egen refleksjon. I det andre eksempelet med jazzmusikeren som reagerer på stemning eller annet i musikken slik at hun utvikler musikken i situasjonen, improviserer.

Schön sier at jazzmusikeren reflekterer gjennom “en følelse for musikken”. Molander er kritisk til å betrakte improvisasjon i jazzmusikken som refleksjon.

I refleksjonsbegreper ligger det vurderinger og analyser, men i tanker i handling kan det f.eks. oppstå spontane tanker om handling som en straks gjennomfører. Det foregår ikke nødvendigvis refleksjon, men praktikerer handler intuitivt utfra spontane tanker om handlingen i handlingen. Hvis vi trekker dette tilbake til Løvlie ser en her et skille mellom praktisk og teoretisk refleksjon eller et dynamisk forhold mellom disse to prosessene der Schön har et vidt refleksjonsbegrep som inneholder både praktisk og teoretisk dimensjon, mens Molander avgrenser refleksjonsbegrepet til å fokusere spesielt på den teoretisk refleksjon.

Vad är då reflection? Reflection innebär, som jag ser det, att ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation. Det man gör och den situationen man befinner sig i skall “speglas” eller “reflekteras” för en själv. Man får då inte vara *helt upptagen av handlingen*.

Til reflectionens fortlöpande hör att *påminna sig* eller på annat sätt *göra aktuellt* vad man gjort, vem man är, vad som har skett. Det reflekterade skall *träda fram* i den reflekterandes medvetande. Reflection förutsetter en överblick, ett relativt lugn utan omedelbar handlingspress - det skall finnas ett “avstånd” till det som närmast skall göras. Det som kommer fram i reflectionen skall inte tvingas fram: det reflekterade skall komma fram så att säga *av sig själv*. I reflektionen strävar jag efter att vara fri i förhållande till olika teorier, att komma bort från teorier - målet är att jag skal nå ett *omedelbart* förhållande till situationen, det som har hänt, mig själv. (op.cit.s.151, kursiv i opprinnelig tekst)

Molander påpeker at refleksjon i denne betydningen kan foregå i handling, men det kommer an på hva slags handling det er. I en situasjon med stor handlingstvang og press vil sannsynligheten for denne måten å forstå refleksjon antakeligvis være liten for at det som skjer skal kunne kalles refleksjon. Molander sier også at refleksjon ikke nødvendigvis er artikulering, men at det å måtte sette ord på ofte kan virke stimulerende på refleksjonsprosessen. Jeg vil se litt nærmere på Molander sitt poeng om at refleksjon krever avstand til handling. Schön tar dette opp i forbindelse med sitt begrep “Action present”.

3.4.3 Refleksjon - i tilknytning til ytre handling

Schön snakker om “The action present”. Det dreier seg om en periode som kan være en enkelt situasjon, eller et handlingstidsrom som strekker seg over lengre tid. En situasjon som stadig kommer igjen. F.eks. rutinesituasjoner i barnehagen. De har mange

fellestrekk, men er likevel alltid forskjellig. “Action present” dreier seg om den perioden man har til rådighet for å arbeide med en situasjon. Dermed blir “Action present” ikke bare den enkelte situasjonen en gang, men en periode der denne situasjonen gjentar seg. Dermed får yrkesutøveren mer tid og mulighet for å ramme inn en situasjon, finne mening og konstruere problemstillinger i forhold til situasjonen. For å bli en reflekterende praktiker må en f.eks. gi seg tid i handling. Tid til å tenke raskt gjennom noe mens du er i situasjonen. Ved å utvide handlingstidsrommet (action present) reduserers handlingstvangen og yrkesutøveren kan reflektere i forhold til situasjonen i dette handlingsrommet. F.eks. stille seg spørsmål i forbindelse med sider av ankomstsituasjon og reflektere rundt disse spørsmålene utfra planlegging gjennomføring og vurdering av flere slike rutinesituasjoner. Det innebærer at noe av denne refleksjonen vil skje også i nær tilknytning til handlingsøyeblikket.

Handling er noe som foregår på ulike nivåer. Vi kan snakke om ytre og indre handling. Den ytre handlingen er vårt ekspressive uttrykk, mens den indre handlingen er tenkning. Det er et vanskelig punkt i Schöns teori dette med handling. Han definerer i liten grad hva handling er. En måte å forsøke å klarlegge dette på er å innføre begrepet “handlingsøyeblikket” i forhold til den ytre handlingen. Handlingsøyeblikket kan vare fra et par sekunder til flere timer, og kan være små sekvenser f.eks. i forbindelse med lek eller rutinesituasjoner. Vi tenker i handlingsøyeblikket, men min påstand vil da være at denne tenkningen i stor grad er preget av “knowing in action” det vil si intuisjon, innsikt i handling, men i liten grad refleksjon. jmf. avsnittet om praktikerforskeren og Schön sin egen måte å skille mellom “Refelktion in action” og “Knowing in action”. Refleksjon i denne sammenheng blir da “*en form for omforming av tenkningen mens en handler*”. Refleksjon kan i følge Schön kreve avstand til handling, men kan også skje i handling. Da en form for omskaping av din forståelsesmåte og dermed en åpenhet i forhold til å til en hver tid være oppmerksom på endringer eller overraskelser.

Når vi snakker om behovet for å utvikle refleksjon i handling vil det både være krevende og et dilemma for førskolelæreren som skal forhold seg til barn som krever at du er der i øyeblikket. Schön påpeker at en må skaffe seg tid for refleksjon i handling, noe som kan føles som en motsetning til å være til stede i øyeblikket. Dette har etter mitt syn sammenheng med hvordan vi definerer begrepet handling og handlingsøyeblikket. Det har også sammenheng med hvordan vi definerer begrepet situasjon.

Det kan være hensiktsmessig å velge et snevert refleksjonsbegrep slik Molander har definert det. En slik definisjon, eller klargjøring av begrepet kan være hensiktsmessig i forhold til å kunne skille mellom “Knowing in action” og “Reflection in action.” Noen helt klar grense mellom disse to begrepene vil etter mitt syn ikke være mulig og

heller ikke hensiktsmessig. Imidlertid gir Molander og Dale en utdyping av begrepet refleksjon.

3.5 Oppsummering

Konklusjonen så langt er at refleksjon er det samme som å bearbeide, men i begrepet refleksjon kan det ligge et meta-perspektiv på handlingen. Refleksjon handler da om å se på noe "utenfra". Det vil si å reflektere over f.eks. egne tanker og handlinger. Da ser du i større grad handlingen i et meta-perspektiv og dette vil i en del situasjoner kreve at du er noe frikoplet fra handlingen og kan da ofte ikke skje i handlingsøyeblikket. Du må lage deg refleksjonspauser og ta deg tid i situasjonen til å analysere. Refleksjon i handling kan imidlertid være intuisjon eller spontan reaksjon på situasjonen. Dette skjer i handlingsøyeblikket eller i en handlings-kjede. Denne formen for refleksjon sier Schön at kjennetegnes ved at den *“omformer” vår tenkning og vår handling mens vi handler*. Som vi ser kan begrepet refleksjon brukes på ulike nivåer, både som metaperspektiv på handling eller tenkning om handling og som en omforming av vår måte å tenke på i handling.

Min oppsummering av begrepet refleksjon blir da:

- ◆ Åpen, undersøkende holdning.
- ◆ Meta-perspektiv på egne handlinger og tanker om handlingene.
- ◆ Består av både praktiske og teoretiske prosesser.
- ◆ Kan forgå i tilknytning til handling.
- ◆ Kan til en viss grad artikuleres.
- ◆ Består av teoretiske analyser, følelser, intuisjon.
- ◆ Handler om å foreta bevisste valg.
- ◆ Handler om en omforming av egen forståelse i handling

Refleksjon blir et dynamisk begrep som har i seg både teoretiske og praktisk prosesser som virker dialektisk på hverandre. De teoretiske prosessene kan dreie seg om å ha et meta-perspektiv på seg selv, egne handlinger og tanker om handlingene. De praktiske prosessene kan være en innstilling/åpenhet i forhold til opplevelser i yrkesfeltet som fører til at yrkesutøveren får nye innfallsvinkler og andre perspektiver på sitt arbeid. Som vist tidligere kan disse prosessene virke hver for seg, men også sammen.

Enten refleksjon vil være av den ene eller den andre karakter vil det ofte være nødvendig for yrkesutøveren å bli minnet om dette med refleksjon. Yrkesutøveren kan trenge informasjon, inspirasjon eller støtte til å ha en reflektiv holdning i sitt arbeid. Ofte vil slik støtte kunne dreie seg om noe hun kan skaffe seg selv uten hjelp fra andre, f.eks. gjennom bruk av litteratur, mens andre ganger kan samtale eller veiledning være det som hjelper yrkesutøveren til å reflektere. Denne veiledningen kan arte seg forskjellig og ha ulik betydning for den enkelte yrkesutøver. Veiledning er et omfattende område og veiledningsbegrepet brukes forskjellig. Den finnes ulike veiledningsstrategier alt utfra hvilken pedagogiske tradisjon eller pedagogiske retning den enkelte veileder tilhører.

DEL 4 VEILEDNING

Veiledning er som nevnt et omfattende område. Ulike pedagogiske retninger har i seg forskjellige måter å bruke veiledning. Det å gå inn på alle disse forskjellige variantene av veiledning eller ulike veiledningsstrategier vil ligge utenfor denne oppgavens ramme. Her vil jeg konsentrere meg om veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”. Imidlertid ønsker jeg å sette denne strategien inn i en større pedagogisk sammenheng i forhold til ulike pedagogiske tradisjoner. Derfor vil enkelte andre veiledningsstrategier bli nevnt, men disse vil ikke bli utdypet nærmere.

Veiledning som fenomen forstås ulikt. For noen blir det å få veiledning det samme som å få informasjon/opplæring. For andre det at noen forteller deg hvordan du skal løse et problem eller det å bli fortalt at du ikke gjør så god jobb som du burde. Det å få veiledning kan sees som et gode eller som et onde. Veiledningsbegrepet brukes ulikt og sees forskjellig. Derfor vil jeg avklare hva jeg legger i veiledningsbegrepet i denne sammenheng.

4.1 Begrepet veiledning

Veiledning er et hverdagsbegrep og brukes både i faglig og privat sammenheng. Veiledning som er knyttet til faglig virksomhet kan betegnes som f.eks. veiledning, rådgivning eller konsulentvirksomhet. Dette brukes om hverandre i dagligtalen. Ulike tradisjoner og virksomhetsområder nytter forskjellige begreper. Innenfor offentlig virksomhet, spesielt innenfor det tekniske området er det gjerne konsulentbistand en snakker om. Innenfor helse- og sosial tjenesten brukes ofte konsultasjon, innenfor spesialpedagogikk begrepet rådgivning og innenfor utdanning supervisjon eller veiledning. Begrepsvalget kan knyttes opp mot den virksomheten som veiledningen foregår innenfor, men ikke alltid. Derfor må begrepet presiseres utfra hvilken sammenheng begrepet omtales.

Veiledning vil her dreie seg om veiledning i forhold til yrkeslivet, det vil si yrkesfaglig veiledning. Yrkesfaglig veiledning er også et omfattende begrep. Det har i seg begreper som rådgivning, konsultasjon og supervisjon. De ulike begrepene har mange fellespunkt, men også noe som skiller dem fra hverandre. Jeg vil vise disse likhetene og nyansene for å kunne utdype hva jeg legger i veiledningsbegrepet. Målet med yrkesfaglig veiledning er å bedre veisøkers evne til selv å løse de utfordringene hun møter. Dette målet vil være gjennomgående i vår sammenheng. Det innebærer at målet med virksomheten vil være et av kriteriene for å kunne avgjøre om den virksomheten som

foregår er veiledning. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler skriver i sin bok “Rådgivning” (1994)

Etter vår oppfatning går det an å betrakte rådgivning, veiledning og konsultasjon som pedagogisk virksomhet, der hensikten er å sette dem som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv ikke bare i den aktuelle saken de er oppe i, men også i andre lignende situasjoner. (Op.cit.s.14)

I denne delen vil veiledning som begrep bli nærmere definert i forhold til begrepene rådgivning, supervisjon og konsultasjon. Deretter vil jeg se veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” i forhold til ulike pedagogiske tradisjoner. Dette fordi jeg i likhet med Johannessen m.fl. definerer yrkesfaglig veiledning som pedagogisk virksomhet og dermed vil det bli vesentlig å plassere veiledning inn i et pedagogisk kart. Det kartet jeg vil plassere veiledning inn i vil bestå av de tre hovedretningene positivisme, humanisme og kritisk teori. Disse retningene vil bli nærmere presentert senere.

Et slikt forsøk på å lage et grovkart over veiledningsfeltet vil alltid bære i seg en fare for å forenkle eller banalisere de ulike pedagogiske retningene. Begrunnelsen for likevel å kategorisere er at det gir en oversikt og et totalbilde av hovedretningene innenfor feltet. Kategoriseringen kan dessuten føre til en for stor fokusering på motsetningene slik at de overskygger likhetene og de glidende overgangene mellom dem.

Både innenfor virksomhetsområdene og vitenskapstradisjonene finner vi at de ulike retningene inspirerer og bidrar til utvikling innen feltet. Nye veiledningsmetoder som dukker opp kombinerer ofte elementer fra de gamle. Derfor er det at denne kartleggingen forsøker å vise noen ulikheter som gjør det mulig å avdekke noe av det opprinnelige og dermed spore opphavene til nyere metoder. Plassering av de ulike veiledningsstrategiene i en grovskisse vil alltid ha et snev av subjektivitet og egen-forståelse. Derfor vil plasseringene bli begrunnet, men i annen litteratur vil en kunne finne andre plasseringer. For å kunne foreta denne inndelingen vil jeg starte med å avklare veiledningsbegrepet.

I innledningen til denne delen er det poengtert at veiledning er en pedagogisk virksomhet. Denne virksomheten foregår mellom to eller flere aktører og vil handle om det som har betydning for yrkesfeltet .

Torgeir Bue (1973) bruker begrepet “pedagogisk veiledning”. Han definerer pedagogisk veiledning som

læren om den virksomhet som har til formål å innføre og kvalifisere en nybegynner i en yrkespraksis som krever teoretisk og praktisk utdanning. (Op.cit.s.15)

Denne definisjonen avgrensar pedagogisk veiledning kun til å dreie seg om nybegynner. I min sammenheng vil jeg ha et noe vidare perspektiv, derfor er definisjonen ikke tilstrekkelig. Veiledning vil her dreie seg om en pedagogisk virksomhet mellom to eller flere aktører der veisøker kan være under opplæring/utdanning, nybegynner i yrket eller erfaren yrkesutøver.

Veiledningsbegrepet utfra Handal og Lauvås (1983 og 1990) er et mer generelt begrep som ikke nødvendigvis knyttes bare til introduksjon i yrket. I tillegg presiseres begrepet ved å introdusere begrepet "kvalifisert veiledning". Veiledning blir da noe som kjenne- tegnes ved noen gjennomgående prinsipper og strategier, samt har i seg et krav om kvalifisering av veileder. Presiseringen innebærer at Handal og Lauvås ønsker å stille faglige krav til den virksomheten som skal kunne kalles veiledning. Dermed avgrenses begrepet i forhold til dagligtalen og får et mer faglig innhold. Begrepet gis et mer faglig innhold og denne tydeliggjøringen av faglige krav i forhold til veiledning vil være med på å nyansere begrepet. Videre i avhandlingen vil begrepet veiledning stå for kvalifisert yrkesfaglig veiledning.

Med bakgrunn i dette vil det derfor være nødvendig å se Handal og Lauvås sitt veiledningsbegrep i forhold til annen pedagogisk virksomhet som i dagligtalen ofte inngår i begrepet veiledning.

4.1.1 Terapi og undervisning

To vanlige begreper i denne sammenheng er terapi og undervisning. Jeg vil her avgrense begrepet veiledning i forhold til disse. Det som har betydning for yrkesfeltet kan være både av faglig, oppgaverelatert og personlig karakter. Imidlertid vil avgrensningen av innholdet i veiledning henge sammen med hva som har betydning for veisøker som yrkesutøver. En slik avklaring er vesentlig, samtidig som det er umulig å lage et klart skille mellom personlig veiledning og yrkesfaglig veiledning. I yrkesfaglig veiledning ligger det også personlig veiledning som har betydning for veisøker som yrkesutøver. Derfor kan det være vanskelig å lage et slikt skille mellom terapi som vanligvis forbindes med personlig veiledning og personlig veiledning innen yrkesfaglig veiledning. Det viser seg også i praksis at grensene mellom personlig veiledning, som har med yrkesutøvelse å terapi og gjøre, kan være flytende.

Det samme gjelder undervisning. Yrkesfaglig veiledning er ikke undervisning, men inne i veiledningen kan det avdekkes områder der det blir tydelig for både veisøker og veileder at samtalen utvikler seg til å bli undervisning. Handal og Lauvås (1983) avklarer forholdet til undervisning på denne måten:

Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i altfor mange tilfeller blir en formidlingssituasjon med læreren i hovedrollen, er veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet - som skal lære - må stå i sentrum. (Op.cit.s.9)

Dermed blir likheten med undervisning at det kan bli sekvenser med formidling innen veiledningen, men denne undervisningen bærer preg av at den tar utgangspunkt i veisøkers ønsker og behov. Likheten med terapi blir på tilsvarende måte at det inne i den yrkesfaglige veiledningen kan oppstå sekvenser som har likhetstrekk med terapi.

I utgangspunktet er det altså av betydning å slå fast at veiledning ikke er terapi og ikke er undervisning, men i praksis kan veiledningen ha i seg elementer fra begge disse områdene.

Så langt har veiledningsbegrepet blitt avgrenset i forhold til terapi og undervisning. Nå går vi over til å se på de elementene jeg ønsker å inkludere i begrepet. Her blir det trukket fram to ulike modeller som forsøker å belyse problematikken rundt veiledningsbegrepet. Begge modellene viser at veiledning, rådgivning og konsultasjon har mange likhetspunkter. Først presenteres modellene og deretter sammenliknes disse .

Johannessen, m.fl.(1994) har skissert en paraply-modell der rådgivning blir satt som overordnet begrep og spilene dekker et spekter fra terapi til undervisning. Terapi og undervisning blir da ytterpunkter på skalaen over hva begrepet rådgivning inneholder.

(Figur 4 - 1 illustrasjon av rådgivningsbegrepet. Op.cit.s.15)

Lauvås og Handal (1990) har en modell, utformet som et kvadrat der konsultasjon, supervisjon og rådgivning er plassert inne i kvadratet, mens terapi og undervisning er plassert utenfor. De bruker veiledning som overordnet begrep og viser i modellen at de begrepene som står inne i kvadratet inkluderes i begrepet veiledning, mens de som står utenfor er tilgrensende aktiviteter. Likevel finner vi også her at de peker på en glidende overgang mellom veiledning og terapi og veiledning og undervisning.

(Figur 4 - 2, illustrasjon av veiledningsbegrepet etter Lauvås m.fl. 1990: 61)

Ut fra figuren ser det ut som terapi og undervisning er noe mer inkludert i Johannessen, Kokkersvold og Vedelers modell. I påfølgende tekst avklares dette slik at hovedbegrepet veiledning hos Handal og Lauvås og hovedbegrepet rådgivning hos Johannessen, Kokkersvold og Vedeler kan avgrenses noe mot terapi og undervisning som ytterpunkter i forhold til hovedbegrepet. De to modellene blir et bilde på at det er hensiktsmessig å velge et begrep (her rådgivning eller veiledning) som overordnet og at den tradisjonen en selv befinner seg innenfor er et kriterium som blir avgjørende for valg av hovedbegrep. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler befinner seg mer i den spesialpedagogiske tradisjonen og bruker rådgivning, mens Handal og Lauvås har sin forankring innenfor utdanningssektoren og har valgt veiledning. Veiledning her gjaldt som nevnt yrkesfaglig veiledning, mens Johannessen m.fl. (1994) utvider det til også å gjelde den praktiske rådgivningen til barn, ungdom og foreldre. Derfor vil Handal og Lauvås sin illustrasjon av veiledningsbegrepet være utgangspunktet for den videre utdyping, også fordi denne modellen tydelig avgrenser veiledning i forhold til undervisning og terapi.

I veiledningsbegrepet ligger som vist rådgivning, supervisjon og konsultasjon. Målsettingen med veiledningen vil være et kriterium for å kunne benytte begrepet veiledning. I det følgende vil jeg tydeliggjøre hvordan begrepene rådgivning, supervisjon og konsultasjon både kan skilles fra hverandre og har likhetspunkter som gjør at det er gradvise overganger fra det ene begrepet til det andre. Gerhard Caplan (1970) var en av de første som forsøkte å avklare disse begrepene og hans begrepsavklaringer regnes som klassiske innenfor amerikansk konsultasjonsteori og forskning. I tillegg vil jeg videreføre denne inndelingen i forhold til egen erfaring og med utgangspunkt i veiledning som overordnet begrep. Jeg starter med rådgivningsbegrepet.

4.1.2 Rådgivning

Rådgivning kommer fra det engelske “counselling” som blir brukt om psykologisk rådgivning der rådgivningen skal hjelpe veisøkeren til å løse sine egne personlige problemer. Da er rådgivningsbegrepet knyttet til personlig veiledning.

Rådgivningsbegrepet brukes imidlertid også om yrkesfaglig veiledning. Hvis vi ser tilbake på figuren fra Johanessen m.fl. (1994) knyttes rådgivning både til personlig veiledning og yrkesfaglig veiledning. Denne figuren viser rådgivning både som et overordnet begrep, som personlig rådgivning som nærmer seg terapi og rådgivning som yrkesfaglig rådgivning som har i seg elementer fra supervisjon og dreier seg om rådgivning i forhold til utviklingsarbeid. Modellen viser dette ved at rådgivning både er spissen i paraplyen og kommer igjen på skalaen flere steder. Med dette vises begge perspektivene og de får dermed fram både det individuelle personlige perspektivet og det organisasjonsmessige utviklingsperspektivet.

Lauvås og Handal (1990) skriver om sin forståelse av begrepet rådgivning

Rådgivning er ingen nøye foreskrevet modell for veiledning. Det foregår mye rådgivning i yrkesfeltet. Det er en enkelt form for veiledning og de fleste kan mestre den ut fra erfaring og hverdagskunnskap. Det viktigste er at man er klar over hvor sterkt rådgivning er knyttet til handlinger på atferdsplanet, til problemene forbundet med det uklare ansvarsforholdet som lett oppstår, og at man ikke har overdrevet tiltro til at problemer løses enkelt gjennom rådgivning. (Op.cit.s.35)

Sitatet viser en snever forståelse av rådgivningsbegrepet. Denne forståelsen støtter seg på Caplan (1970). Han hevder at rådgivning er knyttet mot ytre handling og dreier seg i mindre grad om refleksjonsplanet. Det handler i rådgivning mer om *hvordan* enn om *hvorfor*.

Begrepet rådgivning kan sees som et smalt eller vidt begrep. Det innebærer at det kan sees som det “å gi råd”, eller som et hovedbegrep jmf. Johanessen mfl. (1994). Den smale forståelsen av begrepet tydeliggjør innholdet og formen i denne type veiledning. Derfor vil jeg legge en slik forståelse av rådgivningsbegrepet til grunn for den videre avklaringen av veiledningsbegrepet.

4.1.3 Supervisjon

Begrepet supervisjon knyttes som regel til utdanning eller opplæring, der den ene av partene er en kompetent yrkesutøver, mens den andre er under opplæring. Hovedmål-

settingen er å bidra til å utvikle veisøkers yrkesidentitet. Veilederen har i dette forholdet høyere faglig status enn den som blir veiledet. Det dreier seg ofte om et pliktig veiledningsforhold, som går over en viss tid. Innholdet er i hovedsak knyttet mot yrkesfaglige forhold. Veileder har hovedansvaret for den som er under opplæring. Denne formen for veiledning kan kombineres med kontrollfunksjon. Et slikt veiledningsforhold finner vi ofte i tilknytning til profesjonsutdanning. I Rammeplanen for førskolelærerutdanning (1995) legges det spesiell vekt på veiledning innen utdanningen. Da pekes det på at hver student skal oppleve veiledning fra faglærere, pedagogikklærere, praksisveiledere og øvingslærere. Denne studieplanen legger betydelig mer vekt på veiledning enn tidligere rammeplaner.

Begrepet supervisjon og veiledning sees ofte på som synonyme. Dette finner vi i studieplanen, hos Bue (1973), Johannessen m.fl. (1994) og Killèn (1992) som alle bruker begrepet veiledning identisk med supervisjon.

I hovedsak vil supervisjon bli gitt av en representant fra yrket. Dette fordi den primære målsetningen er å utvikle veisøkers yrkesidentitet. Imidlertid ser vi innen førskolelærerutdanning at det ofte er få av høgskolenes ansatte som er utdannet førskolelærere. Kravet om bakgrunn som førskolelærer gjelder kun funksjonen praksisveileder og øvingslærer. Dermed vil de som i følge studieplanen også skal gi veiledning, ikke nødvendigvis representere det yrket studentene skal ut i. De fleste har sin bakgrunn fra læreryrket eller universitetet.

Faglig veiledning av studenter er en utdanningsprosess. Den bidrar til studentens læring av metodisk arbeid, til å integrere fagets basisviten og prinsipper, og til å utvikle yrkesidentitet. Faglig veiledning tar gjerne utgangspunkt i studentens praktiske oppgaver ved institusjonen, som er kvantitativt begrensede. (Op.cit.s.10)

Innen supervisjon kan også vektleggingen av innholdet i veiledningen være formidling av fag. Innen førskolelærerutdanning vil vektleggingen på fag være områder som lærere uten førskolelærerbakgrunn kan dekke. Det dreier seg f.eks. om hvordan bruke drama i barnehagen. Denne type supervisjon har i mindre grad betydning for studentens yrkesidentitet, men vil være viktig for kvaliteten på studentens arbeid både i barnehagen og med hensyn til egen utvikling på fagområder.

4.1.4 Konsultasjon

Målet med konsultasjonen er å gi veisøker et mer nyansert bilde av forholdene, ikke å forenkle. Gjennom å få fram flere perspektiver i forhold til problemet vil veileder for-

søke å få veisøker til å ta egne reflekterte valg. Konsultasjonen handler om å øke veisøkers kapasitet til selvstendig å mestre framtidige utfordringer.

Denne formen for veiledning er basert på likeverdighet og aktørene kan ha den samme yrkesutdannelsen, eller ha ulik utdanning. Veisøker kan søke konsultasjon utfra at veileder innehar en kompetanse han trenger. Begge er profesjonelle yrkesutøvere, men veileder og veisøker tilhører ulike organisasjoner, f.eks. arbeider i forskjellige barnehager, veileder arbeider innen pedagogisk psykologisk rådgivningstjeneste, et konsulentfirma e.l. Veiledningen er basert på frivillighet, og det er veisøker som søker veiledning. Ansvarsforholdet i denne formen for veiledning er at den som søker veiledning er fullt ut kompetent yrkesutøver og velger fritt om han vil følge de rådene han får. Han beholder ansvaret for å løse egne problemer. Veilederen har ansvaret for konsultasjonsmøtet, men oppfølgingen og de pedagogiske valg som skal tas har veisøker ansvaret for. Caplan (1970) understreker at konsultasjon både er:

a process of interaction between two professional persons - the consultant, who is a specialist, and the consultee who invokes the consultant's help in regard to a current work problem with which he is having some difficulty and which he has decided is within the other's area of specialized competence. The work problem involves the management or treatment of one or more clients of the consultee, or the planning or implementation of a program to cater to such clients. (op.cit.s.19)

Konsultasjon er et kortvarig forhold mellom to parter der det er viktig å avklare og å komme fram til hva veiledere kommer for, hvor ofte hun skal komme og hvem hun skal ha kontakt med. Forholdet blir kontraktfestet, og det skal gå klart fram at ansvaret for å løse problemene ligger hos veisøker. Konsultasjon skal i liten grad ta opp personlige problemer, og det er av betydning at forholdet ikke fører til noen form for emosjonell avhengighet mellom partene. Derfor er det at veileder, slik Caplan definerer konsultasjon, skal komme fra en annen organisasjon.

Dette var den klassiske inndelingen av de ulike begrepene rådgivning, supervisjon og konsultasjon. Jeg vil nå problematisere disse begrepene mer i forhold til hverandre og i forhold til at skillet mellom supervisjon, rådgivning og konsultasjon har endret seg noe. Dessuten inneholder begrepet veiledning også aspekter som i liten grad kommer fram når definisjonen kun knyttes til de tre overnevnte begrepene. Dette vil jeg se nærmere på.

4.1.5 Veiledning som overordnet begrep

Hovedelementene som er trukket fram innen hvert av de tre begrepene er; målet for virksomheten, ansvarsforholdet mellom partene, partenes kompetanse og varigheten av veiledningen.

Det innebærer at supervisjon er veiledning der målet i hovedsak er å utvikle veisøkers yrkesidentitet. Veiledningen forgår mellom en kompetent yrkesutøver og en som er under opplæring. Veileder har hovedansvaret for veiledningen og har også ansvar for veisøkers arbeid. Veiledningen foregår over en lengre tidsperiode.

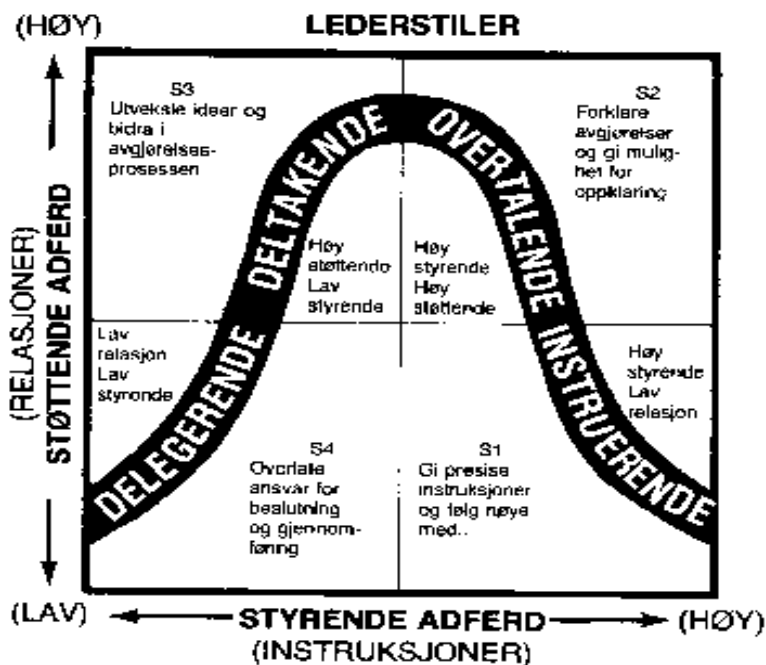
Målet med konsultasjon er å sette fokus på et avgrenset problemområde. Veiledningen er frivillig og partene i forholdet er likeverdige. De er begge kompetente yrkesutøvere, men tilhører ulike organisasjoner. Veisøker beholder ansvaret for egen arbeidssituasjon. Forholdet er kortvarig.

Imidlertid er det en del veiledning som befinner seg i grenselandet mellom supervisjon og konsultasjon, slik disse begrepene er definert her. Det kan være at to førskolelærere innen samme barnehage veileder hverandre. Dette kan ikke utfra den ovennevnte avgrensningen kalles konsultasjon og heller ikke supervisjon. I og med at begge er kompetente yrkesutøvere, men tilhører den samme organisasjonen.. Likevel vil jeg inkludere denne virksomheten inn i veiledningsbegrepet, fordi det som foregår er kvalifisert, yrkesfaglig veiledning.

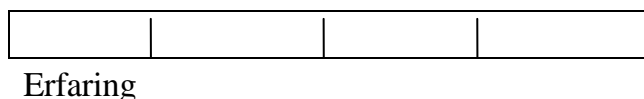
Et veiledningsforhold kan også endre seg i forhold til tid og kompetanse. Veiledningen kan utvikle seg fra å være supervisjon, og med økende innsikt og faglig forståelse, utvikles forholdet til å bli konsultasjon. I starten av en yrkesutdanning vil supervisjon være preget av ulikhet i fagstatus, og føre til at innholdet i veiledningen ofte blir mer informasjonsvirksomhet enn veiledning. Når veisøker blir mer fortrolig med yrkeskravene vil det hierarkiske forholdet endres. Etterhvert som utdanningen nærmer seg sin avslutning og den nyutdannende førskolelæreren starter sin yrkeskarriere, vil veiledningen bære mer og mer preg av likeverdighet og elementer fra konsultasjon. Endringer i supervisjonsforholdet skjer ofte uavhengig av om veileder er den samme personen over tid.

Slike endringer i veiledningsforholdet kan skisseres ved en illustrasjon om ledelse, som viser situasjonsbestemt ledelse. Denne modellen tar opp i seg kompetanse-og tidsaspektet. Den kan dermed brukes i veiledningssammenheng, f.eks. om forholdet mellom veileder og veisøker innen profesjonsutdanning eller mellom en nybegynner og en erfaren førskolelærer. Modellen er basert på Hersey (1987) sin modell om kompetansenivå kombinert med lederatferd. Deres utgangspunkt er at det ikke finnes en riktig lederstil, men at det handler om at lederen tilpasser sin lederstil til medarbeidernes kompetanse.

De har definert fire lederstiler fra sterkt oppgaveorientert og sterkt medarbeiderorientert til svakt oppgaveorientert og svakt medarbeiderorientert. Disse blir aksene i figuren, der svakt blir 0-punktet. Diagrammet deles inn i fire ruter som har hver sin stil. Diagrammet kombineres så med lederens valg av lederstil i forhold til medarbeidernes kompetanse.



(Figur 4 -3 illustrasjon over lederstil etter Hersey 1987:67)



Modellen for situasjonsbestemt ledelse kan tydeliggjøre hvordan veiledning og kompetanse må henge sammen. Den illustrerer det nevnte forholdet fra supervisjon til konsultasjon. For å illustrere dette med overgangen mellom supervisjon og konsultasjon kan figuren om situasjonsbestemt ledelse brukes kombinert med en skala som viser tidsaspektet. Figuren får fram at veiledningsforholdet endrer seg utfra veisøkers kompetansenivå og at kompetansenivået ofte har sammenheng med hvor lang yrkeserfaring vedkommende har. Modellen viser hvordan veiledningen vil gjennomgå en forandring ettersom veisøkers yrkeserfaring øker. Skalaen kan vise veiledning fra det punktet der yrkesutøveren starter sin karriere som førskolelærer og mot venstre ettersom hun får mer yrkespraksis. Enhver slik modell gir kun et generelt bilde, og jeg minner om at veiledning arter seg forskjellig også utfra individuelle forskjeller.

I denne avhandlingen dreier veiledningen seg om veiledning av førskolelærere som er ferdig med sin grunnutdanning og har noe yrkespraksis. Dermed blir det større muligheter for at veiledningen kan foregå som konsultasjon enn som supervisjon.

Killèn (1992) presiserer forskjellen mellom supervisjon og konsultasjon på denne måten:

Da den første utgaven av boken ble skrevet, var det relativt enkelt å definere konsultasjon: Konsultasjon tar sikte på å hjelpe yrkesutøveren til å fungere best mulig i forhold til sine arbeidsoppgaver innenfor rammen av egen kompetanse. Konsultasjon ble ofte gitt av en representant for en annen yrkesgruppe, som var ekspert på den problematikken som den konsultasjonssøkende stod overfor.

Betegnelsen veiledning og konsultasjon brukes i dag litt om hverandre. Konsultasjon blir ikke lenger oppfattet som en så avgrenset funksjon. Den kan også gå over tid. Det blir også gitt veiledning på tvers av profesjoner. Det bidrar ikke til å styrke yrkesidentiteten, - snarere tvert imot. Veiledning og konsultasjon er i utgangspunktet to ulike prosesser. De har ulike primære målsettinger. Mens læring er veiledningens primære målsetting, har konsultasjon best mulig fungering i yrkesrollen i forhold til et spesifikt problem som målsetting. En kan si at de to ulike prosessene har den andres primære funksjon som sin sekundære. (Op.cit.s.11)

Dette sitatet viser hvordan begrepene henger sammen og også ulik bruk og innhold i de samme begrepene. Det som blir av betydning i avklaringen av veiledningsbegrepet i denne avhandlingen er ikke nødvendigvis å skille klart mellom de ulike begrepene, men å få fram mangfoldet innen yrkesfaglig veiledning og å være klar over veiledningens funksjon og målsetting.

Innenfor supervisjon er det pliktig for veisøker å delta i veiledningen, men dette kan vi også finne i forbindelse med førskolelærere som veileder hverandre. De inngår da ofte forpliktende kontrakter i barnehagen om å delta i veiledning. Dette kan være knyttet til instruks for stillingen eller f.eks. i forbindelse med prosjekter o.a.

Ansvarsforholdet mellom veileder og veisøker kan være komplisert på den måten at veileder kan ha hovedansvaret for virksomheten, men veisøker har ansvaret for eget arbeid og de valg hun tar. Dette kan illustreres i forhold til å være student eller nyutdannet i en barnehage der øvingslærer eller styrer er veileder og har det overordnede ansvaret for barna. Dermed kan det ikke bli full frihet til å velge løsningsmåter på yrkesutfordringene, men de blir valgt også i forhold til hva veileder gir av valgmulighet.

Innen supervisjon er forholdet mellom veileder og veisøker i utgangspunktet hierarkisk gjennom status, stilling eller erfaring i yrket. Status er noe en person kan opparbeide seg på ulike måter, og det kan være vanskelig for partene i en veiledningssammenheng å se bort fra dette forholdet. Det gjelder både veiledning som kan defineres som supervisjon eller konsultasjon. Derfor blir dette et komplisert punkt som også endres ettersom par-

tene blir mer kjent med hverandre. Likeverdighet blir et nøkkelbegrep i forholdet mellom veiledere og veisøker.

A supervisor has a higher position in the power hierarchy of the institution than his supervisee and can enforce decisions upon the latter. There is no power differential between consultant and consultee. The latter is free to accept or reject any message or prescription. The only difference in status derives from authority of ideas - the extra competence of the consultant in his own specialty is explicitly or implicitly recognized by consultee when he invokes consultation help. (Caplan 1970:22).

Imidlertid vil det være hensiktsmessig å tydeliggjøre at veiledning også er noe mer enn bare konsultasjon eller supervisjon. Det innebærer at elementer fra konsultasjon kan være til stede i den veiledningen som kan foregå mellom personer innen en barnehage. F.eks. to førskolelærere som arbeider på ulike avdelinger, eller har svært ulike arbeidsoppgaver innen samme organisasjon, og at elementer fra supervisjon kan gjøre seg gjeldende innen veiledning mellom to personer med statuslikhet. Slik veiledning kan få fram nye perspektiver gjennom at aktørene kjenner hverandre godt i yrkesfaglig sammenheng eller at ulik utdanning gir andre perspektiver å se problemet i forhold til.

Rådgivning er i denne avhandlingen definert svært smalt dvs. å gi råd knyttet til den ytre handling. Dermed kan begrepet rådgivning sees på som en enkel form for veiledning der fokus er på den ytre handlingen og i liten grad på refleksjon over handling. Veiledning vil ofte ha i seg et element av slik rådgivning, men dersom hele veiledningssekvensen kun er rådgivning vil målet med veiledningen, som jeg tidligere har definert til å være "å bedre veisøkers evne til å løse de utfordringene han møter i yrket" bli vanskelig å nå. Dette fordi ren rådgivning lett kan føre til avhengighet mellom veisøker og veileder. Veisøker vil i liten grad få hjelp til å løse nye utfordringer, men får forslag på hva som kan gjøres i de ulike situasjonene. Dette kan føre til at veisøker blir usikker på egne vurderinger og gjør seg avhengig av råd fra andre.

Veiledningen kan være pliktig eller frivillig etter hvilken sammenheng veiledningen foregår innenfor. Det kan være veiledning som strekker seg over et langt tidsperspektiv (år) eller over kortere tid. Veiledningen som foregår krever, utfra at det her dreier seg om kvalifisert veiledning at veileder har kunnskaper og erfaringer som veileder. Det er en målrettet faglig samtale som skal ha et saksorientert og yrkesfaglig perspektiv. Veiledningen kan foregå som en virksomhet mellom to der den ene er veileder og den andre er veisøker. Det kan også foregå i gruppe der en veileder veileder en gruppe, en gruppe veileder en yrkesutøver eller en gruppe veileder en gruppe. Veiledningen kan foregå i nær tilknytning til handling i yrkesfeltet "løpende veiledning" eller skjermet fra handlingstvangen "kontorveiledning".

Den tradisjonen veiledningen representerer vil vise seg i vektlegging av f.eks. personlige, kommunikative eller tekniske forhold.

Konklusjonen så langt blir altså at veiledning er et omfattende begrep som inneholder ulike former for rådgivning, supervisjon og konsultasjon. Veiledning er en pedagogisk virksomhet mellom to, eller en liten gruppe mennesker, her knyttet til yrkesfeltet.

I de fleste tilfeller vil denne veiledningen foregå i samtaleform og jeg vil se nærmere på denne formen for samtale.

4.2 Veiledningsamtalen

Det er mange måter å kategorisere veiledning. Jeg velger som nevnt å ta utgangspunkt i veiledningsamtalen og sammenholde dette med tradisjonell pedagogisk inndeling. Med utgangspunkt i veiledning som målrettet samtale vil det bli fokusert på veiledningsamtalen, maktforhold og mål med virksomheten. Denne inndelingen vil igjen bli sett i forhold til de pedagogiske retningene positivisme, behaviorisme og kritisk teori. Dette for å kunne få fram ulikheter i grunnsyn innenfor de forskjellige retningene. Begrunnelsen for å ta det utgangspunktet jeg gjør er at veiledning foregår i samtaleform. Imidlertid er samtale et begrep med svært mangeartede innhold. Derfor vil jeg i tilknytning til å plassere veiledning innen de ulike tradisjonene, også definere hva jeg legger i samtalebegrepet.

4.2.1 Samtalebegrepet

I likhet med veiledning er samtale et dagligdags begrep. Det inneholder ulike former for samtaler der det å gi/motta ordrer og gi/motta intime betroelser blir ytterpunkter på en skala. I denne avhandlingen, der veiledning fokuseres, kan det sees bort fra en del av hverdagsinnholdet i begrepet samtale. Dette fordi veiledningsamtalen innebærer at det skal være en målrettet samtale mellom to eller flere aktører. Hensikten med samtalen er at veisøker skal oppleve at det som foregår er en pedagogisk virksomhet som kan bringe henne lenger i å løse de problemer eller utfordringer yrket gir henne.

Denne avgrensningen gir holdepunkter for å se på aktørene i veiledningen, forholdet mellom dem og målet med den virksomheten som foregår.

Lars Løvlie (1984) trekker fram en del interessante synspunkter på samtaleform. Han bruker forholdet mellom dialog og diskurs som utgangspunkt. Et utgangspunkt for å se

på disse aspektene kan være om veiledningen foregår som dialog eller som diskurs. Gis veiledningen i dialogform eller i diskursform, og hva innebærer det for den virksomheten som foregår mellom aktørene? For å få fram disse forskjellene kan en bruke Skjervheims (1976) skille mellom å overtale og å overbevise.

I et sentralt pedagogisk essay, "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi", introduserer Skjervheim det vel kjente skillet mellom å overtale og å overbevise, der det første refererer til den klassiske retorikk eller talekunst, mens den andre tilsvarer den sokratiske dialektikk i Platons dialoger. (Løvlie 1984:31)

Løvlie refererer her Skjervheim som forutsetter en "ekte" dialog. Det vil si en likeverdighet der ingen kan dominere den andre, som innebærer at det er nødvendig å begrunne påstander og handlinger, og at en slik samtale fører til at det beste argumentet vinner, uavhengig av hvem som har det. Det vil si at det er et subjekt/subjekt forhold mellom partene, der partene beholder sin frihet til å velge, og der samtalen i seg selv er det som bringer innsikt inn i situasjonen. Dersom dialogen er preget av overtalelse vil den ikke gi innsikt, men lage et subjekt/objekt forhold mellom partene der manipulering og talekunst blir utslagsgivende, ikke innsikt og forståelse. Ordene kan bli viktigere enn innholdet. Skjervheim betegner dette som forskjellen mellom sann innsikt og meninger.

For å skille mellom ulike former for samtale ble ordet diskurs konstruert. Dette er et teoretisk skille som skal tydeliggjøre blant annet forskjellene i en faglig samtale. Skillet bygger i stor grad på forholdet mellom utfordring og støtte i samtalen, samt på aspektene overtalelse og overbevisning. Dialogen kjennetegnes utfra Løvli av en uproblematisk hverdag der en utveksler erfaringer, holdninger og interesser i en åpen og tillitsfull atmosfære. Diskursen derimot kjennetegnes ved at den tar utgangspunkt i en problematisk situasjon der aktørene er forpliktet til å prøve påstander som sanne eller falske, riktig eller gale, ut fra et krav om begrunnede standpunkter. I diskursen er det det bedre argument som tillegges vekt.

Løvlie (1984) beskriver skillet mellom diskurs og dialog på denne måten:

Vi går over fra dialog til diskurs når vi i stedet for uten videre å godta et stykke informasjon, spør hvilke grunner det er for å tolke det slik eller forklare det sånn; eller når vi i stedet for å akseptere en handling krever en moralsk begrunnelse. Diskurs har et overveiende kognitivt innhold, i den ligger et spesifikt krav om rasjonalitet, i betydningen fornuftig argumentasjon, med basis i intersubjektive regler for hva som skal gjelde som begrunnede standpunkter. (Op.cit.s.34-35)

Utfra en slik forståelse av begrepene har Løvlie (1984) laget en figur som kan vise ulikheter i form, mål samt handlingstyper knyttet til retorikk, dialog og diskurs.

Betegnelser	Retorikk	Dialog	Diskurs
Aspekter	“Overtale”	“Overbeviser”	“Overbeviser”
Handlingsform	Kontroll	Interaksjon	Argumentasjon
Handlingskontekst	Mål-middel-sammenheng	Uproblematisert hverdag	Problematisert situasjon
Handlingens mål	Effektiv påvirkning	Den “gode samtale”	Det bedre argument

(Figur 4 - 4 illustrasjon over handlingstyper etter Løvlie 1984:35)

Denne modellen viser ulike aspekter ved forskjellige samtaleformer. Disse aspektene kan overføres til veiledningssamtalen. Veiledning kan være en retorisk samtale, dialogpreget samtale eller en diskurspreget samtale. I en retorisk samtale vil veiledningen være preget av kontroll og effektiv problemløsning. Veileder vil være opptatt av å løse veisøkers problemer slik at hun handler i overenstemmelse med veileders syn. Den kontrollerende og overtalende veiledningen vil preges av rådgivning som er basert på at veileder er ekspert. Det vil være et tydelig assymmetrisk forhold mellom partene der veileder forsøker å overtale veisøker om at hun vet hvordan problemene eller utfordringene best kan løses. Ved en dialogpreget veiledning vil målet være å forstå hverandre og ha det hyggelig uten å problematisere de områdene veisøker ønsker veiledning på. Veiledning som er mer preget av dialog vil sette fokus på veisøkers opplevelse av situasjonen og hans forståelse av hvordan han kan løse sine yrkesfaglige utfordringer. En slik samtale vil i mindre grad trekke inn nye perspektiver, men heller søke å få veisøker til å oppleve støtte for sine opplevelser og løsningsforslag. Diskurspreget veiledning vil derimot handle om å problematisere og å argumentere for deretter å kunne foreta kvalifiserte valg. Veileder vil be om begrunnelser for veisøkers måte å tolke eller løse problemet og forsøke å trekke inn flere perspektiver for å kunne belyse problematikken ytterligere.

Nå har vi sett hvordan ulike samtaler gir forskjellige innfallsvinkler til veiledningssamtalen. For å utdype veiledningssamtalen ytterligere vil jeg trekke inn Hellesnes (1969) sin distinksjon mellom tilpassing og danning. Valg av form for samtale vil også kunne sees i forhold til om veisøker skal tilpasse seg eller selvstendig gjøre seg. Dette ser vi i Hellesnes (1969) der han skiller mellom tilpassing og danning.

Dana er altså noko vi er i verda, ikkje noko vi er i ånda. Vi danar oss gjennom kulturell sjølførståing ved å leve denne forståinga ut i praksis.

Eit menneske utan fortid, utan livshistorie, er ein levande dauing, eit menneske utan identitet. Eit samfunn utan historie er ikkje noko samfunn, men eit "livsbyråkrati" som vi administrerer våre liv ut frå, og som fører til at vi er nøydde til det. I eit slikt "samfunn" vert praksis omgjort til tekniske problem. Og historie er ikkje kunnskap som "utvendige" hendingar og ting strukturert ahistorisk ut frå positivismens historiefilosofi.

Eit menneske som forstår si eiga fortid som utvendige hendingar og ting, er eit "schizofrent" menneske. Eit samfunn som fremjar ei forståing av si eiga historie som utvendige hendingar og ting, er eit "schizofrent" samfunn. Her er vi framme ved problematikken kring den den uegentlege daninga (dvs. "dannelsen"). (Hellesnes 1969:36-37)

Som vi ser tar Hellesnes tak i mange dimensjoner samtidig, bl.a. den enkelte aktør og forholdet mellom aktørene. Dette kan knyttes mot samtalen. I et subjekt/subjekt forhold hevder Hellesnes at de enkelte deltakernes forståelseshorisont forutsetter hverandre, og at i en "ekte" dialog vil deltakernes forståelseshorisont gli over i hverandre. Det vil føre til at begge forstår noe de ikke har forstått tidligere. Med begrepet "danning" fanger Hellesnes betydningen av likeverdighet i forholdet mellom mennesker. Dersom veiledning foregår utfra retorikk og ønske om å overtale vil veiledningen handle om å tilpasse veisøker til veileders måte å tolke, forstå og løse veisøkers problem. Veiledningen blir rådgivning som kun er basert på veileders forståelseshorisont. Først når veiledningen tar utgangspunkt i veisøkers forståelseshorisont kan det bli en likeverdig samtale som kan ha et dialog eller diskurspreg avhengig av hvilke utfordringer, krav om begrunnelser og perspektiver som preger samtalen.

Nå har vi sett på konsekvenser ved veiledningssamtalen utfra om samtalen preges av retorikk, dialog eller diskurs og sett samtalen i forhold til om målet er tilpassing eller danning. I tillegg til disse aspektene er det en dimensjon som også bør være med når vi skal analysere samtalen i forhold til aktørene, forholdet mellom dem og målet med virksomheten. Det dreier seg om ulike former for rasjonalitet. Rasjonalitet i denne sammenheng er ikke ensbetydende med fornuft, slik det ofte brukes i dagligtalen. Rasjonalitet er her en grunnleggende måte å tenke på. Utfra blant annet Habermas (1974) kan vi dele rasjonalitet inn i tre ulike former: målrasjonalitet, kommunikativ rasjonalitet og kritisk rasjonalitet. Målrasjonalitet eller teknisk-rasjonalitet knyttes mot måloppnåelse som grunnleggende tenkning. Kommunikativ rasjonalitet peker mot samspill og fellesskap som det som er mest vesentlig. Disse to formene for rasjonalitet forenes i kritisk rasjonalitet der en både er opptatt av mål og samspill, men også trekker inn et kri-

tisk perspektiv. Det kritiske perspektivet dreier seg om å problematisere og å se et saksforhold, fra flere perspektiver. Dersom vi ser rasjonalitetsformene i forhold til den analysen som allerede er foretatt av veiledningssamtalen finner vi å kunne plassere målrasjonalitet og retorikk sammen, kommunikativ rasjonalitet og dialog sammen og den kritiske rasjonaliteten sammen med diskurs. En slik inndeling viser den rasjonaliteten som preger samtaleformen. Det vil si at elementer fra andre rasjonaliteter også er til stede, men i noe mindre grad. I en veiledningssamtale som er preget av målrasjonalitet vil det gjennomgående målet være å løse de problemene som veisøker legger fram. Dersom veiledningssamtalen er preget av kommunikativ rasjonalitet vil felles forståelse av problemområdet være svært betydningsfullt. Veisøkers opplevelse av veiledningen og betydningen veiledningen har for ham som yrkesutøver vil være overordnet. I en diskurspreget veiledning vil veileder som nevnt problematisere både veisøkers problemområde og hjelpe veisøker til å trekke inn nye perspektiver på problemområdet. Dette vil også være typisk for kritisk rasjonalitet der en er opptatt av å finne løsningsmåter, men det blir av overordnet betydning å få fram ulike perspektiver og dermed få et større grunnlag for refleksjon.

Valget av rasjonalitetsformer og dermed form for samtale vil imidlertid ikke skje tilfeldig. Som nevnt tidligere er veiledning en pedagogisk virksomhet og vi må derfor ta hensyn til de ulike pedagogiske retningene når vi foretar dette valget. De retningene jeg vil se på i denne avhandlingen er positivisme, humanisme og kritisk teori.

Nå vil jeg se veiledning som tradisjonell pedagogisk virksomhet som da kan kategoriseres i henhold til den klassiske tredelingen positivistisk; humanistisk og kritisk. Det vil si at jeg vil tegne et grovt kart der ulike tilnærminger til veiledning vil bli plottet inn. En slik oversiktsskisse vil alltid være en forenkling av virkeligheten og dermed står en i fare for å tildekke den kompleksiteten hver tradisjon inneholder. Likevel er det hensiktsmessig å lage et slikt kart for å kunne forholde seg til det mangfoldet av veiledningstradisjoner som finnes og plassere "Handling og refleksjon" inn i en større sammenheng.

Kriterier for å plassere de ulike tradisjonene vil være det menneskesynet tradisjonen hviler på, synet på samfunnet og viten om samfunnet, samt forskning. Dette vil da bli sett i sammenheng med den analysen jeg har foretatt av ulike samtaleformer og rasjonalitet. Først vil jeg presentere kort den enkelte pedagogiske tradisjonen og deretter vil jeg se analysen av veiledningssamtalen i forhold til den enkelte tradisjon. Jeg starter med presentasjon av positivisme.

4.2.2 Positivistisk tradisjon

Innen naturvitenskapen oppstod det et ideal om den absolutte sannhet og dermed også idealet for all vitenskap - enhetsvitenskap. Dette idealet henger sammen med en tradisjon som er blitt kalt positivismen (Slagstad 1980). Positivismen rommer en tenkemåte som har mange fellestrekk ved pedagogiske retninger som i barnehagesammenheng kalles innlærings-pedagogikk, formidlingspedagogikk, pedagogisk realisme og behavioristisk teori. Som nevnt så positivistene på vitenskap som en enhet, der krav til vitenskap skulle være enhetlig uavhengig av vitenskapsområde. For å være vitenskaplig måtte det vektlegges standardiserte og kvantitative metoder etter naturvitenskaplig mønster. Vi kan skille mellom positivisme i klassisk forstand og positivisme som holdning til vitenskaplig arbeid.

Utfra den klassiske positivistiske oppfatningen av mennesket er mennesket mekanistisk naturalistisk. Dette stammer fra Skinner og behaviorismen, der mennesket er hva det gjør og kan betinges til å bli veltilpasset. Positivismen ønsket å bryte med myter og metafysiske spekulasjoner og gjennom vitenskaplig arbeid finne fram til det som kunne tjene menneskeheten. Idealet var å holde seg til det objektive, observerbare. Kunnskap blir da det positive gitte, det vil si det vi kan sanse om verden omkring oss. August Comtê (1798-1857) hevdet at kun det som kunne oppfattes gjennom sansene, er virkelig. Det våre sanser oppfatter blir det positive gitte, derfor logisk empirisme. Positivismens virkelighetsoppfatning blir den materialistiske eller realistiske virkelighetsoppfatning. Det er den ytre virkeligheten som gjelder, uavhengig av vår bevissthet. Dermed ble bevissthet og begreper som følelser og opplevelser noe som vanskelig kunne studeres vitenskaplig og spiller dermed en underordnet rolle i denne filosofiske og vitenskapelige tradisjonen.

Individet sees på som en organisme, som et produkt av samspill mellom arv og miljø. Dette samspillet holdes i gang av et komplisert system av organisasjoner, institusjoner og lovmessige likevektssystem. Læring blir da noe som er forutsigbart, som kan kontrolleres og måles. Læreprosessen blir en stimuli - respons prosess. Den viktigste oppgaven for pedagogen blir å fremme læreprosessen gjennom kontroll og styring. Det blir viktig å framskaffe viten som er mest mulig objektiv og gjennom denne kunne nytte positivismens forklaringsmodell om årsak og virkning.

Årsak og virkning som forklaringsmodell gjør at det i denne tradisjonen blir mulig og viktig å komme fram til den mest effektive innlæringsmetoden. Innen denne tradisjonen blir det helt sentralt å jobbe målrettet og teknisk. Derfor blir den tekniske rasjonaliteten den som dominerer innen positivismen. Å nå sine mål blir vesentlig. Det sentrale

spørsmålet knyttet til yrkesvirksomhet blir først å definere mål, for så å finne den mest effektive måten å nå målene.

Veiledning innenfor denne tradisjonen vil dermed i stor grad handle om å formidle hvordan oppgavene skal gjøres. Veiledningen tar da utgangspunkt i at veileder er ekspert som skal lære opp veisøker. Det blir et asymmetrisk forhold der status og innflytelse på hva som skal foregå ligger i hovedsak hos veileder. Veileder ønsker å hjelpe veisøker til å bli som henne. Hun har sannheten om hvordan arbeidet bør utføres, og instruerer veisøker. Resultatet måles da i forhold til en konkret arbeidsmåte. Innen veiledning finner vi tydelige kjennetegn fra positivismen innen den retningen Lauvås og Handal (1990) kaller "Håndverkstradisjonen". Denne tradisjonen kalles håndverkstradisjonen fordi den viser et typisk mester - svenn forhold mellom veileder og veisøker. Veilederen er eksperten som ved hjelp av sin kunnskap og erfaring skal instruere eller forklare hvordan problemer kan løses. Denne tradisjonen er preget av demonstrasjon, øving og korreksjon. Veilederen prøver å få veisøker til å forstå sin måte å oppfatte et konkret problem på, og å overtale om nytten av sine løsningsforslag. Det blir veileders forståelsehorisont som legges til grunn for veiledningen jmf. Hellesnes. I en slik veiledning legges det i liten grad vekt på å problematisere hverken problemforståelsen eller løsningsforslagene. Veiledningen fokuserer på løsningsmåter og da ofte veileders løsningsforslag. Det er mange ulike retninger innen veiledning som i hovedsak har kjennetegn som kan koples mot positivismen. Innen yrkesfaglig veiledning kalles dette ofte for didaktisk supervisjon (Dahl 1987).

4.2.3 Humanistisk tradisjon

Humanismen er preget av et åndsvitenskaplig filosofisk syn på mennesket og på kunnskap. Det innebærer at denne tradisjonen vektlegger det åndelige snarere enn det materielle. Dermed blir menneskets indre virkelighet svært betydningsfull for humanistene. Mennesket oppfattes som vesensforskjellig fra dyr blant annet fordi mennesket har evnen til å reflektere over seg selv. Dermed blir denne tradisjonen opptatt av menneskets utvikling. Menneskesynet er preget av at mennesket er i en prosess og ikke kan sees på som et produkt av en årsak - virkningforklaring. Dermed blir det heller ikke mulig kun å ta utgangspunkt i gitte mål for å komme fram til en effektiv metode som gjelder for alle situasjoner. Mennesker er forskjellige og oppfatter ting forskjellig.

Humanismen vil være opptatt av det unike mennesket for å framskaffe viten. Den vil ikke studere mennesker som objekter, men mennesker som subjekter og aktører. Innen forskning vil humanismen argumentere for kvalitative metoder og beskrivelser av fenomen. Forskeren må være opptatt av egen subjektivitet, og forsøke å kartlegge denne for å få fram sin forforståelse av det fenomenet hun undersøker. En slik metodetilnær-

ming kalles fenomenologisk eller hermeneutisk tilnærming. Viten blir da et forsøk på fortolke for å forstå aktuelle fenomener. Utgangspunktet er at mennesket selv er aktivt og selv tolker og former sin virkelighet.

Humanismen vektlegger at kunnskap skal være av åndelig, dannende og kulturell verdi. Det er viktig å finne fram til kunnskap som har en positiv påvirkningskraft på barn og voksne. Læring blir en dannelsingsprosess som skjer i møtet med kunnskapen. Mennesket er et åndsvesen, preget av åndelig erkjennelse. Mennesket er et subjekt i møtet med kunnskapen. Humanismen er opptatt av den subjektive opplevelsen. Kunnskap er kunnskap for noen og kunnskap som ikke har mening for barnet blir ikke kunnskap for barnet.

Læring er en personlig, subjektiv prosess der følelser, intellekt og handling spiller sammen. Læring er en “innenfra prosess”. Vesentlige dimensjoner i læringen er mening, ansvar og frihet.

Det finnes et uttall av retninger innenfor den store kategorien “Humanisme”. Innenfor barnehagetradisjonen brukes spesielt vekstpedagogikk og dialogpedagogikk som utslag av humanisme. Særlig innenfor dialogpedagogikken vil spennet for hva som legges i begrepet dialog og møter være stort. Likevel vil nok humanismen med sitt filosofiske grunnlag være spesielt knyttet mot personorienterte forhold, mens dialogpedagogikk som har i seg et tydeligere samfunnsperspektiv her vil bli plassert inn i den kritiske teorien.

I forbindelse med veiledning blir det fokusert på den underliggende forståelsen, persons rasjonalitet. En som kaller seg humanist vil i stor grad være preget av en kommunikativ rasjonalitet. Det vil si at vedkommende er opptatt av kommunikasjonsaspektet ved handling og samspill. I veiledningen legges det da vekt på forståelse og utvikling på egne premisser, det som gir mening for veisøkeren.

Dermed kan veiledningstradisjonen plasseres utfra hvilken rolle veileder tar, hvordan hun stiller spørsmål og hvilke relasjoner hun har til veisøker. I og med at vi her har kalt terapi en tilgrensende virksomhet, men ikke trukket den inn i begrepet veiledning vil tradisjoner innenfor terapitradisjonen i liten grad bli omtalt. Det vil være veiledning knyttet til det yrkesfaglige feltet. Veiledning innen denne tradisjonen vil være opptatt av dialogen og et symmetrisk forhold mellom veileder og veisøker. Veileder vil legge vekt på å forstå veisøker for å kunne være en støttespiller for vedkommende yrkesutøver. En veiledning utfra denne tradisjonen vil være preget av forståelse og respekt for veisøker. Veileder vil i liten grad konfrontere veisøker med motforestillinger eller virke utfordrende. Hun vil legge vekt på forståelse på egen premisser og dialogen som prosess. Det vil være dialogen som fører til erkjennelse for veisøker. Veiledning utfra denne tradi-

sjonen kan være “klientsentrert terapi” (Johannessen mfl.1994). Denne retningen er bygd opp av Carl Rogers som i særlig grad har arbeidet med familierapi. I likhet med veiledning innen positivismetradisjonen vil vi også innen humanistisk tradisjon finne mange ulike retninger som har en del fellestrekk som gjør at de kan plasseres under humanisme.

4.2.4 Kritisk tradisjon

I motsetning til positivismens enhetsvitenskap som ideal, understreker “kritisk teori” de forskjellige vitenskapenes og vitenskapsområdenes ulikhet. Det kritiske perspektivet bygger på marxistisk ideologi og ny-marxistisk filosofi. Innen den kritiske teorien er de sentrale begrepene frigjøring og avsløring. Denne tradisjonen har en materialistisk virkelighetsoppfatning. Det vil si at det er den ytre verden, særlig produksjonsforholdene som er det grunnleggende og primære. Menneskets bevissthet er sekundær og avledet av den ytre virkelighetsforståelsen. Kunnskap og viten står derfor i forhold til produksjonen, og det innebærer at kunnskap alltid er kunnskap for noen. Kunnskap blir dermed relativ og i endring.

Karl Marx er sentral innenfor den kritiske teorien. Hans filosofi om dialektikk mellom den materielle verden og kunnskap står sentralt (Elster 1973). Denne dialektikken tydeliggjør for oss at kunnskap henger sammen med kjønn, erfaringer og maktforhold. Jürgen Habermas (Kjørup 1985) sine begreper “livsverden” og “systemverden” utdyper kunnskapssynet ytterligere. Livsverden blir en persons betydningshorisont, en persons kulturelt opplagrede bakgrunnskunnskap. Det er noe vi forutsetter uten å tenke nærmere over det. Livsverden er en ressurs individet har for å forstå andre og kunne kommunisere.

Da man ikke har erkendt livsverdenen som den sfære, hvor al objektivitet har sit utspring, er resultatet blevet en falsk "objektivitet", som i dette århundrede har ført til det positivistiske videnskabsbegrebs sejr. (Nørager 1993:138)

Med dette viser Habermas en klar avstandstagen mot det positivistiske kunnskapssynet. Han tar i likhet med andre innen denne tradisjonen et klart oppgjør med positivismens syn på vitenskapens verdifrihet. Dette innebærer at forskning alltid må vise sitt perspektiv, og tydeliggjøre dette. Det finnes ingen “nøytral” forskning. Betydningen av produksjonsforholdene og det dialektiske forholdet mellom produksjon og mennesket er med på å skille kunnskapssynet innen kritisk tradisjon fra humanismen. Systemverden er produksjonsforholdene og den tingliggjøring av styringsstrukturer i et samfunn som blant annet er basert på økonomi og makt. Det er en gjensidig påvirkning mellom

livsverden og systemverden. Alle mennesker har hver sin livsverden. Vi gjør deler av vår livsverden tilgjengelig for andre gjennom kommunikasjon. Menneskets livsverden har noen fellestrekk utfra kjønn, alder, yrke og kulturbakgrunn. Innen den kritiske tradisjon blir en slik forståelsesmåte svært sentral. Det fører til de fleste problemer og utfordringer må sees i relasjon til den enkeltes livsverden og systemverden. Dermed må et problem belyses utfra en slik dialektikk. Habermas var spesielt opptatt av at systemverden ikke måtte kolonialisere livsverden. Det kan skje gjennom at mennesket oppfatter systemverden som noe "objektivt". En verden som er fast og ikke kan endres. Derfor blir problematisering av både systemverden og livsverden viktig.

Mennesket er både et subjekt med egne tanker, opplevelser og erfaringer, og et samfunnsindivid. Vi blir både et subjekt og objektivisert. Innen kritisk teori er en på søken etter viten som kan sette mennesket i stand til å beherske samfunnsforholdene og avsløre regelmessighet i systemverden som kan føre til reifisering av mennesket. Det innebærer at mennesket blir et objekt i et system uten egen mulighet til å endre sin situasjon eller systemet. Dermed blir forskning viktig for å kunne avsløre hva som er mulig å endre i systemverden og hva som er lovmessigheter og dermed uforanderlig. Innen kritisk teori finner vi begrepet kritikk som noe positivt og i forhold til forskning kan en se på betydningen av begrepet "kritikk" som "å skjelne". Det handler altså om å skille mellom det foranderlige og det uforanderlige, noe som kan være svært vanskelig å få øye på. Dette fordi det er områder som underliggende ideologier, meninger og holdninger. Slike verdier kan virke som lovmessigheter, men er kun menneskeskapt og kan dermed endres.

Innen forskning vil en i kritisk teori stå fritt i valg av metoder. Imidlertid vil en utfra kritisk teori alltid være opptatt av at forskning ikke kan være verdinøytral. Her er en opptatt av å fokusere på motsetninger og konflikter, og utvikle avslørings- og endringsstrategier. Derfor er aksjonsforskning en utbredt metode innen kritisk teori. Dette er som nevnt et klart brudd med positivismens objektivitetsideal.

Innen barnehagefeltet har det vært vanlig å benytte begrepet dialogpedagogikk. Innen humanismen var dialogen knyttet mot individperspektivet, mens innenfor den kritiske teorien finner vi at samfunnsperspektivet blir sentralt. Den kritiske teoriens tydeliggjøring av vitenskapsteori som relativiserer enhver virkelighet i forhold til samfunnsforholdene, gjør at samfunnsperspektivet blir sentralt. Det er i dette perspektivet individets handlingsfrihet kan vise seg. Gjennom å sette opp motsetninger kan veileder avdekke ideologier, maktforhold og erfaringer som kan være med på å gi veisøker ny erkjennelse.

Veiledning innen kritisk tradisjon vil være en diskurspreget veiledning. Veileder tar utgangspunkt i veisøkeres livsverden (eller forståelseshorisont) og er opptatt av å hjelpe

veisøker til å problematisere både livsverden og systemverden. Dette for å kunne avklare problemområdet og for å finne ut hva som er foranderlig og hva som er uforanderlig. En veiledning som bygger på kritisk tradisjon vil i stor grad både ta for seg det individuelle og det samfunnsmessige perspektivet. Fokus vil her legges både på problemforståelse og løsningsmåter. Veileder vil i stor grad utfordre veisøkers holdninger og verdier gjennom stadig å bringe inn nye perspektiver og motsetninger inn i veiledningen. Målet med en slik veiledning er at veisøker opplever ny erkjennelse utfra egne premisser og dermed en form for frigjøring av egne tanker og ressurser. Dermed blir målet at veisøker selvstendigjøres og ikke tilpasses jmf. Hellesnes.

I barnehagesammenheng vil veiledning innen kritisk tradisjon i stor grad være “Handling og refleksjon”. Denne veiledningsstrategien legger vekt på likeverdighet mellom aktørene, problematisering av den situasjonen veisøker ønsker veiledning på og veisøkers begrunnelser for sine valg.

4.3 Veiledningstradisjoner

Jeg har i denne delen sett på veiledningssamtalen som retorisk samtale, dialog eller diskurs. Disse tre kategoriene er brukt for å skille ulike former for samtaler. Kategoriene viser aktørene i en veiledningssamtale, forholdet mellom dem og målet med virksomheten. Når vi skal plassere veiledningsstrategier inn i et system bygd opp av ulike samtaleformer, må vi se på kjennetegn ved veiledningssamtalen innen noen strategier. Jeg har analysert hvilken rasjonalitet som preger de forskjellige samtaleformene. Det dreier seg da om graden av fokus på å løse problemet gjennom målrettet samtale (målrasjonalitet), graden av opptatthet av samspillet mellom partene (kommunikativ rasjonalitet) og graden av motstand og kritiske perspektiver fra veileder (kritisk rasjonalitet). For å plassere veiledningen inn i de ulike kategoriene har jeg også sett på om målet med virksomheten er tilpassing eller danning. Helt til slutt har jeg sett disse kategoriene og min karakterisering av ulikhetene mellom dem i forhold til tradisjonell inndeling i pedagogiske tradisjoner, positivisme, humanisme eller kritisk teori.

Avhandlingen dreier seg om veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”. Derfor blir de øvrige veiledningsstrategiene kun nevnt som eksempler på veiledning innen andre pedagogiske retninger enn “Handling og refleksjon”.

For å vise plasseringen av veiledningsstrategiene og de pedagogiske retningene i forhold til drøftingen av aspekter ved samtalebegrepet har jeg utarbeidet følgende skisse:

POSITIVISME	HUMANISME	KRITISK TRADISJON
Målrasjonalt	Kommunikativ rasjonalitet	Kritisk rasjonalitet
Retorikk	Dialog	Diskurs
Tilpasning	Danning	Danning
HÅNDVERKS-TRADISJONEN	KLIENTSENTRERT TERAPI	HANDLING OG REFLEKSJON

(Figur 4 - 5 illustrasjon over analysemodell)

Skissen viser at veiledningsstrategier knyttet til den positivistiske retningen er strategier innenfor håndverkstradisjonen. Her legges det vekt på mester-svenn forhold og veilederen som ekspert. Målet er å lære bort ekspertkunnskapen slik at veisøker skal gjøre som veileder instruerer. Det handler om at veisøker må tilpasse seg en veileders syn og forholdet mellom aktørene blir asymmetrisk. Positivismetradisjonen finner vi innen barnehagefeltet som behaviorisme, pedagogisk realisme, atferdsterapi eller innlæringspedagogikk. Det sentrale innen disse retningene er mål - middel tenkning. Veileder definerer målet og gir beskjed om hvordan veisøker kan nå disse målene. Dermed blir det en reifisering av veisøker og rasjonaliteten dreier seg om at veileder skal lære bort sine løsningsmåter og definere målene. Det skjer en passivisering av veisøkers egne tanker og en tilpassing til den kulturen veileder representerer. Hvis vi skal se denne tradisjonen i forhold til Handal og Lauvås sitt veiledningsbegrep vil vi finne at den virksomheten som foregår i stor grad kan sammenliknes med undervisning i samtaleform.

Strategier innen den humanistiske retningen vil være veiledning som er preget av det kommunikative aspektet. Dialogen mellom partene skal preges av åpenhet og interesse for veisøker. Klimaet i samtalen blir av betydning. Derfor ser vi innen denne type veiledningsstrategi at kommunikasjonsteori vektlegges. Innen humanistisk tradisjon vil veileder være medfølende og søke å forstå veisøker. Det vil være veiledning på veisøkers premisser. Veileder blir mer en samtalepartner og et medmenneske enn ekspert eller korrektiv for veisøker. Forholdet mellom aktørene blir symmetrisk og virksomheten som foregår kan lett bli preget av at fokus ligger på dialogen. Målet med virksomheten kan bli mindre tydelig. I forbindelse med yrkesfaglig veiledning vil det utfra strategier som bygger på denne tradisjonen være like viktig å snakke om det veisøker er opptatt av og støtte henne, som nødvendigvis å komme fram til løsning på de aktuelle problemene.

“Handling og refleksjon” er plassert inn i den kritiske tradisjonen. Dette fordi strategien legger vekt på at veileder ikke bare skal være en forstående samtalepartner, men også skal stille kritiske spørsmål i forhold til de perspektivene veisøker har valgt. Dermed skal veileder ta i bruk kritisk rasjonalitet og veiledningen bør ha preg av diskurs. Strategien er opptatt av å problematisere fenomener. Målet med virksomheten er at veisøker

skal oppleve erkjennelse og derigjennom få ønske om å endre sine handlinger i yrkesfeltet. Dermed ligger målet innenfor det jeg her har kalt for danning.

Veiledning er også sett i forhold til pedagogiske tradisjoner. De blir presentert svært kort, og kun relatert til veiledning og samtalebegrepet i forhold til veiledning. I en slik grovinndeling kan det oppstå nyanser som inndelingen i liten grad avdekker. Dette fordi jeg valgte den tradisjonelle tredelingen, mens innen de ulike tradisjonene finnes det mange ulike pedagogiske retninger. Disse retningene kan tildels være vanskelig å plassere, fordi de har mye felles selv om de hører til ulike tradisjoner. Jeg gjør forøvrig oppmerksom på at begrepene tradisjoner og retninger ofte blir brukt om hverandre, noen bruker begrepene retninger på alle inndelinger, andre bruker begrepet tradisjoner. Jeg har brukt begrepene synonymt i denne avhandlingen. I likhet med at det finnes mange pedagogiske retninger, finnes det også mange ulike veiledningsstrategier. Noen har mye felles, andre er svært forskjellige. Hensikten med å se på plassering i forhold til pedagogiske tradisjoner er å fokusere på at veiledning som pedagogisk virksomhet også må relateres til pedagogiske tradisjoner. Dette var mitt utgangspunkt for at jeg ville se på veiledning i forhold til pedagogiske tradisjoner. Mitt utgangspunkt for å analysere dette er veiledningssamtalen. Dette utgangspunktet gir den plasseringen som er vist i analysemodellen. Andre utgangspunkt ville kunne gitt andre plasseringer av veiledningsstrategiene. Jeg antar at noen vil være uenig i min plassering av "Handling og refleksjon" innen den kritiske tradisjonen. I og med at strategien legger vekt på det personlige perspektivet, er det mulig at noen vil plassere strategien inn i en humanistisk tradisjon. Jeg har nå argumentert for å plassere den i den kritiske fordi den legger vekt på kritisk rasjonalitet, problematisering, danning og diskursiv samtale.

Veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" vil bli nærmere presentert i neste del. Det var denne strategien BFD la til grunn da de startet opplæring av styrere i veiledning i 1990 (jmf. vedlegg om opplæringen).

DEL 5 HANDLING OG REFLEKSJON

Tidligere i avhandlingen er Schön presentert i forhold til oppbygging av den personlige yrkeskompetansen og begrepene taus kunnskap og refleksjon drøftet i forhold til veiledning. I tillegg er veiledningsbegrepet drøftet i forhold til samtalebegrepet og pedagogiske tradisjoner. Min konklusjon på dette ble at veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” kan plasseres innen den kritiske tradisjonen. Denne strategien er preget av den praktiske kunnskapstradisjonen og viderefører Schön sin teori om yrkeskompetanse. I forhold til veiledning blir Schöns teori, der det blant annet handler om å utvikle den reflekterte praktiker, sentral. Veiledningen kan hjelpe yrkesutøveren til å konstruere problemstillinger i forhold til konkrete situasjoner, og å vurdere egen kunnskap i handling. Videre kan veiledningen dermed hindre det Schön kaller “overlæring” og hjelpe veisøker til å reflektere over sine handlinger mens hun handler mens hun handler. Det kan også skje frikoplet fra handlingen i veiledningsamtalen. Veiledningsstrategien legger spesiell vekt på å få tak i bakgrunn for egne handlinger, og som vist tidligere er mye av den bakgrunnen knyttet til taus kunnskap. Derfor vil målet med denne veiledningsstrategien være bevisstgjøring og refleksjon i forhold til taus kunnskap og handling.

5.1 Bakgrunn for strategien

Veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” er utarbeidet av Handal og Lauvås. I forordet til sin første bok takker de Ole B.Thomsen fordi hans tanker om læreres egne kriterier for vurdering inspirerte dem til å utarbeide en veiledningsstrategi som er basert på veisøkers egen vurdering av sin praksis.

Han foreslo at kandidatens egne kriterier for hva som er god undervisning burde være utgangspunktet for all veiledning. Mot disse kriteriene bør vurdering foretas, og ut fra dem bør veiledningen starte. Denne framstillingen påvirket vår egen tenkning og vår egen veiledningspraksis i meget stor grad. (Handal/Lauvås1983:8)

I arbeidet med å utarbeide en konkret veiledningsstrategi har Handal og Lauvås benyttet ulike teoretiske innfallsvinkler. De har tatt utgangspunkt i teori som har sitt ståsted knyttet til individperspektivet og utvikling av den enkelte yrkesutøver. Videre har de sett på det organisasjonsmessige perspektivet der de viser hvordan organisasjoner preges av ulike kulturer innenfor områder som samarbeid, arbeidsinnsats, kvalitet mm. Innenfor det individuelle perspektivet bruker Handal og Lauvås Schöns teori om “The Reflective Practitioner”. Det er en strategi om problemrettet veiledning. Det å finne fram til eller sette fokus på problemforståelsen og drøfte denne, er sentralt. Vi ser her klar sammenheng med Schöns teori. Schön sier at problemstillingene ikke presenterer seg selv, men at situasjonen må rammes inn, yrkesutøveren må se “mening” i situasjonen og utfra denne innrammingen konstruere problemene. Dette blir i tråd med strategiens tydeliggjøring av at veiledningen også må dreie seg om hvordan yrkesutøveren forstår det problemet hun ønsker veiledning på. Betydningen av problemkonstruksjon er Schöns hovedinnvending mot den tekniske rasjonaliteten som etter hans syn preger utdanningsinstitusjoner som universitet og høyskoler. Videre er Schön opptatt av å utvikle den reflekterte praktiker. I denne strategien er refleksjon sentralt. Det dreier seg om at veisøker skal få hjelp til å sette ord på og å reflektere over sine handlinger. Schön snakker om refleksjon i hovedsak som noe som er en del av handlingen. Det å se situasjoner som, å forsøke seg fram i handling, og dermed utvikle seg til en forsker i egen yrkesutøvelse. Men han trekker også inn at refleksjon dreier seg om å reflektere utenom handling, enten før handling eller etter handling. I denne strategien brukes betegnelsene før-veiledning, altså før handling og etterveiledning, veiledning som foregår etter at handlingen er gjennomført.

I tillegg til Schön trekkes også inn hvordan barnehagen som organisasjon virker på den enkelte yrkesutøver. I forhold til dette perspektivet bruker de Schein og hans teori om “underliggende antakelser” som et begrep i forhold til den yrkeskulturen som preger den enkelte institusjon eller barnehage. Både individperspektivet og det organisasjonsmessige perspektivet blir vesentlig i veiledning. Den som søker veiledning

er både en yrkesutøver med egne meninger og vurderinger, men også en del av et arbeidsfellesskap. Enkeltindividet og organisasjonen lever på en måte “side om side” og påvirker hverandre. Yrkesutøveren har et dialektisk forhold til den organisasjonen hun er en del av. Tidligere i avhandlingen er det poengtert at det perspektivet som vil bli presentert er det individuelle perspektivet. Dette er grunnen til at Schön er valgt som hovedteoretiker i forhold til utvikling av egen yrkeskompetanse og også i forhold til betydningen av yrkesutøverens “Knowing in action”. Det å hjelpe yrkesutøvere til å utvikle evne til refleksjon er et mål for veiledningen og det er dette Schön påpeker i sin presentasjon av hva som kjennetegner den reflekterte praktiker.

Handal og Lauvås har i sin presentasjon av teorien tatt for seg en del sentrale prinsipper for strategien. De prinsippene som blir belyst er:

- ◆ Veiledning på egne vilkår
- ◆ Likeverdighet
- ◆ Problemfokuseret
- ◆ Diskursiv samtale

I tillegg har de utarbeidet metoder for å utvikle veilederen i retning av å kunne veilede utfra strategien “Handling og refleksjon”. Dermed blir veiledningsstrategien ikke bare en teoretisk fundert strategi, men har også klare metodiske anvisninger for å hjelpe veileder til å utvikle seg innen denne strategien. Før jeg ser nærmere på prinsippene og metoden for veiledning, vil jeg ta en kort presentasjon av Handal og Lauvås sin litteratur.

5.1.1 Kort presentasjon av Handal og Lauvås sin litteratur

Handal og Lauvås har utgitt flere bøker om emnet. Den første boken “På egne vilkår” ble utgitt i 1983. Veiledningsstrategien vakte stor interesse spesielt innenfor utdanningssektoren på høgskolenivå. Interessen var så stor at begrepet “praksisteori” nærmest gikk inn i dagligtalen innen lærerutdanningen (Lauvås/Handal 1990). Interessen førte også til at Handal og Lauvås brukte mye tid til å presentere strategien for ulike yrkesgrupper, bearbeide strategien og videreutvikle denne. I 1990 ga de ut en ny bok om strategien “Veiledning og praktisk yrkesteor”. Eksemplifiseringene i denne boken er mer variert og viser situasjoner fra barnehage, skole og helsevesen. Begrunnelsen de gir for å skrive en ny bok om strategiens teorigrunnlag var:

Ut fra det som er sagt om vårt eget utvidete erfaringsgrunnlag, ønsker vi dels å knytte hovedtankene fra den første boken til nye yrkesfelt og anvendelsesområder. Vi har sett klarere at det

kan være vanskelig for folk som arbeider innen andre yrker eller utdanninger enn lærerarbeidet å overføre tankegangen til sitt eget felt. Vi synes også at vi nå har et bedre erfaringsmessig grunnlag for å kunne bidra til en slik overføring gjennom autentisk eksemplifisering.

Vi lærte av dette og mener at vi idag har en dypere og mer nyansert forståelse av veiledning enn da vi skrev den første boken. Dette slår dels ut i rikere og mer variert teoretisk bakgrunn. Enkelte sider av det vi skrev om tidligere er blitt utdypet. (Lauvås og Handal 1990:6)

I “Veiledning og praktisk yrkesteori” er utgangspunktet en bredere yrkesorientering. Dermed har denne boken en større og mer variert målgruppe. Begrunnelsen for dette ser vi altså i forfatterens erfaringer med den første boka, samt gjennom en videreutvikling av strategien.

Teorigrunnlaget i bøkene er i stor grad overlappende. De samme temaene blir omtalt i begge bøkene uten at “Veiledning og praktisk yrkesteori” nødvendigvis bygger på eller forutsetter kunnskap som allerede er presentert i “På egne vilkår”. I innholdslistene finner vi identiske områder som

- ◆ På egne vilkår
- ◆ Praktisk yrkesteori - praksisteori
- ◆ Praksis
- ◆ Faser i veiledningen
- ◆ Veiledningsgrunnlag - veiledningsdokument

Dette er eksempler på identiske områder der forfatterne i liten grad har videreført teorien. En del sentrale begreper blir imidlertid presisert noe mer i den andre boken. Noen av begrepene har blitt gitt nytt navn som praksisteori til praktisk yrkesteori og veiledningsdokument til veiledningsgrunnlag. Boken “Veiledning og praktisk yrkesteori” har et mer omfattende faglig perspektiv fordi den har med områder som taus kunnskap, veiledning og organisasjonsutvikling, samt veiledning og kvalitetsvurdering. Her er perspektivet utvidet til også å gjelde veiledning for hele personalgrupper dvs. kollega-veiledning.

I redegjørelsen for veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” vil det bli trukket fram hovedprinsippene, sentrale begreper, målsetting og noe om metoder i denne veiledningsstrategien.

5.2 Prinsipper i veiledningsstrategien

Jeg vil nå utdype hovedprinsippene for denne veiledningsstrategien og tolke hva Handal og Lauvås legger i veiledningsbegrepet. Dette vil jeg gjøre i lys av den mer generelle drøftingen av veiledning som ble foretatt i del 4.

Handal og Lauvås skiller mellom veiledning, undervisning og terapi. Gjennom sin modell (del 4, s.) viser de at veiledningsbegrepet inneholder supervisjon, rådgivning og konsultasjon. De advarer mot at veiledning blir brukt som et virkemiddel for kontroll. De påpeker at da de skrev sin første bok om veiledning ble begrepet veiledning lite brukt. Veiledning var da noe "usynlig som mange var involvert i, men som ikke aktualiserte noe behov for teori" (Lauvås og Handal, 1990:24). 10 år senere er begrepet veiledning blitt et moteord. Det kan også brukes som et politisk virkemiddel. Dette beskrives i forhold til førskolelærermangelen og departementets ønske om å satse på veiledning.

I denne situasjonen dreies ansvarsområdet for dem med førskolelærerutdanning gradvis bort fra det direkte arbeidet med barn og over til å veiledning av ufaglærte, slik at de (i hvertfall delvis) kan kvalifiseres for å gjøre det arbeidet førskolelærerne tidligere utførte. (Op.cit.s.26)

Handal og Lauvås er kritiske til veiledning som politisk virkemiddel. De viser at veiledning ikke kan erstatte faglært, f.eks. førskolelærere kan ikke erstattes med veiledede assistenter. Videre tydeliggjør de at veiledning kun er *et* virkemiddel i forhold til utvikling som yrkesutøver. Imidlertid kan ikke en slik kritisk holdning til bruk av et pedagogisk virkemiddel som veiledning være til hinder for å utvikle teori i forhold til veiledning. Handal og Lauvås påpeker betydningen av at veiledning skal være en kvalifisert virksomhet.

Forsåvidt er det riktig; hvem som helst kan veilede.

Samtidig kommer det tydelig fram i praksis at veiledning er langt mer krevende enn det kan virke som, før man går inn i det. Det er faktisk så stor avstand mellom den veiledning som "ufaglærte" driver og den som drives av skolerte, erfarne veiledere, at det nesten er snakk om ulike former for virksomhet. Det er kvalifisert veiledning det skrives om i denne boken og kvalifisert veiledning er krevende. (op.cit.s.26)

Deres veiledningsbegrep er både et vidt begrep i forhold til hvordan veiledning kan arte seg, men også et snevert begrep i forhold til krav om at veiledning skal være preget av noen gjennomgående kvaliteter. Dette kan sees i sammenheng med den drøftingen som ble gjort i del 4 om hva veiledning er og avklaring av veiledningsbegrepet. I hovedsak skriver de om at veiledning foregår fri for handlingstvang, og dermed vei-

ledning som er avtalt og skjer isolert fra det direkte arbeidet med barn, foreldre og personalet. Imidlertid viser Handal og Lauvås også til at veiledning kan foregå i forbindelse med faglige samtaler eller diskusjoner. Karakteristiske trekk ved veiledning utfra deres strategi er:

- foregår i en-til-en-forhold (eller en-til-få-forhold)
 - inngår i profesjonspreget utdanning og praksis
 - tar opp teori-praksis-forholdet i yrket/profesjonen
 - knytter seg til studentens/yrkesutøverens egen yrkesvirksomhet
 - tar sikte på å utvikle den “praktiske yrkesteorien” hos den som blir veiledet
 - drives i samtaleform preget av refleksjon over praksis, delvis frikoplet fra “handlingstvungen”
- (Handal,Lauvås,Lycke 1990:31)

Prinsippene denne veiledningen bygger på er som nevnt *veiledning på egne vilkår, likeverdighet mellom veileder og veisøker, problemfokuseret og den diskursive samtalen*. Slik jeg ser det ligger utvalget av disse prinsippene tett opp til Løvlie der han poengterer sammenhengen mellom teori og praksis og hans tydeliggjøring den diskursive samtalen og likeverdighet, Thomsen når det gjelder veiledning på egne vilkår og Schön når det gjelder betydningen av å konstruere problemstillinger og å utvikle den reflekterte praktiker. Vi skal nå se nærmere på hvert av de nevnte prinsippene i denne strategien. Alle punktene vil bli behandlet, men den diskursive samtalen vil bli noe mer utdypet.

- ◆ Veiledning på egne vilkår
- ◆ Likeverdighet
- ◆ Problemfokusering
- ◆ Diskursiv samtale

5.2.1 Veiledning på egne vilkår

Denne formen for veiledning dreier seg om yrkesutøverens tanker og refleksjoner over egne handlinger. Det må være veisøkerens vurderinger som er det sentrale og som bringer henne videre i sin utvikling av egen praksis. I veiledningsstradisjonen “Håndverk og tradisjon” er perspektivet i veiledningen lagt på veileders vurdering av veisøkers arbeid. Da blir det veileders kriterier som blir viktige og skal hjelpe veisøker videre.

Søndenå (1994) gjorde en fenomenografisk studie av veilederkompetanse blant høgs-kolelektorer/lærere i førskolelærerutdanningen. Hun delte veiledningskompetanse inn i tre kategorier:

- ◆ Enkel kompetanse som er knyttet til personlige egenskaper.
- ◆ Generell kompetanse som krever bre kunnskap i forhold til student førskole-lærerutdanning og barnehagevirksomhet.
- ◆ Kompleks kompetanse der veilederen må ha både personlige egenskaper og innsikt i fagområdet.

Denne undersøkelsen konkluderte med at enkel veiledningskompetanse var den mest høyfrekvente gruppen. Det innebærer at 10 av 15 respondenter ble av forskeren plassert innenfor denne kategorien veiledere. I tillegg undersøkte hun hvilke veilednings-tradisjoner hun fant blant disse 15 veilederne. Den mest vanlige var håndverkstradi-sjonen.

Eg konkluderer med at handverkstradisjonen samsvarar med ein utdanningsmodell kor læra-rutdannar vert sett på som teknisk og reproducent av kunnskap. Han formidlar kunnskap som er reproduert av andre og appellerer ikkje til utvikling av studentane si kritiske evne i rett-leiingssituasjonen. Motsatsen til denne overordna modellen finn ein i “handling og reflek-sjon”. (Op.cit.s.4)

Innen strategien “Handling og refleksjon” blir det fokusert på veisøker og hennes vurderinger. Veileder blir en hjelper for veisøkeren for at veisøkeren selv skal forstå hvordan hun tenker om sine handlinger. Dette blir et motsatt utgangspunkt enn det en finner i tradisjonell rådgivning der veileder blir den som er eksperten som skal gi veisøker de svar hun trenger for å komme videre. Det var altså denne tradisjonen Søndenå fant i sin undersøkelse. Dette er også i tråd med det inntrykket jeg har om veiledning i barnehagene før innføringen av veiledningsstradisjonen “Handling og refleksjon”, og dette ønsker jeg å verifisere gjennom min undersøkelse.

Søndenå konkluderer med at “Handling og refleksjon” samsvarer med “tea-cher-thinking-tradisjonen” i lærerutdanningen, der oppgaven ikke bare er å formidle kunnskap, men også å skape en handlingsberedskap i forhold til framtidig yrke. Jeg har valgt et annet perspektiv der jeg i mindre grad er opptatt av utdanningen. Det er yrkesutøveren, førskolelæreren og den videre utviklingen som førskolelærer etter endt grunnutdanning som blir fokusert.

5.2.2 Likeverdighet

Innen håndverkstradisjonen skal veileder være ekspert på det feltet veisøkeren søker veiledning på. Her kjenner en igjen likhetstrekk med rådgivning. Dermed skal veisøker kunne vite eksakt hva hun trenger veiledning i og finne den veilederen som kan gi henne løsningen på hennes problemer. Dette synet på veiledning kan sammenliknes med det Løvlie kalte “å anvende teori på praksis”. Det bygger på en tro om at det er noen som vet, og at det finnes teori som kan passe uavhengig av den konteksten praksisen foregår i. Utfra Schön finnes ikke slik teori, fordi all teori er kontekstavhengig. Den som er veileder utfra en ekspertrolle kan bare gi teori som veisøker igjen må skape om til praksis. Schön peker også på at praktikerer må finne mening i situasjonen og konstruere problemstillinger for å kunne finne ut hvordan hun skal handle. Dette er kompliserte prosesser, og det kan være slike forhold veisøker trenger hjelp til. En ekspertveiledning der veisøker får mange generelle råd utfra veileders kunnskap om ulike teorier eller utfra hennes praksis, vil i følge Handal og Lauvås ikke hjelpe veisøkeren videre til å utvikle egen evne til refleksjon over praksis. Imidlertid skal vi ikke se bort fra at ekspertveiledning og konkret problemløsning kan være nyttig.

Vesentlig i veiledningsstrategien er prinsippet om likeverdighet. I motsetning til håndverks-tradisjonen handler det om å finne ut hvor veisøker står, og hjelpe henne fra eget ståsted. Veiledning er en virksomhet som foregår mellom to eller få personer. Dermed blir samspillet mellom personene i veiledningen vesentlig. I undervisning er situasjonen gjerne at det er en lærer som underviser mange studenter. Undervisningen vil da bli preget av lærerens perspektiv, valg og vurderinger. I en veiledningssituasjon har en mulighet til å la den som søker veiledning tre fram med sitt perspektiv, sine vurderinger og tanker om sine handlinger. Dermed får veiledning utfra denne strategien en annen kvalitet enn den undervisning tradisjonelt gir. Her kan veisøker få hjelp til å forstå sine egne tanker og bli kjent med ulike måter å tenke, reflektere om disse handlingene. Utgangspunktet blir at veisøker settes i fokus og det hun har planlagt å gjøre, eller gjør blir gjenstand for drøftinger og refleksjon. Veilederrollen kan beskrives ved tre preposisjoner:

- ◆ Veilederen kan gå *foran*.
- ◆ Veilederen kan gå *ved siden av*.
- ◆ Veilederen kan gå *etter*.

Dersom veilederen skal gå *foran* blir det en veilederrolle der veileder er svært aktiv og viser veisøker hvilken vei og hvilke råd hun bør følge. Da er perspektivet knyttet til veileders kunnskaper, erfaringer og verdier.

En veileder som går *ved siden* av veisøker diskuterer, reflekterer sammen med veisøker. Slik veiledning bygger på likeverdighet i forholdet mellom veileder og veisøker. Hensikten er å drøfte og reflektere sammen om veisøkers handlinger og tanker om sine handlinger. Med utgangspunkt i at det er veisøker som skal være i fokus i veiledningen videreføres dette gjennom at veileder og veisøker skal være likeverdige. Det innebærer at det veisøker sier må tas på alvor og belyses.

Som veileder tar vi alt for ofte utgangspunkt i målene, yrkeskravene, og begynner der, som om alle startet med det samme utgangspunktet. Det er forholdet mellom det sted "den lærende er" og den kompetanse den lærende skal skaffe seg, det skal dreie seg om. (Lauvås og Handal 1990:46)

De belyser her at veiledning og undervisning ofte har et normativt aspekt. Det er med utgangspunkt i noen fastsatte mål virksomheten skal utvikles. Et slikt normativt utgangspunkt kan lett føre til at vi verdivurderer handlingene og at de handlingene som betyr noe er de som veileder forfekter. Dermed blir veileders ord og hennes råd de "riktige" som da veisøker bør prøve ut. Det bygger på en underliggende filosofi om at det er veileder som vet hvordan veisøkers problemer best kan løses. Imidlertid ved å sette fokus på veisøkers handlinger og tanker om egne handlinger kan et slikt overlegen-underlegenhetsforhold endres til et mer likeverdig forhold. Det handler om at begge må akseptere at den andre har viktige tanker og kan videreutvikle seg utfra egne vilkår. En slik grunnholdning har utgangspunkt i et menneskesyn som gir et subjekt/subjekt forhold mellom veileder og veisøker.

Veilederen som går *etter* kan karakteriseres som kontrollør og vurderer. Dette kan sammenliknes med karaktersetting og summativ evaluering, der hensikten er å finne ut hvilket nivå handlingene ligger på og verdivurdere disse. I likhet med å gå *foran* blir kriteriene satt av veileder. Det er veileder som vet hva som er rett og galt. Når veiledning kun dreier seg om veiledning etter at arbeidet er utført, er det en fare for slik etterpåkløskap eller summativ evaluering. Utfra dette er veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" spesielt opptatt av å gi førveiledning, slik at verken veileder eller veisøker helt vet hvordan problemet vil komme til å arte seg i den nye konteksten. Det praktiske redskapet veiledningsstrategien gir gjennom å trekke fram førveiledning er at veisøker får veiledning på et område eller en situasjon hun skal gjennomføre, f.eks. et karnevalsarrangement, en musikkamling eller egen rolle i barns fantasilek. Veisøker skriver da et veiledningsgrunnlag der hun skisserer situasjon hun vil fokusere, intensjoner hun har i denne situasjonen, problemstillinger hun ser og ulike handlingsalternativer hun vurderer. Dette grunnlaget får hun førveiledning på, og deretter gjennomføres situasjonen. Etter gjennomføring kan hun få ny veiledning, etterveiledning, der det fokuseres på hvordan hun synes det som skjedde

stemmer med de intensjonene hun hadde og vurderer de valg hun foretok i situasjonen.

5.2.3 Problemfokuset

Denne veiledningen skiller seg fra oppgaveorientert veiledning ved at den er mer opp-tatt av helhet og refleksjon omkring yrkesutøvelsen og forsøker dermed å trekke inn et noe mer helhetlig perspektiv enn veiledning som bare dreier seg om å løse en konkret oppgave. Veiledning blir da mer en læringsprosess enn bare problemløsning. Imidlertid skal den være problemfokuset og gå i dybden på det problemet som det veiledes på. Utgangspunktet for veiledningen kan være svært forskjellige typer problemer. Noen av de problemene en yrkesutøver står overfor kan løses, andre dreier seg mer om å finne en måte å akseptere eller gjøre det beste ut av situasjonen. Slike problemer kan være knyttet til personlige relasjoner mellom yrkesutøvere, økonomiske eller praktiske forhold i barnehagehverdagen. Det å dvele lenge ved en problemstilling og se denne fra flere perspektiver, avklare at den inneholder flere problemstillinger, fører ofte til at veisøker får en ny problemforståelse.

I "Handling og refleksjon" brukes betegnelsen "det eksemplariske prinsipp". Et slikt prinsipp krever at en arbeider eksemplarisk når veiledningen foregår. Det vil gi seg uttrykk i noen gjennomgående kvaliteter, og som hjelper veisøker til å komme videre. Blant annet vil veisøker ikke bare få hjelp i forhold til det avgrensede området veiledningen konsentrerer seg om, men også gi tanker og kunne føre til refleksjon i forhold til situasjoner, problemer som ikke er tatt opp. Veiledningen blir da eksamplarisk og får overføringsverdi i forhold til andre situasjoner.

Som nevnt i avklaringen av veiledningsbegrepet del 4 kan det personlige perspektivet ikke frigjøres fra yrkesfaglig veiledning. Imidlertid skal fokus være på yrkesfaglig veiledning og ikke bli en form for terapi der det er veisøkers følelser og opplevelser som blir fokusert. Det personlige perspektivet vil alltid være der, men i veiledning der det er få personer som er involvert i virksomheten og veileder og veisøker kommer tett inn på hverandre, kan veiledningen lett bære preg av terapeutisk samtale. Dette gjelder særlig i veiledning der det dreier seg om problemer som i hovedsak er knyttet opp om relasjoner mellom yrkesutøvere i barnehagen. Det er veisøker som yrkesutøver og handlingene vedkommende gjør i praksisfeltet som skal være utgangspunktet for veiledningen. Dette vil også kunne ha innvirkning på selve veiledningssamtalen.

Det har med nærhet og distanse både mellom veileder og veisøker og med spørsmål knyttet til yrkesfagligveiledning og personlig veiledning. I forbindelse med gjennomgangen av veiledningstradisjonen ble veiledningssamtalen fokusert. En veilednings-

samtale utfra “Handling og refleksjon” skal være en diskurs mellom likeverdige parter, der hensikten er å reflektere omkring veisøkers bakgrunn for sine handlinger. Dermed blir begrunnelser sentralt i denne veiledningstradisjonen.

5.2.4 Diskursiv samtale

Noe av det som karakteriserer veiledning som pedagogisk virksomhet er den nærheten som oppstår mellom veileder og veisøker. Denne nærheten krever at veileder er genuint interessert i veisøkers handlinger og tanker om sine handlinger. Veileder må flytte fokus fra egne erfaringer og over til å forsøke å forstå veisøkers perspektiv. Veileder må være mindre tradisjonell lærer og mer veileder. Med dette menes at den tradisjonelle læreren er vant til å ha svar på det meste og det forventes at hun redegjør for sine teorier og sine erfaringer. En veileder i denne strategien må vise interesse for veisøker og stille seg åpent og spørrende til det veisøker gjør og forfekter. Veisøker må utvikle seg utfra seg selv og ikke bli en kopi av veilederen. Dette handler som nevnt om menneskesyn og om å unngå det normative og summative evalueringsaspektet.

Det er *undringen* som er det sentrale, vissheten om at andre tenker interessante tanker, at enhver tenker og handler fornuftig på sitt grunnlag, og at det skulle være svært interessant å *forstå* mest mulig av andre tenkemåter. I stedet for å være konsentrert om egen tenkning, blir man som veileder mest opptatt av *andres* tenkning. (Lauvås og Handal 1990:16, kursiv i opprinnelig tekst.)

Med et slikt utgangspunkt kan veiledningssamtalen utvikle seg til å bli en åpen og kreativ samtale mellom partene i veiledningen. Imidlertid kan den også utvikle seg til å bli en hyggesamtale om veisøkers handlinger. Det er viktig for veisøker å få positiv støtte og oppmuntring i forhold til sitt arbeid. Imidlertid vil en veiledning som kun har denne målsettingen utvikle seg til å bli kun tidsfordriv og gir veisøkeren lite grunnlag for å reflektere kritisk om sine handlinger. Samtalen vil være preget av kommunikativ rasjonalitet, der det å ha det hyggelig sammen blir det overordnede. Denne veiledningsstrategien søker å støtte det kritiske aspektet. Derfor skal veileder stille seg åpent, positivt og interessert i forhold til det veisøker uttrykker. Imidlertid skal veileder sørge for at veisøker begrunner sine handlinger eller vurderinger. Dermed kan veiledningen få preg av å være en diskurs. Gjennom å begrunne må veisøker finne ut hvilke begrunnelser hun har for sine handlinger.

Handal og Lauvås har oppsummert hva de legger i begrepet diskurs

- som er maktfri og foregår mellom likeverdige parter

- om et saksforhold av betydning for begge
 - der den overordnede interesse knyttes til erkjennelse
 - der “det bedre argument” skal tillegges avgjørende vekt
- (Op.cit.s.173)

Her tydeliggjør de dette med forholdet mellom veileder og veisøker, interesse, erkjennelse og “det bedre argument”. Erkjennelse i denne sammenhengen dreier seg om å oppleve en forståelse utfra egen forforståelse, erfaring i situasjonene og det som skjer i veiledningssituasjonen. I dagligtale brukes ofte begrepet å få en aha-opplevelse.

Disse begrunnelsene kan være teoretiske begrunnelser utfra påstandskunnskap, (jmf. Dreyfus brødrene sin beskrivelse av eksperten pkt.3.1.4) eller de kan være fortrolighetskunnskap. Denne fortrolighetskunnskapen kan som nevnt være taus. Veiledningen kan da utfra denne strategien være med på å gjøre det tause kjent for veisøkeren. Dermed blir det vesentlig å artikulere begrunnelsene. Handal og Lauvås fokuserer på å sette ord på taus kunnskap gjennom veiledning.

I del 4 ble det vist at diskurs har i seg både dialog og debattformen. Den er imidlertid preget av likeverdighet og en felles interesse for det feltet som tas opp. Samtalens mål er erkjennelse hos den som får veiledning.

I den diskursive veiledningen er det nettopp poenget å flytte vektleggingen bort fra den hyggelige, sosiale og tannløse praten og over til saksforholdet, nemlig til forholdet mellom teori og praksis, tilknyttet den enkeltes tenkning og handling. I dette perspektivet kan veiledningssamtaler både få teoretisk løft og dybde. (Op.cit.s.173)

I forbindelse med veiledningssamtalen bruker Handal og Lauvås deler av Habermas (1974) sin teori om rasjonaliteter. Habermas skiller mellom ulike former for rasjonaliteter. I denne sammenheng bruker de begrepet rasjonalitet om grunnleggende tenkemåte, ikke som daglig-talen der rasjonalitet gjerne blir oversatt med effektivitet eller fornuft. Begrepet “underliggende antakelser” henter de fra Schein (1985) og hans analyser av organisasjonskultur. Schein analyserte organisasjoner og fant at det var tre nivåer i forhold til organisasjonens kultur. Artifakter og produkter, verdier og grunnleggende antakelser. De grunnleggende antakelsene er den egentlige kulturen. Disse kan stå i motsetning til de forfektete verdiene i organisasjonen.

Faktisk er det slik at hvis en grunnleggende antakelse er sterk nok i en gruppe, vil medlemmene ha vanskeligheter med å tenke seg atferd som bygger på andre premisser. (Schein, 1990 :15)

Grunnleggende antakelser kan på individnivå sammenliknes med “Knowing in action” hos Schön. Dette er bakgrunn for våre handlinger som er mer eller mindre taust. De begrunnelsene vi gir for våre handlinger kan være basert på grunnleggende antakelser eller taust kunnskap, men de kan også være verdier vi forfekter som ikke har sammenheng med de grunnleggende antakelsene. Schön har også tatt for seg organisasjoner og sammen med Argyris (1974) har de brukte begrepet “Espoused values” eller forfekte verdier. Her ser en sammenhengen mellom det personlige nivået som denne avhandlingen fokuserer på og organisasjonsnivå. Vi lever i et dialektisk forhold mellom egen taust kunnskap egen “Knowing in action” og de grunnleggende antakelsene som gjelder i den organisasjonen yrkesutøveren er en del av.

Rasjonaliteter blir altså grunnleggende antakelser og i følge Handal og Lauvås så er det hensiktsmessig i veiledning å kunne skille mellom ulike former for rasjonalitet. De tar for seg tre rasjonalitetsformer, teknisk rasjonalitet eller målrasjonalitet, kommunikativ rasjonalitet og kritisk rasjonalitet. Målrasjonalitet dreier seg om en grunnleggende antakelse om at virksomhet er teknisk problemløsning. Det dreier seg om å sette opp mål for veiledningen og systematisk sørge for å nå disse målene. Veiledning som preges av teknisk rasjonalitet vil i stor grad handle om å løse problemer. Veiledning som preges av kommunikativ rasjonalitet vil fokusere på forholdet mellom partene i veiledningen. Slik veiledning blir ofte svært hyggelig, men det kan bli lite problemfokusering eller problemløsning. Veiledningen dreier seg om at veisøker skal uttrykke sitt perspektiv, og få støtte på dette. Kritisk rasjonalitet bygger på målrasjonalitet og kommunikativ rasjonalitet, men legger inn det kritiske aspektet i tillegg. Da dreier det seg både om å nå noen mål, altså ha en målrettet veiledning, men også å være sikre på at man forstår hverandre og har et åpent forhold til hverandre i veiledningen. Samtalen vil da bære preg av kommunikativ rasjonalitet, men veisøker blir i tillegg utfordret i forhold til å begrunne sine standpunkter. Det kritiske perspektivet dreier seg om å stille hvorfor-spørsmål og å få veisøkeren til å reflektere kritisk over egne handlinger. Det kritiske aspektet trekkes inn i forhold til å “finne det bedre argument”.

Den *kritiske rasjonaliteten* legger en ny dimensjon til de to andre. Mens vi i målrasjonell sammenheng er opptatt av å handle effektivt og i den kommunikative rasjonaliteten er opptatt av meningsfull handling på grunnlag av felles forståelse, er vi i den kritiske rasjonaliteten opptatt av å finne ut av hvorfor vi forstår og handler slik vi gjør, hva som er de under- eller bakenforliggende forholdene som gjør at vi forstår og handler slik. Vi er med andre ord interessert i å avdekke det som vi tar for gitt, det som “selvsagt må være slik” - og som dermed preger handlingene våre. (Op.cit.s.78, kursiv i opprinnelig tekst)

I dette ligger blant annet å avdekke taus kunnskap. Diskursen er et hjelpemiddel for å kunne få en slik “dypere forståelse” som kan føre til at en avdekker både organisasjonens underliggende antakelser og egen taus kunnskap.

En veiledningssamtale består av mange små sekvenser der veileder og veisøker kan bruke ulike former for samtale og ulike former for rasjonalitet. I løpet av en veiledningssamtale foregår det f.eks. en situasjonsbeskrivelse fra veisøker, noe utspørring fra veileder og samtale der partene forsøker å forstå hverandre. Den kan preges av et støttende klima, og et mer utfordrende klima. Handal og Lauvås sier at veiledningen skal bære preg av noen kvaliteter. Det innebærer ikke at veileder hele tiden skal bruke kritisk rasjonalitet eller at samtalen hele tiden skal være en diskursiv veiledning, men at veileder til en hver tid kan avdekke og bruke den formen som er best i situasjonen. Veiledningen blir med andre ord kontekstavhengig og det som skjer er bevisst og målrettet virksomhet.

Men veiledning er nettopp en virksomhet preget av kommunikativ rasjonalitet. Det dreier seg om å tolke og forstå utsagn og handlinger, drøfte ulike måter å forstå og handle på og de normer som tenkning og handling baserer seg på. I den type reflekterende veiledning vi skriver om, vil det også i høy grad dreie seg om å analysere hvorfor vi forstår og handler slik vi gjør - altså å gå inn under den *kritiske rasjonaliteten*. Begrenser vi oss til målrasjonell modell, gjør vi vold på situasjonen og ender med å foreskrive effektive handlinger for andre, som kanskje forstår situasjonen og sine egne handlinger på en helt annen måte. (Op.cit.s.79, kursiv i opprinnelig tekst)

Handal og Lauvås sier at veileder bør ha en flerrasjonell kompetanse. Det innebærer at veileder skal kunne vurdere hvilken rasjonalitet hun til enhver tid bør bruke og kunne avdekke den rasjonaliteten som er i bruk. I tillegg sier de at det kan være en oppgave for veiledning å utvikle flerrasjonell kompetanse hos veisøker.

Veiledningsstrategien Handling og refleksjon setter fokus på veisøker, tar utgangspunkt i et likeverdig forhold mellom veileder og veisøker. Veiledningssamtalen skal preges av disse kvalitetene, samt at veiledningssamtalen skal være en samtale der målet er erkjennelse og en dypere forståelse av problematikken. Til å nå dette målet må veileder bruke ulike former for rasjonalitet og den kritiske rasjonaliteten blir sentral, og det er blant annet rasjonaliteten etter Handal og Lauvås sitt syn skal hjelpe veisøker til å forstå bakgrunn for egne handlinger og å få til en veiledning som har et diskursivt preg.

Til nå har jeg utdypet prinsipper i veiledningsstrategien og sett disse i forhold til Schön sin teori. Det er blitt poengtert at veiledningen må ha et diskursivt preg og skal være problemfokusert. Primært er veiledning en læringsprosess, altså noe mer enn kun

problemløsning. Vi kjenner også igjen Schön sin fokusering på betydningen av å konstruere problemstillinger. Strategien viser en type veiledning som ikke er normativ, men som tar utgangspunktet i den som søker veiledning. Veiledningen skal fokusere på veisøkers bakgrunn for egne handlinger slik at veisøkeren skal bli i stand til å reflektere over sine handlinger og bli bevisst hvorfor hun gjør det hun gjør. En slik veiledning vil fokusere på den tause dimensjonen hos yrkesutøveren og søke å bevisstgjøre deler av denne for at veisøkeren skal oppleve erkjennelse og få til endring av egen praksis. Men hva er egentlig bakgrunn for egne handlinger? For å finne svar på dette kan det være aktuelt å spørre: Hvorfor gjør jeg som jeg gjør? Og det er nettopp denne type spørsmål som blir sentrale i denne veiledningsstrategien.

5.3 Bakgrunn for egne handlinger

Dette er sentralt i denne veiledningsstrategien. De tar utgangspunkt i at yrkesutøveren må oppleve erkjennelse for å kunne endre. Vi kan få til små kortvarige endringer ved å kopiere, eller pålegge endring, men stabil endring og utvikling kommer først etter at yrkesutøveren selv opplever behovet for å endre sine handlinger, refleksjon over disse og en erkjennelse av hva hun kan gjøre. Handal og Lauvås bruker begrepet praktisk yrkest teori for å forklare hva bakgrunn for våre handlinger kan bestå i. Dette er et omfattende og komplisert begrep som kan forstås på ulike måter og har i seg ulike dimensjoner og nivåer. For å lette forståelsen tar de utgangspunkt i en konkret tankemodell, praksistrekanten. De understreker imidlertid at denne modellen, som i så mange andre modeller, blir en forenkling av virkeligheten.

For å forstå modellen må vi først avklare forholdet mellom teori og praksis. Deretter vil jeg gå gjennom modellen, samt se hvordan taus kunnskap har betydning i denne sammenheng og å se på målet med veiledning. Jeg vil starte med begrepet praksis.

5.3.1 Praksisbegrepet

Praksisbegrepet inneholder i denne strategien både ytre handlinger og yrkesutøverens tanker om sine handlinger, jmf. Løvlie som poengterer at teori og praksis er to dimensjoner ved handling. Praksis blir altså da forholdet mellom ytre handling og vår tenkning om den. I dagligspråket er praksis det vi gjør dvs. ytre handling, men her presiseres at til praksis hører også tanker om det vi gjør. Dette kjenner vi igjen fra Schön fordi han er opptatt av at våre handlinger skjer i en kontekst og at situasjonen gir yrkesutøveren tilbakemelding (backtalk) slik at yrkesutøveren bestemmer sine handlinger utfra det hun har planlagt og det som skjer i situasjonen. Derfor blir det

viktig å se hele denne prosessen som praksis, fordi det er et dialektisk forhold mellom handling og tanker om handling.

I en slik forståelse er praksis en *relasjon* mellom ytre virkelighet og vår tenkning om den. Praksis er ikke det samme som den ytre virkeligheten, men vår tenkning om - og - handling i - denne virkeligheten. (Lauvås og Handal 1990:107, kursiv i opprinnelig tekst)

Vi kjenner det også fra Løvlie sitt praksisbegrep der praksis er en dynamisk prosess og hele tiden utvikler seg i samspill med både ytre og indre handling.

Handal og Lauvås fokuserer på bakgrunn for ytre handlinger. Strategien bygger på følgende tese:

Enhver lærer har en "praksisteori" om undervisning og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis.

Veiledning med lærere må følgelig ta utgangspunkt i denne lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottagelig for forandring. (Handal og Lauvås 1983:14)

Her ser en at praksisbegrepet er knyttet mot ytre handling. Imidlertid presiser Handal og Lauvås at praksis er mer enn den ytre handlingen og den viktigste grunnen til yrkesutøverens ytre handlinger, er hennes praktiske yrkest teori. Det er dette som blir bakgrunnen for egne handlinger, og det var Løvlie som først utarbeidet en modell som skulle vise dette. Derfor vil jeg først presentere hans utgangspunkt for modellen.

5.3.2 Løvlie sin modell

Løvlie (1974) var opptatt av bakgrunn for lærerens utsagn eller handlinger. Hvordan læreren legitimerte sine utsagn, sine handlinger. Han laget en modell for å illustrere den pedagogiske praksisens natur. Illustrasjonen er en trekant som er delt inn i tre nivåer.

- ◆ P1 - handlingsnivået, ytre handling, de konkrete utsagnene.
- ◆ P2 - planlegging og begrunnelse, indre handling.
- ◆ P3 - etisk refleksjon, indre handling.

På P1 nivået skjer den ytre handlingen. Hos Løvlie blir det konkretisert ved lærerens utsagn eller lærerplanens målsettinger eller konkrete handlinger i lærerens pedago-

giske praksis. P2 og P3 nivåene er nivåer på det mentale plan der legitimeringen av utsagnene foregår. På hvilken måte legitimerer læreren sine ytre handlinger? Disse nivåene blir dermed ulike typer begrunnelsesnivåer. Begrunnelsene for det læreren forfekter kan være av forskjellig karakter. Løvlie delte begrunnelsene på P2 nivået inn i :

- ◆ Teori-baserte begrunnelser.
- ◆ Praksis-baserte begrunnelser.

De teoribaserte begrunnelsene er de begrunnelsene som viser til teori eller empiriske forskningsresultater. Imidlertid bedømmers disse teoriene opp mot anvendelsesmulighet i praksis. Løvlie uttrykker det slik (1974)

Mens teoretiske begrunnelser refererer til skillet mellom sant og falskt, refererer praktiske begrunnelser til skillet mellom brukbart og ikke brukbart . (Op.cit.s.23, kursiv i opprinnelig tekst.)

Løvlie fortsetter med å si at dette brukbarhetskriteriet har ingen verdi- eller etisk vurdering i seg. Denne vurderingen foregår på P3-nivået. Løvlie tydeliggjør behovet for at alle nivåene samspiller.

Til nå i framstillingen er det lagt vekt på tre *nødvendige* forutsetninger for en fullverdig pedagogikk. De går ut på at ethvert praktisk utsagn - altså enhver anbefaling for praktiske tiltak i skolen - må begrunnes med hensyn på sannhet og pedagogisk brukbarhet, dessuten må det rettferdiggjøres etisk. Ingen av de forutsetningene er i seg selv og alene tilstrekkelige. Hver for seg fører de enten til vitenskapsovertro og positivisme, pedagogisk provinsialisme eller moralsk dogmatisme (Bare betegnelsene burde skremme enhver pedagog for å innlate seg på slikt.) Sammen gir de tre forutsetningene imidlertid pedagogen en mulighet for å formulere og korrigere praktiske utsagn, og læreren anledning til å drive en vel underbygget praksis. (Op.cit.s.29,kursiv i opprinnelig tekst)

Denne måten å se bakgrunn for våre handlinger bruker Løvlie som meta-teori. Det innebærer at yrkesutøveren har et bevisst forhold til denne teorien. Dermed blir denne metateorien å sammenlikne med et filter yrkesutøveren kan vurdere sine handlinger i forhold til. Den blir et redskap for refleksjon.

Det dreier seg om disse nivåene, og om yrkesutøverens ulike typer begrunnelser for sine utsagn. Dermed har Løvlie gitt en inndeling i begrunnelsesnivåer eller riktigere sagt i begrunnelsestyper. Hans fokus var i forhold til utsagn og dermed dreier det seg i hans terminologi i utgangspunktet om artikulerte begrunnelser på ulike nivåer.

5.3.3 Praktisk yrkesteori

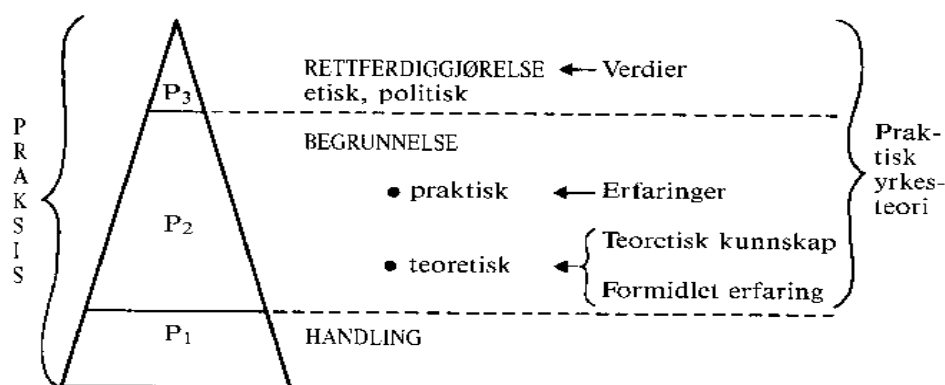
I boken “På egne vilkår” introduserer Handal og Lauvås begrepet praksisteori. Begrepet blir endret til praktisk yrkesteori i den neste boken. Modellen for begrunnelser og ytre handling har de lånt fra Løvlie, men tilpasset den til egen teori.. Selve modellen var hos Løvlie illustrert ved en trekant som stod på hodet og viste de tre nivåene. Handal og Lauvås har snudd trekanten og lånt hans nivå- illustrasjon. Imidlertid har de videreutviklet modellen slik at den er mer omfattende og de fokuserer i mindre grad på lærerens utsagn, men i større grad på hennes handlinger i praksisfeltet.

Handal og Lauvås bruker litt andre begreper for å tydeliggjøre hva disse nivåene er:

- ◆ P1- nivået er den ytre handlingen.
- ◆ P2 - P3 nivåene er begrunnelser for egne handlinger.
- ◆ P2 kan deles inn i ulike typer kunnskap som erfaringsbasert kunnskap og overførte erfaringer fra andre og vitenskaplig kunnskap.
- ◆ P3 består av verdier, menneskesyn og andre etiske vurderinger.

P1 blir det yrkesutøveren konkret gjør med barna eller personalet i barnehagen. Dette blir utgangspunktet for veiledningen, altså de konkrete handlingene veisøker skal gjennomføre eller har gjennomført. P2 og P3 nivået dreier seg om bakgrunn for yrkesutøverens handlinger og består av ulike typer kunnskap og ulike typer verdier og etiske overveielser på grunnleggsnivået.

På P2 nivået finner en ulike typer kunnskap som tidligere er omtalt som påstandskunnskap og fortrolighetskunnskap. Påstandskunnskapen er den vitenskapskunnskapen førskolelæreren kjenner fra sine studier og fra vitenskaplige avhandlinger. Denne kunnskapen kan yrkesutøveren referere mer eller mindre korrekt. Deler av denne kunnskapen får spesiell betydning for henne. Den skapes om til fortrolighetskunnskap. Denne omskapingen skjer blant annet gjennom møte med en kontekst. Hun gjør seg erfaringer og disse erfaringene blir også en del av hennes kunnskapsbase. I tillegg opplever hun andre og får gjennom andres erfaringer og artikulert teori også tilgang på denne type kunnskap. Dermed består P2 nivået av både egne og andres erfaringer, teorier som er mer eller mindre gjort til hennes egne. P3 nivået blir de verdier, menneskesyn, samfunnsyn og den etikk hun støtter seg til. Dette sier Handal og Lauvås, er praksis som altså består både av ytre og indre handlinger og som er yrkesutøverens viktigste base for sine yrkesutøvelse. De har på bakgrunn av Løvlie sin modell utarbeidet følgende illustrasjon:



(Figur 5 - 1 illustrasjon av praksis og praktisk yrketeori etter Lauvås m.fl. 1990:59)

I denne boken bruker vi uttrykket "praksisteori" om en persons private, sammenvevde, med stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Dette betyr for det første at "teori" i denne betydningen er et individuelt fenomen som fortløpende bygges opp gjennom en serie forskjellige hendelser (som f.eks. praktisk erfaring, lesing, lytting observasjon av andres praksis), sammenflettet med viktige verdier og idealer hos personen selv. (Handal og Lauvås 1983:14)

Praksisteori eller praktisk yrketeori blir bakgrunn for yrkesutøverens handlinger. Ut fra den klargjøringen som ligger i del 3 om taus kunnskap ser en at praksisteori da må ha seg en dimensjon som dreier seg om bevisst - ubevisst og artikulert, ikke artikulert eventuelt ikke artikulerbart. Det innebærer at praktisk yrketeori består av teori, eller bakgrunn for egne handlinger som yrkesutøveren er bevisst. I tillegg inneholder den praktiske yrketeorien også mye som er ubevisst eller taust. Denne tause dimensjonen i den praktiske yrketeorien kan ut fra Wittgenstein sin tenkning igjen bestå av noe som yrkesutøveren aldri kan sette ord på, som følelser, intuisjon o.a. Den består av noe som er blitt taust f.eks. fordi det er så grunnleggende kunnskap som yrkesutøveren fikk gjennom primærsosialisering (jmf. del 3). Deler av det som er taust kan bli bevisstgjort f.eks. gjennom veiledning. Det som blir bevisstgjort blir da ut fra Polanyi "Focal knowing" og kan da bli uttalt/bevisst kunnskap og dermed bli gjenstand for refleksjon. Først skal jeg se litt nærmere på forholdet mellom det bevisste og det ubevisste, bakgrunnen for egne handlinger.

5.3.4 Dimensjonen bevisst - ubevisst

I Løvlies modell kan det virke som hans modell i stor grad dreier seg om bevisste begrunnelser og legitimering av utsagn. Ut fra Handal og Lauvås så tydeliggjør de at den

indre handlingen i stor grad kan være taus. Dermed kan en gå tilbake til nivåinndelingen og se disse i lys av dimensjonen bevisst - ubevisst.

Løvlie sin modell kan brukes som et filter eller en modell for refleksjon over egne handlinger. Dermed kan praksistrekanten brukes som et hjelpemiddel for å systematisere egne tanker om handling. Handal og Lauvås har utvidet innholdet i modellen til også å dreie seg om det som er ubevisst for yrkesutøveren. De tydeliggjør at praktisk yrkest teori er bakgrunn for yrkesutøverens handlinger.

PYT utgjør vår handlingsberedskap og er temmelig utilgjengelig for artikulering i allminnelighet. Det er i forbindelse med handling i bestemte situasjoner PYT aktualiseres og dermed blir tilgjengelig for refleksjon og veiledning. (Lauvås og Handal 1990:114)

Med begrepet handlingsberedskap og sin avklaring av begrepet praksis viser de at ytre og indre handling er to sider av samme sak. Gjennom en slik forståelse blir praktisk yrkest teori det egentlige grunnlaget for våre handlinger. Dette grunnlaget er delvis kjent for yrkesutøveren og delvis ubevisst. Vi gjør en del ting som vi ikke helt vet hvorfor vi gjør. Vi gjør også en del ting som vi delvis vet hvorfor vi gjør. Den tause dimensjonen i vår yrkesutøvelse består utfra den forståelsen av taus kunnskap som er lagt til grunn i denne avhandlingen av både kunnskap som kan artikuleres og kunnskap som ikke kan artikuleres jmf. Wittgenstein. Dermed blir hver enkeltes praktiske yrkest teori delvis bevisst for yrkesutøveren. Veiledning utfra denne strategien er opptatt av å bevisstgjøre den praktiske yrkest teorien slik at yrkesutøveren i større grad kan bli bevisst og kritisk vurder sin egen praktiske yrkest teori. Handal og Lauvås påstår at yrkesutøverens bevissthet om sin praksisteori ofte er svært mangelfull. Begrunnelsen de gir for dette er at den teorien er bygd opp over lang tid, består av mange komponenter fra både primær og sekundærsosialiseringen og hviler altså både på kulturens underliggende antakelser og personens egen biografi.

Handal og Lauvås har skrevet noe om kompleksiteten ved praktisk yrkest teori.

PYT er et såkalt "teoretisk konstrukt". Vi antar at det finnes en slik privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt, og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige.

Denne beskrivelsen gir trolig et idealisert bilde av de flestes PYT. I virkeligheten, for de aller fleste, er nok PYT relativt uryddig, motsetningsfull, lite konsistent og, i store deler, innforstått. Den er bygd opp slik den er blitt utviklet gjennom den enkeltes biografi. (Op.cit.s.111)

I denne avklaringen viser de at de ulike nivåene i trekanten spiller sammen og er i en dynamikk eller har et dialektisk forhold til hverandre. De viser også at den enkeltes praktiske yrkesteori kan ha i seg motsetninger. Disse motsetningene kan f.eks. bestå av den enkeltes forfektede verdier og de verdiene som kommer til uttrykk gjennom handling ikke samsvarer med hverandre. Vi kjenner uttrykket gjør som jeg sier, ikke som jeg gjør. Dermed tydeliggjøres at den enkeltes praktiske yrkesteori faktisk kan ha i seg motsetninger f.eks. mellom det som er bevisst for yrkesutøveren og det som er i den ubevisste dimensjonen av den praktiske yrkesteorien. Handal og Lauvås avklarer denne motsetningen på følgende måte:

PYT er ikke sammensatt av alt vi vet om yrket og grunnlaget for utøvelsen av det. Det er bare den delen som Argyris and Schön kaller "theories-in-use" som inngår, det vil si de verdier og kunnskaper som vi faktisk legger vekt på i det daglige arbeidet, under handlingstvungen.

Det Argyris and Schön (1974) kaller "espoused theories" er ikke det mest sentrale innholdet. Slike forfektede teorier er uttalte handlingsregler, ofte "blankpolerte versjoner" av det vi ønsker å formidle om grunnlaget for vår praksis. Forfektede teorier har ikke direkte konsekvenser for det daglige arbeidet. I beste fall er de uttrykk for ideelle mål for vår virksomhet. (Op.cit.s.113-114)

Her viser Handal og Lauvås at praktisk yrkesteori har flere dimensjoner, både dimensjoner som har direkte betydning for handling, som er bakgrunn for handlingene og det av verdier og teorier som yrkesutøver forfekter som ikke nødvendigvis viser seg i handlingene. Det handler altså om kunnskap som er bevisst for yrkesutøveren, og kunnskap som ikke er bevisst. Gjennom å si at "Espoused theories ikke er det mest sentrale innholdet" viser de at praktisk yrkesteori også består av forfektede verdier, men at disse ikke nødvendigvis har sammenheng med det yrkesutøveren gjør. Det kan være en bevisst del av den praktiske yrkesteorien som yrkesutøveren ikke har handlingsstrategier for å sette ut i virksomhet og dermed kun blir forfektede teorier som ikke gir seg utslag i handling.

Praktisk yrkesteori blir da å forstå som:

- ◆ En persons erfaringer, kunnskaper og verdier.
- ◆ Disse er det viktigste grunnlaget for yrkesutøverens handlinger i yrkesfeltet.
- ◆ De er mer eller mindre bevisst.
- ◆ Består av både påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap.

- ◆ Kan fungere som et filter for vurdering av og begrunnelser for egne handlinger.
- ◆ Er mer eller mindre tilgjengelig for personen selv.
- ◆ Er hele tiden i et dynamisk forhold til ytre handling.
- ◆ Personen selv har i liten grad et bevisst forhold til sin praktiske yrkesteori.

Den praktiske yrkesteorien kan altså både sees som bakgrunn for handlingene eller som et filter som hjelper veileder og veisøker til å analysere bakgrunn for handlingene i forhold til teorigrunnlaget og verdigrunnlaget disse bygger på. I den praktiske yrkesteorien er det mye ubevisst kunnskap. I denne sammenheng minner jeg om drøftingen av begrepet refleksjon. Refleksjon gir en dimensjon til tenkning og bearbeiding av opplevelser som Schön kaller omforming av vår tenkning eller handling mens vi handler. Når det gjelder refleksjon som kan foregå i forbindelse med veiledning blir det refleksjon som har en viss distanse til handlingen, der veileder og veisøker kan analysere og vurdere enten før eller etter handling. Et av målene for veiledningen er å bevisstgjøre mer av yrkesutøverens praktiske yrkesteorien, og gjennom refleksjon over handlingene og bakgrunn for handlingene blir yrkesutøveren i stand til å vurdere bakgrunn for egne handlinger og reflektere av målet med veiledning. I tillegg er et av målene for veiledning også å bevisstgjøre ubevisst handling.

5.3.5 Målet med veiledningen

Med utgangspunkt i at praktisk yrkesteori er det viktigste grunnlaget yrkesutøveren har for sin virksomhet blir det utfra denne strategien viktig at yrkesutøveren blir bevisst denne basen for sine handlinger. Handal og Lauvås har lånt et uttrykk fra Gordon (1977) “å gjøre det fremmede kjent og å gjøre det kjente fremmed”. Med dette vises det til to prosesser der yrkesutøveren altså får hjelp til å sette fokus på egen kunnskap, altså gjøre taus kunnskap bevisst for yrkesutøveren, jmf. Polanyi. Det handler om å stille seg åpne for en problematisering av egne handlinger og tanker om handlinger. Ved å bevisstgjøre sine tanker om handlingene er det mulig for yrkesutøveren å vurdere og reflektere omkring egen handling. Da kan den analytiske inndelingen i ulike typer kunnskap og verdier hjelpe veisøker til å bli kjent med bakgrunn for egne handlinger. Altså gjennom å stille seg åpen i forhold til egne handlinger som er kjent for en, kan en avdekke begrunnelser som i liten grad er kjent for en. En slik måte å bli kjent med sine egne verdier, og teorier gir et grunnlag for å vurdere om en vil endre sine handlinger i yrkesfeltet, eller ei. Det kan bli en bevisstgjøring og refleksjon om egen rutiniserte handling eller egen “Knowing in action”. Dermed kan det oppstå erkjennelse. Erkjennelse dreier seg om at yrkesutøveren opplever at noe er sant for henne. Erkjennelse er en form for opplevelse der yrkesutøveren intuitivt opplever at nå forstår hun noe

mer, eller noe på en annen måte enn før. Slik erkjennelse er altså noe av målet for veiledningsstrategien.

Handal og Lauvås skriver om dette at prosessen med å gjøre det fremmede kjent er et vanlig innslag i veiledning. Det å bli kjent med f.eks. ny teori, nye handlingsmuligheter. Imidlertid etterlyser de den andre prosessen, det med å gjøre det kjente fremmed.

Den andre prosessen blir det derimot ikke alltid lagt like stor vekt på. Det dreier seg om problemet med alt det som vi tar for gitt, uten å vite at vi tar det for gitt. For å komme noen vei med å gjøre det kjente fremmed, trengs ekstern assistanse, en samtalepartner som ikke tar for gitt sin egen tenkning og handling de samme, ukjente forutsetningene. Det paradoksale er at først gjennom distanse kan man oppnå forståelse.

På denne måten blir det et dialektisk forhold mellom de to prosessene. Man kan ikke gjøre det kjente fremmed uten gjennom å gjøre det fremmede kjent. Det at man blir kjent med noe nytt, kan innebære at man blir fremmedgjort fra det kjente. Å bli kjent med det fremmede innebærer ikke bare å erobre nytt land. Det innebærer også kimen til å sette det velkjent i forhold til noe annet og dermed skape distanse til det. (Lauvås og Handal 1990:116)

I avklaringen av begrepet refleksjon ble dette med nærhet og avstand problematisert. Å reflektere hevder mange krever distanse eller et frirom i forhold til handlingstvangen. Schön lar begrepet refleksjon også dreie seg om noe som kan skje i nær tilknytning til ytre handling, mens f.eks. Molander påpeker behovet for distanse til den ytre handlingen og frihet fra handlingstvangen. I det refleksjonsbegrepet som her er valgt ligger det at refleksjon kan foregå på flere nivåer.

Målet med veiledningen er:

Det er et viktig mål for veiledning av lærere å medvirke til å gjøre den enkelte læreren seg mer bevisst hennes praksisteori. Dette innebærer konkret å hjelpe læreren til å forstå hva slags kunnskap og hvilke verdier som ligger bak det hun gjør eller planlegger å gjøre, og å gjøre synlig hvorfor det er slik. Dette kan gjøres ved å spørre etter begrunnelser for handlinger og belegg for påstander. (Handal og Lauvås 1983:22)

De skriver at målet med veiledningen er både å bevisstgjøre og å føre til utvikling av den praktiske yrkesteorien. Slik jeg tolker dette blir målet både bevisstgjøring og å gjøre vedkommende yrkesutøver i stand til å endre sin praksis. Da i betydningen praksis både som ytre og indre handling. Dermed blir målet å utvikle refleksjon i forbindelse med handling. I denne strategien gjøres dette altså ved å fokusere på ytre handling enten planlagt eller gjennomført handling, og å se denne i lys av veisøkerens praktiske yrkesteori.

Dette var en kort skisse av hva veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” bygger på. Som nevnt innledningsvis i denne delen er Schön sentral. Hans teori om utvikling av egen kompetanse videreføres i denne veiledningsstrategien. Strategien bygger opp om hans fokusering på problemkonstruksjon og strategien søker å hjelpe veisøker i sin egen læringsprosess. Veiledning er mer enn bare problemløsning, det er også en læringsprosess som hjelper veisøker til å reflektere over sin praksis. Denne påstanden vil bli belyst i undersøkelsesdelen, der førskolelærere som både er veisøkere og veiledere forteller om sine opplevelser i forbindelse med denne veiledningsstrategien.

Handal og Lauvås har utarbeidet helt konkret metodeskisse for å få til veiledning som bygger på de nevnte prinsippene. For å få et klarere bilde av hvordan veiledningen foregår skisseres kort noen av metodene som blir presentert i forbindelse med strategien. Imidlertid er det viktig å poengtere at veileder må veilede på sin egen måte, prinsippene og tenkningen i strategien blir sentral og styrende, men de metodene som skisseres er mer hjelpemidler som veileder kan nytte som redskap i sin egen måte å veilede på. De skal ikke fungere som oppskrift, men mer som støtte til veileder for at hun skal kunne veilede utfra de prinsippene som ligger til grunn for strategien. Jeg vil nå kort presentere metodene for veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” .

5.4 Metode for veiledning

Handal og Lauvås har i sin strategi tatt hensyn til at det kan være vanskelig å sette teori og prinsipper om til handling. Derfor har de utarbeidet helt konkrete redskaper for å utvikle kvaliteten i veiledningen. Disse redskapene bygger på de nevnte prinsippene om likeverdighet, problemfokusering, diskursiv samtale og veiledning på veiledning på egne vilkår. De vil her bli presentert svært kort, kun for å gi et bilde av hvordan slik veiledning kan foregå:

- ◆ Førveiledning
- ◆ Etterveiledning
- ◆ Veiledningsgrunnlag
- ◆ Praktisk yrkesteori
- ◆ Faser i veiledningen
- ◆ Probleminnramming
- ◆ Perspektiver

- ◆ Eksemplarisk prinsipp
- ◆ Time-out
- ◆ Metakommunikasjon
- ◆ Markør

Førveiledning innebærer at veiledningen foregår før gjennomføring. Veisøker får veiledning på noe hun skal gjøre. Veisøker skal utarbeide et notat (veiledningsgrunnlag) om hva hun vil ha veiledning på. *Veiledningsgrunnlaget* skal inneholde litt om den pedagogiske situasjonen, intensjoner og veisøkers problemstillinger i forhold til intensjonene. Dessuten skal hun i notatet skissere noen handlingsalternativer i forhold til å løse de problemene hun har notert. Hensikten med veiledningsgrunnlaget er at veisøker skal måtte tenke grundig gjennom det området hun ønsker veiledning på. Et slikt notat skal i større grad kunne sikre at veileder er opptatt av veisøkers perspektiv i veiledningen. Det vanligste i barnehagene var at veiledningen foregikk etter at yrkesutøveren hadde gjennomført en konkret pedagogisk situasjon. Hun fikk da vurdering fra f.eks. førskolelæreren om hvordan denne situasjonen hadde vært og hva hun burde endre til neste gang hun skulle ha ansvar for en liknende situasjon. Nå vil veiledningen i større grad dreie seg om mulige problemer og intensjoner og dermed er det lettere for veisøker å forholde seg åpent til den veiledningen som foregår. Handal og Lauvås bruker både førveiledning og *etterveiledning*, men sier at potensialet for refleksjon nok er større når det gjelder førveiledning.

Det er vanskelig å lage en konkret oppskrift på hvordan veiledning skal foregå, men de skisserer at det er vanlig med noen *faser i veiledningen*. Den første fasen handler om å avklare. Det kan være å avklare den pedagogiske situasjonen, avklare roller eller avklare problemstillingene. Dette handler om kommunikativ rasjonalitet og å sørge for at begge parter forstår hverandre i veiledningssamtalen. Problemaforklaring eller *problemramming* er svært sentralt i denne veiledningsstrategien. Ofte er en situasjon kaotisk og som Schön sier må en konstruere problemstillinger. Dette arbeidet kan veileder hjelpe veisøker med. Det kan skje gjennom å bringe inn ulike perspektiver, eller på annen måte få avklart hvilke dimensjoner problemene her dreier seg om. Ofte viser det seg at problemet er et annet enn det veisøker har skissert eller at det problemet som er skissert må deles inn i mindre omfattende problemområder for å kunne bli håndterlig. Veileders bruk av *perspektiver* kan avklare hvem dette er et problem for, om det er et problem som kan løses og vise dimensjonene i problemstillingen. Perspektiver som er aktuelle i barnehagesammenheng er ofte barnas, foreldrenes, personalets perspektiver, samfunnsmessige perspektiver og ikke minst det personlige perspektivet: "Hvordan veisøker opplever problemet". Etter å ha avklart eller rammet inn

problemet velger man hvilket problem som er viktig å gå i dybden på. Dette problemet vil da ofte kunne være *eksemplarisk* og ha overføringsverdi i forhold til lignende situasjoner.

I den videre veiledningen skal det fokuseres på bakgrunn for handlingene. Derfor er det viktig at veisøker spør etter begrunnelser for handling, og utfordrer veisøker til å begrunne både utfra sine verdier, erfaringer og kunnskap, altså bevisstgjøring av sin *praktiske yrkesteori*. Veiledningssamtalen skulle ha preg av diskurs, derfor skal veileder utfordre veisøker i sine begrunnelser og stille seg åpen, men kritisk til veileders redegjørelser. Ofte handler det om å stille de grunnleggende spørsmålene som en eller tar for gitt.

For å få til en åpen og kreativ samtale med rom for refleksjon viser Handal og Lauvås til teknikken med å bruke *Time-out*. Dette for at en i veiledningen skal ta en pause fra den konkrete problemstillingen og sjekke hvordan atmosfæren er, hvordan partene forstår hverandre, trives og om veiledningen oppleves som nyttig. De innfører disse pausene slik at veileder og veisøker kan snakke om veiledningssamtalen (*meta-kommunisere*) om forholdet mellom dem og opplevelsen av den veiledningen som foregår. De innfører også et begrep "*markør*" som dreier seg om at veileder skal markere eller vise hvor hun vil med veiledningen, oppsummere hvordan hun oppfatter veisøkers situasjon eller problem og dermed tydeliggjøre noen av sine tanker for veisøker. Dette skaper en trygghet for den som får veiledning.

Dette var en kort gjennomgang av hjelpemidler i veiledningen. Denne gjennomgangen kan gi et innblikk i hvordan veiledning på egne vilkår praktiseres. Veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" er som nevnt den veiledningsopplæringen Barne- og familiedepartementet har gitt styrere over hele landet. Utfra rapporteringen om gjennomførte veiledningskurs og det antall deltakere som har fått kurset vil jeg anslå at opp mot 50% av styrerne har gjennomført et veiledningskurs på 50t. som er basert på denne veiledningsstrategien. Dette sier noe om hvor omfattende veiledningsopplæringen for styrere i barnehagene har vært i perioden 1990 -1996. Utfra at veiledningsopplæringen baseres på et eget kursopplegg utarbeidet av Handal, Lauvås og Lycke (1990) er opplæringen i store trekk identisk i alle fylkene.

5.5 Oppsummering

I presentasjonen av veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" er det skissert at veiledning skal være problemfokustert, skal primært være en læringsprosess, gi muligheter for veiledning på egne vilkår og støtte yrkesutøveren i sin bevisstgjøring og

utvikling av egen yrkesrolle. Dermed handler veiledning både om det førskolelæreren konkret skal gjøre eller gjør sammen med barna, personalet og foreldrene/foresatte. Veiledningen skal imidlertid ikke bare handle om konkrete handlinger, men sette fokus på bakgrunn for egne handlinger. Denne bakgrunn er mer eller mindre bevisst for yrkesutøveren, og målet med veiledningen er bevisstgjøring og erkjennelse for å kunne utvikle seg som yrkesutøver, utvikle sin praksis. Strategien bygger på den kritiske tradisjonens tenkning om den utviklende samtalen, diskursen. Derfor blir kritisk rasjonalitet og likeverdighet sentralt. Veileder skal hjelpe veisøker til å finne sin måte å utvikle seg videre på. Hun skal ikke bare være en klakkør til det veileder legger fram, men gjennom den diskursive samtalen komme med motforestillinger og be om begrunnede standpunkter.

Handal og Lauvås peker på at den praktiske yrkesteorien består av svært mye ubevisst kunnskap. Denne kunnskapen kommer til uttrykk i yrkesutøverens handlinger i yrkesfeltet, men førskolelæreren er altså ikke bevisst hva denne kunnskapen består av. Polanyi, Wittgenstein og Schön sier at den tause kunnskapen er grunnleggende kunnskap. Det er gjennom vår tause kunnskap vi forstår verden omkring oss. Dermed blir den tause kunnskapen og bevisstgjøring av den en viktig kunnskapsbase for å utvikle seg videre. Det er utfra en slik tenkning at jeg har satt fokus på den tause kunnskapen og dens betydning for handling. Den tause kunnskapen er en kunnskapsbase vi forstår verden gjennom og den er utfra Molander hele tiden i utvikling og utvikles gjennom handling. Handal og Lauvås skriver at det er enighet om at det er viktig å artikulere så mye som mulig av den tause kunnskapen. En bevisstgjøring av den tause dimensjonen i yrkesutøverens virksomhet gir mulighet for å utvikle seg videre på egne premisser. Veiledning som legger vekt på å sette ord på, bevisstgjøre taus kunnskap og å reflektere over grunnlaget for yrkesutøverens handlinger burde gi førskolelæreren hjelp til å utvikle sin evne til å reflektere over handling. Schön snakker om at yrkesutøveren er avhengig av "Knowing in action", altså en viss form for rutinisering av handlingene i yrkesfeltet. Slik rutinisering gir muligheter for å reflektere over handling. Rutinisering frigjør krefter hos yrkesutøveren for å kunne reflektere, samtidig som rutinisering av handlinger lett fører til det Schön kaller "overlæring" og dermed en lav bevissthet om hva en gjør og hvorfor en gjør det. "Jeg gjør som jeg pleier".

Handal og Lauvås sier at veiledning kan gjøre veisøker mottakelig for forandring ved at hun selv opplever behovet for endring. Gjennom bevisstgjøring av bakgrunn for egne handlinger kan hun erkjenne at hun må endre sin praksis, eller bli tryggere på den måten hun arbeider på. Det å reflektere over sine handlinger gjør at yrkesutøveren kan stille seg kritisk både til handlingene og til bakgrunn for sine handlinger. Derfor blir veiledning som refleksjonsarena et supplement til refleksjon i handling. Kanskje kan veiledning være med å hjelpe veisøker til å reflektere i handling?

Etter en slik teoretisk gjennomgang av sentrale områder som yrkeskompetanse, taus kunnskap, refleksjon og veiledning er det interessant å se om førskolelærere i barnehagen opplever at veiledning har betydning for å utvikle seg som yrkesutøver og for å utvikle egen evne til refleksjon. Utfra min presentasjon av veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” burde den kunne være et redskap for refleksjon i forbindelse med handling. Men er den det? Og på hvilken måte kan denne veiledningsstrategien være et redskap for refleksjon i forbindelse med handling? I det videre vil jeg redegjøre for en undersøkelse der jeg har forsøkt å belyse denne problemstillingen empirisk ved å foreta kvalitative intervjuer med tre førskolelærere som alle kjenner veiledningsstrategien gjennom departementets opplæring og som bruker strategien i sitt daglige arbeid i barnehagen, enten som veiledere eller at de også selv får veiledning.

Først vil jeg presentere de metodiske vurderingene som er lagt til grunn for undersøkelsen og gjennomføringen av denne. Deretter drøfte resultatene i forhold til den teorien som er blitt presentert til nå i avhandlingen.

DEL 6 EMPIRISK UNDERSØKELSE, FORSKNINGSMETODE

I den empiriske undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i min teoretiske utredning og utfra denne kommet fram til problemstillingen “*På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?*” Det som i særlig grad er bakgrunn for en slik problemstilling er Schön sin innfallsvinkel i forhold til taus kunnskap og refleksjon. Jeg har arbeidet med veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” siden 1990 og har opplevd veiledning som nyttig for å utvikle seg videre som yrkesutøver. Veiledning er i denne avhandlingen presentert som et hjelpemiddel for å utvikle bevissthet om den tause kunnskapen og for å utvikle refleksjon i forbindelse med handling. Nå ønsker jeg å undersøke om og eventuelt hvordan førskolelærere som arbeider i barnehagen opplever at veiledningen fremmer refleksjon. Jeg ønsker altså å belyse området veiledning og taus kunnskap både teoretisk og empirisk. Den teoretiske plattformen avhandlingen bygger på vil også bli sett i forhold til den empiriske undersøkelsen. Jeg vil nå presentere bakgrunnen for valget av forskningsdesign.

6.1 Ulike forskningsmetoder

Innen forskningsmetoder finner vi forskjellige prinsipper for forskning. Disse prinsippene står til dels i motsetning til hverandre og forskeren må foreta valg mellom de

ulike innfallsvinkelen. Også innen metodelære kan vi dele inn i ulike tradisjoner. Den vanligste hovedinndelingen er kvantitativ og kvalitativ forskning. Imidlertid ser vi en utvikling mot at kvantitative og kvalitative design kombineres og mer sees som supplement til hverandre. Det kan være metodetriangulering hvor kvantitativ forskning presenterer sine resultater til dels gjennom eksempler eller sitater som er kjennetegn på kvalitativ forskning. Det samme kan gjelde for kvalitativ forskning der resultatene tildels også kan presenteres utfra kvantitative størrelser som alle mente, de fleste osv. Likevel vil jeg først presentere disse to forskningstradisjonene som motsetninger. For å beskrive forskjellen på kvantitative og kvalitative metoder har Holme og Solvang (1986) tydeliggjort dette ved bl.a. begrepet “formalisert”:

Kvalitative metoder innebærer liten grad av formalisering. Metoden har primært et forstående sikte. Derimot er en ikke opptatt av å prøve om data er generelt gyldige. Det sentrale blir at en gjennom ulike former for innsamling av data makter å skape en dypere forståelse for det problemkomplekset en studerer, og hvilken totalsammenheng dette står i. Metoden er kjennetegnet ved nærhet til datakilden.

Kvantitative metoder er mer formaliserte og strukturerte. Metoden er i langt større grad preget av kontroll fra forskerens side. Den definerer hvilke forhold som er av spesiell interesse ut fra problemstillingen som er valgt. Den definerer også hvilke svar som er mulige. Opplegget er preget av selektivitet og avstand i forhold til datakilden. Alt dette er nødvendig for å kunne gjennomføre de formaliserte analysene, gjøre sammenlikninger og prøve hvorvidt de resultatene en har kommet fram til, gjelder for alle de enhetene en ønsker å si noe om. Statistiske målemetoder spiller en sentral rolle i analysen av kvantitative data. (Op.cit.s.15)

Det som bl.a. skiller metodene blir altså graden av formalisering, nærhet til respondentene og datapresentasjon. I kvalitative undersøkelser er siktemålet en helhetlig forståelse, mens i kvantitativ er det representativitet.

Forskjellene på kvantitative og kvalitative tilnærminger til forskning kan uttrykkes både i typer data, kildetyper, forskningsdesign og forskningsanalysen. Innen den kvalitative forskningen er det ofte få respondenter, subjektive oppfatninger og manuelle operasjoner. Mens den kvantitative har mange enheter, statistiske teknikker og analyser. Kildetyperne har svært ulik grad av formalisering, der den kvantitative har sterk grad og den kvalitative liten grad av formalisering når det gjelder f.eks. observasjoner og intervjuer.

Den kvalitative forskningen preges av fleksibelt design nærhet og sensitivitet i forhold til respondentene, mens den kvantitative er mer preget av presisjon, strukture-

ring, avstand og seleksjon i forhold til respondentene. Selve datainnsamlingen blir også ulik i forhold til aspekter ved innsamlingen, prinsipper for kildebehandling og registrering av data. Den kvantitative forskningstradisjonen har utarbeidet analyse-redskapet på forhånd, mens i den kvalitative skjer dette parallelt med undersøkelsen.

I formidlingen av resultater i forhold til kvantitative undersøkelser er det ofte dokumentasjon i forhold til tabeller, frekvenser og korrelasjoner. Den kvalitative forskningen dokumenteres gjennom sitater og beskrivelser.

Sigmund Grønmo (1982) beskriver forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ forskning som ytterpunkter på en skala.

I praksis vil mange kvalitative forskningsopplegg også ha innslag av kvantitative elementer. Omvendt vil kvantitative analyser også berøre kvalitative forhold i større eller mindre grad. (Op.cit.s.94)

Undersøkelser kan ha få enheter, men likevel en kvantifisering av dataene. Det kan dreie seg om en kvantitativ undersøkelse, der en ønsker å trekke fram eksempler og sitater på det respondentene har gitt uttrykk for. Det er et uttall av kombinasjonsmuligheter både når det gjelder å bruke tilnæringsmåtene innen en undersøkelse eller der du bruker f.eks. kvantitativ strategi som forundersøkelse til et kvalitativt studium. Innfallsvinkelen kan supplere hverandre.

Grovt sett er dette hovedskillene innen forskning. Imidlertid står disse forsknings-tradisjonene ikke bare som motsetninger, men kan være med å gi et totalbilde utfra problemstilling og målsetting med forskningen. Derfor kan metodetriangulering være med å gi forskeren ulike innfallsvinkler til området som skal undersøkes.

Søren Kjørup (1991) trekker fram sammenhengen mellom forskning, samfunn, institusjon og person. Innfallsvinkelen en velger i sin metodetilnærming vil i likhet med utvalg av teorier og teoriforståelse, bli preget av den tradisjonen forskeren er en del av. Den tradisjonen eller det perspektivet forskeren har på sin forskning må gjøres kjent for leseren fordi dette blir viktige premisser for å vurdere forskningen og forskningsresultatene. Metodevalget og det empiriske problemet forskeren har valgt, har sitt utgangspunkt i forskerens ståsted. Forskningsresultater kan dermed være med å belyse en problemstilling utfra en tradisjon, men må ikke sees som den eneste sann-

het. Måleinstrumentet, forskeren og hennes valg av problemstilling og metode, vil være *en* innfallsvinkel til feltet.

At forske er på en måte at søge at sette virkeligheten på begrep, at formulere overblik og innsikt. Og det er ikke blot slutresultatet der skal formuleres. Hele forløbet frem kan oppfattes som en formuleringsprosess, en stadig afprøving at stadig ny formuleringsforsøk, at antagelser, af hypoteser. Men hertil kommer at ikke kun hypoteser og de endelige forskningsresultater må formuleres. De videnskabelige metoder og prinsipper og færdigheder må kunne meddeles, videregives og diskuteres. Videnskap er uløselig forbundet med kommunikation. (Op.cit.s.17-18)

Kjørup er også opptatt av at forskningen må sees i lys av den sosiale rammen den foregår innenfor. Selv om forskning er målrettet arbeid for å skape ny erkjennelse, må resultatene alltid sees i lys av sin kontekst.

Problemstillingen “*På hvilken måte kan veiledning være med å utvikle egen refleksjon i forbindelse med handling?*” er i denne avhandlingen styrende for valg av metodisk tilnærming. Jeg er opptatt av å få fram førskolelæreres tanker, opplevelser og erfaringer i forhold til dette. Valget av forskningsdesign er på en måte tatt fordi teoriene som er valgt handler om erfaringskunnskap. I en nylig utkommet bok står det:

Den kvalitative forskningen innenfor pedagogikken har arbeidet med å kartlegge tolkninger, oppfatninger, forståelser av situasjoner eller fenomener i bestemte grupper.

Bakgrunnen er at læreren må kjenne det landskap av meninger og oppfatninger som finnes i målgruppen når hun planlegger undervisningen.

Gunnar Handal og Per Lauvås bygger boken *På egne vilkår* på tesen om at enhver har en praksisteori om undervisning. Denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren i lærerens egen pedagogiske praksis.

Vi kan spørre: Hvordan kan lærerutdannere støtte opp om studentenes praksisteori slik at den støtten som gis også skjer på deres premisser og ikke bare på lærerutdanningens?

Vi står overfor en mengde spennende oppgaver når vi nærmer oss dette forskningsfeltet. Oppgaver som vil krevet nye metoder. (Mellin-Olsen 1996:xi, kursiv i opprinnelig tekst)

Mellin Olsen var opptatt av samtalen som forskningsmetode, og begrunner dette her i forhold til tesen om praktisk yrketeori som sterkeste faktor for utøvelse av yrket. I min forskning står jeg overfor den oppgaven han peker på ved at jeg ønsker å gjennomføre forskning der forskningen i stor grad skal skje på den enkelte førskolelære-

rers premisser og å få henne til å fortelle om sine erfaringer uten at forskerens syn og forforståelse skal prege svarene.

I valget av forskningsdesign blir graden av formalisering og ønske om at førskolelærernes opplevelser skal tre fram styrende. Den forskningen som har minst formalisering og gir mulighet for nærhet og dybde er den kvalitative forskningen. Jeg ønsker også å presentere resultatene av forskningen i form av sitater fra førskolelærerne. Dermed tilsier både ønske om nærhet og presentasjon av dataene at jeg velger en kvalitativ tilnærming. Innenfor den kvalitative forskningen kan vi velge mellom ulike innfallsvinkler.

Jeg er opptatt av at førskolelærernes opplevelser og tanker skal beskrives. En slik målsetting for forskningen resulterer i at undersøkelsen vil bære preg av å være innenfor den fenomenologiske tradisjonen. Det blir et intensivt studium av noen førskolelærere for å få deres opplevelser og erfaringer med fenomenet. Her vil det fenomenologiske perspektivet dreie seg om at førskolelærerne rapporterer sine opplevelser og tanker omkring veiledning. Fenomenologi er som tradisjon et egnet redskap for å få tak i andres opplevelser. Innen fenomenologi dreier det seg om å beskrive fenomener slik de trer fram for forskeren. I min undersøkelse skal det legges vekt på at forskningen skal gi et bilde av førskolelærernes virkelighet i forhold til veiledning. Dermed blir forskerens oppgave å registrere det som førskolelærerne uttrykker mest mulig objektivt, og å analysere hva de gir uttrykk for.

I tillegg til å se på førskolelærernes opplevelser og tanker ønsker jeg å tolke dette i forhold til den teoripresentasjonen som foreligger. Den tradisjonen som da blir aktuell er heremeneutikk. Innen dette perspektivet er forskeren opptatt av å tolke helheter og deler i det som trer fram. I utgangspunktet kommer denne tradisjonen fra forskningsområdet - teksttolkning, da bibelske tekster. I våre dager brukes hermeneutisk perspektiv også i forhold til annen type forskning, utfra ønske om å tolke det respondenten gir uttrykk for.

Utfra dette blir mitt forskningsdesign basert på en kvalitativ tilnærming til feltet velger jeg et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Jeg vil først redegjøre for det fenomenologiske perspektivet, deretter for det hermeneutisk perspektivet for så å utdype kvalitativ forskning noe nærmere.

6.2 Fenomenologisk perspektiv

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som vi i hovedsak finner innenfor human- og samfunnsvitenskapen. Begrepet fenomenologi viser til en gammel tradisjon, men Edmund Husserl (1859-1938) er den som systematiserte denne viten og som ofte blir sett på som den som introduserte begrepet fenomenologi. Innen samlebegrepet fenomenologi er det store ulikheter selv om alle kan sies å ha noe felles som gjør at de representerer det fenomenologiske perspektivet. Grovt sett kan vi si at fenomenologi er en filosofisk retning der formålet er å beskrive hendelser og handlinger slik de framtrer. Ordet fenomenologi “en lære om - *logos* - fænomenene” (Filosofi leksikon 1989:198) Grunnen til at fenomenologi ofte knyttes til studier av opplevelser er at begrepet livsverden er så sentralt .

Begrepet fenomenologi brukes forskjellig. Her er det redegjort for fenomenologi som samlebegrep for en innfallsvinkel til forskning. Vi kan også finne det brukt som en forskningsmetode basert på Husserls teori. Den sistnevnte blir da en snevrere forståelse av begrepet fenomenologi.

Den fænomenologiske metode udgør et forsøg på at komme frem til den levede verden, som går forud for videnskabens objektive univers. (Kvale 1981:175)

Forskning utfra et fenomenologisk perspektiv handler om å beskrive hendelser og handlinger slik det oppleves av individet. Det handler derfor om hvordan mennesker oppfatter verden rundt seg, og hvordan de formidler dette til forskeren. Dermed forskes det på personens egen oppfatning, opplevelse og evne til å formidle dette.

Forskning utfra en fenomenologisk forankring vil være opptatt av hvordan mennesket oppfatter verden rundt seg, og hvordan de informerer forskeren om dette. Målet blir da å få tak i hvordan individet opplever fenomenet. Gjennom en slik beskrivelse avdekkes menneskets livsverden. Begrepet livsverden stammer fra fenomenologien.

Gunnar Skirbekk (1980) forklarer livsverden som:

Fenomenologien kan mellom anna beskrive enkle gjeremål: det å male korn, det å smi hesteskor, det å skrive eit brev. Ein talar da gjerne om *livsverda*: Den verda vi lever i, med bruksting og forestillingar - fenomen og språklege uttrykk - slik dei her ter seg. (Jfr. parallellen med språkspel, som ikkje er reint språkleg, men praktisk-språkleg).

I livsverda inngår språket i bruk, med brukaren, og medbrukarane.

Nå stiller ikkje fenomenologien opp utlegginga av livsverda berre som eit alternativ til den vitskaplege utlegginga. Livsverda blir gitt som ein kunnskapsteoretisk forrang: Vitskapane

blir mogleggjort ut frå livsverda; det er ikkje berre slik at vitskapane historisk sett oppstår ut frå livsverda, men livsverda mogleggjer, i ein transcendental forstand, den vitskaplege aktiviteten. (Op.cit.s.197-198, kursiv i opprinnelig tekst)

Utfra et slikt perspektiv på forskning vil det bli vesentlig å ta utgangspunkt i livsverden og at livsverden blir av betydning for å belyse et fenomen. Innen den positivistiske forsknings-tradisjonen har målet ofte vært å finne den objektive sannhet. Hos Husserl blir målet å finne fram til den objektive sannhet som er fundert i hvert enkelt menneskes livsverden.

Da man ikke har erkendt livsverdenen som den sfære, hvor al objektivitet har sit utspring, er resultatet blevet en falsk "objektivism", som i dette århundrede har ført til det positivistiske videnskabsbegrebs sejr. (Nørager 1993:138)

Livsverden er bakgrunnshorisonten et hvert menneske har. Noe individet forutsetter uten å tenke nærmere over det. To personers livsverden kan aldri være helt like. Når forståelse likevel er mulig skyldes det at de individuelle livsverdener i kraft av et samfunns felles kulturelle overlevering (overbygning) og felles sosiale normer, delvis overlapper hverandre. Livsverden er betydningshorisonten som hjelper interaksjonsdeltakerne med å forstå hverandres handlinger.

Denne fundamentale baggrundsviden, som stiltiende må supplere kendskabet til sprogligt standardiserede ytringers acceptabilitetsbetingelser, for at en tilhører skal kunne forstå disses ordrette betydning, har mærkværdige egenskaber; det er en holistisk strukturert viden, hvis elementer henviser til hinanden; og det er viden, der står til vores disposition, for såvidt som vi ikke efter ønske kan gøre den bevidts og drage den i tvivl. (Op.cit.s.142 etter Habermas)

Forskning vil da dreie seg om å belyse ulike personers rapportering av fenomener utfra deres måte å forstå fenomenet på i henhold til deres livsverden. En slik innfallsvinkel er interessant og kan skape et utgangspunkt for å gi innsikt eller skape ny kunnskap (jmf. Skirbekk). Fenomenologien er opptatt av livsverden som meningskonstituerende og at mennesket er et handlende intensjonalt individ.

En fare innen fenomenologisk perspektiv kan være at fokus er satt på enkeltindividet og forskeren får en fragmentert kunnskap kun utfra det respondentene gir uttrykk for. I tilknytning til kvalitative studier finner vi ofte begrepet fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Kvale (1981) tar for seg kvalitativt forskningsintervju, og argumenterer for at en slik metodetilnærming har i seg en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsforståelse. Vi finner også at Gadamer kaller sin herme-

neutikk for fenomenologisk i “Wahrheit und Methode” Disse tradisjonene supplerer hverandre og gir et helhetsbilde.

Hermeneutikk er opptatt av å få fram helheter og å se helheten og deler i et samspill. Innen hermeneutikken dreier forskningen seg som nevnt om å tolke det som trer fram. Dermed kan en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk gi en mer helhetlig forståelse av det førskolelærerne gir uttrykk for. Utfra Kvale (1981) kan det bli kunstig å presentere disse to innfallsvinkelene hver for seg, men for å tydeliggjøre fundamentet min undersøkelse bygger på, er det her likevel valgt å presentere dem hver for seg.

6.3 Hermeneutisk perspektiv

Kjetil Steinsholt (1994) gjør rede for hvor ordet hermeneutikk kommer fra:

Det greske verbet hermeneuein og substantivet hermeneia, som ordet hermeneutikk er avledet fra, henviser til budbringerguden hermes. Hans funksjon var å formidle til menneskene det som lå utenfor grensene av deres forståelsesrammer, slik at det kunne gjøres tilgjengelig og forståelig for dem. Hermet handlet som en formidler mellom mennesket og gud, der oppgaven var å gjøre det uforklarlige forklarlig. Denne funksjonen er den dag i dag fortsatt brennpunktet for den moderne hermeneutikk: Et forsøk på å gjøre det som ser fremmed ut, det som er fjernt, transcendent og uavhengig av oss tilgjengelig på en eller annen måte. (op.cit.s.22)

Hermeneutikk er i utgangspunktet knyttet til tolkning av tekster, da særlig bibelske tekster. Kvale (1981):

Formålet er at komme frem til en gyldig fælles forståelse af mening i tekst. Den hermeneutiske disiplin indebærer et forsøg på at reflektere forståelsesformen i humanistiske videnskaber som litteraturanalyser og historieforskning, og inden for teologi og jura . En programmatisk definition af hermeneutik lyder: Hermeneutik indebærer et studium af objektivering af menneskelig aktivitet, som skrevne tekster , i den hensigt at fortolke dem for at finde frem til deres intenderede eller udtrykte mening. Formålet er at kunne etablere en fælles forståelse og enighed, og generelt at kunne formidle mellem forskellige historiske og kulturelle tradisjoner. (op.sit.s.175, etterRadnitzky)

Den hermeneutiske oppfatningen kan skisseres ved å se på det totale meningsinnholdet. Det innebærer at vi både ser på delene, f.eks. hva som blir sagt, måten det sies

på og konteksten det blir sagt i. Dermed får vi en helhetlig forståelse av det som blir sagt. Vi ser både på delene og det totale uttrykket.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) utformet prinsippet om den hermeneutiske sirkel. Det gikk ut på at for å kunne forstå et fenomen måtte forskeren ha en viss forutforståelse (forforståelse) av hva det dreide seg om. Ved å studere detaljene i fenomenet ble denne forutforståelsen korrigert, slik at det oppstod en ny helhetsoppfatning. Gjennom denne prosessen kunne en trenge dypere inn i et fenomen. Den hermeneutiske sirkelen er en modell for tolkning. Tolkning blir da både det som skjer i kommunikasjonen og den tolkningsprosessen som settes i gang. En tolkning må alltid skje utfra en mulighet for å kunne tolke. Denne muligheten henger sammen med forskerens (eller alles) forståelse av morsmålet egne erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger. Dette kalles innenfor hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming for forforståelse. Læren om den hermeneutiske sirkelen går blant annet på at det må eksistere en forforståelse for at tolkning skal kunne skje. Vi må ha en forventning om meningsinnholdet. Uten denne forforståelsen kan det ikke skje tolkning. Denne forforståelsen kan være en vag følelse, eller egen overbevisning om fenomenet. Uansett så vil forforståelsen og tolkningen av delene og helheten være en dynamisk prosess. De ulike elementene vil påvirke hverandre og korrigere hverandre gjensidig. En slik forståelse av prosessen har i seg at muligheten alltid vil være til stede for en bedre forståelse. (Hellevik 1977, Myhre 1992)

Innen hermeneutikk pekes det på at enhver tolkning baserer seg på forskerens forforståelse og fordommer. Forforståelsen blir den kognitive teorien forskeren har om det hun vil undersøke, mens fordommene dreier seg om det normative aspektet hos forskeren.

Hermeneutisk tilnærming har i likhet med andre forskningstradisjoner utviklet seg over tid. I forbindelse med positivismeoppgjøret finner vi innen hermeneutikken en gruppe historikere som Droysen, Dilthey som hevdet at det ikke var mulig å forstå historien kun gjennom allmenne lover og teorier, men:

Historikernas uppgift var att försöka begripliggöra ett historiskt skeende genom att subjektivt, via inläggande eller empati, försöka försätta sig i de historiska aktörernas situation och därmed förstå deras handlingar. (Fhanêr,1982:72)

En slik innfallsvinkel finner vi også hos Max Weber :

en persons handlande i en social situasjon forstås genom att man försöker se den sociala verkligheten ur den handlande personens perspektiv. (Op.cit.s.72)

Wilhelm Dilthey (1833-1911) videreutviklet den hermeneutiske metoden fra å tolke tekst til også å gjelde åndsvitenskapen. Han var spesielt opptatt av å påvise den grunnleggende forskjellen mellom naturvitenskap og åndsvitenskap. Han ønsket “å vise at mennesket bare kan forstås som et historisk, verdibasert vesen” (Myhre 1992:107). Utfra en slik grunnleggende distinksjon mellom naturvitenskap og åndsvitenskap tok han tak i forskerens holdning. Naturvitenskapen kan ha et avstandsforhold til fenomenene og iakttatt og beskrive disse, mens åndsvitenskap står overfor fenomener som hun selv er en del av. Derfor kan ikke den som vil studere menneskene ha et utvendig forhold til forskningen. Virkeligheten som både forskeren og det fenomenet hun ville studere var er en del av, gjør at forskeren får et innenfra perspektiv på fenomenet. Dilthey karakteriserte denne tilnærmingen til forskning gjennom begrepene *opplevelse, uttrykk og forståelse*. Et menneskes opplevelse gis et uttrykk. Forskeren må gjennom sin egen forforståelse søke å forstå dette uttrykket. Hvis vi ser fenomenologi og hermeneutikk i forhold til metode vil en fenomenologisk/hermeneutisk metode være forankret i ønske om at mennesket, individet skal tre fram for forskeren og at forskeren skal klargjøre sin forståelse og sine fordommer i forhold til feltet. Det fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv dreier seg om både å studere hvordan fenomener viser seg gjennom informantens måte å beskrive fenomenet utfra sin livsverden og å forsøke å tolke dette utfra forskerens forforståelse og fordommer.

Hermeneutikk og fenomenologi er to sentrale begreper innenfor kvalitativ forskning. Begrepene hermeneutikk og fenomenologi omtales gjerne som en enhetlig metodeforståelse med det menes at hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming kan sees som ulike tilnærminger innenfor en tradisjon. Den fenomenologisk/hermeneutiske tradisjonen. Innen hermeneutikk blir tolkning et kjernebegrep, mens innen fenomenologi finner vi opplevelse og beskrivelse av hvordan ulike fenomener framtrer.

Disse to dimensjonene blir vesentlig for hvordan forskeren tolker forskningsfeltet. Målet med forskningen er å oppnå en dypere forståelse av et fenomen. Forskeren står i et dialektisk forhold mellom det hun vil tolke, egen forforståelse og fordommer, samt fenomenet som det forskes på. Det vil si at prinsipielt kan denne prosessen aldri avsluttes, det er en dynamisk prosess som enten den opprinnelige forskeren videreutvikler eller en prosess andre forskere går inn i.

Denne korte gjennomgangen av fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv gir føringer i forhold til både kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Utfra min problemstilling og målsetting for forskningen ønskes et innenfra perspektiv, det vil si at respondentene rapporterer fra sin livsverden. Det som utfra Holter og Kalleberg (1982) kjenner utegner kvalitative metoder er nærheten til informanten. Derfor egner denne problemstillingen seg som nevnt spesielt for kvalitative studier.

6.4 Kvalitativ metode

I og med at jeg ønsker førskolelærernes egne erfaringer og tanker om veiledning som redskap til å utvikle refleksjon, ønsker jeg en åpen tilnærming til feltet. Det vesentlige er å få fram subjektive synspunkter utfra de ulike førskolelærernes livsverden.

Harriet Holter (1982) skriver om begrepet kvalitative metoder:

Uttrykket kvalitative metoder viser for mange til bestemte observasjonsteknikker som f.eks. deltakende observasjon, ustrukturerte intervjuer eller gruppesamtaler. Andre fester oppmerksomheten særlig ved behandlingen av den informasjon som forskeren henter fra sine observasjoner. I det første tilfelle betyr kvalitative metoder fremgangsmåter som oftest gir en bred kontakt mellom forsker og utforsket, og det betyr at typene informasjoner er sterkt varierte og tildels uspesifiserte på forhånd.

I det andre tilfellet er det forskerens vurdering eller tolkning m.h.p. meningsinformasjonene som står i forgrunnen, f.eks. tolkning m.h.p. meningsramme, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger. Det dreier seg om informasjon som ikke kan eller bør tallfestes, om begreper som er slik at de ikke kan eller bør gjøres til gjenstand for matematiske eller statistiske operasjoner. (Op.cit.s.9-10)

Fenomenologien hevder at menneskets bevissthet er intensjonal. Det vil si at vi oppfatter og observerer fenomener utfra vårt eget ståsted. Vi søker å finne mening i situasjoner, hendelser og fenomener. Mennesket er meningsøkende. I drøftingen av problemstillingen vil det ha betydning at informantenes syn også gir innfallsvinkler til drøfting. Undersøkelsen blir en del av drøftingen og ikke en egen undersøkelse av fenomener rundt veiledning. Den empiriske undersøkelsen skal illustrere og gi innfallsvinkler, skal vise informantenes tanker om fenomenet. I følge Harriet Holter vil det kvalitative aspektet her dreie seg om både intervjumetode og analyse av intervjuene. Som tidligere nevnt kan kvalitativt forskningsintervju i følge Kvale (1981) knyttes nært til den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjonen fordi det tar utgangspunkt den enkeltes livsverden og vedkomnes rapportering om denne. I tillegg har den i seg et fortolkningsaspekt. Tolking av mening i det respondenten sier, en tolkningsprosess for å komme fram til en mening som er fri for indre motsetninger.

Kvalitativ metode er ikke *en* metode, men inneholder diverse kvalitative forskningsmetoder. Det kan velges mellom ulike metoder. F.eks. kunne problemstillingen min blitt belyst gjennom observasjoner, intervju og gruppesamtaler. Imidlertid ble valgt kvalitativt forskningsintervju fordi hensikten er at førskolelærerne selv skal sette ord på sine tanker og erfaringer i tilknytning til veiledning. Forskningsintervju der det kun er intervju-objekt og intervjuer til stede ville kunne gi en intensiv tilnærming til hver enkelt.

6.5 Kvalitativt forskningsintervju

Det er gjennom de kvalitative forskningsintervjuene og analysen av disse jeg vil realisere den fenomenologisk/hermeneutiske tilnæringsmåten til feltet. Kvalitativt forskningsintervju er valgt fordi førskolelære som er i daglig arbeid i barnehagen skal gi innspill i forhold til deres opplevelser av aspekter ved veiledning som redskap for utvikling av refleksjon. Derfor blir det vesentlig å få tak i deres opplevelser, tanker og erfaringer i forhold til dette. Dette kan etter mitt syn nås best gjennom en kvalitativ tilnærming og med utgangspunkt i en fenomenologisk/hermeneutisk innfallsvinkel. Intervjusamtalen gir forskeren mulighet til å være spørrende til feltet, og kan åpne for en dialog i forhold til de temaene som er valgt. En kvalitativ åpen tilnærming i en slik samtale kan skape den nærhet og trygghet som gjør at respondenten og intervjueren kan ha et mest mulig likeverdig forhold. I størst mulig grad vil det være intervju-objektene som styrer hva de legger inn i temaene forskeren har valgt og bruker sine begreper for å sette ord på sine tanker. De har ingen faste kategorier som er forhåndsdefinert av forskeren. Dette gir rom for at de utfra sin livsverden kan belyse problemstillingen.

Steinar Kvale (1981) har forsøkt å avklare noen av utfordringene i forbindelse med intervju som forskningsmetode. Hans utgangspunkt er et fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv. Han peker på fraværet av vitenskapsteoretiske analyseverktøyer i forhold til kvalitative intervju. Kvale viser til sju årsaker for hvorfor kvalitative forskningsintervju som metode mangler vitenskapsteoretisk analyseapparat.

- ◆ At en intervjusamtale er så kompleks at det er vanskelig å finne almenne teorier og strategier.
- ◆ Intervju som forskningsmetode sees på som mer “kunst” enn vitenskap.
- ◆ Common-sense oppfatning av intervju gjør metoden så dagligdags og forståelsesformen så selvsagt at en ny vitenskap i liten grad bør befatte seg med dette.
- ◆ Metoden kan vanskelig oppfylle positivismens krav om objektive data, og etterprøving.
- ◆ Intervjuet bærer implisitt i seg en fenomenologisk/hermeneutisk forståelse. Denne forståelsen er utfra positivistisk vitenskapsfilosofi uvitenskaplig.
- ◆ Intervju gir folk mulighet til å sette ord på sin egen livssituasjon og egne tanker “Almuen kommer til orde” .
- ◆ Metodens muligheter for å komme til orde kan være politisk truende.

Disse punktene forklarer hvorfor intervju er blitt kritisert som forskningsmetode. Det henger sammen med både på forskningens status, positivismens krav til forskning og politiske begrunnelser. Imidlertid er Kvales hensikt med å trekke fram disse punktene ikke å advare mot å bruke forskningsintervju, men å forklare motstanden mot metoden. Når metoden da benyttes har Kvale imøtegått noe av denne kritikken ved å understreke visse momenter som må være med i arbeidet med kvalitativt intervju. Disse momentene bruker jeg i forberedelsene til intervjuene. Først en presisering av hva et kvalitativt forskningsintervju er:

Med et kvalitativt forskningsinterview menes et interview, hvis formål er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fænomener. Det kvalitative forskningsinterview adskiller sig fra det psykiatriske, eller terapeutiske interview, ved at det ikke primært sigter mod en påvirkning af den interviewede, men gennem den interviewede at opnå øget viden om og forståelse af fænomener i dennes livsverden. Det lader sig her vanskeligt gøre at trække nogen absolut grænse mellem erkendelse og påvirkning gennem et interview; det terapeutiske interview kan fungere som

en forskningsprosess, og et forskningsintervju kan tenkes å ha terapeutiske virkninger for den intervjuede. (Op.cit.s.163,understreking i opprinnelig tekst)

Ut fra dette sitatet ser vi hvor kompleks et intervju kan være. Hensikten med et intervju er å få tak i informantens livsverden, forsøke å forstå meningen i det den intervjuede uttrykker (fenomenologisk/hermeneutisk). Det er en kvalitativ tilnærming der det spesifikke i hvert intervju trekkes fram og det er en beskrivelse av informantens oppfatning av sin livsverden. Det skal fokusere på noen temaer, skal være mest mulig forutsetningsløst fra intervjuer og gir ofte både flertydige og konstruktiv erfaring. Det foregår i en nærhet mellom partene og denne interaksjon forutsetter at intervjueren er sensitiv i forhold til informanten.

Utgangspunktet for et kvalitativt intervju er informantens livsverden (jmf. fenomenologisk perspektiv). Intervjueren ønsker at informanten skal avdekke deler av sin livsverden i forhold til de områdene intervjuere har valgt ut for intervjuet. I min undersøkelse er det valgt veiledning som fenomen, en avklaring av hvordan informanten oppfattet hva veiledning er, informantens forhold til veiledning som redskap for refleksjon. Det er også en samtale om erfaringer med veiledning og om informanten ser noen sammenheng mellom evne til refleksjon i forbindelse med handling og veiledning.

Et kvalitativt intervju er en målrettet samtale og det er intervjuer som har valgt hvilke områder som skal omtales. Avdekkingen av livsverden som foregår i intervjuene skal være utgangspunkt for å analysere førskolelæreres ulike beskrivelser og tanker om fenomenet. Den hermeneutiske sirkel og vekslingen mellom deler og helhet er med og gir innfallsvinkler både i samtalen og tolkning av intervjuene i ettertid.

Både før, under og etter intervjuet må intervjuer søke å finne måter å få tak i viktige områder for intervjuet og meningen i det som blir uttrykt i selve intervjusituasjon. Dette er en utfordring som kanskje kan være opphavet til den nevnte forståelsen av intervju som kunst. Det handler om å lytte. Om å relatere det som blir sagt til sammenhengen det blir sagt i, til forskerens egen forforståelse og forsøke å sjekke med informanten om en har forstått meningen i det som ble sagt. Dermed sender intervjuer svarene tilbake til informanten for å være trygg på at meningen er forstått eller få bekräftet eller avkrefte sin forståelse.

Det kvalitative elementet i intervjuet og tolkningen av dette ligger blant annet i å få tak i nyanserte beskrivelser fra ulike perspektiver. Derfor blir spørsmålsstilling, oppfølging og oppsummering i intervjusituasjonen svært sentralt. Imidlertid blir det også av betydning hvor nøyaktig og helhetlig (tale, kroppsspråk, sammenheng) informan- tens svar blir behandlet. Dette tilsvarer eksakthet ved kvantitative målinger (Kvale 1981).

Det kvalitative intervjuet sikter mot å samle inn informasjon som i størst mulig grad er forutsetningsløs i forhold til forskerens tanker om temaet. Dette innebærer åpne spørsmål, interesse for og nysgjerrighet i forhold til respondentens livsverden og hennes forståelse av temaet. Derfor stiller intervjuer med åpenhet og ikke med ferdige kategorier og tolkningsmuligheter. Intervjuer legger noen premisser i forhold til temaer som skal omtales, men hun forsøker i stor grad å følge opp de tanker, holdninger og eksempler informanten gir uttrykk for.

Som nevnt tidligere har Kvale utfra et fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv trukket opp noen retningslinjer for å arbeide med kvalitativt intervju som forskningsmetode. Dette gjelder både i forhold til forberedelser, gjennomføring og analysearbeidet.

Utfra fenomenologisk perspektiv på kvalitativt forskningsintervju skal intervju-objektet beskrive situasjonen først. Deretter blir det viktig å se på beskrivelse i forhold til hva som er det mest vesentlige, det mest essensielle i forhold til de temaene som skal belyses. Den fenomenologiske reduksjon handler om at en skal møte det som kommer fram mest mulig forutsetningsløst, eller som Merleau-Ponty var opptatt av utfra en bevissthet om egne forutsetninger, egen forforståelse. Den hermeneutiske tilnærmingen, sier Kvale, ligger i den hermeneutiske meningstolkning. Det innebærer en tolkning av skjulte meninger i temaet. Det gjelder å finne fram til de dypere meninger. Her kan det dreie seg om indre motsetninger som kommer fram gjennom intervjuet, eller det som ikke direkte åpenbarer seg i det intervju-objektet sier. Utfra min erfaring så vil denne meningssøken være både noe som kan skje i intervjusituasjon og i analysefasen. I situasjonen gjennom at intervjuer sjekker ut hva intervju-objektet sier, og av og til forsøker å tolke det som blir sagt. Denne tolkningen bekreftes eller avkreftes av intervju-objektet. På denne måten gir intervjuet mulighet for å finne fram til den meningen som ikke ligger direkte i det som er sagt, men som intervjuer kan tolke utfra sammenheng, spørsmålsstilling og det som intervju-objektet har nevnt tidligere i intervjuet. På denne måten gir kvalitative intervju muligheter for at tolking av intervjuet også skjer i selve intervjusituasjonen.

Den hermeneutiske tilnærmingen legger som nevnt vekt på kontinuerlig vekslning mellom helhet og deler Dette har betydning både for den tolkningen som skjer i inter-

vjusituasjonen og for den tolkningen som skjer i etterkant av intervjuet. Kvale sier at det er mest vanlig i forbindelse med kvalitative intervjuer at en hører gjennom hele intervjuet, så skifter til deler, undertemaer og på den måten veksler mellom helhet og undertemaer. Vi skal nå se på vurdering av resultatene i forbindelse med kvalitativt forskningsintervju.

6.5.1 Validitet og reliabilitet

Når jeg skal i gang med en undersøkelse må en også i forkant tenke gjennom undersøkelsens validitet og reliabilitet. Et hvert resultat fra en undersøkelse enten undersøkelsen er kvalitativ slik denne er eller kvantitativ, vil være forbundet med noe usikkerhet.

Validitet og reliabilitet i forskning handler om holdbarhet og gyldighet av forsknings-resultatene. Validitet er om undersøkelsen måler det som forskeren ønsker å måle. Validitet sees som undersøkelsens gyldighet, mens reliabilitet innebærer pålitelighet og nøyaktighet. Reliabilitet dreier seg om måleinstrumentet. Holdbarheten i resultatene. Her blir intervjuteknikken sentral. I forbindelse med kvalitative intervju vil jeg se på noen av mine valg i forhold til reliabilitet og validitet.

Kvale hevder som nevnt at det mangler en vitenskapsteori om kvalitative forskningsintervju og at metoden ofte er blitt sett på som upålitlig i forskningssammenheng. Dette fordi den ikke kan oppfylle tradisjonelle metodekrav som objektivitet, presisjon, representativitet reliabilitet og validitet. Imidlertid er styrken i kvalitativt forskningsintervju at undersøkelsessituasjonen ligger nært opp mot hverdagssamtalen. Dermed har forskeren mindre styring på respondentenes svar enn i forbindelse med kvantitative undersøkelser som f.eks. spørreskjemaundersøkelse. Ved at forskeren kun gir den tematiske rammen og sørger for at respondenten svarer på de spørsmålene hun ønsker å drøfte, kommer informantens perspektiv mer i fokus enn en del andre forskningsmetoder.

Reliabilitet og validitet må retolkes noe i forhold til intervju som forskningsmetode. Kravet om standardisert objektivitet vil i forhold til intervju vike for ønske om å få nyansert og rikholdig informasjon. Derfor må kravet om standardisering vike for individuell sensitivitet, sier Kvale (1981). Utfra et fenomenologisk hermeneutisk perspektiv er subjektiviteten utgangspunktet for forskningen. Derfor må en utfra subjektiviteten og den gjensidige påvirkning som skjer i intervjusituasjonen, søke å avklare dette.

Reliabiliteten i resultatene henger sammen med f.eks. valg av utvalg, respondentenes og intervjuers dagsform, og forberedelser til intervjuet. I denne undersøkelsen ønsker

jeg å gi lite informasjon til informantene i. Dette valget er tatt utfra at målingen i stor grad skal preges av den samtalen respondenten og intervjuer skal ha og for å unngå at intervjuer i forkant legge strukturen for samtalen og at informanten forbereder seg til samtalen utfra intervjuers strukturering og temavalg. Imidlertid blir undersøkelsen da svært sårbar for personenes dagsform og situasjon intervjuet blir foretatt i.

En annen side ved reliabiliteten går på stabilitet. Er det respondenten gir uttrykk for det hun egentlig mener? Dette kan forebygges noe i forhold til intervju ved at temaene blir belyst utfra ulike vinklinger, og gjennom at intervjuer oppsummerer og ber respondenten gi uttrykk for om forståelsesmåten er i tråd med respondentens tenkning om temaet. Imidlertid vil den hermeneutiske vekslingen mellom helhet og deler og letingen etter motsetninger i det respondenten sier kunne sikre noe. Utfra et hermeneutisk perspektiv på denne undersøkelsen vil intervjuer hele tiden ha den hermeneutiske sirkelen som hjelpemiddel både i selve undersøkelsen og i forbindelse med den endelige analysen etter at intervjuene er gjennomført.

Måleinstrumentet i denne undersøkelsen blir tekniske hjelpemidler. Reliabiliteten måles gjennom å vurdere bruken av kassettspiller. Ved å bruke kassettspiller og dermed kunne notere ned det jeg ønsker å komme tilbake til senere i intervjuet frigjøres intervjuers mulighet for å følge opp informanten og kunne konsentrere seg kun om å få med seg hva som blir uttrykt og å følge opp dette. Utfra opptaket skrives intervjuet ut nøyaktig slik at alle detaljer og nyanser kommer med. Det som ikke kan sjekkes ut er kroppsspråk som mimikk, blick oa. En video kunne fått med dette perspektivet også, men muligens kunne filmingen forstyrret respondenten. Derfor ble det valgt bort.

Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er validitet og hva som er reliabilitet. Disse to begrepene går noe i hverandre og en kan i metodelitteratur finne at det er vanskelig for leseren å forstå om det er reliabilitet eller validitet det dreier seg om. Derfor kan det være hensiktsmessig å tydeliggjøre hvilken type validitet en er opptatt av.

Begrepet korrespondansevaliditet peker på kravet om at resultatet korresponderer med virkeligheten. Dette validitetskravet blir særlig imøtegått av forskere innen fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv. Bakgrunn for det er at korrespondansevaliditet tar utgangspunkt i at det finnes en sannhet, mens forskere innen fenomenologisk/hermeneutisk tradisjon peker på at det finnes mange sannheter og at det er livsverden som er utgangspunktet for forskningen jmf.pkt.6.2. For å forebygge dette har jeg valgt å gi informanten lite informasjon i forkant. Dermed må hun forberede seg på intervjuet utfra hva hun selv er opptatt av, eller hva hun tror det skal dreie seg

om. De stikkordene respondentene får før intervjuet starter er at de får greie på at temaet dreier seg om veiledning og taus kunnskap, samt at problemstillingen blir lest opp. Dette skal skje kun gjennom en telefonsamtale, slik at den er det eneste utgangspunktet de har for å kunne innstille seg på hva intervjuet skal dreie seg om. Begrunnelsen for å gi så lite informasjon er at intervjuer i liten grad skulle styre samtalen, og at det på en måte skal bli en mer hverdagslig samtale om problematikken som da kunne korrespondere med virkeligheten i forhold til synspunkter og prosesser i løpet av samtalen. Et annet punkt i forhold til korrespondansevaliditet kan være det tillitsforholdet og det klimaet som skapes i samtalen. Tør informantene ta utgangspunkt i sin livsverden, eller svarer hun det hun tror intervjuer vil at hun skal svare. I og med at temaene i intervjuet kanskje kan oppleves som teoretiske så kan dette skremme respondenten. Det kan føre til at hun enten ikke tør å la seg utfordre av temaene, viker i forhold til spørsmålene eller blir taus. Dette blir en stor utfordring i forhold til intervjuene.

En annen form for validitet er den pragmatiske. Pragmatisk innebærer hvor nyttig resultatene er. Nyttig er et relativt begrep og en må spørre for hvem skal det være nyttig. Denne undersøkelsen kan være med å gi innfallsvinkler til drøfting av veiledning som redskap for refleksjon i forbindelse med førskolelærerens arbeidsoppgaver i barnehagen. På denne måten kan undersøkelsen og drøftingen ha en viss betydning.

Kvale (1981) bruker begrepet konsensus validitet og kommunikativ validitet. Vi er da opptatt av om forskningen er holdbar i forhold til teori og teoretiske begreper. I undersøkelsen dreier det seg om å la respondenten beskrive sin forståelse først av fenomenet, deretter av begrepet. Dette for å vite hvordan begrepet ble brukt av respondenten og eventuelt at vi skulle komme fram til en felles forståelse. I intervjuene skal respondenten beskrive og forklare hva området er for henne, ikke direkte å lage definisjoner, men å belyse hva respondenten legger i temaene. Denne innfallsvinkelen er valgt for å kunne ha mulighet for en samtale om fenomenet. Dersom det ble bedt om begrepsavklaring så ville respondenten sannsynligvis tenkt at hun skulle gi teoretiske begrepsdefinisjoner gjerne som andre hadde laget. Derfor er jeg opptatt av å unngå begrepet "begrep" for at de i større grad skal snakke utfra sin livsverden og bruke egne ord. Dette kan være med på å skape likeverdighet i intervjuet fordi intervjuer tar utgangspunkt i deres erfaringer. På denne måten kan intervjuene utvikle seg til en dialog og muligens sekvenser der dialogen utviklet seg til diskurs. I intervjusituasjonen er jeg opptatt av dialogen eller slik Kvale skriver om det "det bedre argument" og da snakker vi om diskursiv samtale. Slik jeg tolker dette blir da intervjuet en faglig samtale mellom likeverdige parter og ikke en ensidig utspørring av respondenten. Utfordringen blir som nevnt å skape dette tillitsforholdet slik at samtalen blir meningsfull både for informantene og intervjuer.

Eva Johannessen (1990) stiller seg tvilende til begrepet kommunikativ validitet i forbindelse med intervju, men at denne mer dreier seg om debatt i akademisk miljø. Eva Johannessen peker på vesentlige motforestillinger i forhold til begrepet kommunikativ validitet, men jeg har likevel lyst til å dvele litt ved dette problemområdet. For meg handler kommunikativ validitet om noe jeg ønsker å få til, men da med utgangspunkt i diskursen som fenomen og ikke ensidig knyttet til teoretiske begreper. Derfor som nevnt denne innfallsvinkelen til temaene. Å måle den kommunikative validiteten ser jeg som svært vanskelig. Jeg ønsker å konfrontere respondentene med tolkninger og bruk av deres svar. På denne måten er det respondenten selv som vurderer validiteten. Dette kan sees som respondentvaliditet ved at respondenten selv vurderer om resultatet stemmer med det hun ønsker å gi uttrykk for. Imidlertid må forskeren være var for de føringer slike oppsummeringer kan gi for det videre intervjuet.

Innholdsvaliditet dreier seg om hvorvidt en metode måler det innhold den ønsker å måle. Dette måles i forhold til å se på både det uttrykte budskapet og det intenderte budskapet. Disse to nivåene kan vise seg å føre til flere tolkningsmåter. Da er det vesentlig å trekke fram disse ulike tolkningene. Kvale (1981) bruker begrepet dialektisk validitet. Denne baseres på at det ikke er mulig å finne fram til en riktig tolkningsmåte. Hensikten med forskningen må være å finne fram til motsetninger og å sette dem opp mot hverandre. Det vesentlige for innholdsvaliditeten må være å sette opp prinsippene for tolkningen slik at andre kan gå inn i materialet og etterprøve resultatene. Det er også vesentlig å få tilbakemelding fra respondentene om bruken av deres ord stemmer med hva de ønsket å gi uttrykk for.

Undersøkelsen er en måte å problematisere et teorifelt. I kvalitativ forskning er hensikten å få en helhetlig forståelse som preges av ulike innfallsvinkler, ikke nødvendigvis om resultatet er representativt. Derfor er generalisering ikke viktig, antall intervju-objekter eller om disse oppfatningene er allmenngyldige. Validiteten går på å få fram de ulike måtene å tenke om problemstillingen på som respondentene gir uttrykk for, både deres uttrykte mening og den intenderte. Dette for å kunne problematisere. Derfor er det ikke vesentlig om respondenten skiftet mening i løpet av intervjuet eller om det har foregått påvirkning har hatt betydning for respondenten. Det handler om å få fram hva de tenkte på det angitt tidspunkt og hvordan de tenkte om det utfra mine spørsmål.

6.5.2 Forberedelse til analysen av dataene

Analysen og tolkningen av svarene skjer både i intervjuet og i ettertid jmf. den hermeneutiske sirkel, 6.3. Den analysen som foregår i løpet av intervjuet er beskrevet

som avklaring og oppsummeringer der respondenten bekrefter eller utdyper den oppsummeringen intervjuer gir. Den analysen som foregår i ettertid skjer både gjennom å høre intervjuene, skrive dem ut og jobbe med ulike måter å se svarene i forhold til hverandre.

Vi kan dele denne analysen inn i tre deler. Den første går ut på å sammenfatte og formulere essensen i intervjuet. Denne tolkningen dreier seg om intervju-objektets beskrivelser og selvforsåelse slik intervjuer oppfatter den. Den andre går ut på å forsøke å tolke “mellom linjene”. Kvale kaller dette en “kritisk common-sense tolkning”. Her kan en trekke inn i tolkningen tonefall, gjentakelser og utsagn som en i ettertid oppdager er motsetningsfylt og vurdere hva dette kan bety. Den tredje tolkningsdelen av intervjuet blir å trekke inn teoretiske vurderinger i forhold til respondentens svar.

Som hjelpemiddel i tredje fase vil jeg utarbeide en matrise der svarene grupperes etter temaene, slik at det ble en matrise med tema, og svar fra respondentene. Det kan bli vanskelig å gruppere svarene utfra temaer fordi intervjuet skal ha en ganske åpen form. Likevel vil det bli forsøkt gjennom at jeg vurderer hvert svar utfra hvilket tema det svarer til. En slik måte å dele opp intervjuene gir oversikt i forhold til temaene, men kan være med på å stykke opp meningen i intervjuet og ta setninger utfra sin helhet og utfra den sammenhengen de står i. Derfor er det hermeneutiske perspektivet sentralt når en velger å dele inn i temaer. Her vil den hermeneutiske sirkelen bli brukt ved en veksling mellom å lese/høre gjennom hele intervjuet og se på delene utfra matrisen. Det er denne vekslingen som gir mest utbytte og dybde til hvert tema og til avklaring av forholdet mellom noen av de valgte. Gjennom denne vekslingen og arbeidet med de to første metodene for å nærme meg en tolkning, ser jeg spennende innfallsvinkler til drøfting av problemstillingen.

6.6 Planlegging av intervjuene

Når det kvalitative forskningsintervjuet skal gjennomføres er det en del faktorer som må vurderes:

- ◆ Forforståelse og fordommer.
- ◆ Temaområder og spørsmålsstillinger.
- ◆ Utvalg.

- ◆ Forholdet mellom respondent og intervjuer.
- ◆ Feilkilder.

Innen kvalitativ forskning og fenomenologisk/hermeneutisk perspektiv legges det vekt på at forskeren gjør andre kjent med sin forforståelse og sine fordommer i tilknytning til en undersøkelse. Utfra sin forforståelse gjør forskeren rede for hvilke temaområder hun ser som relevante. I arbeidet med å finne temaområder har jeg også sett noe på spørsmålstilling. Dette fordi spørsmål både kan åpne for kommunikasjon og informasjon, eller lage grenser eventuelt stenge for, kommunikasjonensprosessen i et intervju. Når jeg skal gjennomføre kvalitativt intervju må jeg vurdere hvilket utvalg av respondenter jeg ønsker. I tillegg må jeg se på og tenke over hva slags forhold jeg har til de ulike respondentene. Jeg har tidligere skrevet om validitet og reliabilitet, men jeg må også se på eventuelle feilkilder som kan ligge i mine valg og mitt materiale.

Jeg vil nå ta for meg hvert av de overnevnte punktene og se disse i forhold til min undersøkelse.

6.6.1 Forforståelse og fordommer

Innen den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjonen er begrepet forforståelse og fordommer sentralt. Forforståelse i forhold til problemstillingen ligger i stor grad i den teoretiske utredningen i delene foran. Der trekkes det fram teoretikere og innfallsvinkler jeg finner interessante. Utfra erfaring med veiledning opplever jeg at veiledning er et nyttig redskap for å få en yrkesutøver til å videreutvikle sin praksis. Denne strategien tar utgangspunkt i veisøkeren og målet med veiledningen er at yrkesutøveren selv finner sin måte å utvikle seg videre. Det er fokus på erkjennelse og strategien bygger på at hver yrkesutøver må utvikle sin personlige praktiske yrkestori og finne fram til hvordan de vil fylle sin yrkesrolle. Dette er noe av kjernen i førskolelæreryrket og som gjør at denne type yrker også handler om å utvikle sin egen personlighet i forhold til de utfordringene hun møter i arbeidet med barn, foreldre og personalet. Det er et yrke du kan utdanne deg til, men denne praktisk/teoretiske utdanningen fører deg kun noen skritt på vegen til å bli en dyktig førskolelærer, jmf. del.2.

Det er i møtet med hverdagslivet i barnehagen yrkesutøveren former sin rolle, sin personlige måte å fylle de oppgavene som ligger i jobben som førskolelærer, avdelingsleder eller styrer. I denne yrkessosialiseringen er veiledning et av redskapene for

at det skal skje en danningssosialisering, slik Hellesnes beskriver det. En yrkessosialisering der førskolelæreren selv ser hvilken sosialisering hun utsettes for og der veiledning kan bidra til at førskolelæreren blir klar over disse prosessene og kan ha et reflektert forhold både til sin egen, andres og barnehagens praksis.

Reflektert forhold innebærer i denne sammenheng både at førskolelæreren reflekterer i forbindelse med planlegging, i tilknytning til den konkrete handlingen og etter at handlingen er avsluttet. Når det gjelder veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” opplever jeg at den har potensiale i seg til å kunne være et redskap for slik refleksjon. Om den er et redskap henger sammen med på hvilken måte den blir gjennomført. I og med at den søker å avdekke veisøkers bevisste og ubevisste strategi, gjennom å ta utgangspunkt i konkrete handlinger, får veisøker hjelp til refleksjon utfra egen handling. Derigjennom kan det skje erkjennelse. Dette er bakgrunnen for valget av problemstilling. Valget bygger på min forforståelse og mine fordommer i forhold til undersøkelsen.

6.6.2 Temaområder og spørsmålsstillinger

Det er mange innfallsvinkler i forhold til veiledning som redskap for refleksjon. Jeg ønsker å unngå en teknisk metodisk “hvordan gi god veiledning og få til refleksjon” innfallsvinkel. Det ville vært et praktisk og interessant felt, men i denne sammenheng skal det fokuseres mer generelt på hvilket utbytte veiledningen kan gi i forhold til egenrefleksjon som yrkesutøver. Det er altså mer potensiale i veiledning som fenomen, enn hvordan veilede. Handling og refleksjon er valgt som veiledningsstrategi fordi det er denne veiledningsstrategien førskolelærerne har fått opplæring i. I og med at førskolelærerne arbeider med denne veiledningsstrategien er det av betydning å se om veiledning utfra denne strategien er med på å utvikle refleksjon.

Utfra ønsket om å få respondentenes egne ord i forhold til deres opplevelser er det valgt en kvalitativ tilnærming med en innførende første del der respondenten skal gi uttrykk for sine tanker om et fenomen. Deretter en oppfølging av dette for å få til en nærmere begrepsfesting av hvordan respondenten bruker sentrale begreper. Videre spørres det på substans, der respondenten skal forsøke å gi eksempler på det hun tar opp, betydningen av fenomenet. Til slutt avsluttes intervjuet med at respondenten får mulighet til å tilføye, utdype eller gi nye innfallsvinkler som ikke tidligere har blitt belyst. Graden av formalisering er lav, nettopp for å få tak i respondentenes opplevelser av fenomenet jmf. kvalitative metoder og ønske om en dypere forståelse av fenomenet.

Dette forarbeidet skal fungere som et sikkerhetsnett i forhold til samtalen. Målet er at respondenten skal reflektere sammen rundt forhold som har med problemstillingen å gjøre. Det vil bli tatt utgangspunkt i noen områder og intervjuer skal mer intuitivt forsøke å følge opp det respondenten snakker om. Rekkefølgen på de temaene som skal tas opp vil kunne bli forskjellig fra intervju til intervju, men intervjuer må sørge for at alle temaene blir behandlet. En slik "løs" rekkefølge vil kunne gi respondenten større mulighet til selv å forme innholdet i intervjuet. Respondenten skal svare ut fra sitt ståsted og derfor vil hun i stor grad styre samtalen innenfor den rammen og den målsettingen som er lagt for intervjuet. Hele tiden må forskeren ha det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet som rettesnor for samtalen, og være ute etter respondentens rapportering fra sin livsverden.

Den teoretiske redegjørelsen tidligere i avhandlingen fører til at jeg har valgt noen teamområder. Ut fra en åpen intervjuform vil det antakeligvis bli spurt på ulike måter i forhold til hvordan hvert intervju utvikler seg. Imidlertid er det av betydning at respondent og intervjuer legger det samme i de begrepene som brukes. Dette gjelder spesielt for de begrepene som er drøftet tidligere i avhandlingen. Jeg ønsker en innfallsvinkel der respondentene ut fra sin livsverden skal utdype begrepet, og frigjøre seg fra eventuelle definisjoner. Derfor spørsmål som: "Hva forbinder du med veiledning?" Dette for å gi respondenten mulighet til selv å velge på hvilken måte hun vil svare, altså en åpen innfallsvinkel. Nedenfor er det presentert de temaene som er valgt og eksempler på spørsmålsstillinger under hvert tema:

◆ Veiledning.

Hva forbinder du med veiledning?

◆ Begrepet veiledning.

Hva legger du i begrepet veiledning?

◆ Praktisk yrkesteori.

Hva forbinder du med praktisk yrkesteori?

Hva er praktisk yrkesteori for deg?

◆ Taus kunnskap.

Hva forbinder du med taus kunnskap?

Hva er taus kunnskap i forhold til praktisk yrkesteori?

Kan man veilede i taus kunnskap?

◆ Refleksjon.

Hva er refleksjon?

Når foregår det refleksjon?

Kan man reflektere mens man handler?

◆ Veiledning som redskap for refleksjon.

Har veiledning betydning for deg som yrkesutøver?

På hvilken måte kan veiledning ha betydning for den som får veiledning?

Kan veiledning ha betydning for refleksjon?

På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon?

Eksempler?

Kort presentasjon av Schön sin tidsangivning i forhold til refleksjon, før-
under-etter handling. Kan veiledning ha betydning for refleksjon som skjer
i nær tilknytning til den ytre handlingen?

Kvale (1981) sier om spørsmålsform og intervjusamtalen:

I forhold til dagliglivets samtaler er det kvalitative forskningsinterviewet kendetegnet ved en metodisk bevidsthed om spørgeform, en dynamisk bevidsthed om interaksjonen interviewer og interviewet og en kritisk bevidsthed over såvel det, som siges, som egne tolkninger af det, der siges. (Op.cit.s.169)

I forhold til tolkning, har jeg valgt å be respondentene om å presisere hva de legger i sentrale begreper. Dette for å få tak i deres måte å bruke veiledningsbegrepet på. I selve intervjusituasjonen vil deres begrepsavklaring bli lagt til grunn for den videre samtalen. Dermed unngår intervjuer å legge inn føringer i forhold til deres oppfattelse av begrepet. Ved å rette på begrepsbruken eller ved selv å bruke en annen begrepsavklaring kan det bli oppfattet som at deres svar er feil. Det kan føre til utrygghet og hindre den ønskede åpenheten i forhold til temaene. De definisjonene de bruker vil bli trukket fram i forbindelse med drøfting av begrepene.

I starten på intervjuet settes en stil i forhold til åpenhet, anerkjennelse og trygghet mellom intervjuer og respondent. Det er av betydning for resultatet at det blir god kommunikasjon fra begynnelsen av. Derfor blir rekkefølgen av temaområdene vesentlig for å kunne bygge opp en slik trygg atmosfære. Intervjuene må starte med noe av det informantene føler seg rimelig trygge på og utfordringene må øke utover i intervjuet. Intervjuene starter med området veiledning og avklaring av veiledningsbegrepet. Deretter fokuseres på et av de sentrale begrepene i veiledningsstrategien;

“praktisk yrkesteori. Etter at respondentene har gitt uttrykk for hva hun legger i praktisk yrkesteori, vil begrepet “taus kunnskap” bli introdusert. Hva de legger i dette begrepet og hvordan de ser dette begrepet i forhold til begrepet “praktisk yrkesteori”. Begrepet taus kunnskap trekkes inn fordi det er sentralt både i “Studieplan for førskolelærerutdanning” (1995) og i “Rammeplan for barnehagen” (1995). Disse begrepene har blitt drøftet i den teoretiske delen, men nå ønskes førskolelærere i barnehagen sin oppfattelse av begrepene og at respondentene ser begrepene i forhold til hverandre og i forhold til veiledning.

I problemstillingen brukes begrepet refleksjon. Refleksjonsbegrepet er drøftet i pkt. 3.4. Det er svært ulike måter å forstå begrepet på, derfor må respondenten si noe om hva hun legger i begrepet “refleksjon”. Egentlig burde det spørsmålet ha blitt presentert tidligere i intervjuet, men utfra begrunnelsen om å starte med veiledning og gi større utfordringer etterhvert er det valgt å la dette begrepet være det siste av de tre sentrale begrepene som omhandler innholdet i veiledningen. Etter at respondenten har presisert begrepet blir Schöns teori om “The Reflective Practitioner” trukket noe inn. Da spesielt i forhold til når refleksjon skjer (før, under og etter handling). Dermed vil teorien kunne belyses noe fra et mer praktisk ståsted. Dersom informantene i liten grad kjenner hans teori kan spørsmålet bli vanskelig for respondentene å svare på. Likevel vil denne tidsdimensjonen bli trukket inn: ”Når foregår det refleksjon?”. Dersom informanten opplever at det gir henne nye innfallsvinkler å tenke i, så drøftes det, men dersom det virker ukjent for informanten vil temaet bli mindre belyst.

Utfra problemstillingen og ønsket om en fenomenologisk-hermeneutisk vinkling må det spørres direkte i forhold til om de opplever utbytte av veiledning. Først skal respondenten si noe generelt i forhold til om hun opplever at veiledning er nyttig, deretter blir hun bedt om å beskrive en eller flere situasjoner der veiledning har vært nyttig. Hun skal begrunne hvorfor veiledning hadde betydning i disse eksemplene.

I og med at respondentene skal utdype hvilket potensiale hun ser i forhold til veiledning som redskap for refleksjon bør hun også få trekke fram eventuelle begrensninger hun ser. Dette kan gi nye perspektiver i forhold til potensialet og avgrense og tydeliggjøre tidligere svar. Her vil den hermeneutiske sirkelen, veksling mellom enkelt svar og helheten i intervjuet bli sentral. Det kan oppstå motsetninger mellom det hun har svart i forhold til hva veiledning kan være, hennes utbytte og f.eks. de begrensningene hun ser. Det kan være motsetninger som utdyper at respondentene er usikker, eller at respondentene har skiftet mening i løpet av intervjuet. Slike motsetninger kan det være vanskelig å oppdage i løpet av intervjuet, men kan avdekkes i analysen etterpå.

Helt til slutt skal respondenten tenke gjennom problemstillingen en siste gang og få sjans til å komme med områder som de selv ønsket å utdype i forhold til problemstillingen. Dette er en sikkerhet for at respondenten også selv skal kunne presentere andre temaer som hun opplever som sentrale i forhold til temaet.

Dette er de områdene og spørsmålene som er planlagt. Utfra at metoden er kvalitativt intervju og perspektivet er fenomenologisk hermeneutisk, vil intervjuene bli forskjellige og jeg kan ikke forhåndsprosedere på hvilke konkrete spørsmål som skal stilles. Forskeren må tenke gjennom temaene og mulige spørsmål innen disse, men situasjonen avgjør hvilke spørsmål som blir presentert. Dette fordi spørsmålstillingen skal tilpasses den enkelte intervjusamtalen. Disse blir kun et utgangspunkt og et hjelpemiddel for intervjuer. Som vedlegg følger utskrift av de enkelte intervjuene.

Nå går jeg over til å se på vurderinger og den konkrete sammensetningen av utvalget.

6.6.3 Utvalg

Utfra ønske om dybde, innenfra perspektiv og nærhet til hver respondent, valgte jeg å intervju tre førskolelærere. Problemstillingen krever et innenfra-perspektiv (fenomenologisk). Det sentrale er *mangfoldet* i hvert kvalitative intervju, mer enn antall intervju-objekter, og å sammenlikne deres syn. Som nevnt ønskes både en kvalitativ tilnærming i forhold til nærhet til hver respondent, samt en kvalitativ analyse av dataene. For å få til nærheten til hver respondent og mangfold er det en del kriterier som bør oppfylles. Disse går på likeverdighet mellom respondent og intervjuer, og at respondentene har ulik erfaringsbakgrunn. Begrensningen av antall gjør det mulig å følge opp hvert enkelt intervju grundig i analysefasen. Derfor vil det være naturlig med et lite utvalg for å kunne gå i dybden i forhold til hver enkelt.

Hensikten er som nevnt å få ulike innspill i forhold til veiledning som redskap for å utvikle refleksjon. Derfor har intervjupersonerne noe ulik bakgrunn. De har alle erfaring med veiledning, men utfra forskjellige posisjoner, stilling og erfaringsbakgrunn.

Intervju-objekt A er styrer, har førskolelærerutdanning fra 1978 og videreutdanning: 10 vektallsenhet i pedagogisk utviklingsarbeid og 10 vektallsenhet i 5-10års pedagogikk. Hun har både praksis som pedagogisk leder og som styrer, mest (10år) erfaring som styrer. Hun har også vært med i veiledningsteam siden 1990 og holder kurs i veiledningsstrategien "Handling og refleksjon."

Intervju-objekt B er pedagogisk leder, har førskolelærerutdanning fra 1993 og praksis som støttepedagog og som pedagogisk leder.

Intervju-objekt C er pedagogisk leder, har førskolelærerutdanning fra 1980 og praksis som styrer og pedagogisk leder.

De har alle erfaring med veiledningsstrategien til Handal og Lauvås. A som kursleder og B, C som kursdeltakere. Alle tre bruker veiledningsstrategien i egen barnehage, B og C har både veiledet og vært veisøkere, mens A i hovedsak har erfaring som veileder. Det er deres erfaringsbakgrunn i forhold til veiledningsstrategien som er hovedårsaken for at de er valgt som intervjuobjekter. Det er to barnehager som er representert i utvalget. B og C jobber i samme barnehage. Dette vurderes som underordnet i forhold til at de har en del erfaring med veiledningsstrategien.

6.6.4 Forholdet mellom respondent og intervjuer

Hver samtale skal tilpasses respondenten. Oppfølgingen og spørsmålsstillingen skal ikke bli en tvangstrøye for intervjuer, men et hjelpemiddel. På denne måten blir hvert intervju unikt. Hensikten med intervjuet er at respondenten selv får formidlet sine tanker og erfaringer i forbindelse med temaet. Temaområdene som er valgt skal kun fungere som et sikkerhetsnett. Derfor er resultatet av intervjuene svært sårbart for forholdet mellom intervjuer og respondent. Det er tatt høyde for dette i forbindelse med oppbyggingen av rekkefølgen i intervjuet og i forhold til begrunnelsene i forbindelse med oppbyggingen av spørsmålsstillingen. Utfordringen under intervjuet vil være å skape en atmosfære for en åpen samtale og den nærheten et kvalitativt intervju krever.

Intervju-objektene har alle et forhold til intervjuer som ansatt ved en høgskole. A som kollega i veiledningsteam og som øvingslærer, C som studiekamerat og øvingslærer, mens B tok utdanning ved denne høgskolen intervjuer arbeider, uten at vi har vært direkte i kontakt med hverandre. Derfor kjente jeg A og C fra før, men B visste jeg ikke hvem var. Forholdet til den enkelte respondent vil innvirke på intervjuet, men gjennom systematisk bruk av avklarende spørsmål og oppsummeringer vil alle få sjanse til å tydeliggjøre sine svar og oppklare eventuelle misforståelser. Begrunnelsen for at utvalget består av noen personer som er kjent for intervjuer er at dette vil kunne gi en større åpenhet i samtalen fordi vi kjenner hverandre noe fra ulike arena-

er. Hovedkriteriet var imidlertid å få tak i respondenter som har erfaring med denne veiledningsstrategien og her noe ulik bakgrunn.

Området for intervjuet kan oppleves som vanskelig. Intervjuer har hatt tid til å fordype seg i denne problematikken og da kan det føles vanskelig for respondenten å svare åpent utfra at de kan føle at dette har intervjuer ferdige svar på. Særlig kan det bli vanskelig å svare på hvis problemstilling oppleves som ny og fremmed for respondenten. Hun kan oppleve at det er en utspørring der intervjuer søker å avdekke uvisshet eller manglende innsikt. I starten av intervjuet må det avklares at det meste av det det skal snakkes om finnes det ingen fasitsvar på, og at hensikten med intervjuet er å reflektere sammen. Dette vil bli en utfordring i intervjuesituasjonen. Ikke bare på grunn av at intervjuer kjenner teoristoffet gjennom den teoretiske delen av avhandlingen, men også utfra den posisjonen hun har som ansatt ved en høgskole. Dette kan sees som statusulikhet jmf. Schön. Respondenten kan få følelsen at det finnes et "riktig" svar som ønskes. Det vil bli tatt hensyn til denne problematikken ved å legge vekt på dette før intervjuet starter og ved å tilpasse spørsmålstillingen og rekkefølgen til hver enkelt respondent. Intervjuer må gjentagende ganger tydeliggjøre at det er respondentens tanker om temaene som er viktig og at det på disse områdene ikke eksisterer noe riktig - galt svar.

For å skape en mest mulig trygg atmosfære under intervjuene skal intervjuene foregå enten hjemme hos eller på arbeidsplassen til respondenten. Det er intervjuer som skal tilpasse seg dette miljøet, slik at informanten er i sine vante omgivelser. Under intervjuet vil det bli brukt kassettpiller, slik at intervjuer er fri til å følge opp det respondenten sier. Kassettpiller kan virke litt skremmende, men det er intervjuers oppgave å ha prøvd ut og å være trygg på at teknikken fungerer. I tillegg skal mikrofonen enten stå stasjonert på bordet eller være plassert på spilleren. Dette for å skape ro over situasjonen.

Hvert intervju vil ha en tidsramme på ca. 1t. Utfra temaene og spørsmålstillingene anser jeg denne tidsrammen som passende, dessuten er situasjonen svært krevende både for respondent og intervjuer. Det kan bli vanskelig å holde konsentrasjonen over en lengre tidsperiode enn 1t. Dessuten vil en tidsramme kunne være med på å skape trygghet i forhold til hvor omfattende et slikt intervju er tenkt. Informanten vil bli informert om tidsrammen på forhånd.

6.6.5 Feilkilder

Mulige feilkilder i materialet vil kunne være både i forhold til utvalg, intervjusituasjon, temaområder og analysen. Jeg har valgt et utvalg på tre førskolelærere. Det er et svært lite antall og det ville gitt større holdbarhet for å kunne få flere innfallsvinkler eller kunne generalisere dersom utvalget hadde bestått av flere informanter. Imidlertid er antall her vurdert opp mot intensive intervju og den nærheten som kreves i den kvalitative tilnærmingen. Likevel er tre respondenter for lite til å kunne gi et inntrykk av hva førskolelærere mener i forhold til temaet. Hensikten er å få flere innfallsvinkler til drøfting av problemstillingen og det ville også kunne blitt bedre tilgodesett dersom antallet respondenter hadde vært høyere. Denne type intervju er svært krevende og gir mye data. For å kunne bruke informasjonen som er gitt er det enklere å ha oversikt over en håndterlig mengde data og dermed mindre sjans for at nyanser bli oversett eller glemt. Det er bakgrunn for at jeg velger å ha bare tre informanter.

Valget av de tre informantene styrer resultatene. Jeg har valgt utfra interesse og erfaring med veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”. Utfra deres interesse for veiledning er det en fare for at de i utgangspunktet vurderer veiledning mer positivt enn andre. Imidlertid har det etter min vurdering ikke betydning i forhold til den problemstillingen fordi den dreier seg ikke om for eller i mot veiledning, men mer å vurdere potensialet i veiledning som hjelpemiddel.

Intervjutidspunkt og sted ble valgt av informantene. For å oppnå størst mulig trygghet for dem blir intervjuene gjennomført i deres miljø. Dette for oppnå mest mulig trygghet i intervjusituasjonen. Imidlertid kan en persons dagsform ikke helt styres og planlegges. Både informantens og intervjuers dagsform har betydning for intervjusituasjon og utbytte av intervjuet. Har respondenten overskudd og lyst til å gå inn i den problemstillingen som blir presentert? Er intervjuer så konsentrert at hun registrerer hva informanten sier, og hele tiden avklarer og får informanten til å utdype? Slike problemstillinger ble viktige i den mentale forberedelsen til intervjuene. Det oppstår lett feilkilder hvis respondenten feiltolker hva respondenten svarer på eller intervjuer uttrykker seg uklart eller stiller ledende spørsmål kan det lett oppstå uklarheter eller feiltolkninger som er vanskelig å oppdage. Det gjelder særlig i løpet av intervjuet, men kan også være vanskelig å oppdage i den avsluttende analysefasen.

Det var svært vanskelig å velge temaområder. Det valget som her ble foretatt styrer svarene og dermed resultatene. Derfor ligger det en feilkilde i at intervjuer blir enten for fiksert på temaområdene og dermed strukturerer intervjuet for mye eller at inter-

vjuer blir så involvert i det som kommer fram at hun i for stor grad godtar det informanten kommer med. Disse feilkildene er søkt redusert ved at det er utarbeidet løse spørsmålsområder, og at intervjuer hele tiden har disse områdene liggende ved sin side gjennom hele intervjuet. Gjennom systematiske oppsummeringer etter hvert tema kan disse feilkildene reduseres noe. Imidlertid kan disse gi føringer inn i det videre intervjuet. Intervjuet er også svært sårbart for personenes dagsform. Informantens dagsform og situasjon ansees som mest vesentlig derfor skal informanten avgjøre når intervjuet kan tas.

I analysefasen kan det oppstå feil ved at deler av intervjuet tas ut fra sin sammenheng eller at intervjuer har tolket svaret feil. Den analysen som skjer i løpet av intervjuet kan hindre dette ved at intervjuer oppsummerer og at respondenten kommenterer intervjuers måte å forstå svaret på. Det blir viktig både å kombinere utdrag av det respondenten sier og forsøke å tolke dette. Utfra en hermeneutisk vinkling må en lete etter motsetninger i hvert intervju. I tillegg må en som forsker unngå det en kan kalle "kryssklipping", slik at meningsinnholdet endres i forhold til den sammenhengen det opprinnelig var sagt i, og dermed misbruke av dataene. Jeg vil også la informantene lese gjennom analysen og vurdere om mine konklusjoner stemmer med det de ønsket å gi uttrykk for.

6.7 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden juli-august 1995. Kvalitativt forskningsintervju viste seg å være en svært krevende og utfordrende form. Imidlertid var det lærerikt og inspirerende. Det var viktig hele tiden å ha konsentrasjon på det fenomenologiske perspektivet, slik at respondentens tanker ble fulgt opp, og at intervjuer var opptatt av å forstå respondentens innfallsvinkler. Samtidig med denne oppfølgingen og åpenheten i forhold til informantens syn, var det vesentlig av og til å bringe inn intervjuerens vinklinger på stoffet. Det ble hele tiden en veksling mellom respondentens vinklinger og intervjuers sikring i forhold til temaene. Forarbeidet til intervjuene ga en sikkerhet og oversikt som gjorde at intervjuer kunne være rolig i situasjonen. Denne roen og tryggheten på at temaene kan tas i ulik rekkefølge og at vi har god tid var med på å skape en konsentrert og rolig atmosfære.

Som nevnt fikk respondentene svært liten informasjon om intervjuet før gjennomføring. De hadde fått opplest problemstillingen i telefon, og blitt bedt om å sette av ca. 1t. til en faglig samtale/intervju. Det ene intervjuet ble gjennomført hjemme hos A,

mens de to andre ble gjennomført på barnehagen der de arbeider. En av informantene nevnte at hun ville kunne gitt noe mer utfyllende og gjennomtenkte svar og kommentarer dersom hun hadde visst hva vi konkret skulle snakke om. Dette med hvor mye informasjon respondentene bør få på forhånd er jeg usikker på. I de tre intervjuene virket det som de fleste problemstillingene og spørsmålene allerede hadde opptatt to av informantene, mens for den tredje kunne det virke som en del av spørsmålområdene var mer ukjente. Dersom informantene hadde fått noe mer informasjon på forhånd kunne dette vært unngått. Imidlertid kunne det ført til at f.eks de to informantene som arbeidet i samme barnehage kunne ha drøftet seg fram til svaralternativer før intervjuet startet. Nå visste de svært lite og dessuten ble informasjonen gitt i nær tilknytning til sommerferie og ny oppstart, slik at de ga uttrykk for at de ikke hadde snakket med hverandre om hva intervjuene skulle dreie seg om.

Intervjuet startet med at jeg rigget til opptaksmuligheter, mens vi pratet om hverdagssaker (været). Jeg åpnet med en ny opplesing av problemstillingen og en presisering av at dette skulle være en faglig samtale mellom likeverdige parter, der det ikke finnes fasitsvar på noen av spørsmålene. Det ble også informert om at det var et ønske om å fokusere på noen temaområder, men at det var intervjuers oppgave å sørge for at disse ble omtalt. Dette for at intervjuers valg av temaområder ikke skulle legge alle premissene for samtalsstrukturen. Informantene ble ikke forklart noe om det fenomenologisk-hermeneutiske utgangspunktet intervjuer hadde. Men kun presisert at det var deres tanker om temaene som var av interesse for intervjuer.

Intervjuene ble svært ulike. Intervju 1 foregikk hjemme hos A. A utdypet de temaene som ble presentert uten særlig forklaringer og utdyping av spørsmålene. Intervjuer oppsummerte systematisk etter hvert tema, og fikk avklart om hun hadde forstått det respondenten ønsket å gi uttrykk for. Dette intervjuet fikk preg av å være en faglig samtale, der begges interesse var saksorientert. Jeg vurderer denne samtalen å ha i seg diskursive perioder. Intervjuer stilte de fleste spørsmålene, men gjennom respondentens utdypinger fikk vi interessante diskurser, der respondent og intervjuer måtte begrunne sine standpunkter. Her ble det hermeneutiske perspektivet med på å få fram motsetninger i det respondenten svarte, og som igjen da ga næring til diskursen.

Intervju 2 foregikk på møterommet i barnehagen. Intervjuer og respondent kjente lite til hverandre på forhånd. Intervjuer følte behov for å presisere en del av spørsmålene mer enn i forbindelse med intervju 1. Denne presiseringen var vanskelig fordi det lett ble føringer inn i svarmulighetene. Her ble det også flere avklaringer og oppsummeringer undervegs for at jeg skulle være sikker på at jeg forstod meningen i det som ble sagt. I dette intervjuet ble det valgt en annen rekkefølge enn i intervju A. Dette intervjuet ble mer et intervju der intervjuer stilte spørsmål og respondent svarte. Intervjuer var i dette intervjuet noe mindre skjerpet i forhold til det å stille et spørsmål av gangen. I og med at intervjuer og respondent ikke kjente hverandre fra før, var intervjuer kanskje noe mer bundet enn i det første intervjuet. Samtalen førte

til at vi raskt tok opp begrepet refleksjon, og i forbindelse med dette ble Schön presentert tidlig i intervjuet. Respondenten kjente lite til Schön sin teori og dermed kan det ha ført til at intervjuet i en kort periode ble mest informasjon fra intervjuer. Imidlertid opplevde jeg at respondenten brukte eksempler fra sin arbeidssituasjon, og utdypet stoffet utfra sin livsverden.

Intervju 3 foregikk rett etter at intervju 2 var avsluttet. Også dette intervjuet ble gjennomført på møterommet i den samme barnehagen. Alle intervjuene ble innledet på samme måte. Denne informanten var noe mindre ordrik enn de to andre. Igjen ser vi at jeg da har en tendens til å skulle utdype og forklare slik at jeg legger føringer inn i svaret. Dette gjøres ved å stille flere spørsmål etter hverandre i stedet for å stille et spørsmål og vente på svar. Intervjuer kan virke noe rask til selv å forklare hva hun mener. Dette for å få respondenten til å tenke høyt sammen med seg, men det ligger en fare her for at jeg prøver å få mer ut av respondenten enn han er villig til å gi. Også i dette intervjuet ble det brukt systematiske avklaringer og oppsummeringer undervegs. Disse var noen ganger et forsøk på å få informanten til å reagere på intervjuers tanker om saken. Respondenten forholdt seg til min avklaring og besvarte om hun var enig eller uenig og hvorfor. Respondenten var klar på hva hun hadde tenkt om temaet og ville i liten grad svare dersom hun selv ikke hadde tenkt gjennom spørsmålet eller var usikker. Utfra en hermeneutisk innfallsvinkel kommer dette fram når en tenker tilbake på gjennomføringen og lytter til intervjuet, helhet - delsekvenser. Denne respondenten var svært åpen utfra sin livsverden. Hun svarte i liket med de andre veldig ærlig på spørsmålene og temaene, men i tillegg var hun kritisk til sider ved sin egen praksis utfra de temaene som kom opp. Det dreide seg om områder som Schön belyser som f.eks. rutinisering.

I et kvalitativt intervju er fokus satt på beskrivelser. Informantens beskrivelser av sin livsverden. Dette blir det primære, men hvorfor-aspektet kan også være med. I intervjuet ble respondenten bedt om å beskrive, vise ved eksempler og deretter i noen sammenhenger bedt dem utdype noe i forhold til hvorfor. Dette skjedde gjennom å starte med åpne spørsmål i forhold til hvert enkelt tema og deretter be informanten gi eksempler. Under hvert tema ble det bedt om eventuell utdyping og mer spesifikt om opplevelser og tanker rundt eksemplene. I noen sammenhenger hadde respondentene vanskelig for å finne konkrete eksempler, men beskrev hvilke tanker de hadde om temaet. Noen ganger ble de bedt om å begrunne hvorfor de tenkte på denne måten, eller hvorfor de synes noe var sentralt.

Intervjuet i seg selv setter i gang en del tankeprosesser som gjør at svarene kan være vanskelig å tolke og det kan komme enkelte selvmotsigelser. I løpet av intervjuene ble det påpekt eventuelle motsetninger som jeg oppdaget. Dermed kunne informanten

se noen av sine egne motsetninger og forsøke å klagjøre hva hun mente. Imidlertid var det også slik at motsetningene var et bilde på at informantene veide ulike tanker mot hverandre og på den måten ga uttrykk for åpenhet og usikkerhet i forhold til temaet. Dette ble svært interessant i forhold til enkelte måter å forstå ulike begreper. Dersom respondentene hadde fått en intervjuguide på forhånd, så kunne muligens noen av disse motsetningene ha blitt borte. Nå ble samtalen svært spontan og dermed havnet informantene opp i motsetninger i egen tenkning som hun ikke hadde fått bearbeidet. Intervjuer fikk delta i informantens resonnementer om hva hun egentlig mente. Disse gir innfallsvinkler til drøfting av problemstillingen. Noen ganger ble informantene sittende å drøfte med seg selv, eller med intervjuer ut fra deres egen motsetningsfylte tankegang om et av temaene. Dette gjaldt spesielt i forhold til begrepsavklaring mellom begrepene praktisk yrkest teori, taus kunnskap og refleksjon. Det fenomenologisk-hermeneutiske perspektivet førte til at den enkeltes oppfatninger og tanker kom fram, samt at intervjuer hele tiden var oppmerksom på motsetninger i innhold. Dermed ble intervjuene faglige samtaler ikke bare ut fra ulike måter å forstå begreper på, men også ut fra de erfaringene respondentene trakk fram. Eksemplene ble brukt til å belyse og begrunne respondentenes svar. Intervjuene var preget av en spørrende holdning både fra intervjuer og fra respondentene. Denne åpenheten og interessen for temaene opplevde jeg at førte til sekvenser der vi hadde faglige diskurser.

Intervjuene ble som nevnt forskjellige. Dybde og sensitivitet er en kvalitet ved kvalitativt forskningsintervju. Dermed må intervjuene bli forskjellige dersom perspektivet er fenomenologisk-hermeneutisk. Forskjellene hadde sammenheng med at intervjuobjektene hadde ulik erfaringsbakgrunn, teoretisk interesse og deres forhold til meg både som intervjuer og ellers. Under intervjuet kommer intervjuer og respondent i et interaksjonsforhold som vil ha betydning for intervjuet. Vi reagerer på hverandre og påvirker hverandre. I tillegg har vi mer eller mindre kjennskap til hverandre fra før. Alt dette påvirker kommunikasjonen under intervjuet og innholdet i intervjuet. I tillegg spiller dagsform, tidspunkt på dagen, intervjusituasjon og andre praktiske forutsetninger inn på det som skjer i intervjuet. Det handler om sensitivitet, åpenhet og interesse. Tanker om hverandre, den praktiske situasjon og oppmerksomhet spiller inn. Jeg forsøkte å være sensitiv i forhold til det som ble sagt, lytte og følge opp med spørsmål om utdyping og tydeliggjøring. Strategien min var også å oppsummere min måte å forstå svarene på undervegs. Når jeg hører intervjuene i ettertid kan jeg oppdage at jeg forholder meg ulikt under alle tre intervjuene. Det er noen steder jeg burde ha bedt om utdyping, som jeg ikke oppdaget før i ettertid. Dessuten svarer informantene svært forskjellig på de spørsmålene som stilles, både når det gjelder hvor omfattende svaret er og hvor ordrikt de uttrykker seg. Jeg hører at jeg i større grad forsøker å tydeliggjøre spørsmålet i forhold til noen av informantene. De gangene jeg gjør det blir det lett føringer inn i vedkommendes svar. Derfor blir svarene noe mer på

informantens premisser der informanten gyver løs på spørsmålet uten å være opptatt av om hun har forstått spørsmålet, eller hva jeg konkret er ute etter. Jeg forsøkte å avklare dette i starten ved å påpeke at det ikke finnes fasit på spørsmålene, men at jeg ønsket deres umiddelbare tanker om det jeg skriver om. Likevel ble det av og til behov for at jeg presiserte mer hva jeg ville de skulle svare på, før de var villige til å si noe og da opplevde jeg både i intervjusituasjonen og i ettertid at jeg lett la premissene for svaret.

Det er ikke et mål i forbindelse med kvalitative intervju at intervjuer skal forholde seg likt til sine informanter, men at hun skal utnytte de forskjellige intervjupersonenes evner til å nyansere og utdype temaene. Kvale (1981) skriver om det mellommenneskelige forholdet:

Det avgjørende er, at interviewer er mest mulig bevidst om den personlige dynamik i interaksjonen og kan ta høyde for den såvel i interview-situationen som ved analysen af det færdige interview. Den gensidige påvirkning interviewer og interviewet på såvel et forståelsesplan som et følelsesplan udgør ikke primært nogen fejlkilde for det kvalitative forskningsinterview, men er snarere en forudsætning for interviewet. Snarere end at søge at reducere betydningen af mellemmenneskelig interaktion i interviewet gælder det om at anvende denne interaksionen bevidst. (Op.cit.s.168)

Det ble viktig å ha et rolig tempo i intervjusamtalen, slik at begge parter fikk tid til å tenke seg om før nye spørsmål og svar ble presentert. For å få maksimal informasjon i forhold til hvert tema, ble det gitt god tid, og når intervjuer tolket at respondenten virket ferdig med å svare inne et tema, kom oppfølgingsspørsmål og når de var besvart og respondenten virket fornøyd ble intervjuers forståelse av svaret oppsummert. Dette ble bekreftet, eller utdypet av respondenten. Oppsummeringen var noen ganger kun gjentakelse av det respondenten hadde sagt, andre ganger en tolkning av svaret - "on-line-interpretation" der det ble "selvscorende interview" jmf.Kvale (1981).

Den systematiske gjentakelse og oppsummeringsteknikken som ble brukt i intervjusituasjonen gjør at tolkningsarbeidet faller lettere. Imidlertid vil respondentene få tilsendt utskrift av den måten deres svar er blitt brukt og der få mulighet for korrigeringer dersom det viser seg nødvendig. Denne tilbakemeldingen til respondentene blir ikke et nytt intervju, men mer som kontroll på måten intervjuet er blitt tolket. Kontrollen kan gi nye innfallsvinkler jmf. hermeneutisk perspektiv som påpeker at en tolkningsprosess ofte ikke avsluttes, men at en bare bestemmer seg for en slutt.

Jeg lærte mye i løpet av intervjuene om hvordan bruke språket for å klargjøre, ufarliggjøre, støtte eller utfordre respondenten. Denne erfaringen var en utfordring i hvert intervju og kom svært tydelig fram i avspillingen av intervjuene. En måte å forsøke å ufarliggjøre spørsmål på var helt klart å legge inn føringer og å spørre uklart. Direkte og klare spørsmål virket både i intervjusituasjonen og i ettertid mer utfordrende på respondenten. Formen ble en blanding av klare, direkte spørsmål og ufarliggjøring ved føringer og uklarhet. Denne ufarliggjøringen ble en måte å få intervju-objektet til å slappe av, for deretter å stille spørsmålet klart og direkte. Intervjuer var klar over at spørsmålene burde være klare og direkte, men likevel i situasjonen ble det valgt også uklare spørsmål. Dette var en form for ufarliggjøring for at ikke intensiteten i intervjuet skulle bli for stor, for å løse opp atmosfæren i situasjonen. Dette ble gjort gjennom bruk av småord som liksom, sånn, og dermed et ganske upresist språk. En annen måte kunne vært å valgt mer “ufarlige” innfallsvinkler til spørsmålet. Helt konkret hvordan, måtte tilpasses hver intervjusituasjon, men ikke som en generell metode. En times intervju er svært konsentrasjonskrevende for begge parter. Det blir lett perioder i løpet av intervjuet der en av partene kan være noe mindre konsentrert. Disse periodene kommer tydelig fram gjennom hvordan både respondent og intervjuer av og til snakker i halve setninger, begynner på det samme resonnementet flere ganger eller legger inn en del upresise småord.

Forventningene til intervjuene ble innfridd. Førskolelærerne virket interessert i temaene og samtalene var interessante. En slik intervjurunde ga mersmak i forhold til videre forskning.

DEL 7 EMPIRISK UNDERSØKELSE, RESULTATER OG DRØFTINGER

I kvalitative undersøkelser skjer analysen av resultatene både under intervjuet og etter at intervjuene er ferdig. Den analysen som skjer i løpet av samtalen fører ofte til at intervjuer ber om nærmere presiseringer eller oppsummerer utfra hvordan hun har forstått respondenten. Dette er også gjort i denne undersøkelsen. Utfra en analyse av resultatene i ettertid, gir en slik kvalitativ undersøkelse, med et ganske åpent design, mange tolkningsmuligheter. I og med at intervjuene i stor grad hadde preg av samtaleform, kan det være vanskelig å sammenlikne. Intensjonen med undersøkelsen var å få flere innfallsvinkler til drøfting av veiledning som redskap for refleksjon i forbindelse med handling. Derfor har det mindre betydning om svarene kan sammenliknes eller ikke. Det som blir vesentlig er å bruke den fenomenologisk-hermeneutiske innfallsvinkelen i tolkningen av dataene. En slik innfallsvinkel krever at en både viser det respondentene konkret har sagt og å tolke svarene utfra å søke etter mening i det som er blitt uttrykt. Denne meningssøkende holdningen vil gi seg utslag i drøftinger av det respondentene gir uttrykk for og en søking i dataene etter intendert mening og eventuelle motsetninger i det respondentene rapporterer.

Som nevnt i planleggingen av analysen pkt.6.5.2 er det utarbeidet en matrise i forhold til temaområdene. Imidlertid kan denne matrisen være med på å stykke opp svarene, derfor har mye av arbeidet bestått i å se temaområdene (delene) i forhold til utskriften eller kassetten fra hvert intervju. Utfra en hermeneutisk tilnærming, viste analysen en ny måte å kategorisere svarene på enn utfra de konkrete temaene. På denne måten har det kommet fram kategorier eller områder under hovedproblemstillingen som er noe annerledes enn de temaområdene som skulle belyses. Det viste seg også at selv om alle respondentene hadde opplæring i veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”, så hadde de gjort strategien til sin egen, og svarte utfra sin personlige strategi. Derfor blir dette utgangspunktet også en premiss for tolkningen av dataene. Denne helhetsanalysen tydeliggjør følgende kategorier:

- ◆ Handling og refleksjon med egen vri?
- ◆ Hva er veiledning?
- ◆ På hvilken måte har veiledning betydning?
- ◆ Avklaring av forholdet taus kunnskap og praktisk yrkesteori
- ◆ På hvilken måte har veiledning betydning for refleksjon i forbindelse med handling?

Disse problemområdene vil bli drøftet både i forhold til respondentenes svar og ulike måter å tolke svarene på, samt utfra den teorien som er drøftet i avhandlingen.

Presentasjonen av resultatene vil bli preget av eksemplifisering gjennom bruk av sitater. Noen av svarene har respondenten gitt utfra hovedspørsmålet andre har kommet på oppfordring om klargjøring, eksemplifisering eller utdyping. Sitater fra intervjuer er i liten grad tatt med. Begrunnelsen er at det ville stykket opp sitatene og virket ro-tete. Sitatene baseres på muntlig språk. Dermed blir ordstilling, halve setninger og løsrevne ord som ble sagt under intervjuene også tatt med. Noen steder er disse ordene med på å kunne forvirre leseren, derfor er de satt i parentes. Det kan også være avsnitt i sitatene. Dette viser at det ikke er sagt som neste setning, eller at intervjuer har kommentert eller bedt respondenten utdype. Intervjuers kommentarer, og eventu-elle andre områder respondentene trekker inn, er da tatt bort. En slik klipping kan bli en manipulering med det respondenten har villet gi uttrykk for. Imidlertid er det like-vel gjort for klarest mulig å vise hva respondenten har uttrykt om det samme tema f.eks. på ulike spørsmål eller under flere forskjellige temaer. Oppsummeringen av undersøkelsen er presentert og akseptert av respondentene.

7.1 Handling og refleksjon med egen vri?

Utfra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv må en alltid ta i betraktning res-pondentens livsverden og hennes opplevelse av denne. Perspektivet minner også om at respondentene som her skal rapportere utfra veiledningsstrategien “Handling og refleksjon” har alle sin opplevelse av denne og har gjort den til sin egen strategi, noe som kan ha ført til at det de rapporterer fra er ulikt det teoretiske fundamentet strate-gien bygger på. I tillegg er det forskjellige personer, og dermed forskjellige oppfat-ninger av hva strategien er og har utviklet ulike måter å gjennomføre veiledning på. Spesielt i forhold til to av intervjuene hadde jeg en følelse av at respondentene svarte utfra at de hadde internalisert veiledningsstrategien slik at den i stor grad var deres egen. “Handling og refleksjon” var utgangspunktet for deres egen strategi. I hvor stor grad deres nåværende strategien var preget av Handal og Lauvås og i hvor stor grad den var en videreføring av respondentens egen veiledningsstrategi er vanskelig å få klarhet i. Imidlertid er dette med personlig strategi i tråd med de teoriene jeg har re-degjort for tidligere i avhandlingen, både i forhold til Schön, Løvlie og Handal og Lauvås.

En yrkesutøver får opplæring i en veiledningsstrategi. Denne opplæringen “møter” hennes forforståelse og hennes praktiske yrkest teori. F.eks. blir veiledningssituasjone-

ne i stor grad annerledes enn yrkesutøveren har fått den skissert. Situasjonen blir slik Schön beskriver kaotisk og uoversiktlig. Hun kan ikke overføre teori direkte til praksis, men gjennom en kreativ omskaping og utvelging som blir situasjonsavhengig skjer det at yrkesutøveren eventuelt benytter teoriene på sin egen måte i praksis “Theory in use”. Det var dette Molander kalte for orienteringssystemer.

Videre vil forskjellen mellom den lærte veiledningsstrategien og den utførte strategien variere. Det var også vanskelig å vurdere utfra en intervjuundersøkelse. Dersom man skulle undersøke dette nærmere måtte vi f.eks. foreta observasjon av veiledningssituasjoner og eventuelt intervju. Det er derfor viktig å ha dette aspektet med i vurderingen av undersøkelsen. Hele tiden minne om at respondentene rapporterer utfra sin livsverden og utfra sin *egen veiledningsstrategi*. Det er slike forhold som må legges inn i tolkningen av det som respondenten gir uttrykk for. Teoriforståelsen som er lagt til grunn for denne avhandlingen, evalueringsrapportens problematikk rundt over- og underrapportering ved bruk av strategien, gir støtte til en slik tolkning. Tolkningen gjaldt i mindre grad respondent A, noe som kan skyldes hennes bakgrunn som kursleder og dermed ikke rapporterte usikkerhet i forbindelse med at utgangspunktet for intervjuet var Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi. I tillegg er hun kursleder for veiledningskurs basert på strategien “Handling og refleksjon”. Alle respondentene refererer til Handal og Lauvås, men A stiller seg i større grad kritisk til sider ved veiledningsstrategien. B og C stiller seg i liten grad kritisk. Dette innebærer at det de i utgangspunktet kunne vært kritisk til nå er gjort til deres eget og blir da i mindre grad gjenstand for kritisk refleksjon. Dette kan skyldes at de har omskapt teorien til sin egen.

Denne omskapingen av strategien gjelder ikke bare respondentene, men også intervjuer. Min forandring jmf.forforståelse pkt.6.61 vil gjelde både strategi, valg av områder og forventninger til intervjuene. Alle disse faktorene vil kunne virke inn på tolkningen. For delvis å kunne unngå problemet vil jeg få tak i hva respondentene legger i de ulike begrepene. Rapporteringen blir derfor en rapportering utfra respondentenes tolkning og erfaring med den måten *de* bruker veiledningsstrategien sin, som er basert på veiledningsstrategien “Handling og Refleksjon”.

7.2 Hva er veiledning?

Jeg var opptatt av å finne ut hva respondentene mente veiledning er. For å få respondentene til å svare utfra seg selv, og gjerne litt om hva veiledning dreier seg om valgte

jeg en åpen spørsmålsstilling. Dette blir fulgt opp med et spørsmål om begrepet veiledning.

Intervjuer: Hva forbinder du med veiledning?

A: Hva jeg forbinder med veiledning. Jeg vil si at det jeg forbinder med veiledning har i veldig stor grad forandra seg fra første møtet med veiledning der det gikk mere knytta klart opp mot rådgivning og over til refleksjon, over til at den enkelte arbeidstaker sjøl blir bevisstgjort ulike områder slik at vedkommende selv finner ut av hva en trenger å endre for å få til en bedre handling, trur jeg. (Hvis vi skal si det) Å veilede har i mye større grad nå fått et innhold for meg som ikke i så stor grad kan pådyttes noen, som jeg tidligere kanskje hadde en tanke om veiledning på, men samtidig så er jeg litt sånn usikker på om det også bør være begge deler.

B: Veiledning, det er å bli veileda er vel å få hjelp i forhold til et spesielt område eller - å gi også gi hjelp i forhold til et spesielt område eller å få hjelp til å se problemet eller å se/belyse et spesielt område.

I en veiledningssituasjon går en grundigere inn i en problemstilling, og ved å snakke med andre om det og være i en veiledningssituasjon kan du se problemet på andre måter enn du greier sjøl.

C: Veiledning for meg det er en form for læring, der en setter ord på erfaringene en har og prøver å lære noe, gå djupe i noen problemstillinger en gjør seg på avdelingane. Når jeg sier læring så; du kan veilede to likeverdige har jeg nært sagt, to førskolelærere kan sitte å veilede hverandre. Du veileder når jeg er førskolelærer og en annen student, har jeg mer kunnskap enn studenten, det er en form for veiledning.

Etter at respondentene hadde snakket om hva veiledning er for dem, ba jeg dem definere begrepet. Dette for å få en nærmere presisering av begrepet av hver enkelt av dem.

Intervjuer: Hva legger du i begrepet veiledning?

A: Begrepet veiledning syns jeg jo vil være veldig avhengig av hva slags teoriforståelse jeg etterhvert har fått om veiledning så da må jo begrepet veiledning være veldig knytta opp mot Handal og Lauvås sitt begrep nå, men jeg har ikke danna meg noe eget begrep om veiledning. Men jeg har noen spørsmål, som jeg sier til deg om deres veiledningsbegrep blir for uforpliktende.

B: Det er vel det å gi eller få hjelp for å utvikle seg videre. For å bli bedre i jobben du gjør.

Oppsummering av intervjuene

Respondentene har her både tatt tak i hva veiledning innebærer og selve begrepet. De perspektivene respondentene har trukket fram er:

Hva veiledning innebærer:

- ◆ - en form for læring, der en setter ord på erfaringene en har og prøver å lære noe.
- ◆ - foregår mellom likeverdige parter eller der der veileder har mer kunnskap enn veisøker.
- ◆ - i veiledning er det regler å gå etter.
- ◆ - å bli bevisstgjort for å finne ut hva en trenger å endre for å få til bedre handling.
- ◆ - å få hjelp i forhold til et spesielt område.
- ◆ - å få hjelp til å se et problem eller belyse et spesielt område.
- ◆ - å gå dypere i noen problemstillinger.

Begrepet veiledning:

- ◆ - er avhengig av den enkeltes teoriforankring.
- ◆ - innholdet i begrepet veiledning har endra seg fra rådgivning til hjelp til refleksjon.
- ◆ - er preget av veiledningsbegrepet til Handal og Lauvås.
- ◆ - veiledningsbegrepet til Handal og Lauvås kan bli for uforpliktende.

I det videre vil jeg se nærmere på de synspunktene respondentene trakk fram. Jeg velger å starte med det som angår veiledningsbegrepet.

7.2.1 Begrepet veiledning

Veiledning er en pedagogisk virksomhet. Respondentene understreker dette, og A og C nevner eksplisitt Handal og Lauvås i forhold til veiledningsbegrepet. A påpeker sammenhengen mellom den enkeltes veiledningsbegrep og teoriforankring. Hun viser til at hennes eget veiledningsbegrep har forandret seg. Tidligere var respondenten mer opptatt av å gi råd i veiledningen, mens nå er det refleksjon og bevisstgjøring hos veisøker som blir vesentlig. Dette er en direkte konsekvens av opplæring innen veiledningsstrategien "Handling og refleksjon". Respondenten bekrefter et inntrykk av at

den veiledningen som preget barnehagene før departementets storsatsing på Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi var preget av rådgivning. På denne måten viser hun gjennom eksemplifiseringen sammenhengen mellom teoriforankring og veiledningsbegrep.

Imidlertid gir respondenten uttrykk for en viss usikkerhet i forhold til at rådgivning kanskje likevel burde ha en større plass innen veiledning enn den for øyeblikket har for henne. Hun uttrykker også en mistanke om at pendelen fra ensidig rådgivning til veiledning på egne vilkår (og dermed svært tilbakeholdende med å gi råd) kanskje har svingt vel langt. At førskolelærerne som veiledere nå er *for* tilbakeholdende med å gi råd. Denne problematikken nevnes kun av respondent A. Min tolkning av det er at B og C i liten grad opplever forholdet mellom å gi råd og gi veiledning på egne vilkår som problematisk. Dette kan ha sammenheng med at i deres måte å bruke veiledningsstrategien på har de løst denne motsetningen, eller kommet fram til en balanse mellom å gi råd og å få veisøker til å gi seg selv råd. Dermed behøver det ikke være noen motsetning mellom A,B og C.

Respondent A stiller seg også kritisk til at Handal og Lauvås sin strategi kan bli for uforpliktende. Hun kommer flere ganger i løpet av intervjuet tilbake til dette. A mener at veisøker må oppleve veiledning som nyttig flere ganger (“over en lang sekvens”) for at hun skal opparbeide et ønske om veiledning. Dette kan settes i sammenheng med et prosjekt innen veiledning som A ledet, der noe av konklusjonen var nettopp behovet for at veiledning settes inn i et system og ikke bare kan baseres på veisøkers behov for veiledning. Videre hevder A at det er mange faktorer som hindrer veisøker i å søke veiledning hevder og nevner: lysten til endring, trygghet til å blottstille seg og tid til veiledning.

Hun beskriver det slik:

A: Fordi at da er det bare de gode som blir bedre. De som tørr og de som vil og de som kan. Men de som ikke tørr, de som ikke vil og de som ikke kan innenfor alle gradene, de vegrer seg og blir borte.

Ja, da må man finne innfallsvinkler på hvordan gjøre den brukandes på de ulike kompetansenivåene. Sånn at strategien også kan vokse med kompetansenivået.

Og dette er i tråd med det Handal og Lauvås legger opp til:

- Styrerens veiledning med førskolelærere bør kjennetegnes ved at den
- utvikler handling og refleksjon
- regelmessige/avtalte samtaler om

- førskolelærerens yrkesvirksomhet
 - der førskolelæreren formulerer tema/problemstilling (helst skriftlig)
 - med det som mål å utvikle førskolelærerens praktiske yrkesteori
- (Lauvås, Lycke og Handal 1990:65)

Regelmessighet og forpliktende veiledning nevnes lite. Imidlertid ser vi at i heftet om praktisk bruk av strategien, "Veiledning i barnehagen" (1990) poengteres også denne dimensjonen som vesentlig og nødvendig for å drive kvalifisert veiledning. Dermed klargjør det noe mer hva de legger i veiledning på egne vilkår og frivillighet. Frivillighet blir det å gå inn i et system der veiledning skal foregå regelmessig og ikke bare utfra om yrkesutøveren selv føler at akkurat nå trenger han veiledning. Her er det lagt opp til at det skal inngå i en større planmessig sammenheng.

Begrepet frivillighet og "På egne vilkår" drøftes lite i Handal og Lauvås sin litteratur. De fokuserer på at veisøker må ønske endring, og at veiledningen må være frivillig. Dersom veiledningen blir pålagt er potensialet for endring svært lite. Det perspektivet A viser minner oss om at det er vanskelig å vite om veiledning kan hjelpe en videre dersom en i liten grad har fått veiledning. Her påpeker A, utfra sin erfaring med veiledning, et behov for å presisere hva slags forpliktelser som bør knyttes til arbeid med veiledning i barnehagen. Som en ser utfra sitatet er A sin tydeliggjøring i tråd med det Handal; Lauvås og Lycke har skrevet i kursheftet, men i liten grad er presisert i den øvrige litteraturen..

Respondenten B beskriver hvordan de på barnehagen drøfter pedagogisk grunnsyn. Intervjuer ønsker å få respondenten til å vurdere om noe av dette arbeidet er veiledning.

Intervjuer: Men da har jeg lyst til å kople det på veiledning. Når dere snakker om det, sånn som du sier nå, er det veiledning, eller hva er det, er det sånn teorisak?

B: Det blir jo veiledning, men det blir jo ikke en sånn situasjon. Det er ikke bestemt at nå skal vi ha veiledning. Hvis vi skulle hatt veiledning etter Handal og Lauvås eller det, da har vi jo regler som vi går etter som på en måte er innafor gruppa. Og nå er det mye løsere, men det er jo en veiledning det og.

Kan du si, en av reglene vi har hatt når vi har hatt en spesiell veiledningssituasjon så er det at vi går etter tur hvem som skal spørre og bestemmer på forhånd hvem som skal bli veileda og det gjør vi jo ikke da. Det er alltid noen som har mer å si enn andre og de kommer fram da. Så sånn sett så blir det forskjellig. Det er mye løsere i formen.

Respondent B ble utfordret på om de faglige samtalene de hadde på barnehagen kunne kalles veiledning. I sitt svar viser respondenten noe usikkerhet i forhold til om denne type samtaler kan kalles veiledning, men bestemmer seg for at for henne er dette veiledning. Imidlertid beskriver hun veiledning utfra Handal og Lauvås som mer formalisert enn disse samtalene. Formalisert på den måten at det er prosedyrer for veiledningen. Med dette viser respondenten til metoder for veiledning som er skissert i strategiens litteratur. Det kan være faser i veiledningen, at veiledningen skal baseres på et skriftlig veiledningsgrunnlag eller tankemodeller som er presentert der f.eks. øvelsen viser en streng stukturering av veiledningen.

I Handal og Lauvås sin litteratur er kvalifisert veiledning fokusert. Det innebærer veiledning som er avtalt, basert på at veisøker har utarbeidet et veiledningsgrunnlag og som foregår frikokoplet fra direkte arbeid med barna. I barnehagen foregår mye av veiledningen parallelt med arbeidet med barn. Denne veiledningen får ofte et preg av strategien "Håndverk og tradisjon" som bygger på modell-læring. Slik veiledning som foregår i handlingstvungen er i liten grad behandlet i Handal og Lauvås sin litteratur. Fokuseringen på formell veiledning kan være årsaken til at respondent B beskriver veiledning som noe som har i seg regler for hva som skal foregå.

Respondent B og C arbeider som nevnt i den samme barnehagen. For å få C sin vurdering av om de faglige samtalene kunne kalles veiledning, ble det i forlengelsen av at respondenten trakk fram nytteverdi av veiledning spurt om den type utbytte også gjaldt for andre faglige samtaler. Jeg ønsket en presisering på om det var veiledning som var nyttig eller om det var det å ha tid til å snakke sammen. Denne problemstillingen blir en videreføring av det respondent B sa om at de faglige samtalene kunne være en form for veiledning. Det jeg ønsker var altså en klarhet i intendert mening og uttrykt mening. Er det slik at når respondentene sier at veiledning er nyttig, så mener de både den faglige samtalen og veiledning?

Intervjuer: Hvis dere ikke har det (veiledning) neste år, er det greit for deg?

C: Det er ikkje greit, men eg får som regel så har vi anledning til å ta opp problemer på avdelingsledermøtene for styreren spør jo om det er spesielle ting vi vil ta opp så det er et lite rom der og er det tid for det, så blir det tatt opp. Men det blir ikkje gjort på samme måten som strukturert veiledning.

Intervjuer: Men kan det bli like bra nytte?

C: Ikkje like bra, for en kommer ikke så til bannns på det som en gjer når ein organiserer det som kun veiledning.

Intervjuer: Hva er det som da er forskjellen på, kall det møtene, og veiledninga som gjør at du kommer mer til bånns?

C:Ein har meir tid til det.

Det er tida som gjør det og det er kun ett problem, det er kun meg det nå er snakk om det er ikke innkjøp alt det andre.

Dette med å komme til bånns, gå i dybden peker alle respondentene på som et særtrekk ved den veiledningen de nå driver. Dette kan tolkes dit at grundighet er et særtrekk ved kvalifisert veiledning som er basert på veiledningsstrategien til Handal og Lauvås.

Dette med gjennomgående kvaliteter og strukturering tydeliggjøres hos Handal og Lauvås gjennom at de viser måter å strukturere veiledning. De skriver om forholdet mellom faglig samtale og veiledning

“Strukturering” av veiledning innebærer altså å etablere spesielle rammer og regler som gjør det mulig å arbeide på en måte som sikrer veiledningens spesielle behov.

Veiledning må ikke avgrenses til institusjonlisert virksomhet mellom over- og underordnede (f.eks. lærer og student, leder og mellomleder) I uformelle samtaler mellom kolleger eller studenter imellom kan det foregå veiledning, men det kan også være helt andre typer samtaler som foregår

Et utgangspunkt for denne framstillingen er at det ikke på noen som helst måte er tilstrekkelig å samle noen personer og kalle det de holder på med “veiledning”, med mindre det stilles noen forventninger til karakteren og kvaliteten i det de bedriver. “Å snakke sammen” er ikke i seg selv veiledning. (Op.cit.s.48)

Det er interessant i denne sammenheng å se hva Johannessen, Hauge og Klages (1992) fant i sin evaluering av veiledningsopplæringen. Hva er egentlig veiledning?

I spørreskjemaene svarer omtrent ¼ av styrerne at de bruker veilednings-strategien i egen barnehage. Det er noe uklart hva styrerne legger i dette. Det kan se ut som det både skjer en underrapportering og en overrapportering av bruken av strategien når vi sammenholder med de utdypinger og nyanseringer som kommer frem i intervjuene. Noen styrere sier at de bruker strategien når de har brukt enkelte øvelser på et personalmøte, andre når de bruker deler av strategien i enkelte sammenhenger, mens noe få har lagt en plan for, og gjennomfører systematisk veiledning over tid

Det er også styrere som svarer at de ikke bruker strategien, fordi de mener at de ikke bruker den helt slik de har lært,eller bare bruker deler av den.

Alle mener at kursene gjør at de forholder seg annerledes til sitt personale enn tidligere, men dette går først og fremst på å lytte mere til hva de ansatte sier, være mere tilbakeholdende med råd og i større grad enn tidligere være opptatt av egne og andres begrunnelser for handlingsvalg. (Op.cit.s.ii-iv)

Utfra dette ser vi at styrerne, som var informanter, pekte på at den kunnskapen de fikk og de opplevelsene de hadde i forbindelse med opplæring i veiledningsstrategien har fått konsekvenser for flere områder enn bare veiledning. Den kan ha betydning for kommunikasjonen i en personalgruppe både i forhold til å lytte og å være tilbakeholdende med å gi råd. Det kan være slike dimensjoner B har vurdert når hun konkluderer med at de faglige samtaler også er en form for veiledning. Handal og Lauvås sier altså at disse samtaler kan ha i seg veiledningssekvenser.

Videre var respondent B noe usikker på hvor snevert eller vidt veiledningsbegrep hun hadde. Dette kan sees i sammenheng med den begrepsdrøftingen som var tidligere i avhandlingen. Utfra disse (del 4) vil faglige samtaler, slik de her er beskrevet, neppe kunne kalles veiledning. De vil mer være faglige samtaler som har noe preg av diskurs. Tilsvarende ser vi i evalueringsrapporten, men der er det utfra perspektivet om over/underrapportering. Styrerne gir uttrykk for at veiledningsopplæringen har gjort noe med kommunikasjonen mellom dem og personalet deres. I noen tilfeller vil det dreie seg om å ha en mer lyttende holdning, i andre å være mer avventende med å gi råd i hverdagen. Når det gjelder respondent B's veiledningsbegrep, ble det gjennom intervjuet presisert om det dreide seg om faglige samtaler i eller utenfor en veiledningskontekst. Dette for å være sikker på hvilket veiledningsbegrep som ble brukt. Dermed kan en konkludere med at mye av det som har betydning for yrkesutøveren også kan forekomme i andre situasjoner enn i veiledningssituasjon.

7.2.2 Målet med veiledningsstrategien

Utfra de punktene respondentene viste til har de lagt spesiell vekt på bevisstgjøring, hjelp til å løse et problem eller til å forstå et problemområde og å gå i dybden på et mindre område.

Utfra respondentenes svar finner en her klar sammenheng mellom respondentenes fokusering på bevisstgjøring, refleksjon og å løse konkrete problemer yrkesutøveren møter i hverdagen. Respondentene trekker også inn Handal og Lauvås sin grunnholdning i forhold til likeverdighet mellom veileder og veisøker, veisøkers refleksjon over egen handling og veiledning utfra veisøkers behov, på egne vilkår. B presiserer at veiledningen kan dreie seg om både problemer veisøker har og å få hjelp til å se et

problemområde. Gjennom veiledning kan veisøker bli bevisst hva hun gjør og hvorfor hun handler på denne måten, bevisstgjøring av taus kunnskap. “Bevisstgjøring av teorien bak den ytre handlingen, ville Handal og Lauvås sagt.

Handal og Lauvås (1983 og 1990) sier om dette at:

For å øke sjansene til å forandre læreres praksis, må veiledningen konsentrere seg om teorien som ligger bak praksis. (Op.cit.1983:25)

Det er dette som er veiledningens oppgave: Å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon. Veiledningen tar utgangspunkt i Løvliens P1-nivå, men det er de to øverste nivåene i praksis-trekanten den egentlig dreier seg om. De to nivåene har vi valgt å kalle den praktiske yrkesteorien (Op.cit.1990:111)

Dette var de områdene respondentene trakk fram når de skulle uttrykke hva veiledning var for dem. Vi ser klare sammenhenger mellom det de har gitt uttrykk for som sentralt i veiledning og Handal og Lauvås sin presisering av betydningen av refleksjon og bevisstgjøring. I sin beskrivelse av målet for veiledning gir respondentene svar som viser at de arbeider i tråd med målet for veiledningsstrategien “Handling og refleksjon”.

7.3 På hvilken måte har veiledning betydning?

Respondentene peker på at veiledning har betydning for mange områder i deres yrkesutøvelse. De trekker fram betydningen av å sette ord på hva de gjør og hvorfor de gjør det, veiledning som støtteapparat i forhold til å bearbeide egne tabber. Veiledning kan også være hjelp til å foreta flere “riktige” pedagogiske valg og et redskap for å få flere perspektiver på sine handlinger og flere handlingsalternativer.

Det som utfra respondentenes svar blir vesentlig i veiledning, er at den tar utgangspunkt i det yrkesutøveren gjør, altså handling i praksisfeltet. Denne handlingen som skal utføres eller er utført blir utgangspunktet for veiledningen, men da med fokus på bakgrunn for handlingen. På denne måten påpeker respondenten sammenhengen mellom handling og tanker om handling. De tydeliggjør at veiledning handler om bevisstgjøring av egne handlinger og bakgrunn for handlingene.

Samlet kan vi si at respondentene i særlig grad understreker at veiledningen generelle betydning dreier seg om å være et støtteapparat for yrkesutøveren og en hjelp til å forstå problemer.

7.3.1 Veiledning som støtteapparat

Respondentene ga uttrykk for at veiledning hadde betydning for dem både mer generelt og i forhold til spesielle områder.

Intervjuer: **Har veiledning betydning, og på hvilken måte?**

A: *Ja, ideelt sett svarer jeg ja. Jo, det har jo den betydning at jeg sjøl da får muligheten til å sette ord på egen kunnskap og forståelse er en ting. Og når jeg da blir pressa til å sette ord på det, forstår hva jeg gjør og sammenhengen mellom det jeg sier at jeg gjør og det jeg gjør.*

Det (veiledning) kan være et støtteapparat for å gjøre flere rette valg. Og det er jo derfor jeg har sagt noe om at jeg trur det er utrolig viktig det første halve året med nyutdanna førskolelærere at de får systematisert veiledning veldig jevnlig sånn at de kan få gå gjennom og forstå hvorfor noen valg ikke blir riktig. F.eks. for å bevare yrkesidentiteten sin sånn at man ikke i den sammenhengen (at man) vil få så mange nedturer at man gjorde så mange feilvalg at man ikke er førskolelærer. For det er jo litt tilfeldig om man er heldig eller uheldig. Altså tabber gjør alle, men det er måten en da får bearbeida de tabbene som vil være avhengig av om du har lært noe av de eller ikke har lært noe av de eller om det bare legges på den kvoten din av negative opplevelser.

B: *Jeg føler på en måte at veiledning det er den som gjør meg mest til å komme videre nå. Du kan si når jeg begynte i barnehagen etter at jeg var ferdig med utdannelsen så følte jeg veldig fort at det stoppa opp. De andre sier at de har jo ikke lest teorier på mange år eller sånn. I hvertfall noen av de som ikke har gjort det. Og jeg følte også veldig fort at det stoppa opp. At jeg også gikk inn i rutiner og savna veldig de pedagogiske diskusjonene vi hadde på skolen. Savna veldig mye av det der på en måte. Veiledningssituasjonen som har mest tatt fram, du skjønner at du må hente fram teorien igjen.*

C: *Ja, det syns eg er nyttig, og du kan seie det at når når det var snakk om at eg skulle bli veileda så vil eg si at eg var lite grann nervøs. Litt sånn, skal de virkelig gå inn og. Eg må åpne meg kan du si for andre mennesker. Har andre noe med det, har eg nesten sagt, hva det er eg driver på med og hvorfor jeg driver på som jeg gjør. Men*

så eg var litt skeptisk sånn til å begynne med. Hvorfor eg gjør dette her? For som regel så legger du fram en del, desse planana, i løpet av vinteren og våren og åra går, men du tenker lite gjennom hvorfor du gjer det. Å på veiledninga, når eg blir veileda når eg blir tvinga til å sette ord på det eg driv på med.

Som vi ser understreker respondenten at det å sette ord på hva de gjør og hvorfor de gjør det er nyttig. I forbindelse med drøftingen av begrepet taus kunnskap ble forholdet mellom å sette ord på og å bli bevisstgjort problematisert (del 4). Ingen av respondentene har uttrykt noe om den bevisstgjøringen som jeg mener kan forekomme, men som ikke nødvendigvis fører til at veisøker kan sette ord på hva bevisstgjøringen dreier seg om. Respondentene har bare skissert den bevisstgjøringen som fører til at veisøker kan sette ord på større deler av sin tause kunnskap.

Respondent A trekker fram forholdet mellom handling og bakgrunn for handling som betydningsfullt. Om dette skriver Handal og Lauvås (1983)

Lærerens bevisste kunnskap om sammenhengen mellom det hun gjør i sin praksis og hennes begrunnelser for å gjøre det, gir henne økt kunnskap om sin egen teori, og setter henne i stand til å bedømme alternativ på en måte som kan lede til at de forkastes eller til at hun reviderer sin egen teori. (Op.cit.s.28)

Respondent B tar tak i behovet for at teori også blir en del av hverdagen i barnehagen. Utfra den sammenhengen hun her bruker begrepet teori tolkes det til å gjelde den teorien som ble presentert i utdanningen. I kap.3 ble begrepet påstandskunnskap brukt om denne type kunnskap som bygger på vitenskapstradisjonens kunnskapsbegrep. Med en slik opplevelse av veiledning viser respondent B at også påstandskunnskap har betydning for å bli bevisst og for å reflektere både om handlingene sine og om det vi i kap. 3 kalte fortrolighetskunnskap.

Respondent C sitt perspektiv er knyttet til opplevelsen av å skulle bli veiledet. Opplevelsen av å måtte åpne seg for andre og dermed vise sine styrker og svakheter. Hun beskriver denne prosessen som svært viktig for å komme videre og å løse problemer i hverdagen. Det å komme over en terskel slik at hun tør å blottstille egen praksis for andre, bli presset til å forholde seg kritisk til egen praksis. Dette kan sees som noe av det samme som Schön la vekt på i sitt begrep "Praktikerforskeren".

Videre peker respondent C på at det å inngå i et veiledningsopplegg gir forpliktelser.

C: Avdekka et problem for noen andre. I og med at jeg har sagt meg villig til å være med på veiledningen så har jeg på en måte sagt at her må jeg kjøre løpet ut. Da må jeg gjøre noe med det.

Det ligger et press på meg da for da har jeg sagt at nå skal jeg gjøre noe med det og så blir vi enige om at vi neste mandag, om ei ukes tid skal jeg høre åssen gikk det med deg?

Intervjuer: Et sånn press du da legger, er det viktig, ønsker du å skape sånne press-situasjoner for deg sjøl?

C: Etter at jeg har blitt veileda så vil eg si ja på det. Fordi at dette her, det går an å løyse et problem.

I likhet med A presiserer C her behovet for å ha systematisk veiledning og å ha opplevd at det er nyttig.

Intervjuer: Selv om du kunne levd videre med det (problemet),så ga det mersmak ?

C: Ja, det gjer nok det for, nei, jeg føler i allerfall det nå at det er lettere å ta opp eit problem med andre når jeg først har gjort det ein gong.

Respondentene tydeliggjør hva det innebærer at veiledning kan fungere som støtteapparat.

- ◆ Foreta “rette” valg.
- ◆ Bearbeide sine “tabber”.
- ◆ Forplikte seg til å løse problemer.

I tillegg gir veiledning nye innfallsvinkler, perspektiver og metoder og utvider dermed yrkesutøverens handlingsrepertoar og mulighet for å se en situasjon fra ulike perspektiver. Dette nevnes av alle respondentene:

A: Det er jeg ikke i tvil om, fordi at ved at man via veiledning får anledning til å sette ord på, får anledning til kanskje også sånn gruppeveiledning der andre kan gi innfallsvinkler i forhold til andre måter å gjøre ting på. Der er råd og sånne ting også viktig for å få flere modeller og flere metoder å bygge på.

B: Eller se ting på en ny måte og det er veiledningssituasjonen med på å hjelpe til med, syns jeg.

C: Ja, det trur eg for gjennom en sånn veiledning eller en samtale mellom to personar så får du gjerne nye idear, du får noen nye, tinga blir vinkla kanskje på litt nytt, så får du kanskje noen aha-opplevelsar og så får du lyst til å prøve ut detta. Så gjennom om

vi kallar det veiledning eller kaller det samtaler eller hva det er for noe så vil en få noen idear (en vil si) noen nye råd.

7.3.2 Problemforståelse

Som nevnt kjennetegnes veiledningen av at en går i dybden på et område. Respondentene ser det som viktig i forhold til utbytte av veiledning. Det å kunne konsentrere seg om fokus på et problemområde. Handal og Lauvås innførte i sin veiledningsstrategi hjelpemidlet veiledningsgrunnlag. Veisøker skal utarbeide et notat om hva hun ønsker veiledning på. I følge Schön handler det om å sette navn på, ramme inn og å finne mening i situasjonen for å kunne konstruere problemstillinger. Denne prosessen er noe av det Handal og Lauvås tar utgangspunkt i når de framhever betydningen av veiledningsgrunnlag. Det er ikke sikkert veisøker vet hva problemet er, og trenger hjelp til å finne mening i situasjonen og å konstruere problemområder. Gjennom veiledningsgrunnlag har hun på egenhånd først prøvd å gjøre dette og utfra grunnlaget får hun veiledning på problemområdet.

Respondentene understreket både dette med å avklare problemet, og å få hjelp til å belyse et område.

B: Veiledning, det er å bli veileda er vel å få hjelp i forhold til et spesielt område eller - å gi også gi hjelp i forhold til et spesielt område eller å få hjelp til å se problemet eller å se/belyse et spesielt område. I en veiledningssituasjon går en grundigere inn i en problemstilling, og ved å snakke med andre om det og være i en veiledningssituasjon kan du se problemet på andre måter enn du greier sjøl.

C tydeliggjør at hun som veisøker trenger veiledning på konkrete problemer som hun selv har en del oversikt over. Hun har selv definert problemene for deretter å søke veiledning.

C: Jeg føler i grunnen at ein løyser det meste sjøl.

Intervjuer: Så for at veiledning skal ha nytte for deg så må det være et problem som du opplever som problem sjøl, du må på en måte ha definert det sjøl?

C: Ja, eg må ha tatt det opp med styrer eller på et avdelingsledermøte. Dette er noe en må få hjelp til. Dette må vi snakke om. Da føler eg at ein står på en måte fast og en får en del spørsmål fra assistenter og andre studenter og kan liksom ikkje gi noe skikkelig svar på det. Skjønner liksom ikkje heile problemet. Da er det godt å kunne

spørre noen andre, kan vi sette oss ned nå så skal eg fortelle deg om eit problem og hjelper du meg nå. Da er det et konkret problem.

Hun viser at hun selv vet hva problemet er, og at det er konkrete problem hun søker veiledning på. Dette kan være typisk fordi respondenten har arbeidet som førskolelærer siden 1980 og er vant til å håndtere den kaotiske hverdagen i barnehagen.

Det kan, som Schön nevner, ligge en fare i at lang praksis fører til overlæring og at vi dermed tror at vi kan løse alle problemene selv. "Alt ordner seg". Vi kan dermed oppleve det Schön kaller rutinisert handling som har blitt til overlæring. Denne faren ga alle respondentene uttrykk for. Imidlertid vil yrkesutøveren også trenge rutinisering for å kunne frigjøre tanken mens hun handler. I del 4 om taus kunnskap drøftet Dale problematikken rundt rutinisering og Schön sin påpeking av overraskelser. Dale konkluderte med behovet for en undersøkende holdning og å stille seg åpen for det som trer fram i situasjonen. Schön bruker begrepet praktikerforsker.

I motsetning til C peker A på at veiledning kan ta utgangspunkt i yrkesutøverens rutiner og fokusere på noen av dem for så å belyse grunnlaget for rutinene og reflektere rundt dem.

A: Det trur jeg jo. Da kan du jo igjen hvis du har løst en ting på samme måte over lang tid. Da kan det være grunnlag for å gå inn i den handlingen å ta en ny refleksjon på den handlingen. Den handlingen i etterkant eller kjære vene nå bruker jeg en strategi på alle mulige ting som ikke var like fordi jeg ikke så, fordi jeg hadde det ene handlingsalternativet. Jeg trur jo veiledningsstrategien gir oss muligheter til å se flere handlingsalternativer å få plukka ut det beste handlingsalternativet, enten via refleksjon eller via impuls.

Jeg snakker veldig ofte om pedagogen ikke med en plan i handa, men med tusen planer i sekken. Som tar opp den rette planen, når det er den planen en trenger. At man ikke kan sitte hjemme kvelden før å planlegge å ta den rette rutinesituasjonen, for man vet ikke hva som skjer i garderoben den dagen. Men for å få de tusen planen så må man gå gjennom hver enkelt plan.

C trekker også fram rutinisering ved å peke på egen erfaring med at en som yrkesutøver noen ganger velger løsninger for å gjøre det lett for seg selv. Her ligger det utfra en hermeneutisk tolkning en motsetning i forhold til at hun hevdet at hun søkte veiledning utfra konkrete problemstillinger i hverdagen. Imidlertid er det ikke nødvendigvis en motsetning, men kan også sees som en utdyping av veiledningens betyd-

ning for å hindre eller problematisere en tilfeldig og kanskje mer eller mindre bevisst praksis. Med utgangspunkt i en konkret problemstilling så får veiledningen betydning for henne slik at det ikke bare blir problemløsning, men også bevisstgjøring og refleksjon over egen praksis.

C: Eg trur for å være ærlig at eg tenker veldig mye handling i det, trur eg. Eg tenker ikkje så i første omgang at eg sett opp begrunnelsane hvorfor eg gjør dette her. Det må eg nok være ærlig å si at eg er iallerfall ikkje den som kryper til toppen på pyramiden med det første. Det trur eg ikkje eg er, men etter at dette med veiledning kom inn som begrep så har eg vel prøvd å tenke hvorfor gjør eg dette her, er det bare at eg skal vise hvor flink eg er eller er det andre årsaker til det også, og det trur eg nok, noen ganger. Men det er noen ganger.

Det er klart det kommer jo en del hvorfor spørsmål og det er de værste å svare på, er nok det. Men eg er nok enig at de er sunne og at de at en kanskje kunne vori enda flinkere til å. Det har lett for å bli litt for tilfeldig mye altså det en driver på med på avdelingen. Hvis en får fleire sånne hvorfor spørsmål så blir ein tvinga til å tenke og begrunne det en holder på med.

Dette kan sees i sammenheng og blir en utdyping av det denne respondenten sa om betydningen av å åpne seg og å legge fram problemene for andre. Her trekker hun inn perspektivet med at dette også gir mulighet for å få innsyn i bakgrunn for egne handlinger. Dette innsynet understreker alle respondentene at veisøker kan få ved at de blir stillt overfor hvorfor-spørsmål. I forhold til betydningen av veiledning trekker respondentene i stor grad fram betydningen av hvorfor spørsmål. De peker også på betydningen av at veiledningen skal ha sammenheng med handling.

Ut fra sitatene og den punktvis oppsummeringen av disse gir respondentene et bilde av veiledning som nyttig og betydningsfullt for egen handling i praksisfeltet. Punktvis kan dette oppsummeres på denne måten:

- ◆ Veiledning har betydning for handling.
- ◆ Forstår sammenhengen mellom det jeg sier at jeg gjør og det jeg gjør.
- ◆ Du må vite hvorfor du gjør ting for å greie å forandre.
- ◆ Tvunget til å sette ord på det en driver på med.
- ◆ Gjennom veiledning har respondenten måttet tenke i begrunnelser.
- ◆ Det er lett å bli sløv og velge lettvinde løsninger.
- ◆ Tenker veldig mye bare i handling, må presses til å få fram begrunnelser.

- ◆ Hvorfor-spørsmål tvinger en til å tenke og begrunne det en holder på med.

Disse momentene vil bli ytterligere belyst når vi har sett noe på hva respondentene legger i sentrale begreper. Begrunnelsen for å få tak i hva de legger i begrepene er som nevnt det fenomenologiske perspektivet. Dermed avviser de utfra erfaring med veiledning den kritikken som dreier perspektivet som minner om at respondentene uttrykker seg utfra sin livsverden, og at de har gjort strategien og begrepene til sine egne. Derfor må de klargjøres for at tolkningen skal kunne ta utgangspunkt i deres begrepsforståelse.

Målet med veiledningsstrategien er å utvikle teorien bak handlingen. Dermed blir begrepet praktisk yrkesteori sentralt. Det er begrunnelsen for at respondentene ble spurt om hva praktisk yrkesteori er for dem. I denne avhandlingen er det trukket fram begreper som taus kunnskap og refleksjon. For å få utdypet hvordan de så på de ulike begrepene ble det spurt om hvordan de så begrepene i forhold til hverandre. Først vil kun forholdet mellom praktisk yrkesteori og taus kunnskap bli presentert.

7.4 Bakgrunn for egne handlinger

Den forståelsen respondentene uttrykker vil bli sett i forhold til del 3 om taus kunnskap og del 5 om praktisk yrkesteori.

A: Praktisk yrkesteori for meg er en teoretisk måte og en teoretisk modell for å prøve å rydde litt i eget hode. For meg er det det det er. En måte å bare sette ting på. men jeg ser jo at den har f.eks. det øverste p3-nivået er altfor tynn. Holdninger og verdier, hele grunnsynet ditt da ligger i toppen der .

Intervjuer:Hva mener du med at den er for tynn,da?

A: Hvis du ser bare inn på modellen så blir det tynt grunnsyn i forhold til handling. Den blir litt liten i modellen. Og jeg syns også kanskje da når en driver med veiledning er forholdsvis sjeldent i den. At vi er veldig mye nedpå handling på det første og så er vi oppom, i forhold, mens kanskje i større grad handler det om å få mere fram på det grunnsynet som da er tilbake på det du sier om taus kunnskap. Det er veldig mye av det som er taust.

Respondent A viser her at for henne er grunnsyn det samme som p3-nivået, og at mye av grunnsynet er taust. Dette vil en se er en oppfattning av grunnsyn som er svært forskjellig fra respondent B sin begrepsavklaring.

Intervjuer: **Hva er “Pyt’en” for deg i forhold til taus kunnskap som brukes i veldig mange andre sammenhenger?**

A: *Den kan være en del av den. Den er nok del av den, men det er jo ikke noe synonymt på en måte. Nei, fordi i min “pyt” der er det også ganske mye bevisst.*

Intervjuer: **Så taus kunnskap for deg er kunnskap som ikke er bevisst?**

A: *Ja, kunnskap som jeg må jobbe med å få fram. Som jeg da også kanskje trenger hjelp av andre for å få fram. Sånn tenker jeg om taus kunnskap.*

Intervjuer: **Mens “pyt’en” den har mer?**

A: *“Pytten” har mer. Det er det jeg kan sette ord på som er veldig greit og så har den det f.eks. som jeg via veiledning kan få fram som har vært taust.*

Ja, altså man kan kanskje få synliggjort noe mere, men det er vel helt usannsynlig at man vil få fram alt som er taust.

Dette er i tråd med Wittgenstein sitt perspektiv om at alt sannsynligvis ikke kan artikuleres.

Intervjuer var usikker på hva respondentene la i begrepet taus kunnskap og refleksjon. For å klargjøre dette laget jeg et eksempel. Derfor er eksempelet og respondentens svar tatt med her. Intensjonen intervjuer hadde med å bruke eksempelet var å få tydeliggjort tanker respondentene hadde i forhold til refleksjon i handling. Det vil i denne sammenhengen si mens en er i aktivitet sammen med barna. Imidlertid oppfattet respondentene eksempelet svært forskjellig og ingen av respondentene svarte på det intervjuer var ute etter å belyse. Men det kom likevel interessante vurderinger gjennom bruk av eksempelet.

Eksempel:

Du står der, det har vært regnvær og unga står der med gummibukser og skal spyles før de går inn. Plutselig detter ei marihøne ned på gulvet. Hva skjer da, - å spyle- som er målet, eller vil de komme til å bry seg med den marihøna? Og det valget den førskolelæreren tar der og da, hva er det for noe?

A: *Det er vel en del av “pyt’en” i en eller annen sammenheng, men så handler det vel stort sett om verdier, trur jeg. Så, men om det er en refleksjon eller om det er en “ryggmarksrefleks” det vet jeg ikke altså.*

Intervjuer: **Hvis det er en “ryggmarksrefleks” er det da taus kunnskap?**

A: *Kan være. Akkurat med marihøna vil det ikke være noe taus kunnskap. Det vil jeg tro at hadde vært tenkt igjennom noen ganger. Også det kommer fordi atte det er*

sånn jeg oppfører meg overfor små dyr. Da kommer det utifra det. Men hvis det f.eks. hadde vært andre områder som så kunne det jo vært noe som man ikke visste. Når mora mi så en mariehøne når jeg var lita så tråkka 'a på den og kasta den ut. Så var det det som det endte opp med. Så kunne det absolutt vært en "ryggmarksrefleks". For sånn har jeg sett det har blitt gjort før, men aldri tenkt gjennom det. Da kunne det absolutt vært en taus kunnskap.

Denne respondenten inkluderer taus kunnskap i begrepet praktisk yrkesteori. Her blir praktisk yrkesteori et overordnet begrep i forhold til taus kunnskap. Taus kunnskap blir det en gjør som en ikke har reflektert rundt, men bare gjør fordi en f.eks. har sett andre gjøre det slik, eller har blitt fortalt hvordan reagere eller handle. Dersom en tar tak i denne handlingen og reflekterer rundt den, er den utfra denne respondenten ikke taus. Dette tydeliggjøres ved følgende kommentar i forhold til rutiner i barnehagen.

A: Men jeg trur ikke allikevel at rutiner blir taust igjen, det blir ikke taust igjen. Altså fordi at hvis du blir bedt om begrunnelser på det er det ikke vanskelig å komme med. Altså du er ikke sånn at du går og begrunner de, men hvis du bli bedt om en begrunnelse på hvorfor går ungene ut på den tida av dagen.f.eks. Hvorfor er alle ungene i dagens barnehager ute fra tolv til to. Det er ikke noe problem og vite det. Det er ganske viktig presisering i forhold til "pyt" og taus kunnskap.

Respondent A sitt begrep taus kunnskap kan minne noe om Polanyi. Hun sier at det som er taust kan artikuleres og da blir det ikke taust igjen. Dette samsvarer med begrepene Polanyi brukte "tacit knowing" og "focal knowing". Det er mulig at det er en distinksjon mellom det at Polanyi i liten grad tar tak i hvordan noe blir taust. Respondenten viser at noe som har vært bevisst og reflektert omkring ikke kan bli taust. Dermed tydeliggjør hun en tydelig avgrenset begrepsforståelse av begrepet "taus kunnskap". Imidlertid har denne respondenten også med perspektivet til Wittgenstein om at ikke alt kan artikuleres.

Når det gjelder praktisk yrkesteori blir det et overordnet begrep som har i seg taus kunnskap, men som også har i seg bevisst kunnskap, kunnskap som er reflektert og påvirker yrkesutøverens handlinger.

Respondent B ga uttrykk for noe usikkerhet i forhold til innhold i begrepet taus kunnskap. På grunn av at denne respondenten trengte mer hjelp til å ta tak i begrepene innførte intervjuer begrepet pedagogisk grunnsyn. Dette ble gjort fordi denne barnehagen har startet på en grunnsynsdebatt og dermed kunne denne innfallsvinkelen få respondenten til å kommentere begrepene.

Intervjuer: Er grunnsyn og "pyt'en" identiske begreper?

B: "Pyt'en" blir vel mer praksis, blir det ikke mer praksis? Nei, nå spør jeg deg, det skal jeg kanskje ikke gjøre. Jeg har et grunnsyn, men som jeg ikke alltid handler etter.

Ja, jeg føler kanskje at grunnsyn er det jeg har der som jeg forsøker å strebe etter å jobbe etter, forsøker å få ut i praksis, men som ikke er lett. Det er på en måte det jeg jobber mot, selv om det også er utvikling.

Intervjuer: **Mens "pyt'en" er det som er i virksomhet hele tida?**

B: Det er sånn jeg har sett på det.

Denne respondenten viser en oppfattelse av hva grunnsyn er som noe som er bevisst for yrkesutøveren. Det er teori som er bevisst og som yrkesutøveren ønsker skal være grunnlag for sine handlinger. Slik jeg tolker dette blir da grunnsynet delvis det samme som praktisk yrkest teori, men at grunnsynet også har i seg noe som ikke har betydning for handling. Dermed overlapper de to begrepene hverandre til en viss grad, men ikke helt. Utfra dette kan en tolke at grunnsyn er mer bevisst (espoused theory) og at den tause kunnskapen ikke er en del av grunnsynet. Grunnsyn blir da den bevisste delen av den praktiske yrkest teorien, den delen som ikke bare er forfeftet teori, men som har betydning for handling

B: Taus kunnskap. Nei, jeg vet ikke. Når du nevnte det for meg, så tenkte jeg mer sånn umiddelbart det er kanskje den kunnskapen jeg hele tida får gjennom erfaring, gjennom veiledning og ja, taus kunnskap kan også være det som ikke kommer ut i praksis, som en på en måte har der.

Taus kunnskap må jo være sånn som alle førskolelærere på en måte innehar.

Taus kunnskap er sikkert ganske ubevisst. Taus kunnskap må være vanskelig å sette ord på det da, når det er taus kunnskap. Nei, jeg vet ikke.

Respondent B er svært usikker på hva hun vil legge i begrepet taus kunnskap. Det er vanskelig å tolke fra det hun sier at taus kunnskap også kan være det som ikke kommer ut i praksis. Hun følger ikke dette resonnementet videre og det kan tolkes dithen at hun gjennom sitt eget resonnement etterhvert finner et annet innhold i begrepet taus kunnskap enn at det ikke kommer fram i praksis. Perspektivet om at "det er kanskje den kunnskapen jeg hele tida får gjennom erfaring", kan en knytte direkte til brødrene Dreyfus sin teori om hvordan yrkesutøveren tilegner seg sine ferdigheter og utvikler disse. Dreyfus og Dreyfus knytter denne ferdighetstilegnelsen direkte til erfaring. Dette korresponderer med den tanken respondent B her gjør seg om taus kunnskap som tilegnes gjennom å gjøre erfaringer.

Dersom en velger denne tolkningen av hennes uttrykk blir begrepet taus kunnskap her å sammenlikne med Schön sitt "Knowing - in - action". Denne kunnskapen består både av det som er prinsipielt taust (Wittgenstein) og det som er blitt taust. Intervjuer forsøkte å oppsummere hva respondenten uttrykte ved å si at taus kunnskap er noe alle har, som er ganske ubevisst og som er vanskelig å sette ord på. Dette svarte respondenten bekreftene på. Deretter resonnererte respondentene videre på om yrkesutøveren fikk mer eller mindre taus kunnskap etterhvert.

B: De som jeg jobber med er førskolelærere som har jobba i hvertfall minst 10år. Det er vel sikkert fra 10-15 -20år at de på en måte har veldig mye taus kunnskap, trur jeg. Og som jeg prøver å hente, prate teori med, men som de på en måte har langt baki der som har blitt handling, som har blitt praksisen. (uten at Når) Vi har nå brukt en del tid på å snakke om pedagogisk grunnsyn (og da er de). Vi begynte å snakke om at vi vil gjøre litt forandringer her, litt forandringer i måten vi jobber på og føler at de ligger litt tilbake, bruker litt gamle ting som de har jobba med og jeg var der veldig at da må vi hente fram hvorfor vi vil forandre, men vi kan bare gjøre det sånn og sånn føler jeg. Det blir litt sånn at vi har jobba tilbake og at de kan hente fram den tause kunnskapen sin, kanskje.

Ut fra respondent B har førskolelærere med lang yrkespraksis mer taus kunnskap enn førskolelærere med kort erfaring. Dette fordi taus kunnskap etableres gjennom erfaringslæring. Erfaringer blir ut fra det til taus kunnskap. Dette blir en ganske annerledes forståelsesmåte enn respondent A.

Intervjuer: Hvis du tenker på taus kunnskap sånn som du har gått inn i det, det ubevisste. Blir det mere av det etterhvert som du har jobba noen år, eller blir det mindre av det, trur du?

A: Nei, det blir ikke mindre av det. Det blir andre områder så i utgangspunktet i starten enten det er førskolelærere eller assistenter liksom så er det noen områder som de aldri har tenkt på som for en annen er helt vilt at de aldri har tenkt på, men så blir det bare at du øker behovet det f.eks. i forhold til vår jobb nå når vi driver og jobber etter å finne ut av hva ungenes måter å tenke på og ungenes måter å danne hypoteser på. Da er det mye som du ikke vet. Det vet vi veldig lite om alle sammen. Hvordan danner unger sine egne teoriforestillinger.? Hvordan gjør unger det? Du bare høyner nivået. Du går dypere inn i en materie, så det er fremdeles like mye som er taust, men det er jo ikke de samme tinga som er taust.

Respondent A og B har altså svært forskjellig syn på hva taus kunnskap er. Respondent A har et mer avgrenset bilde av hva taus kunnskap er. Hun sier at taus kunnskap ikke er rutiner og vaner som yrkesutøveren har hatt et reflektert forhold til. I tillegg sier hun noe om at taus kunnskap på en måte er uutgrunnelig. "Du bare høyner nivå-

et". En yrkesutøver som har mye erfaring stiller seg andre spørsmål enn en nyutdannet. Og at denne tause basen dermed blir aktivisert i forhold til slike spørsmål. Dette er i tråd med Molander der kunnskapsbegrepet er dynamisk og det gjelder da også den tause kunnskapen. Den endrer seg og blir på en måte en kilde til å skape kunnskap i handling. Utfra min tolkning av respondent A peker hun på den forskerinnstillingen som kan ligge i at en yrkesutøver stiller seg nye spørsmål hele tiden som hun søker svar på i sin yrkeskarriere. Respondent B ser ut til å legge vekt på at taus kunnskap handler om at noe blir taust. Gjennom rutiner og vaner man skaper seg som yrkesutøver bygger en opp en taus base for sine handlinger. Denne basen kan også ha i seg tidligere bevisste og reflekterte standpunkter, men gjennom rutinisering har det utviklet seg til å bli taust.

Respondent C ga uttrykk for at de problemstillingene intervjuer spurte om i forhold til dette med taus kunnskap, praktisk yrkesteori og refleksjon var temaer hun i for liten grad hadde fått mulighet til å forberede seg på. De kom litt for brått på henne, slik at hun hadde hatt behov for å ha tenkt gjennom dette før intervjuet startet.

Intervjuer: Hva er praktisk yrkesteori for deg?

C: Det burde jeg tenkt gjennom på forhånd. Den trekanten den står over meg som et slags bilde, det er sjelden eg brukar den, men inne hos meg sjøl kan eg vel tenke, ja-vel, så det er den derre "pytten" igjen da. Handlingene det er det konkrete jeg lager til her og nå, men åffer i all verden skal eg gjere det sånn. Det er det som kommer oppover så eg har den baki hue på ein måte når eg skal planlegge enten aleine eller sånn med avdelinga eller andre. Men sånn kjempebetydning har ikkje den hatt for meg.

Intervjuer: Hva er den i forhold til grunnsyn?

C: Har ikkje kopla det sammen.

Det har jo noe med hverandre å gjøre. Det er det jo nødt til å ha. Men for jeg har vel aldri skrivi ned grunnsynet mitt, men når vi har snakka om grunnsyn her så har ikkje eg tenkt så veldig mye på pyramiden sånn aleine, men når du spør så vil eg vel tru at der er det en sammenheng.

Intervjuer: Hva er taus kunnskap?

C: Taus kunnskap for meg er dei ting en gjer uten å tenke gjennom det.

En gjer mye tilfeldig, mye uten å liksom ha tenkt mye gjennom det på forhånd, det er heilt sikkert. Det er vel det som er taus kunnskap vil eg tru, eller? Jeg er ikke sikker heller.

Respondent B og C er tydelig mer usikre når det gjelder hva de skal legge i de ulike begrepene. C sier helt eksplisitt at dette kunne han tenkt seg å ha tenkt gjennom på forhånd. Her kan det ligge ulikheter hos respondentene i forhold til på hvilken måte de har brukt strategien. A har bakgrunn som kursleder og det er muligens det som er med å gjør at han er mer vant til å gå inn i disse begrepene. Uansett så har disse intervjuene vist at respondentene legger svært ulik forståelse inn i begrepene og at de nok også har et mer eller mindre bevisst forhold til dem. Det er imidlertid mulig å dele inn begrepsavklaringen i en vid og en snever forståelsesmåte. A gir uttrykk for en snever forståelse av begrepet, mens hos C har begrepet en videre betydning. C sin definisjon av taus kunnskap likner på Schön sitt begrep "Knowing in action". Dermed har denne forståelsesmåten en del paralleller til respondent B sin begrepsavklaring. Imidlertid kopler han begrepene i liten grad til hverandre og var tydelig ikke særlig interessert i å gå inn i begrepsavklaring på sparket slik intervjuer la opp til.

Respondentene ga uttrykk for noe motstridende innhold i begreper og i forholdet mellom begrepene. Følgende punkter var representert i forhold til hva praktisk yrkesteori (PYT), pedagogisk grunnsyn og taus kunnskap er:

Praktisk yrkesteori:

- ◆ Praktisk yrkesteori konkretiseres gjennom trekanten (pyramiden) og er en teoretisk modell for å rydde i eget hode.
- ◆ Praktisk yrkesteori har betydning for handling.
- ◆ Praktisk yrkesteori er i stor grad holdninger, verdier og ideologier.
- ◆ Praktisk yrkesteori inneholder både bevisst og ubevisst kunnskap.
- ◆ Praktisk yrkesteori inneholder noe fra personens grunnsyn.
- ◆ P3-nivået i praktisk yrkesteori har i seg yrkesutøverens grunnsyn.
- ◆ Praktisk yrkesteori er et overordnet begrep i forhold til taus kunnskap.

Pedagogisk grunnsyn:

- ◆ Den delen av pedagogisk grunnsyn som har betydning for handling finnes i praktisk yrkesteori, men pedagogisk grunnsyn er også teori som ikke har betydning for handling.
- ◆ Pedagogisk grunnsyn inneholder også det du streber etter å handle utfra.

Taus kunnskap:

- ◆ Taus kunnskap er det en gjør uten å tenke gjennom det.

- ◆ Taus kunnskap er den ubevisste kunnskapen som yrkesutøveren aldri har reflektert rundt.
- ◆ Taus kunnskap er noe som er vanskelig å sette ord på.
- ◆ Taus kunnskap baserer seg på erfaringer.
- ◆ Omfanget av taus kunnskap øker med yrkeserfaring.
- ◆ Den tause kunnskapen er alltid i endring, dynamisk.

Respondentene viser at de har svært ulikt innhold i disse begrepene. Det er sannsynlig utfra disse tre respondentene at innholdsforståelsen av disse begrepene er svært ulik blant førskolelærere i barnehagen. Imidlertid antar jeg at det gjelder mer generelt utfra den drøftingen som er gjort i del 3. Det er ulike syn, ulike definisjoner og mer eller mindre bevisst forhold til hva en legger i begrepene.

I vurderingen av punktene må vi ta i betraktning at respondentene ikke fikk intervju-guide, slik at disse punktene kom til gjennom umiddelbare svar og også gjennom samtalens løp. Derfor gir de kun mening ved å se på dem som umiddelbare og som innfallsvinkler til å forstå begrepene.

Både respondent A og B tydeliggjorde at taus kunnskap var en del av den praktiske yrkeskunnskapen. Dette er i tråd med Lauvås og Handal (1990) sin begrepsavklaring:

Det er i dette spenningsfeltet mellom teori og praksis og mellom taus og uttrykt kunnskap vi har funnet at veiledning er en spesielt egnet form for undervisning. Det er gjennom en "reflekterende veiledning" at den uttalte kunnskapen får mening og betydning i konfrontasjon med yrkesutøverens problemer, og det er gjennom denne veiledningen at kravet stilles om å forsøke å sette ord på den tause kunnskapen. (Op.cit.s.6)

I vår sammenheng der fokus ikke skal være på en teoretisk avklaring av begrepene, men på betydningen av veiledning er det likevel vesentlig å merke seg hvordan respondentene har ulikt innhold i begrepet. Innen førskolelærerutdanning og barnehagefeltet er det stor interesse for fenomenet taus kunnskap. Imidlertid kan dette tyde på at avklaringen av begrepet i liten grad er fokusert i barnehagene. Det som respondentene er enige om er at den praktiske yrkesteorien inneholder både bevisst og ubevisst kompetanse som yrkesutøveren benytter seg av. I henhold til spørsmålet om betydningen av veiledning for dem som yrkesutøvere bekrefter alle tre hvor viktig det er å sette ord på denne kompetansen. Spørsmålene om klargjøring av ulike begrep overrasket respondentene og det virket som en slik teoretisering rundt begrepet praktisk yrkesteori var delvis ukjent. Respondentene ser ut til å ha et mer pragmatisk forhold til begrepet "praktisk yrkesteori" og deres fokus er på betydningen av å sette ord på

egne tanker og valg for å kunne bli i stand til å endre praksis eller ha et bevisst forhold til egen praksis.

I problemstillingen benyttes verken begrepet praktisk yrkesteori eller taus kunnskap. Der er det refleksjon i forbindelse med handling det dreier seg om. Tidligere er det i avhandlingen gjort rede for ulike oppfatninger av hva begrepet refleksjon inneholder. Derfor ble respondentene bedt om å si hva de legger i refleksjonsbegrepet.

7.4.1 Begrepet refleksjon

Intervjuer: **Hva er refleksjon?**

A: *Jeg tror det er vanskelig å få til noe særlig refleksjon i handling. Du må ha litt distanse.*

Altså du må ha en eller annen form for distanse for refleksjon. Og den refleksjonen kan være å trekke seg noe umiddelbart tilbake og reflektere der og da. Så det er klart det går an å reflektere i handling, men knytta opp mot veiledning.

Altså hvis du tenker refleksjon som det at du snur deg tilbake og tar deg to minutter og tenker så er det ikke mange av de. Hvis det er det som er refleksjon, men hvis det er refleksjon det du gjør som du har funnet ut er en lur måte å gjøre ting på flere ganger før at du tar den raske runden der som kan vare tiendels sekunder som er lik som sånn nesten impuls, sånn gjør jeg det når det skjer. Når en unge holder på å dette ned fra et eller annet så reagerer jeg sånn eller i konflikter eller sånn, så vet jeg ikke helt. Jeg tror liksom refleksjon og den impulsen eller den kan ligge veldig tett opp til hverandre, altså.

Intervjuer: **Spørsmålet er kan det overlappe?**

A: *Ja. Når du har gjort en ting, reflektert nok antall ganger over en ting at du da på en måte har det så innarbeida at du, om du da reflekterer, det lurer jeg på? Om du da reflekterer eller om du da bare gjør det?*

Det er kanskje ordet refleksjon jeg syns er litt vanskelig i denne sammenheng. Fordi tradisjonelt har refleksjon mye i seg det som vi tenker på ettertanken og at jeg har tenkt nøye igjennom liksom sånn veldig sindig, veldig vurdert sånn det er sånn veldig reflektert over noe, men så er det det da i handling. Lurer jeg på reflekterer jeg eller gjør jeg det ikke? Men det kan godt hende at jeg reflekterer, men jeg reflekterer bare så utrolig mye hurtigere enn det jeg gjør når jeg reflekterer. Enn når jeg skal sette meg ned å reflektere over livets viderverdigheter da kan det ta sin tid. Mens i handling når du er i handlingstvangen for å si det sånn, da kan det gå utrolig raskt.

Som en ser så har respondenten endret noe på hva hun legger i begrepet refleksjon i løpet av samtalen. I utgangspunktet sier respondent A at en må ha noe distanse til handling for å kunne reflektere. Dette er i tråd med Molander sine krav til hva som kan kalles refleksjon. Etter å ha blitt konfrontert med Schön sin teori, modereres dette med avstand. Hun utvider begrepet til en videre forståelsesmåte, der kravet om avstand til handling reduseres. I og med at intervjuer gir en kort redegjørelse for tidsperspektivet i forbindelse med Schön og hans begreper knyttet til refleksjon før, under og etter handling, kan denne teori-innfallsvinkelen ha ført til at respondenten ble noe usikker og endret sitt syn på hva refleksjon er. Dermed er det flere tolkningsmuligheter i hennes svar. Enten at hennes refleksjonsbegrep er et vidt begrep i tråd med Schön eller et mer avgrenset begrep mer på linje med Molander. I og med at hun først selv snakker om behovet for avstand, tolker jeg henne dithen at hun ligger nærmest Molander sitt refleksjonsbegrep, altså et snevrere begrep.

I forbindelse med de to andre intervjuene kan redegjørelsen og innføringen av refleksjon før, under og etter handling ha ført til at de i liten grad definerer hva de legger i begrepet refleksjon, men godtar intervjuers redegjørelse og tar utgangspunkt i denne.

Dermed kan en konkludere med at respondentene bruker et refleksjonsbegrep som i hovedtrekk er identisk med det refleksjonsbegrepet som del 3 konkluderer med.

Jeg har drøftet og avklart begrepene tidligere i avhandlingen. Da jeg ba respondentene si noe om dette i undersøkelsen var ikke det ment å skulle gi klare begrepsavklaringer. Jeg trengte en viss avklaring i forhold til å forstå hva de la i begrepene for å kunne tolke utsagnene. Derfor er denne svakheten ved undersøkelsen ikke avgjørende for problemstillingen og forståelsen av denne.

I forbindelse med avklaring av veiledningsbegrepet ble det trukket inn noe om hva respondentene mente veiledning hadde av betydning for dem som yrkesutøvere. Der ble hvorfor-dimensjonen belyst. Nå vil betydningen av veiledning for refleksjon bli belyst.

7.5 På hvilken måte har veiledning betydning for refleksjon i forbindelse med handling?

For å få fram perspektiver i forhold til denne problemstillingen var det nødvendig å klargjøre hva respondenten la i refleksjonsbegrepet for derigjennom å kunne si noe om betydningen av veiledning for å fremme refleksjon. Respondent A svarer på dette

ved å vise til behovet for systematisk kvalifisert veiledning. Dette kan tolkes dit at yrkesutøveren trenger hjelp til å reflektere i forbindelse med handling, og at denne hjelpen må fungere som et støtteapparat over en viss tid, slik at yrkesutøveren lærer seg til å reflektere. Respondent A peker på førskolelærerens hverdagssituasjon, som fylt av mange praktiske gjøremål, og som kan hindre yrkesutøverens refleksjonsmuligheter. Handlingstvingen blir for stor for å reflektere. Utfra Schön er det viktig å skape seg et frirom for refleksjon., slik at en i sin yrkesutøvelse finner måter å kunne utvikle egen refleksjon. A peker på at veiledning kan være et redskap og at det kan lage et slikt frirom. Han viser at det kan være hensiktsmessig å støtte yrkesutøverens refleksjon ved både å ha førveiledning og etterveiledning. Altså gi innspill til refleksjon i tilknytning til handling og reflektere over handlingen etter at den er gjennomført.

A: Jeg tror kanskje at man skulle ha opplevd det som nyttig enda flere ganger også har man vel noe med tid å gjøre det også. Og altså hvis du har opplevd det som nyttig over en lang sekvens så vil du vel ha skapt et behov for det. For å gå dypere inn i det, men hvis det har vært sånne enkeltstående tilfeller via kurs, ja via mere sporadiske ting innad i barnehagen eller enten du har fått veiledning via barnehagekonsulenten en gang i året eller noe sånt, så trur jeg ikke det har blitt. Da har du ikke fått et behov. Så jeg trur ok det er en tenkemåte som tar lang tid å få inn og som det er spesielt kanskje også. Har tenkt litt i forhold til førskolelæreryrket som jeg mange ganger har sagt det er først og fremst praktikeren førskolelæreren vi ser at refleksjonspersonen er ikke den vi ser i så stor grad. Det er den som får det praktiske arbeidet til å gå, både helt konkret med ungene, men også sånn i forhold til det er fine opplegg og også videre ikke det er de riktige opplegga, men det er strømlinjeforma. Og det kan vel ha noe med det igjen at vi kanskje ikke heller har fått studenter som i så stor grad har vært villig til å gå inn i det tidligere. Da kan vi heller ikke beregne at en blir flinkere når man sitter med beina i praksis.

I forhold til f.eks. vi hadde en runde i forhold til små barn helt små barn. (som i utgangspunktet) Hun som fikk veiledning kunne altså en del utviklingspsykologi om små barn i en sånn sammenheng, men når hun begynte å se hvordan hennes, sin egen væremåte i forhold til ungen, altså det å gå runden på sin egen væremåte så fikk hun fram noe som bare to dager etter. Jøss, dette problemet er borte og som vi da tok en ny runde på hvorfor Som hu da anså at det kanskje var noe med måten jeg da forholdet meg til henne, eller forventer av henne nå eller gjør ting på og den kom fra hu sjøliksom.

Intervjuer: Hvis veiledning får betydning for deg som yrkesutøver betyr det at den har betydning for deg som yrkesutøver i ulike situasjoner, ikke nødvendigvis akkurat den situasjonen du fikk veiledning på, det eksemplariske i ting. For den

assistenten du snakka om, med de minste, der dukka det opp refleksjon for henne etter at veiledninga var avslutta. Vil det kunne føre til at hun reflekterer i tilknytning til handling mere videre trur du?

A: Ja, men da må hun ha hatt mulighet til å ha blitt bevisst det i forkant, altså fått noe i forkant altså syns de tingene. Hvis du bare reflekterer i handling, trur jeg, det kan bli så som så med refleksjonen. Men derimot hvis du skal få til en refleksjon for varig verdi må du sette ord på det både i forkant og etterkant.

A: Så jeg tru vel at det er fornuftig at veileder kanskje er noe mer utfordrende enn jeg ser i de fleste veiledningssituasjoner

Respondent A er kritisk til at førskolelæreren i sin handlingstvang i hverdagen ikke reflekterer nok, men kun løser problemer ettersom de dukker opp. Gjennom hele intervjuet tydeliggjør hun at veilederen må utfordre på begrunnelser og ta mer tak i yrkesutøverens p3-nivå.

Intervjuer: Trur du det har betydning for taus kunnskap og utvikling og jobbing med den tause kunnskapen?

A: Ja, helt klart. Det derre med begrunnelser er der du får fram mer av den tause kunnskapen.

Intervjuer: Går det an å veilede i taus kunnskap?

A: Ikke veilede i taus kunnskap, for du veileder jo i handling. Så dukker det opp taus kunnskap via veiledninga. Du veileder jo ikke på taus kunnskap.

Respondenten presiserer her at veiledningen skal ta utgangspunkt i handling og at taus kunnskap er noe som plutselig dukker opp utfra problemstillinger eller spørsmål vei-søker eller veileder stiller seg. Det kan dukke opp gjennom refleksjon over et problemområde.

Intervjuer: I den veiledninga støter på noe som er taust som da plutselig ikke er taust lenger. Hva kan det være?

A: Nei, det kan vel ofte være ulike verdier, blant annet synes jeg. En møter på verdier som man tror at det kan være. Syn på foreldre har jeg i allerfall møtt en del. Det kan være syn på barn. Jeg tror det handler veldig mye om egne opplevelser av barndom som ikke folk har forstått . Hvorfor de reagerer sånn i ulike situasjoner og plutselig via veiledning så ser de at; hjelp det var det det var.

Ja, da syns jeg det har betydning for videre handlinger.

I forbindelse med respondentens avklaring av begrepet refleksjon viste hun at det kan være vanskelig å skille begrepene intuisjon og refleksjon. Disse kan gå noe inn i hverandre. En slik forståelse av begrepet refleksjon ligger nært opp til Schön sitt begrep “Reflection in action”. Altså en instilling eller åpenhet i forhold til det som skjer i handling.

A: Klart at evnen for om det er refleksjer eller det er refleksjon det er jo veldig viktig. Det er i allerfall ikke langt i mellom de to til tider.

Forholdet mellom refleksjer og refleksjon slik hun her beskriver det, tolker jeg dithen at noen ganger bygger refleksjon på følelser, refleksjer og intuisjon, mens andre ganger er refleksjon mer et metaperspektiv på handling der en analyserer og vurderer for å ta det rette valget. Vid definisjon av refleksjonsbegrepet samsvarer med min måte å definere begrepet. Den måten respondenten uttrykker det på gir en indikasjon på at bevisstheten rundt hva slags refleksjon, blir vesentlig, og at en i handling tar seg tid til å analysere også. Hun trekker i denne sammenhengen også fram dette med rutinisert handling og behovet for å reflektere omkring sine egne rutiner. Dette ble beskrevet i punktet om problemforståelse.

Respondent B er opptatt av at veiledning fører til refleksjon også etter at selve veiledningssekvensen er over.

Intervjuer: Men opplever du da når du får veiledning og når du tenker på veiledning i ettertid at du har noen nytte av det?

B: Ja, det setter i gang veldig tankeprosess. Jeg har vært i en veiledningssituasjon en gang som jeg synes var tøff. For det går så mye på person, å se ting ved deg sjøl og se. Jeg hadde en i forhold til, jeg vil ikke kalle det konflikt heller men, ulike måter å se ting på i personalet som jeg da ble veileda på utafra. Det var tøft, men det hjalp meg veldig i forhold til å se situasjonen.

Intervjuer: Det med veiledning, nytteverdi av veiledning, har det betydning for utvikling av “pyt’en” eller grunnsynet?

B: Ja, det har veldig betydning. Du er jo påvirkelig da. Jeg kan ha gjort meg opp tanker og meninger om ting som jeg kan forandre ved å høre gode begrunnelser mot det f.eks.

Ja, ja, for jeg er påvirkelig og i forandring. Jeg er jo i utvikling.

Ja, det er gjennom veiledning du kan åpne øynene og lære å se problemene eller å se gjennom å bli veileda av andre så kan andre få deg til å åpne øynene i forhold til det.

Intervjuer: Sånn at det åpner vei mot den tause dimensjonen, har du opplevd det noen gang?

B: Ja,jada. Det må jeg jo ha opplevd. Jeg kommer ikke på noen eksempler nå. Det kan jo bare være et enkelt spørsmål fra den andre. Jammen, hvorfor gjør du ikke sånn i steden for å gjøre sånn og så åpner det. Å ja det har jeg ikke tenkt på eller jeg gjør vel bare det fordi det står på planen der inne eller. Aha-opplevelser på en måte.

Ja, alltid går jeg ut av en veilednings situasjon med å tenke på det veldig mye etterpå.

Intervjuer: Når skjer den erkjennelsen?

B: Det må jo både være under samtalen og etter.

Du må helt til bannns å vite hvorfor du gjør ting for å greie å forandre på det.

Det at andre kan hjelpe deg å belyse det. Det er det å få i gang refleksjon på en måte. Det er det jeg føler gir mest. Hvis du ikke stiller spørsmålet hvorfor eller sånn, så kjøper du på en måte litt lett andres begrunnelser. Du må nødt til å ha tru på det sjøl, trur jeg.

Respondent B er opptatt av de prosessene veiledning setter i gang både generelt og i forhold til refleksjon. Spesielt er hun opptatt av at det å måtte begrunne sine handlinger og tanker gir innsyn og fører til refleksjon.

Respondent C sin innfallsvinkel er knyttet til den utfordringen det ligger i å bli bedt om å begrunne.

C: Ikkje annet enn at eg blir tvinga til å tenke. Det er veldig fort for oss i barnehagen og etterhvert holde oss i bann av pyramiden, mens veiledning får deg til å krype oppover et stykke.

En er vel kommet inn i en rytme en trivas veldig godt og syns ein har tak på ting. Da ser eg ikkje hensikten i å forandre på noko. Fordi det er klart at hver høst når du får inn nye barn som du må observere så vil du automatisk forandre noe på rutinene.

Veiledninga er absolutt med på å utvikle refleksjon fordi at du kommer inn i en. Du tenker på en annen måte når du blir satt litt til vegs. Du må reflektere over hva du driver på med og det igjen fører til at du ser på det du driver på med og tenker. Kunne du forandra på det, eller vil du fortsette sånn som du driver. Så veiledning det er et vil jeg si ein god måte å lære på. Du har gjort deg noen erfaringer åssen, for å gå inn i veiledning må du nesten ha gjort noen erfaringer først, som du blir spurt, stillt en del spørsmål om og da vil det under en sånn veiledning eller en samtale få det til

sammen med det som andre sier og reflekterer. Er dette riktig det du driver på med. Du vil utvide horisonten din litt meir eller mindre og så handlar du utifrå det. Så eg har virkelig tru på veiledning.

Alle respondentene er enige om at veiledning har betydning for den enkelte yrkesutøvers virksomhet. Generelt trekker de fram at veiledning har en funksjon i forhold til å støtte og hjelpe yrkesutøveren i sin utvikling og for å få innsikt i egen praksis. Det går på bevisstgjøring av taus kunnskap, reflektere over egne handlinger og å utvikle en reflektert holdning til egen yrkespraksis. Imidlertid viser de at for å kunne få utbytte av veiledning må veiledningen settes inn i et system slik at det ikke blir tilfeldig, men mer en gjennomgående pedagogisk virksomhet over tid i barnehagen.

Tolkningen av det respondentene har lagt vekt på viser i stor grad hvilke muligheter veiledning gir. Disse tre respondentene har gjennom egne erfaringer eksemplifisert og utdypet den nytteverdien veiledning kan være. Imidlertid er det lett i en slik sammenheng å glemme at mange av de mulighetene for utvikling som gis gjennom kvalifisert veiledning også kan skje i andre situasjoner, f.eks. gjennom faglige samtaler og diskurser i barnehagen. Men da vil vi ofte ikke komme så dypt i problemet og få avklart problemstillingen så grundig. Fordi fokus ikke i den grad blir satt på veisøkers tanker. Veiledning gir tid til å gå i dybden på et avgrenset område, noe en sjelden gjør i de faglige samtalene.

Det spesielle med veiledning for å fremme refleksjon blir da:

- ◆ At en går i dybden på problemet.
- ◆ Fokus er på veisøker.
- ◆ En har tid til å reflektere over et avgrenset område.

Disse punktene har betydning for at yrkesutøveren utvikler evne til refleksjon i forbindelse med handling.

7.6 Vurderende konklusjon og ettertanker

Det kan være vanskelig å trekke noen entydig konklusjon på de problemstillingene denne oppgaven reiser. Spørsmålet jeg stiller meg er om undersøkelsen har belyst og gitt nye innfallsvinkler for å problematisere feltet veiledning og taus kunnskap. Har

problemstillingen jeg valgte og de temaområdene som ble fokusert gitt relevante perspektiver i forhold til de teoriene som er presentert i avhandlingen?

Svarene på dette må bli både ja og nei. For å belyse dette vil jeg se undersøkelsen i forhold til problemstillingen og i forhold til den teoretiske delen i avhandlingen mer generelt.

Gjennom undersøkelsen opplevde jeg hvordan teori om et felt omskapes fra å være påstandskunnskap til å bli personlig kunnskap. Dette gjelder både for respondentene og for meg som forsker. Omskappingsprosessen fører til oppbygging av den personlige veiledningsstrategien, som hviler blant annet på opplæring i “Handling og refleksjon”. Dette bekrefter deler av eventyret om Eva og hennes utvikling, og bekrefter Løvlie sin teori om sammenhengen mellom teori og praksis. Det viser også den grunnleggende betydningen den tause dimensjonen hos yrkesutøveren har, og Handal og Lauvås sin tese om at:

Enhver lærer har en “praksisteori” om undervisning og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. (Handal og Lauvås 1983:14)

Resultatene fra intervjuene ble annerledes enn jeg hadde lagt opp til. Dette fikk konsekvenser for analysen. Jeg så for meg at hvert tema kunne analyseres, vurderes for seg, og at jeg dermed kunne få en ryddig og oversiktlig oppsummering av resultatene. Imidlertid fikk jeg en følelse av at noe var galt når jeg laget temamatriksen. Jeg opplevet at jeg måtte presse respondentenes svar inn i mine kategorier. Gjennom en lengre modningsperiode og oppfølging av det hermeneutiske perspektivet, med å veksle mellom deler og helhet, oppdaget jeg helt andre budskap i det respondentene svarte. Det var da jeg oppdaget at strategiene deres var forskjellige og at respondentenes perspektiv i stor grad dreide seg om opplevelser og mindre om begrepsavklaringer. Jeg var fokusert på prinsippene og teknikker, men de rapporterte fra opplevelsene. Derfor passet ikke min kategorisering inn i deres beskrivelse fra sin hverdag.

Premisser for validiteten og reliabiliteten i denne undersøkelsen er at respondentene rapporterer fra sin opplevelse og sine erfaringer med veiledning som er basert på strategien “Handling og refleksjon”. Det er ikke rapportering fra strategien slik den er presentert i litteraturen, men slik den har fått utvikle seg hos hver enkelt respondent. På denne måten ble selve undersøkelsen en bekreftelse både på betydningen av taus kunnskap og på at metodevalget ga åpning for at denne dimensjonen kom fram. Det at respondentene og jeg hadde ulike utgangspunkt for undersøkelsen (praktisk-teoretisk) førte også til at mitt ønske om en tydelig begrepsavklaring mellom de ulike begrepene, var av mindre interesse for respondentene. Utfra denne erkjennelsen var jeg glad

for at jeg ikke hadde sendt ut intervjuguide på forhånd. Denne ville antakligvis skremt dem, eller lagt feil fokus på hva intervjuet skulle dreie seg om. Jeg spurte respondentene om dette etter at de hadde lest gjennom resultatpresentasjonen. De bekreftet min antakelse om at svarene ville blitt mer knyttet direkte til definisjoner fra teorier dersom de hadde visst at de skulle definere begreper. Derfor støttet denne framgangsmåten det fenomenologiske perspektivet jeg hadde valgt. Premisser for validiteten og reliabiliteten må altså være at respondentene ikke hadde mulighet for å forberede seg på intervjuet i forkant.

Undersøkelsen har belyst at respondentene ikke var så opptatt av begrepsavklaringer i hverdagen og at de hadde ulikt innhold i begrepene som ble presentert. I forhold til problemstillingen har respondentene gitt mange innfallsvinkler til hvorfor veiledningsstrategien er et redskap for refleksjon. Noen av innfallsvinklene nevnes av alle, mens de også trekker fram ulike erfaringer. Dette kan skyldes at undersøkelsen kun måler det de kom på i øyeblikket, men det kan også være at de vektlegger ulikt i forhold til betydning for refleksjon. Dessuten må dette også sees i forhold til at de bruker strategien noe forskjellig.

Begrepet veiledning ble i hovedsak relatert direkte til Handal og Lauvås sin avklaring av begrepet. Imidlertid viser drøftingen med respondent B og C (om faglige samtaler kan være veiledning) at de har forskjellig syn på hvor omfattende veiledningsbegrepet bør være. Gjennom denne drøftingen fikk vi også fram en presisering av hva som er spesielt for veiledning. Fokus på veisøker, ha tid til å reflektere grundig over et område og å gå i dybden på problemet. Dette er en videreføring av den problemavklaringen jeg hadde foretatt i del 4 og del 5.

En av respondentene tydeliggjør at veiledningsbegrepet hennes har endret seg fra veiledning identisk med å gi råd, til veiledning for å få til refleksjon hos veisøker. Dette er i tråd med den antakelsen jeg hadde om at veiledningsopplæringen har ført til endring av den veiledningen som foregår i barnehagene. Denne respondenten problematiserer også begrepet frivillig og på egne vilkår. Utfra sin erfaring peker hun på motsetningen i at veiledningen skal være frivillig og at veisøker må ha opplevd veiledning som nyttig over en lengre periode før hun søker veiledning selv. Dette ga nye innfallsvinkler til å drøfte frivillighetsbegrepet.

Respondentene hadde ulikt innhold i begrepet taus kunnskap. Begrepsforståelsen kan deles inn i en vid og en snever forståelse. Den vide forståelsesmåten kan gå inn under den avklaringen av begrepet som er gjort i del 3, den snevre forståelsesmåten avgrenser begrepet taus kunnskap til kun å gjelde områder som er utviklet gjennom erfaring og egen bakgrunn og som aldri har vært fokusert og reflektert omkring.

Begrepet refleksjon viste seg å bli vanskelig. Avklaringen av begrepet preges av noen feilkilder. Respondent A trekker først fram at hvis en yrkesutøver skal kunne reflektere trenger hun noe *distanse* til handling. I to av intervjusituasjonene (B og C) ble intervjuer for ivrig i samtalen, slik at Schön ble presentert før respondentene hadde gitt uttrykk for sitt refleksjonsbegrep. Jeg burde ventet med presentasjonen av Schön til etter at de hadde sagt hva de la i begrepet. Grunnen til at jeg ble for rask var at jeg tolket deres taushet som motstand mot å definere og derfor ville jeg hjelpe dem i gang. Dermed er det ikke klarlagt hva respondentene i utgangspunktet la i begrepet. Det førte til at alle tre brukte refleksjonsbegrepet slik det er avklart i del 3. I ettertid ser jeg at jeg kunne gått videre på begrepsavklaring ved å presentere et omfattende og et snevert refleksjonsbegrep og bedt dem vurdere disse. Imidlertid er jeg noe usikker på om ikke det likevel var riktig å ikke presse respondentene mer på begrepsavklaring i dette intervjuet. Jeg ser det som en svakhet i min undersøkelse at respondentenes begrepsforståelse kom lite fram, men i forhold til resultatene er det klart at refleksjonsbegrepet er identisk med det omfattende refleksjonsbegrepet jeg har presentert i del 3.

Videre er det interessant å se den empiriske delen i forhold til Schöns teori. Vi finner at respondentene la vekt på betydningen av å avklare problemet. De ga uttrykk for at det å fordype seg innenfor et område og foreta en grundig problemavklaring var nyttig. I sin rapportering fra barnehagehverdagen tydeliggjorde de faren for rutinisering og overlæring. De bekreftet dermed hypotesen Schön har om at veiledning kan fremme refleksjon. I sin rapportering viste de også hvordan veiledning handler om åpenhet for innsyn fra andre, vilje til å slippe fasaden, åpne for å se en sak fra flere perspektiver, og vilje til å bli konfrontert med egen praksis og egen teori.

I del 4 konkluderte jeg med at veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" tilhører den kritiske tradisjonen. Dette fordi den legger vekt på diskursiv samtale, danning og den kritiske rasjonaliteten. Disse punktene kom ikke fram i min undersøkelse. Som nevnt rapporterte de fra sine opplevelser og var i mindre grad opptatt av å gi uttrykk for prinsippene i strategien. Jeg ønsket ikke å spørre direkte i forhold til betydningen av diskurs og kritisk rasjonalitet. Ingen av respondentene selv brukte disse begrepene for å forklare hvordan de opplever veiledningsstrategien. Dette tolker jeg dithen at veiledningsstrategien er blitt en del av deres personlige kunnskap, der de bruker sine egne ord for å tydeliggjøre hva de synes er viktig. Begrepene diskurs og rasjonalitet ser ikke ut til å være en del av deres måte å forklare strategien på. Det viser intervjuers og respondentenes forskjellige perspektiv fra en mer teoretisk innfallsvinkel til en mer praktisk innfallsvinkel. Imidlertid tolker jeg svarene dithen at de er opptatt av at veileder skal yte motstand (kritisk rasjonalitet) og at veileder skal be om begrunnelser (som er typisk for diskursiv veiledning). Når det gjelder å plassere veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" inn i pedagogiske tradisjoner, ble det ikke spurt om

dette, og jeg kan ikke tolke svarene dithen at respondentene er enig eller uenig med meg i min analyse.

Problemstillingen i undersøkelsen var: *På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling?* Jeg opplevde at respondentene ga meg bekreftelse på tesen om at veiledning er et redskap for refleksjon og at de begrunnet dette gjennom å vise på hvilken måte veiledning har betydning. I denne delen av intervjuet var intervjuer mest lyttende, og ble sittende å reflektere over de ulike innfallsvinkelene de hadde på betydningen av veiledning. Likevel så jeg i forbindelse med analysen av resultatene at de omtalte stort sett de samme områdene.

Respondentene ga uttrykk for på hvilken måte de opplever at veiledning kan ha betydning for refleksjon i forbindelse med handling, for å utvikle seg som yrkesutøver generelt, begrunne sine standpunkter og for refleksjon. Denne avhandlingen fokuserer på forholdet til refleksjon. Dette var innfallsvinkler respondentene hadde i forhold til å vise hvordan veiledning har betydning for refleksjon:

- ◆ - for å forstå sammenhengen mellom det jeg sier at jeg gjør og det jeg gjør.
- ◆ - fordi det er lett å bli sløv å velge lettvinne løsninger, og veiledning kan føre til refleksjon som hindrer denne sløvheten.
- ◆ - fordi veiledning skaper et "frirom" der vi har tid til å reflektere over handlingene våre. Hverdagen ellers er i stor grad er preget av handlingstvang.
- ◆ - fordi i veiledning behandles hvert problem svært grundig, og det gir muligheter for refleksjon.
- ◆ - fordi veiledning tvinger deg til å tenke.
- ◆ - fordi det å bli presset på å måtte begrunne sine handlinger setter i gang refleksjon.
- ◆ - fordi førveiledning gir muligheter for refleksjon i handling.
- ◆ - fordi førveiledning og etterveiledning i forhold til en situasjon kan føre til refleksjon hos veisøker som kan gi varig endring av handlingene i yrkesfeltet.
- ◆ - fordi veiledning fører til refleksjon hos veisøker både før veiledningen starter og lenge etter at veiledningen er avsluttet.

Listen viser at respondentene hadde mange innfallsvinkler til problemstillingen når de utdypet sin erfaring med veiledning. Respondentene svarte svært åpent, ærlig og selvkritisk i forhold til hvordan de opplevde rutinisering av hverdagen og behovet

for veiledning for å reflektere over handling i yrkessituasjonen. Denne åpenheten er med på å gjøre materialet troverdig som i denne sammenhengen vil være en del av validiteten i undersøkelsen.

Reliabiliteten kan kritiseres i forhold til intervjuers analyser av svarene og bruken av respondentenes uttrykk. Det er alltid fare for kryssklipping i et stort materiale og at intervjuer tar det minste lille uttrykk til inntekt for det undersøkelsen dreier seg om. Imidlertid er resultatene og drøftingene presentert for respondentene og de uttrykker at de kan stå inne for denne måten å tolke resultatene på.

Undersøkelsen ga meg interessante samtaler med respondentene. Jeg opplevde at vi hadde ulike utgangspunkt for samtalen, og deres innfallsvinkler ga meg nye perspektiver. På denne måten vil jeg si at mine forventninger til intervjuene ble mer enn innfridd. Imidlertid ser jeg tydelig i ettertid at mitt perspektiv er det teoretiske og deres perspektiv det praktiske. Derfor kan jeg ha feiltolket noe av det som er blitt sagt, og dette gjør at mine forventninger i forhold til begrepsavklaringer ikke er innfridd. Imidlertid opplever jeg det praktiske perspektivet som svært betydningsfullt (i praksis som det mest betydningsfulle) og da må jeg akseptere at hverdagen i barnehagen i liten grad stimulerer til begrepsdrøftinger og inngående begrepsavklaringer. Kvalitativt intervju utfra et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv ble i stor grad å regne som samtaler og da ble det mer “en tapping av hverdagssamtalen”. Intervjuer la rammene for intervjuet, men respondentene “vandret fritt” innen denne rammen. Det kan være at i den struktureringen som har skjedd etter at samtalene ble skrevet ned, og i valget av problemstillinger, så er det nyanser og forhold i det respondenten har gitt uttrykk for som ikke kommer fram i resultatpresentasjonen.

Konklusjonen i forhold til problemstilling var både ja og nei. Ja, fordi respondentene ga mange perspektiver og innfallsvinkler i forhold til problemstillingen, nei fordi begrepsavklaringene ble noe mer uklare enn jeg hadde ønsket. Men arbeidet støtter likevel opp om betydningen av å belyse området veiledning og taus kunnskap. Slik jeg ser det blir veiledning viktig for å fremme refleksjon i forbindelse med handling.

Del 8 LITTERATUR OG VEDLEGG

8.1 Litteraturliste

- Aksnes, Søren Ve (1982) *Intuitiv og analytiske aksjonsmåter i forming*
Notodden: Hovedoppgave, TLH
- Argyris,Chris og Schön,Donald A. (1974) *theory in practice increasing professional effectiveness.*
San Francisco: Jossey-Bass
- Barne- og familiedepartementet (1995) *Rammeplan for barnehager*
Oslo: BFD
- Barber, Bernard (1963) *Some Problems in the Sociology of the Professions*
Fall: Daedalus
- Berger, Luckmann (1990) *Den samfundsskabte virkelighed.*
Viborg: Lindhart & Ringhof
- Bogen, Margun (1995) *Du kan mer enn du vet!*
Oslo: Høgskolen i Oslo, Hovedoppgave
- Bue,Torgeir (1973) *Pedagogisk veiledning.*
Halden: NKS
- Caplan, Gerharld (1970) *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*
NewYork: Basic Books
- Dale, Britt, Jones, Michael og Martiniussen, Willy (red) (1985) *Metode på tvers*
Trondheim: Tapir
- Dale, Erling Lars (1993) *Den profesjonelle skole*
Oslo: Gyldendal
- Dahl, Maria (1987) Handlingens tre ansikten: Tre handlingsmodellar ur relations-synsvinkel
s.173 -185 i *Nordisk psykologi 39*
- Dreyfus, Hubert L. og Stuart E. (1986) *Mind over machine:*
New York: Free Press
- Dreyfus, Hubert L.og Stuart E. (1991) *Intuitiv ekspertise*
Viborg: Munksgaard
- Ekholm, Bodil og Hedin,Anna (1993) *Det sitter i väggarnä.*
Lund: Student litteratur
- Elster, Jon (1973) *Marx i dag*
Oslo: Gyldendal
- Elster, Jon (1979) *Forklaring og dialektikk*

Elzinga, Aant (intvju) (1990)	Oslo: Pax <u>Vem talar om tyst kunskap - och varför?</u> s.99-115 i Nordisk Pedagogik nr.3
Engen, Thor Ola (1994)	<u>“Reflection-in-action” eller “action-in-reflection”</u> s.344-362 i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6
Fhanêr, Stig (1982)	<i>Psykologi som förklaring, förståelse och kritik</i> Stockholm: Bonnier Fakta Bokforlag
Forbruker- og administrasjonsdep.(1987-88)	<i>St.meld. nr.8 Barnehagen mot år 2000</i> Oslo: Departementene
<i>Filosofi leksikon</i> (1983)	København: Politikens Forlag
Freire, Paulo (1974)	<i>De undertryktes pedagogikk</i> Oslo: Gyldendal
Gadamer,Hans Georg (1960)	<i>Wahrheit und metode</i> Tubingen: Mohr
Gjems, Liv (1995)	<i>Veiledning i profesjonsgrupper</i> Oslo: Universitetsforlaget
Gordon, Thomas (1977)	<i>Bli bedre foreldre</i> Oslo: Dreyer
Gordon, Thomas (1987)	<i>Snakk med oss lærer!</i> Oslo: Adventura
Grønmo, Sigmund (1982)	<u>Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen</u> s.94-123 i Holter og Kalleberg, <i>Kvalitative metoder i samfunnsforskning</i>
Grønmo, Sigmund (1985)	<u>Datakombinasjoner og analysestrategier</u> s.113-147 i Dale, Jones, Martiniussen (red) <i>Metode på tvers</i>
Göranzon, Bo red. (1983)	<i>Datautveilingens filosofi</i> Stockholm: Carlsson & Jönsson Bokforlag AB
Habermas , Jürgen (1974)	<i>Vitenskap som ideologi</i> Oslo: Gyldendal
Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1983)	<i>På egne vilkår</i> Oslo: Cappelen
Handal, Gunnar (1984)	<u>Læreres praksisteori,</u> i Nordisk pedagogik nr.1
Handal , Gunnar, Lauvås, Per og Lycke, Kirsten (1990)	<i>Veiledning i barnehagen</i> Oslo: Cappelen
Hellesnes, Jon (1969)	<u>Ein utdana mann og eit dana menneske</u> s.27-53 i Skjervheim,Tuft:

Hellesnes, Jon (1988)	<i>Pedagogikk og samfunn</i> <i>Hermeneutikk og kultur</i> Oslo: Samlaget
Hellevik, Ottar (1977)	<i>Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap</i> Oslo: Universitetsforlaget
Hersey, Paul (1987)	<i>Den situasjonsorienterte leder</i> Oslo: Bedriftsøkonomens forlag
Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (1986)	<i>Metodevalg og metodebruk</i> Oslo:Tano
Holter, Harriet (1982)	<u>Data, tolkning og sosiale relasjoner i forskning</u> s.9-19 i Holter, Kalleberg: <i>Kvalitative metoder i samfunnsforskning</i>
Holter, Harriet og Kalleberg, Ragnvald (red) (1982)	<i>Kvalitative metoder i samfunnsforskning</i> Oslo: Universitetsforlaget
Håkansson, Christer (1990)	<u>Kan man säga vad en förskollärare bör kunna?</u> s.121-127 i Nordisk Pedagogik nr.3
Johannessen Eva (1990)	<i>Gruppekonsultasjon med barnehagepersonalet</i> Oslo: Doktorgradsavhandling BVA/Stat.spes.lh.
Johannessen, Eva, Hauge, Sidsel og Klages, Wiebke (1992)	<i>Veien blir til mens du går</i> Oslo: BVA
Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv (1994)	<i>Rådgivning</i> Oslo: Universitetsforlaget
Johannessen, Kjell S. (1988)	<u>Tankar om tyst kunnskap</u> s.13-28 i Dialoger nr.6
Jordell, Karl Øyvind (1986)	<u>Lærere som reflekterende praktikere? om læreryrket i lys av Donald Schöns synspunkter på profesjonsutøvere som “Reflective Practitioner”</u> .s.1-24, prøveforelesning: den filosofiske dr.grad.
Killèn, Kari (1992)	<i>Faglig veiledning-et tverrfaglig perspektiv</i> Oslo: Universitetsforlaget
Kjørup, Søren (1991)	<i>Forskning og samfund</i> Oslo: Gyldendal
Kleven,Thor.Arnfinn (1984/90)	<u>Reliabilitet og validitet s.12-34 i</u> Birkemo, Kleven,Tveit <i>Kompendium nr.1</i>
Kirke, utdannings- og	

forskningsdepartementet (1995)	<i>Studieplan for førskolelærerutdanning</i> Oslo: Departementene
Kvale, Steinar (1981)	<u>Det kvalitative forskningsinterview- ansatser til en fænomenologisk-hermeneutisk forståelsesform</u> s.160-185 i Broch m.fl. <i>Kvalitative metoder i Dansk samfunnsforskning.</i>
Lantz, Annika (1993)	<i>Intervjumetodik</i> Lund: Studentlitteratur
Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1990)	<i>Veiledning og praktisk yrkesteori.</i> Oslo: Cappelen
Lærerutdanningsrådet (1991)	<i>Veiledning i lærerutdanningen</i> Oslo: Lærerutdanningsrådets temahefter
Løkken, Gunvor og Søbstad, Frode (1995)	<i>Observasjon og intervju i barnehagen</i> Oslo: Tano
Løvlie, Lars (1974)	<u>Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere</u> s.19-36 i Pedagogen nr.1
Løvlie, Lars (1979)	<i>Dialektikk og pedagogikk.</i> Lillehammer: Arb.manus nr.22 Oppland distriktshøgskole.
Løvlie, Lars (1984)	<i>Det pedagogiske argument.</i> Oslo: Cappelen
Mellin-Olsen, Stig (1996)	<i>Samtalen som forskningsmetode</i> Oslo: Universitetsforlaget
Molander, Bengt (1990)	<u>Kunnskapers tysta och tystade sidor s.99-115</u> i Nordisk Pedagogik nr.3
Molander, Bengt (1993)	<i>Kunnskap i handling</i> Göteborg: Daidalos
Myhre, Reidar (1992)	<i>Grunnlinjer i pedagogikkens historie</i> Oslo: Gyldendal
Nordenstam, Tore (1983)	<u>Ett pragmatisk perspektiv på datautvecklingen</u> s.17-27 i Göranson <i>Datautvecklingens filosofi</i>
Nordisk Pedagogik (1990)	<i>Den svårformulerade yrkeskunskapen. nr.3</i>
Næss, Arne mfl. (1980)	<i>Vitenskapsfilosofi</i> Oslo: Universitetsforlaget
Nørager, Troels (1993)	<i>System og livsverden</i> Århus: Anis forlag
<i>Pedagogisk psykologisk ordbok</i> (1991)	Århus: Anis forlag
Polanyi, Michael. (1966)	<i>The Tacit Dimension</i> London: Routledge & Kegan
Polanyi, Michael (1969)	<i>Knowing and being</i>

- Røtnes, Klausine (1989) London: Routledge & Kegan
Metode som erkjennelse
Oslo: Hovedfagsoppgave, BVA
BVA Skriftserie nr.3
- Røys, Helge (1993) *Yrkessosialisering og didaktisk kompetanse.*
Oslo: UIO, hovedfagsoppgave
- Schein, Edgar (1985) *Organizational culture and leadership*
New York: Jossey-Bass
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner*
New York: Basic Books
- Skirbekk, Gunnar (1980) *Filosofihistorie 2*
Oslo: Universitetsforlage
- Skjervheim, Hans (1976) Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi
s.226-246 i Skjervheim *Deltakar og tilskodar og andre essays*
- Slagstad, Rune (1980) *Positivism og vitenskapsteori*
Oslo: Universitetsforlaget
- Steinsholt, Kjetil (1989) Den kommunikative handling,
i Morgenbladet 30.06.89.
- Steinsholt, Kjetil (1994) *Homa interpretans-homo ludens*
Trondheim: Ped.rap.nr.4
- Sundgren, Gunnar (1990) Om pedagogers "tysta kunnskap"
s.127-135 i Nordisk pedagogik nr.3
- Søndenå, Kari (1994) *Ulike oppfatninger av rettleing i førskolelæreutdanningen.*
Oslo: UIO, hovedfagsoppgave
- Thomsen, Ole B. (1975) *Vurdering og vejledning af lærere i undervisningspraktik*
København: Universitet, stensil.
- Ulleberg, Inger (1991) *Veiledning av lærere*
Oslo: UIO, Hovedfagsoppgave

8.2 Liste over figurer

DEL 4 Veiledningstradisjoner

- Figur 4 - 1 illustrasjon av rådgivningsbegrepet etter Johannessen m.fl. (1994) s.63
- Figur 4 - 2 illustrasjon av veiledningsbegrepet etter Lauvås mfl. (1990)
s.64
- Figur 4 - 3 illustrasjon over lederstil etter Hersey (1987) s.69
- Figur 4 - 4 illustrasjon over handlingstyper etter Løvlie (1984) s.74
- Figur 4 - 5 illustrasjon over analysemodell s.82

Del 5 Handling og refleksjon

- Figur 5 - 1 illustrasjon av praksis og praktisk yrkesteori etter Lauvås m.fl.
(1990)
s.102

VEDLEGG 1, Departementets veiledningsopplæring

I Stortingsmelding nr.8 (1987-88) ble veiledning lansert som et viktig tiltak for å sikre kvaliteten i barnehagene. Det var stor "turnover" innen førskolelærergruppen og departementet var opptatt av hvordan få førskolelærere tilbake til barnehagen eller sikre at de som jobber i barnehagen ble der. I 1990 startet Forbruker- og Administrasjonsdepartementet (nå BFD) et prøveprosjekt for styre som dreide seg om veiledning i barnehagen. Prosjektet baserte seg på Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi og i forbindelse med opplæringen ble det utarbeidet et hefte om veiledning i barnehagen som viste et konkret opplæringsprogram med øvelser og teori i forhold til veiledning. Dette opplæringsprogrammet ble presentert først som et prøveprosjekt for 6 fylker. Departementet ønsket å gi barnehagekonsulentene hos fylkesmannen det koordinerende ansvaret for opplæringen og forelo at det ble satt sammen et veiledningsteam bestående av tre personer i hvert fylke, fra den pedagogiske høgskolen, en fra Kommunenes Sentralforbund og en fra Fylkesmannen. Disse tre måtte forplikte seg på å gjennomføre et veiledningskurs for styrere i sitt fylke. Opplæringen skulle baseres på veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" og kursteamet fikk først en kort innføring i hva denne veiledningsstrategien dreide seg om og hvordan de kunne legge opp kurs for styrere. Det var Handal, Lauvås og Lycke som gjennomførte opplæringen for fylkesteamene.

Parallellt med opplæringen ble det opprettet en evalueringsgruppe bestående av Johannessen, Hauge og Klages som skulle følge prosjektet og foreta en evaluering. Allerede etter kort tid viste det seg at departementet vurderte denne opplæringen som så vellykket at de før evalueringen var ferdig startet veiledningsopplæring etter den samme modellen i resten av fylkene.

Opplæringen dreide seg om et 50 timers opplæringskurs som bestod av samlinger og arbeid i grupper mellom samlingene. Basislitteraturen var Lauvås og Handal (1990) "Veiledning og praktisk yrkest teori" og Lauvås, Lycke og Handal (1990) "Veiledning i barnehagen". Fylkesteamene valgte forskjellige modeller i sin opplæring. Imidlertid var omfanget 40-50t. og opplæringen baserte seg på opplæringsmaterialet.

Telemark ble trukket ut som prøvefylke og undertegnede var høgskolens representant i arbeidet. For å skissere hva styrernes opplæring i veiledning bestod av vil Telemarks opplæringskurs bli presentert. Det består av en informasjonsdag der veiledningsopplæringens omfang og innhold blir presentert. Opplæringen har et omfang på to samlinger a 3dager samt informasjonsdag i forkant og oppsummeringsdag i etterkant. Deltakerne forpliktet seg også på å arbeide i basisgrupper mellom samlingene. Basisgruppene blir satt sammen utfra geografiske hensyn og foretatt av kursteamet. I tillegg

til slik praktisk informasjon får deltakerne eller potensielle deltakere en kort presentasjon av hovedprinsippene for veiledningsstrategien og oppgaver som skulle gjøres til den første samlingen. Det dreide seg om at deltakerne skulle utarbeide to ulike veiledningsgrunnlag som skulle brukes i konkret veiledning på den første samlingen.

Programmet for samlingene kan variere noe, men i hovedsak er de første tre dagene en presentasjon av og utprøving i veiledning. Den siste samlingen har et noe mer utvidet perspektiv i forhold til prinsippene for strategien og veiledning og kvalitetssikring. Konkret program for samlingene ligger vedlagt.

Den første samlingen tar for seg begrepet praktisk yrkesteori, begrunnelser for egne handlinger og gjennomføring av veiledning. Her blir førveiledning fokusert og konkrete redskaper i veiledningen prøvd ut. Det kan være faser i veiledningen, markørbruk, veileders rolle og det eksemplariske prinsipp. Dette blir utprøvd både gjennom individuell veiledning og gjennom veiledning i grupper. Øvelsene baseres på heftet som er utarbeidet av Handal, Lauvås og Lycke. Opplæringen bygger på at styrerne har områder de trenger veiledning på og disse områdene blir utgangspunktet for den veiledningen som foregår mellom deltakerne på kurset. Det brukes observatører som kan følge med på hva som skjer, kan ta "Time-out" og hjelpe veileder til å se hvordan hun bruker strategien. I mellomperioden får deltakerne oppgaver de skal løse i basisgruppene og det stilles hele veien krav om at deltakerne forbereder seg teoretisk gjennom å sette seg inn i litteraturen.

Den andre samlingen blir bygd opp noe mer rundt veiledningssamtalen og strategiens fokusering på ulike rasjonalitetsformer og veiledningssamtalen som en diskursiv samtale. Dermed skal deltakerne nå bruke de redskapen, metodene, de har øvd på og sette dem inn i en veiledning som preges av refleksjon, likeverdighet og ulike former for rasjonalitet. Teoristoffet som er knyttet til denne delen av kurset dreier seg også om evaluering, kvalitetssikring, veiledning i samfunnet. Gjennom forelesninger, gruppeøvelser og veiledningssekvenser bearbejdes stoffet og i siste del av denne samlingen utarbeider hver deltaker en handlingsplan for innføring av veiledning i egen barnehage/egen kommune. Gjennomføringen av denne planen presenteres og drøftes et halvt år senere på en oppfølgingsdag. Dette er i hovedtrekk den type kurs styrere i hele landet har fått i veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" fra 1990.

Departementet finansierer store deler av disse kursene, og stort sett er det fylkesmannen som koordinerer og sørger for at nye styrere får dette kurset. Det arbeides nå i de ulike fylkesteamene med å finne fram til organisering og oppfølging av veiledningskursene i sine fylker. Det kan være tilbud om tilsvarende kurs til avdelingsledere, tilbud om noe veiledningsopplæring til assistenter eller halvårsenheter for førskolelærere som allerede har denne gunnoplæringen. Dermed blir det riktig å si at denne

veiledningsstrategien innføres i barnehagene både gjennom fylkesmannens kurs og gjennom at veiledningsopplæringen også i noen grad har fått innpass på de pedagogiske høgskolene da spesielt gjennom høgskolenes representanter i fylkesteamene.

Evalueringen av veiledningsopplæringen baserer seg på evaluering av Nord-Hordaland, Vest-Agder, Aust-Agder og Telemark. Undersøkelsen bygger på at evalueringsgruppen fulgte deler av kursoppleggene, observerte veiledningsteamene i deres opplæring fra forfatterne, utarbeidet spørreskjema til styrer som skulle gjennomføre veiledningsopplæringen, observerte deler av styrernes veiledningsopplæring utarbeidet spørreskjema som styrerne fikk etter endt opplæring og intervjuet 5 styre-re og veiledningsteam en stund etter at veiledningsopplæringen var avsluttet. Denne evalueringen ble avsluttet i 1992 og dermed har man i liten grad kunnet evaluere eventuell langtidseffekt av veiledningsopplæringen.

Den evalueringen som ble foretatt konkluderte med:

- ◆ Styrerne var positive til å bruke strategien..
- ◆ Styrerne har spesielt lært å lytte og forholde seg til sine medarbeidere på en annen måte enn tidligere.
- ◆ De fleste mener at strategien egner seg til bruk i barnehage.
- ◆ Kursene oppleves krevende og til dels tøffe.
- ◆ De fleste uttrykker at de ikke lærer strategien slik at de kan overføre den til eget arbeid.
- ◆ Kursene burde vært lengre eventuelt hatt en oppfølgingsdel.

I Telemark ble det første veiledningskurset for styrere gjennomført våren 1991. Det er vanskelig å si noe om langtidsvirkningen av kursene eller betydningen av at stadig flere i barnehagene kjenner denne veiledningsstrategien. Det jeg har undersøkt er om veiledning utfra denne strategien kan ha noen betydning for yrkesutøverens refleksjon i forbindelse med handling. Det er da førskolelærere rapporterer hvordan de opplever veiledning i sin hverdag, og betydningen veiledning har for dem selv eller for de de veileder.

VEDLEGG 2, Intervjuguide

- ◆ Veiledning.

Hva forbinder du med veiledning?

- ◆ Begrepet veiledning.

Hva legger du i begrepet veiledning?

- ◆ Praktisk yrkesteori.

Hva forbinder du med praktisk yrkesteori?

Hva er praktisk yrkesteori for deg?

Hva er praktisk yrkesteori i forhold til taus kunnskap?

Hva er praktisk yrkesteori i forhold til grunnsyn?

- ◆ Taus kunnskap.

Hva forbinder du med taus kunnskap?

Hva er taus kunnskap i forhold til praktisk yrkesteori?

Kan man veilede i taus kunnskap?

- ◆ Refleksjon.

Hva er refleksjon?

Når foregår det refleksjon?

Kan man reflektere mens man handler?

Har du noen eksempler?

Presentasjon av mitt eksempel om mariehøna.

- ◆ Veiledning som redskap for refleksjon.

Har veiledning betydning for deg som yrkesutøver?

På hvilken måte kan veiledning ha betydning for den som får veiledning?

Kan veiledning ha betydning for refleksjon?

På hvilken måte kan veiledning ha betydning for refleksjon?

Eksempler?

Kort presentasjon av Schön sin tidsangivning i forhold til refleksjon, før- under- etter handling.

Kan veiledning ha betydning for refleksjon som skjer i nær tilknytning til den ytre handlingen?

Hva er diskurs for deg?

Presentasjon av Løvlie sin definisjon av diskurs.