

**Gerd Bjørke (red.)**

# **Vitskap og kunnskap i profesjonsutdanningane**

Essaysamling frå kurs i vitskapsteori og kunnskapsforståing  
ved Høgskolen Stord/Haugesund, H-2011/V-2012

**HSH-rapport 2013/5**

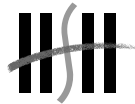


Gerd Bjørke (red.)

# **Vitskap og kunnskap i profesjonsutdanningane**

Essaysamling frå kurs i  
vitskapsteori og kunnskapsforståing  
ved Høgskolen Stord/Haugesund,  
H-2011/V-2012

**HSH-rapport 2013/5**



**HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND**  
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

2013

HSH-rapport 2013/5

Omslagslayout: Terje Rudi, HSH

Publisert av:  
Høgskolen Stord/Haugesund  
Klingenbergvegen 8  
5414 Stord  
[www.hsh.no](http://www.hsh.no)

Copyright © Gerd Bjørke, Elsa Karen Vikanes Bjelland, Katrine Borgenvik, Linda Bjørknes, Erik Bulie, Hellen Dahl, Brit Bårdsen Drange, Åsmund Espeland, Eli Flatekval, Anne Karin Fotland, Bjart Grutle, Anny Norlemann Holme, Jorunn Høyland, Ingrid Lindaas, Kim Iren Kroken, Evelyn Sandøy Ottesen, Daisy M. Princeton, Torbjørg Ristesund, Ive Buch Romme, Per M. Schjelderup, May Kristin Valen, Ketil Østrem, 2013

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

## Forord

Denne samlinga er sett saman av essays utarbeidde ved kurs i vitenskapsteori og kunnskapsforståing ved Høgskolen Stord/Haugesund hausten 2011, i eit samarbeid med Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Oslo og Akershus. Gerd Bjørke og Harald Jarning, frå dåverande Pedagogisk utviklingssenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus, hadde det faglege ansvaret for kurset. Eitt av krava for fullføring av kurset var å levere inn eit essay med bakgrunn i kursinnhaldet og med relevans for eige arbeid.

Kurset starta opp med 26 deltakarar, 22 gjennomførte og 21 har valt å la sitt essay gå inn i denne samlinga.

Oslo/Stord/Haugesund

15. februar 2013

Gerd Bjørke

## Innhold

Konteksten – om kunnskapsforståing og førstelektorkvalifisering v/Gerd Bjørke og Harald Jarning	side	5
Om forfattarane		8
Bjelland, Elsa Karen Vikanes: Kunnskapsforståelse innen tilpasset opplæring		11
Bjørknes, Linda Elisabeth: Refleksjoner over det sosialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget i barnevernspedagogutdanningen		25
Borgenvik, Katrine: Korleis kan ein bruke loggbok/visuell dagbok som eit hjelpemiddel til kunnskapsutvikling i kunst og handverk?		39
Bulie, Erik: Kunnskapsforståelse og arbeidsmåter i samfunnsfag i lærerutdanningen		57
Dahl, Hellen: Refleksjonens betydning I utvikling av sykepleiefaglig kompetanse		73
Drange, Brit Bårdsen: Kunnskap og læring sykepleierstudenters praksis		87
Espeland, Åsmund: Improvisasjon som fagleg og didaktisk omgrep		99
Flatekval, Eli: Er det ønskelig og mulig å validere litterære habituser i barnehagen?		113
Fotland, Anne Karin: Med kjærlyghet til praktisk kunnskap		133
Grutle, Bjart: Den nye rektoren. Hvilken kunnskapsforståelse preger profesjonsutviklingen av skolelederrollen?		143
Holme, Anny Norlemann: I spenningsfeltet mellom teoretisk og praktisk kunnskap – naturvitenskapelige emner i sykepleierutdanningen		161
Høyland, Jorunn: Konferanse som metode i ei utviklingsorientert lærarutdanning – eit organisatorisk grep eller reell kunnskapsutvikling?		175
Kroken, Kim Iren: Spenninger i sosialt arbeid – hva er kunnskap i krysspreset mellom politikk og fag?		191
Lindaas, Ingrid: Kunnskap og skjønn i intensivsykepleie		207
Ottesen, Evelyn Sandøy: Hvordan øke samspillet mellom utdanning og yrkesfelt?		221
Princeton, Daisy M.: Sammenheng mellom brukermedvirkning og pasientsikkerhet i dagens profesjonelle operasjonssykepleietjeneste		237
Ristesund, Torbjørg: Formidling av nytt regelverk som følge av Samhandlingsreformen		251

Romme, Ive Buch:	Kunnskapsutvikling i kor	265
Schjelderup, Per M.:	Barnehagen finner sted – om fysisk miljø sin betydning i barnehagepedagogisk sammenheng og i førskolelærerutdanningen	281
Valen, May Kristin:	Gammelt fag i ny drakt – hva kjennetegner kunnskapsgrunnlaget i dagens palliative fagfelt?	295
Østrem, Ketil:	Konsekvensene av sedat livsførsel	307

## Konteksten – om kunnskapsforståing og førstelektor-kvalifisering

Kurs i vitenskapsteori og kunnskapsforståing vart til som eit tilbod til stipendiatar eller høgskole- og universitetslektorar som er inne i ei kvalifisering for søknad om opprykk til førstelektor. Slike kurs er ikkje eit krav for å oppnå førstelektorkompetanse, men ”det kan styrkje søknaden”, heiter det i forskriftsveiledninga.<sup>1</sup>

Førstelektor er ei opprykkstilling som byggjer på stilling som høgskole- eller universitetslektor ved høgre utdanningsinstitusjonar. Vurdering av kompetansenivået blir gjort av ein kommisjon, ut frå kriterium gitt i Forskrift for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, av 9. februar 2006. Vurderingskriteria for denne stillingstypen er

- *Dokumentert omfattende forsknings- og utviklingsarbeid (eller kunstnerisk utviklingsarbeid) som i kvalitet og omfang tilsvarer arbeidsmengde og nivå for en doktorgradsavhandling*
- *Spesielle kvalifikasjoner innenfor undervisning eller annen pedagogisk virksomhet skal tillegges stor vekt*
- *Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning eller veiledning.*

I Universitets- og høgskolerådets (UHR) rettleiingar til forskrifta blir det poengtert at kompetansekrava skal vere ”på nivå med” dr. grad, men ”ikke innebære en akademisering”. Kva dette inneber er ikkje eintydig, og gir grunnlag for ulike tolkingar.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Jf. UHR’s Veiledning for den som søker opprykk til førstelektor, 2006.

<sup>2</sup> UHR har laga veilednde retningslinjer både ”til deg som søker..” og ”for søknad og vurdering av søknad”, jf. <http://www.uhr.no/ressurser/veiledninger/opprykkordninger>



Det finst ingen standardkrav for kvalifiseringsløpet, og så lenge tradisjonane her er unge, blir det opp til søkjarar og kommisjonar å tolke og leggje innhald i krava.

### ***Parallele stillingstypar***

Stillingstypen 'førstelektor' har blitt til i ei tid med omfattande omformingar i høgre utdanning. Ved innlemminga av ulike profesjonsutdanningar på "mellomnivå" (lærer-, helse-, sosial-, ingeniør- m. fl.) i eit regionalt høgskolesystem, vart det også behov for kompetanseheving for ei stor gruppe undervisningspersonell.<sup>3</sup> Høgskolesystemet vart ein parallell til universitetssystemet, og det vart naturleg å sidestille også kvalifikasjonskrava for undervisningspersonell. I universitetssystemet var stigen for ulike stillingstypar delt inn i universitetslektor-førsteamanuensis-professor. Lektorstillingen byggjer på hovudfag – eller seinare mastergrad, og aller helst samla i ein lågare universitetsgrad, ein 'cand...'-grad. Førsteamanuensisstillingen byggjer på ein dr. grad.

For dei nye høgskolane vart det no først eit press på å stille krav om hovudfags- eller mastergradsutdanning for høgskolelærarar, slik at dei kunne fylle krava til høgskolelektor. For å nå førstestillingsnivået, er det så at departementet no etablerer to parallelle stillingstypar: *førsteamanuensis* som byggjer på dr. grad og *førstelektor* som ei opprykksordning. Opprykksordninga gir muligheter for ei anna innretning i kvalifikasjonskrav og i stillingsinnhald.

Det fanst lite dr. gradstilbod innan fagområda for høgskoleutdanningane og samtidig har desse utdannings- og yrkesretningane eit tydeleg praktisk siktemål. Utdanningane skal produsere personell til tenester i velferdssamfunnet og yrkeskonteksten er av praktisk karakter. Kvalifikasjonskravet for undervisningspersonellet må ta omsyn til dette, og departementet lagar no eit skilje mellom krav til *forsningskompetanse* gjennom dr. grads kvalifisering for førsteamanuensisstillinga, og krav til *forsnings- og utviklingskompetanse* for førstelektorstillinga. Utviklingsarbeid får ein plass som sjanger innan dei praktiske og profesjonsorienterte velferdsutdanningane. Forskriftene gir rom for ei brei tolking av kompetansekrava, der praktisk fagleg og pedagogisk utviklingsarbeid i utdanning og yrke skal telje likt med teoretisk kunnskapsutvikling i dr. grads arbeid. Samla sett skal forsknings- og utviklingsarbeida vere "på nivå med" dr. grad, dvs. ha ein kvalitet som kan sidestillast og samstundes ha ein meir variert og ofte meir praktisk retta kunnskapsprofil.

---

<sup>3</sup> Jf. m.a. lovendingar i 1976 og 1981

## ***Ny kunnskap og ny praksis***

Felles kjenneteikn for forskning og for fagleg pedagogisk utviklingsarbeid er å bidra til det systematiske kunnskapsgrunnlaget for eit høgt spesialisert kunnskaps- og oppgåvefelt. ”Ny kunnskap og ny praksis” kan vere stikkord for kvalitetar som har nokre felles trekk og mange særtrekk.

Samfunnsmandatet for profesjonsutdanningar er å kvalifisere personell til å møte tenestebehovet, men kravet til kvalitet i utdanning og yrke må vere høgt. Når nivåkravet for førstelektor skal vere det same som ved ein dr. grad, men av ein annan karakter, så må dette konkretiserast og eksemplifiserast, for å gi grunnlag for kvalitet og nivåvurderingar. Her er det snakk om nivåmessig likskap, men ulike innrettingar.

Forskriftsverket rører ved skiljet mellom ”vitskapar med teoretiske og praktiske interesser”, som Skjervheim (1976) uttrykte det. Eit fag med ei praktisk interesse har som siktemål å påverke eller endre, i ein konkret situasjon. Med Skjervheim sine ord;

*Med praktisk interesse meiner eg her ei interesse i ikkje berre å finna ut korleis noko er, men å kunna gripa inn i det som hender, å kunna endra tinga sin gang. Den indre einskapen i desse vitskapane er konstituert gjennom den praktiske interessa saman med strukturen i det saksområde som interessa er retta mot. (s. 226).*

Teoretiske interesser vil undersøkje, beskrive og analysere. Resultat frå forskingsarbeid bør få konsekvensar, og det kan det, i ettertid. Men forskarens arbeid kan ofte ta slutt når den nye kunnskapen er beskriven, systematisert, analysert og konkludert. Utviklingsarbeid, som metodisk tilnærming, er ein relasjonell aktivitet og skjer i ein kontekst med aktørar, strukturar og ordningar som verkar inn i den prosessen som skjer. Det å påverke, studere og vurdere endringar samtidig, er utviklingsarbeidets karakter. Kravet til systematikk, nøyaktighet, grundighet og saklighet er det same innan forskning og utviklingsarbeid, men metodisk tilnærming og kunnskapstenkinga kan vere ulik.

## ***Kvalifisering for eit sidestilt kompetansekrav***

Kvalifisering for førstelektorstilling er ikkje strukturert i utdanningsløp som ved t.d. dagens dr. grads utdanningar. Som opprykksstilling er det opp til søkjaren sjølv å dokumentere sin kompetanse, ”på nivå med”. Det er i denne situasjonen det ved fleire høgskolar har blitt lagt til rette interne ordningar for å støtte lærarar som meiner å ha kvalifikasjonar som kan fylle kravet til førstelektor, slik forskrifta opnar for. Nokre institusjonar rår sine tilsette til å følgje

dr. grads kurs, t.d. i vitenskapsteori og forskingsmetodar, nettopp for å sikre ”nivåkravet”. Dette kan gi ei innføring til tradisjonelt vitenskapleg arbeid, men er då retta mot den forskingskvalifiseringa som dr. graden skal gi. Dette kan lett bli til at ein søkjar dokumenterer i alle fall deltaking i ”relevante” kurs, men det å bruke denne forskingskvalifiseringa inn i sin eigen samanheng, blir eit individuelt ansvar.

Det kurset i vitenskapsteori og kunnskapsforståing som Høgskolen Stord Haugesund, med Høgskolen i Oslo og Akershus som fagleg ansvarleg, tilbød aktuelle førstelektorkandidatar hausten 2011, hadde ei spesiell innretting nettopp mot førstelektorkompetansen. Kurset inneheldt ei innføring til vitenskapsteoretisk kunnskapsforståing retta inn mot dei utøvande og interessefelte og fagfelte deltakarane kom frå. Som dokumentasjon for gjennomført kurs vart deltakarane bedne om å skrive eit essay, med utgangspunkt i og relevans for sitt eige fagfelt. Det er desse essaya vi finn i denne samlinga. Dette gjer at vi her finn eit breitt spekter av tema og av fagfelt, med eksempel på utviklingsprosessar og kunnskapsforståing innafor barneverns-, helse-, idretts-, lærar- og sosialfag. Mangfaldet er stort og avspeglar mangfaldet i utdanningsinteressene i velferdssamfunnet.

## ***Referansar***

Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 9. februar 2006, sist justert 20. juli 2010.

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli, Idé og tanke

Universitets- og høgskolerådet. (2007). Veiledning for deg som vil søke opprykk til førstelektor

Universitets- og høgskolerådet. (2007). Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse.

## Om forfattarane

- Bjelland, Elsa Karen Vikanes: Høgskolelektor ved lærarutdanninga, Høgskolen Stord/Haugesund. Underviser i pedagogikk.
- Borgenvik, Katrine: Høgskolelektor ved Høgskolen Stord/Haugesund, Avdeling for lærer- og kulturfag. Underviser i kunst, handverk og forming.
- Bjørknes, Linda: Universitetslektor ved Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger.
- Bulie, Erik: Høgskolelektor ved lærarutdanninga, Høgskolen Stord/ Haugesund. Underviser i samfunnsfag.
- Dahl, Hellen: Høgskolelektor ved bachelorutdanning i sykepleier, Avdeling Helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund, studiested Haugesund
- Drange, Brit Bårdsen: Høgskolelektor ved bachelorutdanning i sykepleier, Avdeling Helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund, studiested Haugesund
- Espeland, Åsmund: Høgskolelektor ved lærarutdanninga, Høgskolen Stord/Haugesund
- Flatekval, Eli: Universitetslektor ved Institutt for førskolelærarutdanning, Universitetet i Stavanger. Underviser i norsk
- Fotland, Anne Karin: Universitetslektor ved Institutt for førskolelærarutdanning, Universitetet i Stavanger
- Grutle, Bjart: Høgskolelektor ved lærarutdanninga, Høgskolen Stord/Haugesund
- Holme, Anny Norlemann: Høgskolelektor ved bachelorutdanning i sykepleier, Avdeling Helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund, studiested Haugesund
- Høyland, Jorunn: Høgskolelektor ved lærarutdanninga, Høgskolen Stor/Haugesund. Underviser i pedagogikk.
- Lindaas, Ingrid: Høgskolelektor ved vidareutdanning i intensivsykepleie, Avdeling Helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund, studiested Haugesund.
- Kroken, Kim Iren: Universitetslektor ved Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger
- Ottesen, Evelyn Sandøy: Universitetslektor ved Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger.
- Princeton, Daisy M.: Høgskolelektor ved bachelorutdanning i sykepleier, Avdeling Helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund, studiested Haugesund

- Ristesund, Torbjørg: Jurist og universitetslektor ved Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger
- Romme, Ive Buch: Universitetslektor og seksjonsleder for musikk ved lærerutdanningen, Høgskolen Stord/Haugesund. Underviser bl.a. i fagene sang, musikkpedagogikk og kor. Underviser også i kor og vokalgruppe på musikklinja ved Skeisvang videregående skole i Haugesund. I 2010 etablerte hun Kammerkoret Bocca.
- Schjelderup, Per M.: Sivilarkitekt og universitetslektor i forming ved Institutt for førskolelærerutdanning, Universitetet i Stavanger
- Valen, May Kristin: Høgskolelektor ved bachelorutdanning i sykepleier, Avdeling Helsefag, Høgskolen Stord/Haugesund, studiested Haugesund
- Østrem, Ketil: I dag: universitetslektor ved Institutt for folkehelse, idrett og ernæring, Universitetet i Agder.

## Kunnskapsforståelse innen tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp, det vil si at alle skal møte en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov, møter lite motstand og kritikk i seg selv. Det er først og fremst når prinsippet skal operasjonaliseres som pedagogisk praksis, og defineres i formål, innhold og konkrete tiltak, at problemene oppstår. Dette henger sammen med at det ikke finnes enkle løsninger i en kompleks praksis. Det er stadig en rekke ulike hensyn som skal tas, og alle disse sammenfaller ikke nødvendigvis med de hensyn som skal fremme en tilpasset opplæring. En sentral konsekvens, også sett i sammenheng med grunnleggende dannelsesteoretiske problemstillinger, er at det verken kan identifiseres enkle løsninger for å fremme tilpasset opplæring i utdanning og undervisning, eller for hvordan en kan tilnærme seg tilpasset opplæring som forskningsspørsmål.

Begrepet har vært sentralt i norsk skole siden 1970-tallet, men hvordan tilpasset opplæring skal forstås og praktiseres, råder det fortsatt stor usikkerhet om i skolen, selv om forskning nå eksisterer. Begrepet tilpasset opplæring er et av de mest sentrale begrepene i Kunnskapsløftet (2006). I denne sammenheng kan det være interessant å se nærmere på det vitenskapsteoretiske grunnlaget relatert til begrepet tilpasset opplæring og se det i henhold til kunnskapsforståelse/kunnskapsutvikling og den forskning og aktualitet som finnes.

I opplæringsloven § 1-3 står det: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven." Å ha klart for seg hva som skal til av tiltak på de ulike nivåene i utdanningssystemet for at dette skal kunne gjennomføres, er derfor ikke en enkel sak. Hovedutfordringene er å forholde seg til et i utgangspunktet politisk betinget begrep.

Tilpasset opplæring er et begrep som over tid endrer innhold og betydning ut fra strategiske politiske hensyn med ulikt ideologisk grunnlag og formål. Begrepet blir brukt innenfor en politisk diskurs som gjør at betydningen av det varierer ut fra politisk valg som utfordrer både

forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering av begrepet. Da ligger det i sakens natur at uklarhet og ulike fortolkninger råder (Bachmann og Haug 2006). Hvilke konsekvenser får eventuelt dette i forhold til hva som bør vektlegges i utdanning og etterutdanning av lærere? Er det mulig å enes om en kunnskapsforståelse av begrepet tilpasset opplæring, eller er motsetningene for store?

### ***Begrepet tilpasset opplæring i henhold til holdningsdannelse og handling***

Det er viktig å løfte frem grunnleggende verdier som opplæringen skal tuftes på: likeverd, mangfold, fellesskap samt anerkjennelse, danning og tilpasset opplæring (Engen 2005). Å se begrepet tilpasset opplæring i henhold til holdningsdannelse og handling er svært viktig i denne sammenheng. Parallelt med dette er det viktig å videreutvikle profesjonsutdanningene ved å veilede og undervise studenter som tar videreutdanning i tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Felles for slike og tilsvarende utdanningsoppgaver er at de bygger på universitets- og høyskoleloven § 1-3 sin målformulering som sier at utdanningen skal baseres på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid (Universitets- og høyskoleloven 2005).

I arbeidet med utviklingen av studiet tilpasset opplæring og spesialpedagogikk er det tatt utgangspunkt i Forskningsrapport nr. 62 av Bachmann og Haug (2006) og overordnede intensjoner i lov og læreplan. I emneplanen for tilpasset opplæring og spesialpedagogikk står det at studiet skal bidra til faglig og personlig utvikling hos studentene, slik at denne kompetansen kan bidra til å løse utfordringene med tilpasset opplæring i en inkluderende skole og anvende ulike metodiske/didaktiske tilnæringsmåter innenfor tilpasset opplæring og det spesialpedagogiske feltet. Hvordan ivaretar man mangfoldet av elever? Hva er fagdidaktisk viktig i denne sammenheng? Hva bør en være bevisst på med tanke på kunnskap og fagkompetanse i oppgaven med å utdanne pedagoger? I denne sammenheng vil kontakten med studentene i undervisnings- og veiledningssammenheng være viktig for teori- og erfaringsbasert kunnskapsutvikling; samspillet mellom teori og erfaring (praksis).

Wolfgang Klafki (1927–) vektlegger nettopp dette, at teori genereres gjennom praktisk erfaring. Han omtaler kunnskap som en vitenskap om *praksis til bruk i praksis* (Klafki 2005). Han forsøker å forene disse to hovedgrupper av danningsteorier der det handler om å finne det fundamentale og det elementære i det faglige innholdet, og knytte dette til elevenes personlige erfaringer; det nære. For ham er hele poenget: Hvordan får mennesket, gjennom undervisning,

en forståelse av seg selv og sin omverden? Svaret finner han i det dialektiske forholdet mellom de to tradisjonene, noe han kaller den tredje vei; den kategoriale dannelse (Klafki 1996, 2002).

### ***Kunnskapsutvikling – Samspill mellom teori og praksis. Hva bør legges vekt på i utdanning og etterutdanning av lærere?***

En måte å forstå læring på handler om å oppdage, få innsikt og viten om aktuell kunnskap, bør en tilrettelegge for at studentene selv kan utforske det faglige innholdet, hvor studentenes læring settes i sentrum, og med det skape et godt læringsmiljø (Nordahl 2005). Veiledning med refleksjon over teori og praksis (erfaring) passer godt når teoretisk og praktisk kunnskap skal integreres. Studentene er da dybdeorienterte i sin tilnærming, de klarer å relatere tidligere kunnskap for å etablere ny forståelse og nye perspektiver, og de kobler teoretiske perspektiver til hverdagens erfaringer, kategorier, som Klafki beskriver det (Klafki 2005). Studentenes læring kan da føre til en relativt varig utvikling av personlig art. Slik sett finner læringen sted 127 når studenten får en opplevelse av betydning og forståelse av kunnskap. Studenten tilegner seg kategorier, hvorigjennom man kan forstå samfunnet og kulturen man lever i ved å erfare dette i et trygt og godt læringsmiljø (Klafki 2005, Nordahl 2000). Det handler om at studentene skal bli innsiktsfulle og ansvarlige deltagere i et felleskap; læringsmiljø (Nordahl 2005). Klafki kaller dette det eksemplariske prinsipp. Det viktigste blir derfor å få studenten til selv å kjenne et behov for å ville lære i et godt læringsmiljø (Nordahl 2005).

Å bidra til kunnskapsutvikling i denne sammenheng dreier seg om å legge til rette for, og skape betingelser for å fremme andres læring / læringsprosesser. Lacan's modell (1985) demonstrerer noe av dette. Modellen er en personlig integrasjon av de tre faktorene; teoretisk kunnskap og forståelse, systematisert erfaring og nærhet. (Evne til å være i kontakt med egne følelser i ulike situasjoner – i relasjonen/samspillet.) Ringene i den borromeanske knute er tredd sammen på en slik måte at dersom den ene ringen brister, mister de to andre ringene forbindelsen med hverandre, og hele knuten faller sammen. Lacan's modell demonstrerer blant annet teoretisk kunnskap i relasjon til erfaringsbasert kunnskap og nærheten i ulike situasjoner.





*Erfaring*

*Nærhet (relasjonskompetanse)*

Fig.1 (Borromeansk knute. Haugsgjerd etter modell fra Lacan 1985. Gjengitt i Abrahamsen, G. 1997.)

Aristoteles snakker om fronesis som ofte blir brukt om erfaring. Han mener at fronesis er indeksert til personer, væremåte og brukssituasjoner. Det er knyttet til personers erfaringer, og vokser med erfaringer. Personers erfaringer varierer. Gjennom erfaringsutveksling i summegrupper, der studentene deler erfaringsbasert kunnskap fra praksis, vil studentene gjensidig komplimentere hverandre i forhold til refleksjon over og i teori og praksis (erfaring), og slik lærer studentene av hverandre og bidrar til at de utvikler kompetanse. Det er forpliktende å arbeide sammen med andre studenter ved at de må forberede seg til gruppearbeidet; læring gjennom samarbeid. Studentene lærer og bidrar til å utvikle hverandre med erfarings- og teoribasert kunnskap, og det er lettere å tørre å spørre om ting de lurer på, da terskelen er lavere. Å legge frem oppgave og problemstillinger i grupper er god læring for studentene. Dessuten er det interessant å diskutere og samarbeide med hverandre (Klafki 2005). Lacan`s modell avspeiler også dette i alle tre ringene, men med hovedtyngde på den andre ringen; erfaring.

Oppgaveveiledning, det å kunne bruke forskningsbasert kunnskap opp mot erfaringsbasert kunnskap og omvendt, synes vi er viktig kompetanse som studentene bør tilegne seg. Videre å kunne bruke både den teori- og erfaringsbaserte kunnskapen til så å kunne løfte dette opp til et selvstendig refleksjonsnivå, viser at en kan bruke kunnskapen, ikke bare referere eller gjengi den, men forvalte kunnskap med respekt. Lacan`s modell avspeiler dette i alle tre ringene, men med hovedtyngde på den tredje ringen; nærhet. Evnen til å være i kontakt med egne følelser i ulike situasjoner, i relasjonen/samspeillet. En utvikling av personlig integrasjon av de tre faktorene i den borromeanske knuten.

En rekke strukturelle og prosessorienterte forutsetninger kan bidra til å legge til rette for kvalitet i utdanning. Hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte undervisningssituasjon, enten det gjelder tilpasset opplæring, inkludering, faglig progresjon

eller ganske enkelt en god kommunikasjon mellom læreren og elevene, finnes det derimot ingen bestemt regel for. Dette kan, slik vi ser det, først avgjøres i den bestemte situasjonen, vurdert i forhold til den spesifikke konteksten og den spesifikke undervisningens gang. Dette innebærer ikke at ulike muligheter og forutsetninger for tilpasset opplæring ikke kan diskuteres og skisseres. Spørsmålet kan imidlertid ikke avgjøres en gang for alle, spesielt tatt i betraktning utdanningens og undervisningens kompleksitet og dens kontekstuelle henvisningshorisont som vil knytte seg til en uforutsigelig mengde muligheter. Tilpasset opplæring er med andre ord et begrep som ikke kan forstås som et statisk begrep, men som et begrep som vil gi ulik mening og betydning i ulike diskurser. I denne sammenheng kan en spørre om Kafkas teori om kategorial dannelse, samt inndelingen i materielle og formale dannelsessteorier kan anvendes som fortolkningsredskaper i forhold til begrepet tilpasset opplæring slik det blir brukt ved videreutdanningen i tilpasset opplæring og spesialpedagogikk?

### ***Tilpasset opplæring – orientering mot kategorial dannelse – materielle og formale dannelsessteorier og didaktikk***

Første gang man brukte begrepet danning, ble det brukt som det motsatte av uvitenhet (Grimen 2010). Fra denne definisjonen har begrepet stadig vært gjenstand for diskusjon. De ulike dannelsesidealer og måter å forstå og forklare begrepet på innenfor pedagogikken har variert. Innenfor tysk pedagogisk tenkning har begrepet danning, ”bildung”, vært brukt for å karakterisere oppdragelsens mål. Nyhumanistene (Hegel, Humboldt m.fl.) var talsmenn for en utdanning med utgangspunkt i klassisk dannelse. De la vekt på innholdet i undervisningen (det materielle, det objektive), og da spesielt den klassiske kultur som den greske antikken, latin og så videre. Denne kulturen framsto som eksempel på menneskeverd, ro, harmoni og skjønnhet.

Andre igjen (Herder m.fl.) brydde seg ikke så mye om innholdet, men desto mer om formen (det formale, det subjektive). De la hovedvekten på eleven selv, at elevene måtte lære å oppøve tenkning, forstand og dømmekraft og lot slik sett innholdet være underordnet. Om det var gresk, latin eller matematikk, var av mindre betydning (Klafki 2005). Det gjaldt å utnytte det potensialet som var hos studenten, og så ville studenten gjennom det han tilegnet seg overføre dette til annet innhold og i andre situasjoner. Her står prosessen i fokus, det handler om å trene opp studentens personlige evner uten forbindelse til noe innhold. Klafki kaller dette for den doble åpning, at eleven åpner seg for verden, og verden åpner seg for eleven gjennom forståelsen. Innholdet og formen blir like viktig. Å finne det forbilledlige i stoffet er

et viktig kriterium for utvelgelse av undervisningsinnhold. Klafki kaller dette det eksemplariske prinsipp. Det viktigste blir derfor å få elevene til selv å kjenne et behov for å ville lære, som de forannevnte eksemplene fra videreutdanning i tilpasset opplæring eksemplifiseres ved bruk av den borromeanske knuten. Dannelse finner slik sett sted når eleven får en opplevelse av betydning og forståelse gjennom stoffet. Eleven tilegner seg kategorier, som en kan forstå samfunnet og kultur gjennom.

Denne beskrivelsen av det kategorialt dannende kan like gjerne anses som en beskrivelse av tilpasset opplæring, som på en eller annen måte gir studenten mulighet til å møte det fundamentale med utgangspunkt i hans eller hennes erfarings- og forståelseshorisont. Dette møtet krever at læreren gjennom didaktiske analyser finner frem til hvordan utdannelsens innhold kan fremstilles på en slik måte at det åpenbarer det kategoriale for studenten (ibid.)

Med dette utgangspunktet poengterer Klafki (1983) betydningen av ikke å fremheve enkelte former for innhold eller metoder som mer dannende enn andre. I stedet setter han enkelte betingelser som må utelukkes dersom noe skal kunne opptre som kategorialt dannende. Disse betingelsene anser en som overførbare i forhold til begrepet om tilpasset opplæring. En mener slik å kunne knytte tilpasset opplæring til det kategorialt dannende, der tilpasset opplæring og det kategorialt dannende får tilsvarende dannelsesorienterte formål (ibid.).

Men dannelse krever tid – og det nye lærerplanverket, Kunnskapsløftet, med sitt tydeligere fokus på fagene og tilpasset opplæring med nasjonale prøver osv., samt en effektivisering og nyttefokus i dagens skole, som også gjør at skoleledelsen må tenke økonomi på en annen måte enn tidligere, kan medføre at allmenndidaktikken kanskje taper terreng i forhold til fagdidaktikken framover. For til syvende og sist handler det om at studentene skal bli myndige, innsiktsfulle og ansvarlige deltakere i et felleskap; medborgerskap. De skal kunne orientere seg og ta selvstendige valg, slik at de kan delta ikke bare som arbeidstaker, men som forelder, venn, ektefelle, medmenneske, arbeidskollega og engasjert samfunnsmenneske.

Kunnskapsløftets kompetansemål, som en erstatning av L97s innholdskanon, kan beskrives som en overgang fra et materiell dannelsesfokus, og over på et fokus på elevenes formaldannelse. Elevenes kompetanse er ikke lenger knyttet til en innholdskanon og utviklingen av en fellesskapsidentitet, men til utvikling av elevenes individuelle selvregulerte krefter. Det sentrale er i L06 ikke på samme måte som ved L97 hva en arbeider med, men at en jobber med noe som kan utvikle evne til virksomhet, motivasjon og fornybarhet

(Bachmann og Haug 2006). I Kunnskapsløftet registrerer vi en dreining bort fra fellesskapet og over mot større prosessfrihet med tilpasset opplæring som det overordnede hensyn med tanke på å tilrettelegge ut ifra de enkelte elevens forutsetninger og læringsmål og læringsresultat. Det er en forskyvning bort fra de kollektive undervisningsprosesser og allmenndannelsens felles bærende referanserammer og over til den enkelte elevs rett til tilrettelegging ut ifra egne interesser og evner. Betingelsene for tilpasset opplæring er endret i Kunnskapsløftet og gir andre muligheter for praktisk utforming, med større vekt på hensynet til den enkelte. Læringsplakaten understreker nokså sterkt elevenes eget ansvar for læring og utvikling. Undervisningsprosesser eller fellesskapet får liten plass. Den kollektive identiteten tones ned til fordel for det individuelle. Interessen for individuell tilpassing har med dette blitt en del av en ny ideologisk orientering i norsk utdanningspolitikk (Bachmann og Haug 2006). Tilpasset opplæring har slik gått fra å være et mål i seg selv til å bli et nødvendig virkemiddel for å skape en likeverdig utdanning.

### ***Dannelse og didaktikk***

Klafkis dannelsesteori ser ut til å ha fått en renessanse de siste årene, siden vi med blant annet Kunnskapsløftet er på vei mot et sterkere fokus på fagligheten. Dette fordi han fremhever betydningen av innholdet i undervisningen, men Klafki støtter likevel ikke de nykonservative tendensene med ensidig fokus på fagene. Han er ikke fagdidaktiker, men allmenndidaktiker. Klafki skriver for eksempel om undervisningens mål "Uden dannelsesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde" (Klafki 1983:15). For ham er dette poenget med all undervisning og læring – danningperspektivet er en forutsetning for all didaktisk tenkning. Undervisning uten dannelsesteori er i følge Klafki meningsløs. Perspektivene på tilpasset opplæring setter ofte det formale, hensyn i forhold til studenten, i høysetet – søken etter å rette blikket bort fra innhold og over på eleven. De formale dannelsesteoriene utgjør en subjektiv motreaksjon på de materielle teoriene. Tilpasset opplæring handler ikke om at alle elevene skal ha egne individuelle innhold og opplegg, selv om denne forståelsen griper om seg i skolen, men om å se fellesskapet i et danningsteoretisk perspektiv der elevene skal dannes til å bli samfunnsmessige aktører – "gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn".

Verdien av fellesskapen som ramme for all undervisning og opplæring må bli en viktig sak å diskutere, og ikke minst hvordan en skal skape og holde ved like denne fellesskapen. Utfordringene de fleste steder er derfor at personalet må snakke faglig sammen, diskutere og prøve ut hva som er god opplæring og hvordan en kan skape den og legge et grunnlag for å få

og å gi støtte og hjelp til hverandre som kollegaer (Haug 2006). Både metodiske tilnærminger og fremstillingen av innholdet vil dermed best kunne avgjøres ut ifra spesifikke didaktiske elementer. Vil elevaktive arbeidsformer og mindre lærerstyrt undervisning da nødvendigvis være bedre? Vil ikke en lærerstyrt situasjon med tydelig struktur og progresjon like gjerne kunne være tilpasset de enkelte elever, alt avhengig av situasjon og kontekst?

### ***Definisjoner av tilpasset opplæring***

Tilpasset opplæring er et sammensett begrep. Ser vi alle de tre delene i læreplanen under ett, skal læreren bry seg om en rekke forhold som gjelder elevene, fagstoffet og skolen.

Det handler om elevene sine evner, interesser og anlegg, lokalkultur, etnisk bakgrunn, religiøs bakgrunn osv. (Haug 2006). Det er også brukt om overordnede verdier som rettferdighet, demokrati og likeverd, samt om konkrete forhold som elever, timer, innhold, lærere osv. Med så mange og ulike betydninger er det lett å bli usikker på hva det hele skal handle om, det er lett å bli offer for de som mener å vite det sikkert, og det får store konsekvenser for hvordan begrepet blir praktisert. Tilpasset opplæring er lett å slutte seg til, men vanskelig å handle ut fra, fordi det springer mer ut av politikk enn av praksis (ibid.).

Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at "landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent", og det utfordrer både forskning og pedagogisk praksis i tilnærming og operasjonalisering. Konsekvensen er ifølge Haug (2006) at begrepet kan ha ulikt ideologisk innhold og formål. Fellesskapsideologien viderefører enhetsskolen med et ganske annet innhold om tilpasset opplæring enn den mer liberale og individsentrerte orienteringen i Kunnskapsløftet. En viktig innvending i dette henseende til orientering mot politisk dokument som utgangspunkt for forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, er at disse stort sett omtaler begrepet i generelle formuleringer uten å gå inn på det vitenskapsteoretiske grunnlaget eller praktiske operasjonaliseringer av begrepet.

### ***Basislinjen – forskningsbasert innsikt og kunnskap***

I Forskningsrapport nr. 62 av Bachmann og Haug (2006) presenteres forskning med relevans for begrepet og fenomenet tilpasset opplæring. Rapporten ble utarbeidet etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som ønsket å benytte rapporten som et grunnlag i videreutvikling av en basislinje/grunnlinje om tilpasset opplæring i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (2006), en rapport som skulle fortelle hva som er blitt gjort og hvor veien bør gå videre. Det er to poeng i rapporten som er viktig; skillet mellom en brei og en smal vei for

tilpasset opplæring. Sondringen mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring som Bachmann og Haug foreslo, har vært et viktig og godt kommunisert bidrag til analysen av begrepet. Innen den smale forståelsen av tilpasset opplæring dreier det seg om å finne bestemte arbeids- og organiseringsmåter som skal gjøre utslaget, og det gjelder gjerne visse elever eller elevgrupper, for eksempel 'de svake' (Bachmann og Haug 2006). Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring gjelder alle elevene og de generelle kvalitetene ved hele læringsmiljøet, slik som for eksempel "høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging" (ibid.). Siden alle ifølge opplæringsloven har rett til tilpasset opplæring, mener forskerne at det er viktig å studere hvordan man skal bedre legge til rette for dette prinsippet i skolen. Forskjellen på en smal og en vid tilnærming gir seg utslag i ulikt tyngdepunkt i undervisningen og i lærerens forståelse og personlige tolking av hva tilpasset opplæring er. At lærerne har ulik oppfatning av begrepet (holdning), gir ulik pedagogisk praksis (handling). Nordahl (2009) viser i sin forskning at flertallet av norske lærere har en smal forståelse av begrepet, til tross for at en slik forståelse av begrepet har liten støtte i internasjonale forskningsbaserte studier (Hattie2009). Forskningen viser også at en på skoler med en smal tilnærming til begrepet gjerne bruker individuelle utviklingsplaner, arbeidsplaner og ansvar for egen læring – individets læringsstil fremfor fellesskapet. På den annen side vektlegger skoler med en vid tilnærming til begrepet samarbeidskultur med et inkluderende og sosialt felleskap – læreren er lederen og ikke tilrettelegger, i en strukturert undervisning, og elevene har i mindre grad ansvar for egen læring (Nordahl 2009). Forskerne (Nordahl 2009) har funnet at det beste læringsutbytte finnes i skoler som har stabil organisering i et sterkt læringsfellesskap. Dette funnet er også i samsvar med internasjonal forskning (Hattie, 2009).

### ***Videreutvikling av basislinjen - Klarer begrepet å løse alt det er sett til? Er det mulig å enes om en forståelse av begrepet, eller må det til en ny kunnskapsforståelse?***

Mye er sagt om hvordan tilpasset opplæring skal forstås og praktiseres etter fullføring av oppdraget fra Utdanningsdirektoratet. Det interessante spørsmålet er om det har funnet sted en videreutvikling av kunnskapsforståelse med relevans for begrepet tilpasset opplæring etter 2006 og frem til i dag? Og har en eventuell videreutvikling av basislinjen påvirket kunnskapsforståelsen i utdanningsoppgavene?

På enkelte fagfelter der det råder uklarhet, har såkalte 'konsensuskonferanser' blitt arrangert. Hensikten med en konsensuskonferanse er å få fram forskningsbasert kunnskap som grunnlag for praktisk handling. Spørsmål som stilles på en slik konferanse, kan for eksempel være: Hva

er den mest velunderbygde og pålitelige kunnskapen? Hva er man enige om? Hva er man uenige om? Der konstateres den manglende konsensus om hva begrepet innebærer, noe som har å gjøre med det som ble tatt opp innledningsvis om at tilpasset opplæring i utgangspunktet ikke er et faglig, men et politisk skapt begrep. De fleste innleggene fra bidragsytere, og mye av det andre som har vært skrevet om tilpasset opplæring<sup>4</sup>, kan ses som ledd i å gi en faglig og forskningsbasert retning til forståelsen av opplæringstilpassing i praksis. Sondringen mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring som Bachmann og Haug (2006) foreslo, har vært et viktig og godt kommunisert bidrag til analysen av begrepet. Innen den smale forståelsen av tilpasset opplæring dreier det seg om å finne bestemte arbeids- og organiseringsmåter som skal gjøre utslaget, og det gjelder gjerne visse elever eller elevgrupper, for eksempel 'de svake' (Bachmann & Haug 2006). Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring gjelder alle elevene og de generelle kvalitetene ved hele læringsmiljøet, slik som for eksempel "høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging" (ibid.).

Et ledd i å utvikle forståelsen av tilpasset opplæring har også vært å identifisere misforståelser av begrepet, ikke minst løftet fram av Erling Lars Dale: Tilpasset opplæring må ikke forstås i retning av at noen skal kunne 'slippe' å lære (fordi de var 'teorisvake' eller umotiverte eller lignende), og dermed ekskluderes fra skolefaglige læringsprosesser (bl.a. Dale og Wærness 2007). I kjølvannet av disse initiativene har et viktig budskap vært å vise betydningen av kompetanse for tilpasset opplæring, som også var navnet på en artikkelsamling som ble sendt til alle skoler (jf. for eksempel Nordahl 2007).

Engen (2010) er den som med følgende forslag mest uttalt har gått inn for å definere begrepet tilpasset opplæring faglig, og som selvsagt kan diskuteres:

*Tilpasset opplæring er ethvert tiltak på individ-, organisasjons- eller kulturnivå som bidrar til at elevene får optimale muligheter til å realisere sitt lærings- og utviklingspotensial, både når det gjelder instrumentelle kunnskaper og personlighetsutvikling eller danning, samtidig som de har optimal sjanselighet når det gjelder å nå skolens mål. (Engen 2010).*

Er det i det hele tatt mulig og ønskelig å komme fram til en omforent forståelse av tilpasset opplæring? Det er i debattene mulig å identifisere to ulike veier å gå mot økt avklaring; enten å redefinere og fortolke begrepet tilpasset opplæring i faglige termer slik vi har sett eksemplifisert ovenfor, eller å legge bort hele begrepet 'tilpasset opplæring' og skape et nytt

---

<sup>4</sup> Fra 2006 til 2011 er 106 utgivelser om tilpasset opplæring lagt inn i BIBSYS (Haug 2011).

språk for god undervisning (og læring). I sitt innlegg på avslutningskonferansen for Nettverk for tilpasset opplæring reiste Peder Haug spørsmålet om det ikke var på tide med et nytt vokabular; 'tilpasset opplæring' skal romme for mye – det blir ubrukbart. "Samlesekken" av betegnelser er blitt for tung. Det er flere som har tatt til orde for å tenke i andre baner og med andre ord. Ohna (2007) sier at en strategi for endring kan være å utvikle et nytt språk for læring og utvikling med vekt på ikke-kategoriale beskrivelsesmåter, didaktikk og kommunikasjon, deltakelse. Er tiden kommet for at tilpasset opplæring bør flyttes fra å være et praktisk metodisk danningsspørsmål til et kunnskaps- og kommunikasjonsteoretisk danningsspørsmål? Bør tilpasset opplæring og differensiering knyttes til læreplanens overordnede mål eller være rettet mot det konkrete fagområdet som i dag? Trenger vi en tverrfaglig forståelse av tilpasset opplæring med et nytt vokabular? Skal vi trekke inn andre forskningsdisipliner? Vil det å undervise da være å finne frem til hva som passer til hvem, når, hvordan og hvorfor?

### ***Hva bør legges vekt på i utdanning og etterutdanning av lærere?***

Det er ofte handlingene i klasserommene som blir diskutert i forbindelse med tilpasset opplæring, ikke de overordnede forutsetningene for det som går for seg der. Det mest grunnleggende for en lærer er å vite hva som skal til for at det skal skje læring, uavhengig av den undervisningsmetoden som blir nyttet. Personalet ved skolene må sammen diskutere hvordan de kan skape kvalitet i de undervisningsmåtene som blir brukt, og hvordan de kan gjøre undervisningen variert. Det kan være behov for å dele med hverandre både gleder og sorger knyttet til erfaringer med ulike måter å arbeide på. Hva er god undervisning? Et kollegium, selv om det er lite, inneholder mer erfaring enn det en person alene kan representere. Derfor er det å dele erfaringer med hverandre viktig. Det er ikke metoden i seg selv som definerer kvaliteten ved opplæringa, men måten den blir gjennomført på (Bacmann & Haug 2006). Undervisninga er avhengig av at læreren kan handverket: motivasjon, engasjerte lærere, systematikk, struktur, orden, presentasjoner, øvinger, repetisjon, summere opp, utveksle meninger, følge opp, sanksjonere, vurdere og kontrollere osv. og i tillegg til dette er reflektert og i stand til å analysere undervisningen sin. Å bli enige om en forståelse som også er gjennomførlig, er derfor helt avgjørende i lærerkollektivet. Personalet ved skolene må bli bevisste om forståelsen av den vide forståelsen av tilpasset opplæring, og at dette er en måte en kan realisere kravet om tilpasset undervisning på.



Mange plasser har vi gradvis overlatt klasserommene og læringen til elevene og deres egne valg og forståelse av hva som er det beste for dem. Konsekvensene er at mange av oss ikke har noe instrument å snakke om lenger – som lærere. Å tro at en kan individualisere opplæringen for alle elevene gjennom spesielle tiltak for hver enkelt, er overtro og vil bare være mulig der elevtallet er lite (Bacmann & Haug 2006).

### ***Tilpasset opplæring – en dannelsesorientert opplæring?***

Gjennom en grunnleggende diskusjon av begrepet tilpasset opplæring, forstått som en dannelsesorientert opplæring, kommer vi frem til enkelte aspekter og prinsipper som kan anses som generelle forutsetninger for tilpasset opplæring uavhengige av politiske ideologier eller strategier tilknyttet begrepet (jf. faglig definisjon). En slik grunnleggende diskusjon tilbyr med andre ord en teoretisk pedagogisk forankring av begrepet, vel å merke uten at det tilknyttes generelle praktiske operasjonaliseringer.

Det som vi ser i stedet ligger til grunn for denne forankring, er at tilpasning må ses i relasjon til den enkelte situasjon og kontekst som det skal tilpasses i forhold til. Et annet viktig aspekt ved denne forankring er at tilpasning alltid må skje i forhold til noe, det må være noe som skal tilpasses. Utdanning kan med andre ord ikke være av utelukkende innholdsløs formal art. Det formale må ses i forhold til det materielle, som begge må ses i forhold til elevene som skal møte og arbeide med dette innholdet. Vi vil her knytte an til Dale og Wærness sitt begrep om differensiert opplæring som en opplæring orientert mot fellesskapets rammer (Dale og Wærness 2003).

Vi tolker denne som en innholdsmessig ramme, som med et helhetlig perspektiv og en helhetlig struktur knytter utdanningens forløp sammen i en gjennomgående progresjon som fletter fragmenter sammen og skaper dybde og struktur i opplæringens innhold. Ikke først og fremst på grunn av at dette bestemte innholdet skal virke mer dannende enn andre mulige innholdsrammer i seg selv, men fordi dette innholdet er valgt ut og knyttet sammen i et forløp som danner sammenheng og kontinuitet.

En slik helhetlig, gjennomgående struktur krever dermed et felles innhold. En differensiert opplæring innebærer imidlertid at dette innholdet vil utdifferensiere seg i form og innhold i den enkelte opplæringssituasjon. Hvordan innholdet fremstilles, og gjennom hvilke former det fremstilles, kan tilpasses ut ifra de enkeltes forutsetninger og de enkelte utdifferensierte progresjonsforløp. Det sentrale er at hvert av disse utdifferensierte progresjonsforløp knytter

seg til de felles referanserammer(ibid.). Tilpasningen vil da tilsvare de utdifferensierte opplæringsforløp, det vil si hvordan disse forløpene differensierer seg ut ifra tilpasningen til de enkelte elevers forutsetning. På bakgrunn av dette kan det se ut som at det er stor sjans for at om noen år gjelder de kollektive formidlere til den aktive oppgaveløsende eleven. Den nyere forskningen peker også mot det (Nordahl 2009, Hatti 2009). Hvorfor ligger så praksisen i skolen så langt etter forskningen i tid? Hvordan kan metoder som forskningen sier ikke er bra, likevel fortsette å utøves i praksis? Hvem skal løse disse utfordringene? Den politiske definisjonen av begrepet tilpasset opplæring med dets politiske krav i følge læreplanen legger opp til føringer som tilsier at lærerne skal gjøre den operasjonelle jobben i skolehverdagen (Haug 2006). Er det lærerne som har fått hele børen med å definere / sette ut i praksis hva tilpasset opplæring er ment å være, da det er, som vi har sett, et begrep som langt fra har et tydelig avklart innhold og kunnskapssyn?

«Det viktigaste i livet er å vera menneske – uavlateleg meir menneske.»

*professor Ole Danbolt Mjøs*

## **Litteratur**

Alme, A. B. (2005). *Korleis er elevar og foreldre si oppleving av omlegging frå spesialundervisning til tilpassa opplæring?* Volda. Masteroppgåve i spesialpedagogikk: Høgskulen i Volda, Avdeling for lærarutdanning.

Arnesen, A. L. & Sollie, U. (2003). *Differensiering og tilpasset opplæring*. Oslo: Høgskolen i Oslo, HiO-rapport 2003 nr. 11.

Bachmann, K. & Haug P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62.

Bachmann, K. E. (2002). Læreplanens betydning for lærernes arbeid. I K. Nesje & S. Homann (Red.), *En lærende skole. L97 i skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpassning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabbens publikasjon 10.

Dalhaug, G. & Nes. K. (red) 2010 *Tilpasset opplæring-støtte til læring*. Oslo: Oplandske bokforlag.

Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Oslo: Rundskriv F-13/04.

Dysthe, O. (1996). Læring gjennom dialog – kva inneber det i høgare utdanning? I: Dysthe, O. (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Oslo:

Ekeberg, T.R. & Holmberg, J.B. (2001). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen. En innføring*. 2. utgave. Oslo.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning; a synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse. I: E. L. Dale (Red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktikk* Århus: Klim forlag.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2004). Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter. *Skolepsykologi*, 39 (4).
- Nordahl, T. (2009). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Schultz, J.-H., Hauge, A.-M. & Støre, H. (2004). *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Buli, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Solli, K.A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I Solstad, K.J. & Engen, T.O. (red.), *En likeverdige skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Refleksjoner over det sosialpedagogiske kunnskapsgrunnlaget i barnevernspedagogutdanningen

### ***Innledning***

Sosialpedagogikk omtales gjerne som barnevernspedagogutdanningens teoretiske plattform, og barnevernspedagogens yrkesutøvelse som sosialpedagogisk arbeid. Samtidig er sosialpedagogikk mer omfattende enn barnevernspedagogutdanningens kunnskapsgrunnlag og barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag noe mer enn bare sosialpedagogikk. Dette forholdet mellom barnevernspedagogutdanning og sosialpedagogikk er det jeg vil se nærmere på. Byr dette forholdet mellom en profesjonsutdanning og en akademisk disiplin på noen teoretiske og praktiske utfordringer?

Siden 1996 har jeg kunnet titulere meg som barnevernspedagog og mener fremdeles at jeg har verdens viktigste yrke. Likevel må jeg erkjenne at jeg ikke alltid har hatt bevissthet om en sterk faglig forankring og yrkesidentitet knyttet til sosialpedagogikk. Kanskje henger det sammen med at det den gang på 90-tallet da jeg studerte, ikke fantes pensumbøker i sosialpedagogikk. Jeg husker at vi jobbet med sosialisering og miljøarbeid. Jeg husker også at vi lærte om ulike pedagogiske syn på barn; om *tabula rasa*<sup>5</sup> og at barn ble sammenlignet med blomster som skulle vannes. Særlig godt husker jeg denne lærerens fantastiske evne til å si sosialpedagogikk på trekvart sekund uten å snuble i alle konsonantene. Den evnen har hun forresten beholdt. Hun er *sosialpedagog* med hovedfag i sosialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Jeg har en treårig høyskoleutdanning som barnevernspedagog og en samfunnsvitenskapelig mastergrad.

---

<sup>5</sup> Fra latin: En ubeskrevet tavle eller blad.

Som relativt nytilsatt lektor på en profesjonsutdanning<sup>6</sup> har jeg fremdeles mye av min faglige identitet i det barnevernsfaglige praksisfeltet jeg kommer fra. Når jeg nå blir utfordret til å reflektere over det vitenskapsteoretiske grunnlaget i min egen profesjon, blir dette forholdet mellom utdanningen min og dens teoretiske grunnlag i sosialpedagogikken helt sentralt.

Som universitetsansatt er jeg i henhold til Universitets- og høyskoleloven forpliktet til å gi studentene en utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Jeg er selvfølgelig ikke alene om å formidle sosialpedagogikk til studentene, men for å bli tryggere i min egen formidling og undervisning opplever jeg at det er viktig å forstå mer av sosialpedagogikkens vitenskapelige grunnlag. I forbindelse med kollokviearbeid i kurset vitenskapsteori, fikk jeg en kommentar fra en god sosionomkollega som utfordret meg: Det var påstanden om at sosialpedagogikken har et mye svakere vitenskapelig grunnlag enn sosialt arbeid. Det var en påstand jeg tror ligger utenfor dette essayet å besvare, men ettersom det nå likevel skulle skrives et essay, tenkte jeg at dette var en anledning til å ta ut på en liten ekskursjon i det landskapet som barnevernspedagoger ferdes i.

Jeg kunne sannsynligvis ha nøyd meg med å studere litteratur om sosialpedagogikk og laget et referat av denne. Jeg har imidlertid valgt å vandre forholdsvis blåøyd ut i et for meg *litt* ukjent landskap. Jeg tar fatt i sentrale begrep som kunnskap og kunnskapsforståelse, og gjør så noen refleksjoner rundt kunnskapsgrunnlaget i både barnevernspedagogutdanning og sosialpedagogikk.

### ***Hva er kunnskap?***

Hva ligger i selve kunnskapsbegrepet i barnevernspedagogutdanningen?

I Kvalitetsreformen som regjeringen gjennomførte ved studiestart høsten 2003, beskrives studenters totale læringsutbytte ved hjelp av begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse<sup>7</sup>.

Barnevernspedagogutdanningen oppstod som et svar på et behov for mer kunnskap om og kompetanse knyttet til offentlig omsorg for barn (Østerhaug, 2006). Barnevernspedagogen har

---

<sup>6</sup> Profesjonsbegrepet blir ikke diskutert i dette essayet.

<sup>7</sup> Generell kompetanse, eller danning, hører naturlig nok også med i diskusjonen av kunnskapsbegrepet, men i denne sammenheng har jeg valgt ikke å gå inn i dette begrepet.

med tiden og samfunnsutviklingen fått stadig nye arbeidsoppgaver. Utdanningen har derfor både økt i omfang og tatt til seg ny kunnskap.

En profesjonsutdanning er sertifisert til å forvalte vitenskapelig kunnskap innen sitt fagfelt (Grimen 2008). For den praktiserende barnevernspedagog, skal slik vitenskapelig kunnskap forvaltes i møte med mennesker i sårbare livssituasjoner. Derfor er ikke teoretisk kunnskap alene tilstrekkelig. Barnevernspedagogen trenger også praktisk kunnskap om hvordan hun samhandler og kommuniserer med mennesker; ja hun må faktisk kunne ha *ferdigheter* i samhandling og kommunikasjon, for å kunne forvalte den vitenskapelige kunnskapen. Når jeg da skal beskrive kunnskapsbegrepet i utdanningen blir det derfor klart at det handler om forholdet mellom teoretisk, vitenskapelig kunnskap og praktisk kunnskap. Disse to kunnskapstyper må forstås som komplementære, ikke som motsetninger.

Av Aristoteles syn på forholdet mellom teori og praksis, ser vi at de ble forstått som å ha ulike mål: «For den teoretiske kunnskapens mål er sannhet, mens det for den praktiske er virksomhet» (Aristoteles i Eikeland 1997:130). Eikeland viser til at teoribegrepet gjerne har vært knyttet til vitenskapelig virksomhet og gjerne i motsetning til erfaring og praksis. «Teori er adskilt fra det den omhandler» samtidig som teori kan forstås som «å gi dypere innsikt i et saksforhold» (ibid. s.124). Hvis jeg forstår Grimen (2008) rett kan man si at praktisk kunnskap er en syntese av kunnskapens opphav, situasjonen den brukes i og personen som innehar kunnskapen. Han mener derfor det er problematisk å gjøre et klart skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap (ibid. s.71). Grimen skisserer videre to modeller for synet på forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap: praktisk kunnskap som anvendelse av teori og teoretisk kunnskap som anvendelse av praksis; at «teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis» (ibid., s.75). Disse to syn på kunnskap kommer gjerne fram når vi i utdanningssammenheng skal diskutere form og innhold på ferdighetstrening og praksis i studiet. Jeg tror nettopp dette kan bidra til å illustrere kompleksiteten i kunnskapsforståelsen i en utdanning som skal formidle ulike typer kunnskap.

Jeg vil gjerne bruke et eksempel for å beskrive hvordan disse to kunnskapstypene ofte henger sammen i vår utdanning og er gjensidig avhengig av hverandre; barnevernspedagogen i samtale med barn og unge. Når en barnevernspedagog skal lære om hvordan man samtaler med barn og unge, leser hun litteratur skrevet av ulike fagpersoner som selv har lang erfaring fra samtaler med barn. Det kan være barnevernspedagoger, pedagoger, psykologer, eller barnepsykiatere. Dessuten får hun selv øve seg i samhandling i løpet av praksisstudiene. Slik

faglitteratur om samtaler med barn kan bygge på eksempelvis tilknytningsteori og teori om barns kognitive utvikling. Samtidig formidler forfatteren erfaring han eller hun har gjort seg gjennom et stort antall samtaler med barn i ulike livssituasjoner; betegnet som *empiri*. Tar vi så dette eksempelet med til Aristoteles og den greske filosofiske tradisjonen (Grimen 2008 og Eikeland 1997) ser vi at *fronesis* er et begrep som dekker denne typen kunnskap som lærebokforfatterne har ervervet seg og formidler videre; den er tilegnet gjennom erfaring og er en tillært evne til å bedømme situasjoner. Fronesis er knyttet til personen som utøver kunnskapen og den utvikles ved stadig bruk; erfaringskunnskap. Under utdanningen skal studenten tilegne seg kunnskap som gjør at hun selv kan videreutvikle fronesis i egen profesjonsutøvelse.

Nå får eksempelet mitt imidlertid en utfordring når jeg forsøker å definere psykologiske teorier om barns kognitive utvikling og tilknytning inn i de vitenskapsfilosofiske rammene. Jeg får nemlig et aldri så lite problem når jeg forsøker å forklare psykologisk kunnskap slik Aristoteles gjorde det, som *episteme*; sikker kunnskap, eller «demonstrativ kunnskap om noe evig og uforanderlig» (Grimen 2008:78). Så enkelt er det ikke: Nyere forskning om og med barn har vist at flere av de tidligere psykologiske teoriene om barns utvikling har mistet sin gyldighet. De bygger på et foreldet syn på barn, deres utvikling og evne til å kommunisere med mennesker rundt seg. Denne kritikken framføres blant annet av professor i utviklingspsykologi Dion Sommer i boken *Barndomspsykologi* (2003).

Kanskje dette viser at mye av den kunnskap som vår utdanning benytter, nettopp hviler på praksis? Samtidig viser det også at mye av den teoretiske kunnskapen vi benytter i utdanningen ikke er evig og uforanderlig. Ettersom dette essayet ikke omhandler psykologiens vitenskapelig kunnskapsgrunnlag, nøyer jeg meg med å konstatere at psykologi til tross for disse innsigelsene likevel er en anerkjent vitenskap og at barnevernspedagoger har bruk for denne vitenskapelige kunnskapen i sin utdanning.

Grimen viser til seks fellestrekk mellom praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen 2008: 82):

- All kunnskap kan bli artikulert på en eller annen måte
- All kunnskap kan bli lært
- All kunnskap kan bli overført mellom mennesker

- At kunnskap er indeksert<sup>8</sup>, betyr likevel ikke at språket ikke spiller noen rolle
- Kunnskap kan akkumuleres
- Kunnskap kan bli kritisk gransket

Dersom vi da går tilbake til eksempelet om den kunnskapen barnevernsstudenter skal lære om samtaler med barn, ser vi at denne typen praktisk kunnskap blir artikulert, den kan læres, kunnskapen kan overføres fra en person til en annen og språket spiller en viktig rolle i formidlingen fra kunnskapsbæreren til student (i form av lærebøker eller erfarne praktikere, enten i praksisfelt eller på studiet). Videre kan kunnskapen akkumuleres og den kan absolutt være gjenstand for kritisk granskning.

### ***Kunnskapsgrunnlag i barnevernspedagogutdanningen***

Barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag er *heterogent*; det vil si at utdanningen henter kunnskap fra flere fagdisipliner. Kunnskapsgrunnlaget kan således forstås som en *praktisk syntese* av elementer hentet fra flere vitenskapelige disipliner og fagområder (Molander & Terum, 2008).

For å vise kompleksiteten i kunnskapsgrunnlaget velger jeg å gi en oversikt over emnene i utdanningen: Samfunnsvitenskapelige emner består av stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk, vitenskapsteori og forskningsmetode, sosiologi og sosialantropologi. Juridiske emner omhandler rettssystemet, juridisk metode og forvaltningsrett, barnevernrett og andre sentrale rettsområder. Psykologiske og helsefaglige emner består av generell-, utviklings- og sosialpsykologi; klinisk psykologi og psykisk helsearbeid, pediatri og sosialmedisin. Videre består de pedagogiske emner av generell-, spesial- og sosialpedagogikk. I sosialpedagogisk arbeid med barn og unge finner vi emnene etikk og yrkesrolle, kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning, barnevernstiltak, miljøarbeid, aktivitetsfag og arbeid med grupper, organisasjoner og nettverk. I henhold til rammeplanen skal dessuten 42 av 180 studiepoeng i utdanningen være ferdighetstrening og praksis (Kunnskapsdepartementet 2005:20).

Som profesjonsutdanning i et universitetssystem, har kravet til strukturtilpasning økt. Ved institutt for sosialfag har man valgt i stor grad å dele emnene etter fagdisipliner, i motsetning

---

<sup>8</sup> Med indeksikalitet mener Grimen at kunnskapen peker på kunnskapsbæreren og situasjonen den brukes i.



til høyskolemodellen hvor integreringen av fagene tradisjonelt er større. Ved instituttet underviser i hovedsak psykologene i psykologi, filosofen i filosofi, sosiologen i sosiologi og juristen i juss, og enn så lenge; sosialpedagogene i sosialpedagogikk. Studentene får altså undervisning av fagekspertter. Utfordringen kan da være å sette disiplinfagene inn i en sosialpedagogisk og barnevernfaglig sammenheng.

Sentralt i min forståelse av hvilken kunnskap som skal legges til grunn i utdanningen er også det faktum at barnevernspedagogens profesjonsutøvelse kan beskrives som *heterotelisk* (Molander & Terum, 2008); den er ikke til for seg selv, men skal tjene *samfunnsmessige verdier*. For vår profesjon handler dette blant andre om det grunnleggende prinsippet om *barnets beste*, hentet fra FN's Barnekonvensjon. Dette prinsippet ligger også til grunn for nyere norsk barnevernlovgivning.

Her utfordres igjen kunnskapsbegrepet i utdanningen: Kunnskap om hva som er barnets beste kan aldri bli noen absolutt vitenskap. Hva som fremmer eller hemmer barn og familiers «samlede utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel» (jf. definisjon av sosialpedagogikk i NOU 1975:32) vil påvirkes av rådende normer og verdier i samfunnet, samt den til enhver tid tilgjengelige kunnskap om barns og unges utvikling. Ikke minst stiller det i vårt samfunn krav til kompetanse som er tilpasset et kulturelt mangfold med mange ulike oppfatninger av barnets rolle i familie og samfunn. Her ser vi en klar linje til det sosialpedagogiske prinsippet om at verdiorientering kan fremme eller hindre vekst, livskvalitet og trivsel. Kunnskap har i vår sammenheng en klart normativ basis.

Et begrep som godt beskriver den nevnte syntesen av teoretisk og praktisk kunnskap vi finner i barnevernspedagogutdanningen er *handlingskompetanse* (Nygren 2004 i Fauske et al.) 2006). Dette kan tjene som eksempel på hvordan kunnskapsforståelsen vektet ulikt. Fauske beskriver her et skille mellom ulike syn på «harde og myke forståelsesformer» (ibid:204). Den «myke forståelsesformen» framholder at kunnskaper, ferdigheter og ideologisk handlingsgrunnlag er «relasjons og kontekstavhengig, subjektivt, personlig og følelsesladet». Dette er en forståelse som i følge forfatterne, først og fremst finnes hos profesjonsutøverne. Den «harde forståelsesformen», som tilsvarende hovedsakelig finnes hos lærerne på studiet, beskriver de samme kunnskaper, ferdigheter og ideologisk handlingsgrunnlag som «kontekst- og individuavhengig, objektivt, upersonlig og følelsesnøytralt.»

Dersom jeg nå da, ettersom jeg har erfaring både som profesjonsutøver og lærer, drister meg til å analysere dette i lys av Aristoteles syn på fronesis, kan det tyde på at profesjonsutøverne i

større grad enn lærerne, opparbeider seg *erfaring* med hvilken type kunnskap de bruker i møte med mennesker og systemer. Som vi tidligere har sett tilegnes fronesis nettopp gjennom erfaring, og beskrives som «evnen til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen 2008:78). Samtidig er det viktig å holde fram at *faglige* vurderinger også må bygge på teoretisk kunnskap.

Johannessen (2009:28) refererer til Thomas S. Kuhn når han påpeker at «kunnskaper bare kan bli virksomme kunnskaper dersom de *anvendes* av mennesker med den fornødne erfaring og dømmekraft».

Når Fauske et al. (2006) finner at lærere ved sosialfaglige utdanninger vektlegger økt akademisering, mens profesjonsutøverne rangerer de «personlige, emosjonelle og relasjonelle aspektene» ved profesjonsutøvelsen som det viktigste, er det gledelig at Meld. St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd, Samspill i praksis, varsler en gjennomgang av praksisstudienes funksjon i alle velferdsutdanningene.

Kravet til evidensbasert kunnskap i barnevernspedagogens arbeidsfelt, har blitt klarere uttalt de siste årene. Evidensbasering av arbeidsmetoder og tiltak kan forstås som et forsøk på vitenskapeliggjøring av praksiserfaringer og erfaringskunnskap, og kan i så måte være en måte å sette rammer for utøvelse av det faglige skjønn. Hvorvidt evidensbasering av tiltak er det som skal til for å møte brukeren på en best mulig måte, bør det imidlertid stilles spørsmål ved. En av konklusjonene forfatterne av NIBR rapporten 2007:10 *Flerkulturelt barnevern* trekker etter en gjennomgang av en mengde ulike tiltak, deriblant også evidensbaserte tiltak, er nemlig at det *ikke* er noen spesifikke tiltak som virker bedre enn andre i det flerkulturelle barnevernet. Hvorvidt man lykkes eller ikke i arbeidet med den enkelte familie er derimot avhengig av den enkelte fagpersonens interkulturelle kompetanse (Bøhn og Dypdahl 2009) og det faktum at brukere opplever å bli møtt på en god måte. Det er sannsynlig at det samme gjelder i møte med brukere med majoritetsbakgrunn. Her er det igjen fokus på *yrkesutøvelsen* mer enn bruken av spesifikke metoder. Dette utelukker ikke nødvendigheten av evidensbaserte metoder, men det poengterer den gjensidige avhengigheten mellom god teori og god praksis.

En generell anbefaling fra Fauske (2006) og hans med-forskere er at

*... den utdanningspolitiske styringen av profesjonsutdannelsene ved hjelp av rammeplaner går i retning av en økt akademisering og økt vektlegging av allmenne*

*kunnskaper, samtidig som kravene til kompetanse når det gjelder den ideologiske beredskapen og de personlige og relasjonelle ferdighetene, understrekes og gjøres tydeligere og presiseres (s. 204).*

For å kunne realisere dette argumentet kan denne forfatteren ikke se annen mulighet enn at lengden på dagens barnevernspedagogutdanning må drøftes. Denne diskusjonen skal imidlertid ikke forfølges her.

### ***Kunnskapsgrunnlaget i sosialpedagogikk***

En av mine første utfordringer når jeg skal beskrive kunnskapsgrunnlaget i sosialpedagogikken er at den ikke framstår som en særlig entydig vitenskapelig disiplin. Eriksson og Markström (2000) beskriver sosialpedagogikken som «svårfångad». Hva er det som gjør at sosialpedagogikken er så vanskelig å fange?

Opprettelsen av et hovedfag i sosialpedagogikk ved Universitetet i Oslo tidlig på 1970-tallet, var et direkte resultat av kritikken mot positivistisk pedagogikk (Storø 2009). Sosialpedagogikk er i seg selv et «fag» med et sammensatt vitenskapelig grunnlag. NOU 1975:32:25 forklarer sosialpedagogikk som «læren om hvordan psykologiske, sosiale og materielle forhold og forskjellige verdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens samlede utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel».

### **Et normativt grunnlag**

Som det fremgår av den overnevnte definisjonen, vil nødvendigvis konteksten som sosialpedagogikken utspiller seg i, virke tilbake på fagets utvikling. Endringer av kontekst og nyere forskning, samt politiske, normative og samfunnsmessige forhold, vil bidra til fagets og profesjonens utvikling. Eksempelvis kan det pekes på vårt samfunns syn på barn og institusjonalisering av barndommen, eller Kunnskapsdepartementets signaliserte behov for endringer i velferdsutdanningene (Stortingsmelding nr. 13, 2011-2012), slik at disse skal bli mer tilpasset det Kunnskapsdepartementet kaller arbeidslivets kompetansebehov; jf. Smeby i Molander og Terum (2008). Sosialpedagogikken må derfor kontekstualiseres i det samfunnet den befinner seg i.

Madsen (2006:49) beskriver sosialpedagogikkens faglige *dimensjoner* som teori, metoder og verdier. Altså handler det ikke bare om teori og praksis, men også om et tydelig normativt aspekt. Mathiesen (2008: 82) referer til Natorp som «plasserer de etiske refleksjonene knyttet til våre sosialpedagogiske handlinger i den praktiske filosofien og gjør dem til en del av

sosialpedagogikkens identitet». Altså har vi å gjøre med en vitenskapelig disiplin med et tydelig normativt fundament: en normativ vitenskap grunnlagt på moralsk kunnskap, som igjen er tuftet på verdier.

### **Forholdet mellom teori og praksis**

Det forholdet mellom teori og praksis som går igjen i beskrivelsen av barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag finner vi naturlig nok også igjen i sosialpedagogikken. I denne sammenhengen synes jeg det er interessant å sammenligne sosialpedagogikk med sosialt arbeid.

Sosialpedagogikk var i sitt historiske utgangspunkt en akademisk disiplin som blant annet befattet seg med teori om sosial integrering og inklusjon. For å beskrive hva sosialt arbeid er, tar man derimot utgangspunkt i *hva man gjør* i sosialt arbeid (Levin 2004) og har umiddelbart et sterkt fokus på *praksis*. Deretter kommer diskusjonene om hvorvidt praksis kan være vitenskapelig eller ikke. Man tar altså utgangspunkt i hvilken teori man trenger for å kunne være en god praktiker. I sosialpedagogikk hadde man en akademisk disiplin som utgangspunkt, som så skulle omformes til «gjøren». Sosialpedagogikkens inntog i Norge kom på en akademisk arena og i et akademisk miljø, og med et stort og verdibasert engasjement og entusiasme for et bedre samfunn. Utdanningene til sosionom og barnevernspedagog startet begge med et utgangspunkt i behov for mer kunnskap i praksisfeltet. Kan disse ulike utgangspunktene også ha formet synet på forholdet mellom teori og praksis i de respektive utdanningene?

### **Sosialpedagogisk forskning**

Når jeg nå ser på sosialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag, leter jeg umiddelbart etter sosialpedagogisk forskning. Finnes det noe som i det hele tatt omtales som sosialpedagogisk forskning? *Sosialfaglig* forskning, ja, men fraværet av betegnelsen *sosialpedagogisk* forskning kan kanskje tyde på at det i Norge ikke har vært et sterkt fokus på å utvikle og befeste sosialpedagogikken som vitenskap. For meg som nå skal forsøke å fange sosialpedagogikken, ser det derfor naturlig å stille følgende spørsmål: Finnes det en sosialpedagogisk vitenskap og finnes det sosialpedagogisk forskning?

Dersom jeg kan trekke linjer til omsorgsvitenskap, slik Rehnsfeldt presenterte denne i sin forelesning om Kunnskapsforståelse i helsefagene,<sup>9</sup> så er det de dype strukturene i teorikjernen som avgjør om en vitenskap er en disiplin eller ikke. For omsorgsvitenskapen forstår jeg ham da dithen at det handler om ideen om den gode omsorg, om å kunne definere hva som er god omsorg. Her er teorikjernen utgangspunktet, ikke profesjonen. For meg ble dette gjenstand for refleksjon og sammenligning med mitt eget fagfelt da jeg leste Stephens<sup>10</sup> (2009: 343) beskrivelse av sosialpedagogikk som en «eksplisitt omsorgspraksis» (*min oversettelse*). Så vidt jeg kan forstå tar altså Rehnsfeldt utgangspunkt i teori, mens Stephens tar utgangspunkt i praksis.

Som barnevernspedagog skal jeg både kunne vurdere hva som er god omsorg og sørge for at barn og unge får dette; og i foreldres sted, eksempelvis som miljøarbeider i en institusjon, selv kunne gi god omsorg. Ettersom omsorg er et sentralt begrep i den sosialpedagogiske undervisningen på barnevernsstudiet har min kollega Reidar S. Østerhaug<sup>11</sup> nylig påpekt mangelen på barnevernfaglig litteratur om omsorgsbegrepet. Her ville jeg derfor gjerne kunne trekke en tråd fra helsevitenskapelig omsorgsvitenskap til sosialpedagogikkens omsorgsvitenskap, men festepunktet i tilsvarende sosialpedagogisk vitenskap mangler. Vi har altså på det barnevernfaglige og sosialpedagogiske feltet ikke på samme måte forsøkt å beskrive disse dype ontologiske strukturene i vår oppfatning av hva som er god omsorg. Kanskje kan dette forklares med at et slikt definisjonsarbeid av god omsorg kan misbrukes i møte med foreldre som sliter med å gi barna sine god nok omsorg. Barnevernsarbeidere beveger seg her inn i menneskers private sfære og blir gitt et mandat å vurdere, og bedømme andres evne til å utøve omsorg.

Nå er det kanskje ikke nødvendig for en barnevernspedagog å kunne gi en vitenskapelig begrunnelse for den omsorg hun eller han gir et barn eller en ungdom. Men det kunne nok gitt henne en større trygghet i utøvelsen av slik omsorg, dersom denne kompetansen kunne beskrives som annet enn «taus» jf. Polanyi (Grimen 2008:78). Dessuten vil det være avgjørende for foreldre som blir fratatt omsorgen for sine barn at en slik omsorgsovertakelse

---

<sup>9</sup> Universitetet i Stavanger, 24. november 2011.

<sup>10</sup> Professor i sosialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

<sup>11</sup> Dosent og sosialpedagog, Universitetet i Stavanger

er godt faglig begrunnet. Det vil kunne styrke sosialpedagogikken som barnevernspedagogens kunnskapsgrunnlag, dersom slike sentrale begrep ble grundig utviklet og drøftet.

Det faktum at vi ikke omtaler forskning om sosialpedagogiske forhold og med sosialpedagogisk *innhold* som sosialpedagogisk *forskning* er muligens medvirkende til å tåkelegge sosialpedagogikkens rolle som vitenskapelig disiplin. Stortingsmeldingen *Utdanning for velferd* beskriver forskningsområdet som dekker barnevernspedagogens arbeidsfelt som *barnevernforskning* (Kunnskapsdepartementet 2012: 92). Tar vi utgangspunkt i de nevnte dimensjonene i sosialpedagogikken, vil vi sannsynligvis finne mye forskning som kan beskrives som sosialpedagogisk, men som likevel ikke eksplisitt knyttes til sosialpedagogikken som fagområde.

Videre observerer jeg at til tross for at barnevernspedagogen forvalter sosialpedagogikken, finnes det på våre utdanninger ikke mange professorer i sosialpedagogikk: En uformell gjennomgang av studiestedenes nettsider viser at Universitetet i Stavanger har en professor i sosialpedagogikk i full stilling og en i 20 % deltidsstilling. Det er mulig at andre utdanninger har professorer i sosialpedagogikk uten at dette fremkommer på nettsidene, men til sammenligning er det langt flere professorat i sosialt arbeid enn i sosialpedagogikk.

Det er for øvrig interessant å merke seg Stephens spørsmål om hvorvidt og «i hvilken grad den kritiske røsten fra Universitetet i Oslo flyttet sosialpedagogikk fra rene, disiplinbaserte debatter ut i det praktiske arbeidsfelt for omsorgsprofesjoner (*min oversettelse*) (Stephen 2009:345). Det kan synes som om sosialpedagogikken i vår sammenheng har en dobbel utfordring i forhold til å definere *sin* kunnskapsforståelse: Det handler både om ulike forståelser av kunnskapsbegrepet knyttet til evidensbasert vitenskapelig kunnskap og ulike forståelser av praksisbegrepet. Videre kan man også stille spørsmålet om hvorvidt krav om evidensbasering av praksis vil medføre at sosialpedagogisk praksis blir vitenskapeliggjort og dermed tydeliggjøres.

### ***Møtet mellom utdanningen og dens vitenskapelige fundament***

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere (FO) har foreslått at barnevernspedagogutdanningen skal hete bachelor i sosialpedagogikk, med yrkestittel barnevernspedagog, nettopp med tanke på å tydeliggjøre det faglige fundamentet i utdanningen. Dette må nok sees i sammenheng med at sosionomutdanningen har gjort tilsvarende; utdanningen heter bachelor i sosialt arbeid, yrkestittelen er sosionom.

En av barnevernspedagogens utfordringer kan i denne sammenhengen kanskje bli at sosialpedagogikk som begrep er mest kjent i Skandinavia, det kontinentale Europa og Japan (Mathiesen 2008), mens sosialt arbeid er en generell terminologi som er kjent over hele verden. Til sammenlikning utdanner man i andre nordiske og europeiske land sosialpedagoger til sosialpedagogisk arbeid med en bredere målgruppe enn barnevernspedagogens. Norske barnevernspedagogers spisskompetanse på arbeid i barneverntjenesten blir ikke nødvendigvis anerkjent i land hvor dette arbeidsområdet tilhører sosialt arbeid og sosialarbeideren.

For meg kan det altså se ut som om sosialpedagogikk ikke har klart å befestе sin plass som vitenskapelig disiplin. Særlig synes jeg å se konturene av dette når jeg leser Eikeland påstand om at det har skjedd en «kortslutning» i positivismekritikken og at dette henger sammen med manglende praktisk empirisk samfunnsforskning (Eikeland 1997). Jf. Slagstad (2008:65) som minner om at en av positivismekritikkens tema i norsk akademia nettopp var forholdet mellom teori og praksis i samfunnsvitenskapene. «Istedenfor å *erobre* erfaringsbegrepet tok positivismekritikerne til orde for en mer teoretisk orientert samfunnsvitenskap, i *opposisjon* til empirisk forskning» (Eikeland 1997:20). Eikeland sier videre at positivismekritikken ble «et offer for de begreper om teori og empiri og den motsetning og arbeidsdeling mellom teoretikere og empirikere som gjør seg gjeldende i den institusjonaliserte samfunnsvitenskapelige praksis» (Eikeland 1997:21).

Kanskje er det slik at dersom sosialpedagogikk skal kunne konsolidere seg som faglig fundament for barnevernspedagogutdanning må forvaltere av sosialpedagogisk teori og praksis tore å klare opp i sitt syn på møtet mellom forskning og praksis? Enn så lenge har jeg to kollegaer med hovedfag i sosialpedagogikk, men hva skjer med faget når disse to går av med pensjon? Hva skjer med en faglig plattform når fagpersonene med nettopp denne faglige forankringen forsvinner fra utdanningen? Vil barnevernspedagogene fortsette de faglige diskusjonene knyttet til kunnskapsgrunnlaget i sosialpedagogikk?

Jeg ser at slike faglige diskusjoner kan bli noe vidløftige for oss profesjonsutøvere. Det er derfor godt forståelig at barnevernspedagoger, som kanskje er den profesjonen i Norge som i størst grad har forvaltet sosialpedagogisk teori og praksis, har kastet inn håndkleet og i stedet for å beskjeftige seg med dypsindige vitenskapsfilosofiske utgreiinger, har fortsatt å utøve god *praxis*. Skal sosialpedagogikken finne sin plass som en vitenskapelig disiplin tilpasset dagens samfunn, tror jeg vi trenger dialoger mellom forskere og profesjonsutøvere med begge bein i praksisfeltet. Og kanskje vil kravet til evidensbasering av metoder nettopp framtvinge flere

slike møtepunkter. Jeg tror barnevernspedagogen og barnevernspedagogutdanningen vil tjene på å ta tak i disse problemstillingene. En profesjon som tar på alvor de mennesker og det samfunn den skal betjene, må også ta på alvor kompleksiteten i det kunnskapsfeltet den skal forvalte.

Avslutningsvis er det derfor interessant å merke seg Slagstads etterlysning av refleksjoner rundt «den profesjonsrelaterte kunnskapens egenart, og den vitenskapelige kunnskapens flerfoldige former» (i Grimen 2008:65). Kanskje kan man starte med å tydeliggjøre den delen av sosialpedagogikkens kunnskapsgrunnlag som faktisk er normativt og si hva dette innebærer for kunnskapsgrunnlaget, for så å definere andre typer kunnskap som finner sitt rom innenfor de sosialpedagogiske rammene.

Så er da det siste spørsmålet i denne sammenhengen hvorvidt jeg forstår mer av forholdet mellom barnevernspedagogutdanningen og dens vitenskapelige grunnlag. Og til det må jeg i det minste kunne svare «ja, delvis». Jeg tror i det minste jeg har grunnlag nok til å stille flere spørsmål.

### **Litteraturliste**

Barne- og familiedepartementet. (2000). *Barnevernet i Norge. Tilstandsvurderinger, nye perspektiver og forslag til reformer*. (Norges offentlige utredninger (NOU) 2000:12). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20002000/012/PDFA/NOU200020000012000DDDPDFA.pdf>

Bøhn, H. & Dypedahl, M. *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Christiansen, K. U. (1996): *Ressursorientert gruppearbeid i barnevernet*. I: Sandbæk, M. og Tveiten, G. (red): *Sammen med familien*: Oslo: Kommuneforlaget.

Eikeland, Olav (1997): *Erfaring, dialogikk og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksson, L. og Markström A.-M. (2000) *Den svårfångade socialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren P. & Skårderud, F. (2006) *Utakter. Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere. (2007) *Barnevernspedagogen*. Oslo: FO.

Lokalisert på: <http://www.fo.no/barnevernspedagogen/category232.html>

Gjertsen, P.-Å. (2003) *Sosialpedagogikk. Forståelse, handling og refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander A. og Terum L.I. (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Holm-Hansen, J., Haaland, T. & Myrvold, T. (2007). *Flerkulturelt barnevern. En kunnskapsoversikt*. NIBR-rapport 2007:10. Norges Institutt for by- og regionsforskning. Lokalisert på: <http://www.nibr.no/pub21>



- Johannessen, K.S. (2009) *Praktiske kunnskaper og epistemologiens arroganse*. I Måseide, A. & Skirbekk, G. (red) *Filosofi i vår tid. Festskrift til Jon Hellesnes*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2012). St.meld. nr.13, 2011-2012. *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Departementet.
- Kvello, Ø. (2007) *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. (2004) *Hva er SOSIALT ARBEID*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, B. (2006) *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. og Terum L.I. (red.) (2008) *Profesjonsstudier*. 2. opplag 2010. Oslo, Universitetsforlaget.
- NOU 1975:32 *Barnevernlinjen ved sosialskolene. Utdanningstid og elevkapasitet*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Rammeplan og forskrift for 3-årig barnevernspedagogutdanning*. Oslo: Departementet
- Sommer, D. (2003) *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. 2. reviderede udgave. København, Hans Reitzels Forlag
- Stephens, Paul (2009) *The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory*. Child and Family Social Work 2009, 14, pp. 343-351 Blackwell Publishing Ltd.
- Storø, J. (2008). *Sosialpedagogisk praksis – det handler om hva du gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storø, J. (2009). Sosialpedagogisk praksis i barnevernet. I Hutchinson, G.S. (Red.), *Barnevernspedagog Sosionom Vernepleier, utvalgte temaer* s. 34-50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østerhaug, R. (2006). Fra skole til universitet – 40 år med sosialarbeiderutdanning i Stavanger. I Omre C., Schelderup L. Østerhaug, R.S. (red.) *Fasetter av sosialt arbeid*.

## Korleis kan ein bruke loggbok/visuell dagbok som eit hjelpemiddel til kunnskapsutvikling i kunst og handverk?

### *Innleiing*

Bruk av loggbok som ein del av kunst og handverksutdanninga har vore vanleg dei sist 30 åra utan at eg kjenner til at nokon har forska på nytteverdien av denne praksisen. Det har i følgje Karen Brønne<sup>12</sup> (2011) vore forska lite på faget av kunst og handverkslærarar, ein tendens som ser ut til å ha snudd med eit aukande tal doktoravhandlingar dei siste åra.

Eg underviser på årstudiet i kunst og handverk på lærarutdanninga ved Høgskolen Stord/Haugesund. Hos oss er praksisen ved eksamensutstillinga at studentane må levere inn ei loggbok saman med dei praktiske arbeida til eksamensvurdering. Studentane vel sjølv korleis dei utformar loggboka, om dei vil skrive for hand eller lage den digitalt. Loggboka skal innehalde oppgåveteksten, inspirasjonsmateriale, idéskisser, foto frå prosessen med forklarande tekst og ei kort vurdering av eige arbeid. Me har grunngitt krav om loggbok ovanfor studentane med at den skal gi eksternt sensor eit innblikk i prosessen dei har hatt for å komme fram til produkta som er utstilt, og dermed vera ei støtte ved sensureringa. I tillegg kan loggboka vera eit nyttig verktøy for studentane når dei sjølv skal undervise i kunst og handverk.

Det har ikkje vore tydeleg nok kva me forventar av studentane i loggboka. Arbeidet med loggboka har i stor grad vore gjort av studentane på eiga hand utanom undervisninga. Eg meiner difor at potensiale med bruk av ei loggbok ikkje har vore utnytta godt nok, med å støtte studentane sin praktiske, kreative og estetiske kunnskapsutvikling. Eg ønskjer difor å nytta dette essayet til å setja meg inn i teori som kan hjelpe meg å belyse dette.

---

<sup>12</sup> Karen Brønne er førsteamanuensis ved kunst og handverksavdelinga på Høgskulen i Volda

Loggboka er knytt til utstilling av dei praktiske arbeida som tel 70 % av studentanes sluttarakter og sidan me har to eksamensdelar, har eg her valt å fokusere på den eksamensdelen der me nyttar loggboka. Difor kjem eg ikkje til å gå inn på kunst, formkultur og fagdidaktikk, som er ein eigen eksamensdel som tel 30%, når eg snakkar om kva kunnskap/kompetanse me ønskjer at studentane skal utvikle i kunst og handverk. Sjølv om me har to eksamensdelar er kunnskap om kunst, formkultur og fagdidaktikk ein integrert del av oppgåvene me gir til studentane. I tillegg er kunst og formkultur ein integrert del av studentanes prosess ved at dei må hente inspirasjon til eige skapande arbeid.

For å kunne uttale meg om korleis loggboka kan nyttast for å støtte studentanes kunnskapsutvikling, kjem eg først til å sei noko om kva kunnskap me ønskjer at studentane skal utvikle i kunst og handverk og knytte desse kunnskapsområda til teori og undervisning. Deretter vil eg argumentere for refleksjonens rolle i kunnskapsutviklinga, med å nytte Schöns omgrep refleksjon-i-handling og refleksjon over handling. Med dette som bakgrunn har eg laga eit oppsett som syner korleis eg meiner at loggboka bør nyttast.

### ***Kunnskap i kunst og handverk?***

Å beskrive kunnskap i kunst og handverk er inga enkel oppgåve og her er det fleire tydelege motpolar som må nemnast. Harald Grimen (2010) skriv at det ofte vert operert med eit skilje mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Praktisk kunnskap, som er vanskeleg å artikulera verbalt, har difor i stor grad blitt neglisjert i moderne erkjennelsesteori, noko som har medverka til ei nedvurdering av t.d. handverket (Fjelland, 1987:3). I følgje Kjell S. Johannesen var uttrykket ”taus kunnskap”, som vart introdusert av Michael Polane i 1966, framleis eit provoserande uttrykk på slutten av 1980 talet. I tillegg til at praktisk kunnskap er vanskelig å artikulera verbalt, er det og personavhengig, og har difor enten blitt ignorert eller aktivt motarbeidd i vitskapsfilosofien (Johannesen, 2009:26-28).

I tillegg til skilje mellom praktisk og teoretisk kunnskap er det i følgje Brønne (2011) eit skilje mellom kunstpedagogikk og handverkstradisjonar i kunst og handverksmiljøa i Noreg. Dette skiljet er eit resultat av at Noreg, som det einaste landet, har slått saman kunsttradisjonar og handverkstradisjonar til eitt grunnskulefag, kunst og handverk (Brønne, 2011:95). ”At fagdebattar framleis hamnar i ein type ”for-imot” kreativ utfolding versus kunnskapstileigning er ein kunstig konstruksjon som har drukna faglege bidrag både av eldre og nyare dato” (Brønne, 2011:104).

Eg meiner det er viktig å snu tendensen som har vore med på nedprioritering av teknikk og materialtame i faget (Brønne, 2011: 104), fordi eg ser på både praktisk og teoretisk kunnskap som to element som både utfyller og er avhengige av kvarandre. Praktisk kunnskap er like viktig for kunstsida av faget som den er for handverkssida ved at det er grunnleggande for både kreativitet og for å oppnå estetiske produkt. Brønne skriv at ”Born kan miste motivasjon dersom utfordringane vert fråverande og læringsinnhaldet vert prega av ”frie” oppgåver”. Vidare skriv ho at ”gjennom meistring og læring fann ein skaparglede, og evne til kreativitet vaks fram frå dette” (Brønne, 2011:105). Viktigheita av praktisk kunnskap kan eg og argumentera for med støtte frå læreplanen der det i den generelle delen står at: ”kreativitet føreset også læring: at ein kjenner element som kan kombinerast på nye måtar, og har innarbeidd nye tamar og teknikkar til å verkeleggjere det ein kan førestelle seg eller fabulere over” (Utdanningsdirektoratet).



Figur 1

Eg har i figur 1 sett opp ei tredeling av kunnskap som me vektlegg i vår undervisning, med kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap. Dette har eg gjort for å synleggjera at dei verkeleg gode kunst og handverks produkta finn ein innanfor trekanten i midten av figuren, og er ein symbiose av dei tre kunnskapsområda.

### ***Korleis underviser me for å utvikle kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap hos studentane?***

Eg kjem først til å beskrive dei ulike fagkunnskapane som vist i figur 1 kvar for seg og knytte dei til teori, før eg oppsummerar med korleis me underviser for å utvikle desse tre kunnskapsområda hos studentane.

## Kreativitet

*The principle goal of education is to create people who are capable of doing new things, not simply of repeating what other generations have done – people who are creative, inventive and discoverers*<sup>13</sup>

Kreativitet kan beskrivast ut frå fire faktorar: kreativ person, kreativ prosess, kreative produkt og det kreative miljø (Haabesland & Vavik, 2000: 208). I kunst og handverk ønskjer me at studentane skal utvikle kreativitet og difor vil eg kort beskrive teori som kan knytast til desse fire faktorane. Eigenskapar til ein kreativ person vert ofte karakterisert som idérik, original, fleksibel, uavhengig i tanke og handling samstundes som ho/han er open for det nye og ukjente (Haabesland & Vavik, 2000, s. 209). Denne beskrivinga er samtidig kjenneteikn på divergent tenking. I tillegg til divergent tenking er ein i den kreative prosessen og avhengig av konvergent tenking som vert karakterisert som evne til logiske slutningar (Haabesland & Vavik, 2000, s. 212). Graham Wallas delar den kreative prosessen inn i fire fasar:

1. Førebuingssfasen: idémyldring, innsamling av inspirasjon og utprøvingar.
2. Inkubasjonsfasen: modningstid med bevisst og ubevisst bearbeiding av problemet. Står ein fast kan det hjelpe å ta ein ”pause” som kan resultere i at ein ser nye løysingar.
3. Illuminasjonsfasen: ein finn den gode ideen/løysinga, ofte som resultat av hardt arbeid. Det er difor viktig med motivasjon for å jobbe mot ei løysing.
4. Verifikasjonsfasen: løysinga er klar, noko som kan innebere nye utprøvingar for å oppnå det resultatet ein ønskjer (Haabesland & Vavik, 2000, s. 220-221).

Overgangane i ein kreativ prosess er sjølvsagt meir flytande enn det som er skissert her. Den treng nødvendigvis ikkje skje i denne rekkjefølgja, eller ein kan ha behov for å gå fram og tilbake mellom dei ulike fasane for å oppnå ønska resultat. I tillegg til desse fire fasane stiller Haabesland & Vavik (2000) spørsmål om kommunikasjonsfasen er ein nødvendig del av den kreative prosessen og dermed burde vere den femte fasen. Av egne erfaringar så veit eg at det i alle fall er naudsynt for min eigen skapande prosess. Ein kreativ prosess er viktig for å oppnå kreative produkt og i kunst og handverk og vil alltid vera knytt saman med både handverk og estetikk (Haabesland & Vavik, 2000, s. 223).

---

<sup>13</sup> Jean Piaget sitert av Oded Ben-Horin, førsteamanuensis i musikk ved HSH. E-post 02.03.12. Søknad om forskingsmidlar frå EU, s.16

I forhold til å legge til rette for eit kreativt miljø er tid eit viktig kriterium. Lars Lindström<sup>14</sup> skriv at ”for å fremja kreativitet bør studentane få nok tid til å undersøke/utforske, teste ut og revidere egne produkt, å reflektere og snakke med medstudentar og kritisk vurdere eige arbeid” (Lindström, 2006, s. 63).<sup>15</sup>

## **Praktisk kunnskap**

I tillegg til at me har fokus på at studentane skal utvikle kreativitet, ønskjer me og at dei skal utvikle praktisk kunnskap. Som tidlegare nemnt er praktisk kunnskap ein føresetnad for kreativitet og i tillegg ein føresetnad for å lage estetiske produkt.

Polanyi introduserte omgrepet *tacit knowledge*, som på norsk vart oversett til taus kunnskap. Johannessen har definert det som fortrulegheitskunnskap, medan Schön beskriv praktisk kunnskap som kunnskap i handling (Molander, 1993, s. 144). ”Praktisk kunnskap er kunnskap som primært erverves gjennom gjentatte handlinger, kyndig veiledning, framvisning av riktig handlemåte, ledsagende refleksjon og dialog med andre” (Johannessen, 2009, s. 27). I følge Dreyfus & Dreyfus (1987) går me gjennom fem ferdigheitsstadium frå me startar som novise til me kan reknast som ekspert innanfor eit fagområde. Dette er ein utvikling frå kunnskap basert på reglar, til ein intuitiv forståing (s. 13).

1. Novise/nybyrjar: lærer reglar og fakta som er relevante til bestemte ferdigheiter. Reglane set nybyrjaren i stand til å samle erfaringar.
2. Vidarekommen utøvar: har lært gjennom eiga erfaring, tar med i betraktningen element som det ikkje er mogleg å beskrive objektivt.
3. Kompetent utøvar: har evne til prioritering og overblikk. Vel mål, plan eller eit bestemt perspektiv for å organisere eige arbeid.
4. Kyndig utøvar: tek raskare og meir flytande slutningar. Forstår og organiserer sine oppgåver *intuitivt*, men tenkjer stadig innimellom analytisk over kva som skal skje.

---

<sup>14</sup> Lars Lindström, professor i pedagogikk (med fokus på praktisk- estetiske emne) ved Lærarhøgskulen i Stockholm

<sup>15</sup> Eigen oversetting

5. Ekspert: Intuitiv ekspertforståing i form av erfaring knytt til kroppen. Kan ikkje verbaliserast på same nivå som utøving av ferdigheitene. (Dreyfus & Dreyfus, 1987, s. 13-16).

### **Estetisk kunnskap**

Omgrepet estetikk kjem opphavleg av det greske ordet aisthesis og betyr den kunnskap som ein får gjennom sansane (Tjønneland, 2011). Innanfor estetisk kunnskap er det særleg den visuelle sansen som er viktig og Leonardo da Vinci har uttalt at ”å kunne se er kunstnerens viktigste evne” (sitert i Haabesland & Vavik, 2000, s. 20). I tillegg til den visuelle sansen er sjølvstakt både den taktile og auditive sansen i stor grad viktig for praktisk kunnskap. Taus kunnskap kan beskrivast som kunnskap ein får gjennom sansane.

Innanfor filosofien er estetikk knytt til det skjønne i kunsten og kunstteori: ”Begrepet brukes også om de oppfatninger og metoder som gjør seg gjeldende hos en kunstner eller håndverker i arbeid, eller når man bedømmer sanseinntrykk fra kunstverk, gjenstander, naturen, omgivelsene osv.” (Tjønneland, 2011).

Opplæring av estetisk kunnskap kan på lik line med praktisk kunnskap knytast til brørne Dreyfus sin ferdigheitsskala, som går frå å arbeide etter reglar for god fargebruk, form og komposisjon, til opparbeiding av ei intuitiv forståing av desse estetiske verkemidla.

”Estetisk sans kan utvikles ved å øve opp ferdigheter, tileigna seg kunnskap om kultur og kunsthistorie, lære å reflektere rundt begreper som stygt og pent og bli kjent med eigne og andres estetiske uttrykk” (Ådlandsvik sitert i Haabesland & Vavik, 2000: 20). Eit estetisk blick er viktig både for kreativitet og refleksjon over ferdig produkt, noko eg kjem til å utdjupa seinare i essayet.

### **Undervisning i kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap**

Gjennom oppgåveformuleringa og undervisninga ønskjer me å legge opp til at studentane skal jobbe kreativ og utarbeide produkt som har eit personleg uttrykk, samstundes som dei skal vise praktisk og estetisk kunnskap, jamfør figur 1.

Ved studiestart får difor studentane undervisning i Graham Wallas sin faseteori om den kreative prosessen. Gjennom oppgåvetekstar som gir rom for ulike tolkingar og dei visuelle døma som me syner studentane ved estetiske verkemidla, farge, form og komposisjon og det vert gjennomgått faktakunnskap om materiale og demonstrert rett handlemåte med verktøy tilpassa novisa sitt behov.

Kunst og handverk er eit fag med mange ulike materialområde. Studentane våre får på årsstudiet undervisning i teikning, maling, grafikk, digitale verktøy, foto, tresløyd, tekstil og keramikk. Og innanfor kvar materialområde er det mange ulike teknikkar som me ønskjer at dei skal få opplæring i. Dette fører til at kvar oppgåve varer i ca. to arbeidsveker med ca. fem undervisningsdagar.

Sjølv om me ønskjer at studentane skal tileigne seg mest mogleg praktisk kunnskap med tanke på at det er dei som skal undervise neste generasjon, så må me vera realistiske på kva dei kan lære i løpet av den tida dei har innanfor kvart materialområde. Me kan difor ikkje forvente at studentane skal oppnå ekspertkompetansen innanfor kvar materialområde, jamfør brørne Dreyfus sin modell. I enkelte materiale kjem ikkje studentane lengre enn novisa sitt ferdigheitsstadium, samstundes som dei kan oppnå gode karakterar i faget. Innanfor kunst og handverk handlar det om å utvikle evna til å lage produkt som ligg innanfor skjeringpunkta mellom dei tre kunnskapsområda som vist i figur 1, noko som er mogleg sjølv om ein må støtte seg på reglar og fakta for praktisk kunnskap. Dette betyr at det som me reknar som "ekspert" kompetanse i kunst og handverk, er ein annan "ekspert" kompetanse enn den som gjeld innanfor kvart materialområde.

I tillegg til å utvikle studentanes kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap, så er det viktig å ha fokus på at ein kunst og handverkslærars ekspertise, handlar om å være lærar. Molander skriv at "det är möjligt att bli en skicklig tränare utan att själv kunna (lika bra). Men tränaren måste ha lärt sig blicken och språket" (Molander, 1993: 164). Så korleis kan me i tillegg til utvikling av kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap, øve opp blikket og språket innanfor desse kunnskapsområda?

### ***Kva rolle spelar refleksjon i kunnskapsutviklinga?***

All litteratur eg har lest i tilknytning til kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap har nemnt refleksjon som eit viktig element for kunnskapsutviklinga. Schön nyttar to ulike definisjonar på refleksjon: refleksjon-i-handling og refleksjon over handling. Innanfor praktisk skapande arbeid med materiale er begge desse definisjonane viktige for å lage gode kunst og handverksprodukt. Han beskriv refleksjon-i-handling som ein reflekterande dialog med materiale, basert på kunnskap, erfaring og intuisjon. (Schön, 2001, s. 7). På grunn av dei utallige moglegheitene ein har i ein skapande prosess, så vil vala ein gjer undervegs vera viktig å reflektere over. Og alle val ein tar, fører igjen med seg nye utfordringar/problem som ein må ta stilling til. Difor er refleksjon-i-handling knytt til eksperimentering, å prøva seg



fram til ein oppnår eit ønska resultat, noko som er viktig i ein kreativ prosess (Molander, 1993: 148). Refleksjon-i-handling gir rom for forandring under prosessen og det er difor viktig å ikkje ha ei låst løysing før ein startar dialogen med materiale. Mulege utfall av dialogen med materiale er illustrert i figur 2. I følgje Schön har me lettare for å reflektera-i-handling når me ikkje er nøgd med eige resultat (Schön, 2001, s. 235). I tillegg til å reflektera over det ein ikkje er nøgd med, er dei utilsikta konsekvensane som oppstår gjennom dialogen med materiala, særskild viktig å reflektera over med tanke på kunnskapsutviklinga.

Konsekvensar i relasjon til hensikt		I kva grad konsekvensane er ønska, både dei tilsikta og utilsikta
1.	Overrasking	Uønska
2.	Overrasking	Ønska eller nøytral
3.	Ingen overrasking	Ønska eller nøytral
4.	Ingen overrasking	Uønska

Figur 2: (Schön, 2001: 136).

For å gjere gode refleksjonar i prosessen må ein trene det estetiske ”blikket”. Molander (1993) brukar ordet *uppmærksamhet* når han diskuterer refleksjon-i-handling, eit ord som eg synes belyser noko viktig. Dersom ein ikkje er oppmerksomt tilstedes i prosessen så vil ein ikkje sjå moglegheitene som oppstår undervegs, i både planlagde og ikkje planlagde resultat. Å oppnå ønska overraskingar er nært knytt til det å våge nye ting, som er eit viktig aspekt av kreativitet. Hattie skriv at ”Teachers need to create (...) classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarded incorrect knowledge and understanding is welcomed, and where participants can feel safe to learn, re-learn, and explore knowledge and understanding” (Hattie, 2009, s. 238).

I tillegg til å reflektere under prosessen så er det viktig å reflektere over ferdig produkt. Ved Arts PROPEL programmet<sup>16</sup>, utarbeidd ved Harvard University, må elevane reflektera over vala dei har teke undervegs og over sterke og svake sider ved eige produkt (Lindström, 2006: 54). Schön sin definisjon, refleksjon over handling (Schön, 1987, s. 26) samsvarar godt med Molander si beskriving av refleksjon: ”at ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation” (Molander, 1993, s. 151). Refleksjonen føreset eit overblikk og ein kan då ikkje vera midt i handlinga. Ein pause, som kan knytast til Wallas sin inkubasjonsfase, kan vera eit godt utgangspunkt for refleksjon. I all refleksjon er

<sup>16</sup> Arts PROPEL var eit femårig samarbeidsprosjekt for utarbeiding av modell for å kombinera undervisning og vurdering i blant anna visuelle kunstfag (<http://pzweb.harvard.edu/Research/PROPEL.htm>).

det viktig at ein vekslar mellom å reflektera over kvaliteten på dei ulik elementa og på heilskapen (Molander, 1993, s. 156).

### ***Korleis kan ein bruke loggbok/visuell dagbok som eit hjelpemiddel til kunnskapsutvikling i kunst og handverk?***

Å lage utfyllande loggbøker er tidkrevjande. Eit viktig spørsmål er difor kva som er hensiktsmessig å dokumentera og kva nytteverdi det eventuelt har?

Tidlegare i essayet nytta eg eit sitat av Molander der han beskriv at ein kan bli god lærar utan å sjølv meistra praktisk kunnskap like bra, ved å meistra språket og blikket. Kreativitet, praktisk og estetisk kunnskap opparbeider studentane gjennom skapande arbeid. Å bruke ei visuell dagbok for å reflektere over eigen prosess er dermed særleg viktig med tanke på å nettopp utvikle språket og blikket. Samstundes så vil ein om ein meistrar språket og blikket kunne jobbe meir bevisst med utvikling av eige skapande arbeid.

Studentane må utover undervisninga dei får, i stor grad arbeide sjølvstendig med kunst og handverksoppgåvene. Det er difor viktig at me gir dei eit oppsett for korleis dei skal nytte loggboka som eit verktøy for refleksjon. Å dokumentere eigen skapande prosess med bilde og tekst har liten nytteverdi for kunnskapsutviklinga dersom dei ikkje reflekterer over vala dei har teke undervegs (refleksjon-i-handling), og ved å reflektere over kreativitet, praktisk kunnskap og estetikk i ferdige produkt (refleksjon over handling). I tillegg er det naudsynt at dei knyt refleksjonane til teori. Med støtte i teorien eg har referert til, så vil eg bruke resten av essayet til å argumentere for korleis ein kan nytta loggboka som eit verktøy for refleksjon, for å støtte studentanes kunnskapsutvikling.

Dersom ein skal få mest mogleg læringsutbytte av å dokumentere og reflektere over eigen skapande prosess, så må det gjerast fortløpande og som ein integrert del av prosessen (og ikkje eit arbeid som ein gjer ei veke før eksamen fordi det er eit studiekraft). Ein av endringane som kan vera med å tydeleggjera dette, er å bruke namnet visuell dagbok i staden for loggbok. Når eg har slått opp loggbok i ulike oppslagsverk så er definisjonen eg får at den er ei skipsdagbok, medan tydinga av dagbok er ei ”bok hvor man daglig skriver ned det man opplever”(Dagbok). Legg ein då ordet visuell i forkant av dagbok så set ein fokus på at det skal innehalde både teikningar og foto i tillegg til tekst. Nokre av medstudentane mine på vitskapsteorikurset, som dette essayet er ein del av, meinte at bruk av dagbok gjorde det veldig personleg i forhold til det å visa den fram for lærar og sensor. Eg har i dette essayet prøvd å synleggjere at i kunst og handverk er det eit mål at studentane nettopp skal utvikle eit

personleg formspråk/uttrykk. Eg meiner difor at namnet kan vera med å tydeleggjera det. Samstundes er *visual diary* eit innarbeida omgrep i engelsktalande land.

Før eg argumenterer for korleis ein kan nytta den visuelle dagboka som verktøy for refleksjon, vil eg beskriva åtte vurderingskriterium som vart brukte i eit svensk forskingsprosjekt om evaluering av kreativitet i grunnskulen. Desse vurderingskriteria går i tillegg på både praktisk og estetisk kunnskap, sidan det er vanskeleg å vurdere ein kreativ prosess utan å sjå det i samanheng med sluttproduktet.

1. The visibility of the intention behind the picture or pictures: the student's visual work communicates what he or she intended.
2. Colour, form and composition: the student achieves desired effects with the aid of visual elements and principles.
3. Craftsmanship: the student masters materials and techniques.
4. Investigative work: the student pursues a problem across several works or experiments, feels challenged rather than discouraged by difficulties.
5. Inventiveness: the student sets up problems, tries new solutions, is willing to take risks.
6. The ability to use models: the student actively searches out models to emulate.
7. Capacity for self-assessment: the student describes and reflects on different qualities in his or her work.
8. An overall judgement: in which the teacher takes into account what degree of difficulty the student masters, his or her capacity to work independently and other factors of significance. (Lindström, 2006, s. 56)

Dei seks første kriteria samsvarar godt med det som er illustrert i figur 1; at gode kunst og handverksprodukt inkluderer både kreativitet, godt handverk og estetikk. Kriterium 7 er ei vurdering av elevanes evne til eigen refleksjon, noko som korrelerer med teorien eg har nytta om at refleksjon er viktig for kunnskapsutviklinga. Medan kriterium åtte er knytt til sensors (ekspertens) totalvurdering.

Dersom det er desse kriteria me vurderer studentane etter så er det viktig at me gjer det tydeleg for studentane gjennom vurderingskriteria. I tillegg bør det vera desse kriteria studentane reflektere over i den visuelle dagboka. Både for eiga kunnskapsutvikling og med tanke på at det i neste omgang er dei som skal vurdere kunst og handverkselevar. Erfaringar frå Noreg og andre land viser at elevar lærer best når dei er involverte i sitt eige læringsarbeid, mellom anna ved å vurdere sitt eige arbeid og si eiga utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.13).

Eg har difor teke utgangspunkt i Lindström sine kriterium for å lage eit oppsett som novisa treng for å komme i gang med å dokumentera og reflektera over eigen prosess. For at desse punkta skal kunne brukast som støtte for arbeidsprosessen og dokumentasjonen i den visuelle dagboka, er det naturleg at ein startar med prosessen først og eg har difor bytt om på rekkjefølgja i forhold til Lindström sitt oppsett. Eg har prøvd å gjera både arbeidsgangen og krav til dokumentasjon så tydeleg og konkret som mogleg. Målet er at det skal vera eit verktøy for å trenna blikket og språket, for å betre kunst og handverksprodukta. Eg har difor valt å slå saman kriterium 4 og 5 fordi begge kan knytast til kreativitet. I tillegg så meiner eg at kriterium 1, om kommunikasjon høyrer saman med refleksjon over ferdig produkt. Lindström sine kriterium var laga for å vurdere bilde og sidan me og skal vurdere bruksform, så har eg teke med funksjon under punkt 4 for praktisk kunnskap, og på punkt 5 som er eigenvurderinga. Det kan vera vanskelig å ha eit oppsett som passar for alle oppgåvene. Difor ser eg på dette oppsettet som eit utgangspunkt, som må tilpassast kvar enkelte oppgåva.

	<b>Arbeidsgang:</b>	<b>Visuelle dagboka: Dokumenter med bilde og tekst</b>
1. Førebuingsfase	Innhenting av inspirasjon (The ability to use models) Idémyldring. Innhent inspirasjon frå kunst og formkultur. Fotografer objekt/motiv som er nødvendig for utprøvingfasen.	Dokumenter førebuingfasen din og grunnval av inspirasjonsmateriale i forhold til eigen estetisk preferanse.
2. Kreativitet	Idéutvikling og utprøvingfasen (Investigative work and inventiveness) Den kreative prosessen skal vera utforskande og nyskapande med inspirasjon frå kunst og formkultur. Eksperimenter med materiale, teknikkar og estetiske moglegheiter.	Dokumenter din kreative prosess ved å beskrive refleksjonane du gjorde deg (refleksjon-i-handling), gjennom dialogen med materiale. Reflekter over om du har vert villig til å prøve ut nye ting og ta sjansar i utprøvingane dine. Reflekter over nytteverdien av

	Ver villig til å ta sjansar.	inspirasjonsmaterialet.
3. Praktisk kunnskap	Handverket (Craftsmanship) Praktisk kunnskap vert synlege gjennom meistring av materiale og teknikkar. Jobb med bevisst bruk av materiale/teknikkar og handverksmessig utføring.	Grunngi val av materiale og teknikkar med tanke på uttrykk/funksjon. Dokumenter dine refleksjonar-i-handling i skapande arbeid med materiale.
4. Estetisk kunnskap	Farge, form og komposisjon (Colour, form and composition) Estetisk kunnskap vert synlege gjennom meistring av estetiske verkemiddel. Bruk dei estetiske verkemidla bevisst for å synleggjera estetisk kompetanse	Grunngi val av farge og komposisjon til teori. Dokumenter dine refleksjonar-i-handling i skapande arbeid med farge, form og komposisjon.
5. Refleksjon	Eigenrefleksjon (Capacity for self-assessment) Evne til sjølvrefleksjon vert synleggjort ved å kunne beskrive sterke og svake sider ved eige produkt knytt til kreativitet, praktisk kunnskap og estetikk.	Reflekter over sterke og svake sider ved eige produkt knytt til kreativitet, praktisk kunnskap og estetikk. Reflekter over om du har klart å synleggjera det du ønskte å uttrykke/reflekter over den praktiske funksjonen.  Nytt vurderingsverktøyet <i>to stjerner og eit ønskje</i> for å framheve det som fungerer best og til å setje deg eit nytt læringsmål for neste oppgåva.
6. Vurdering	Sensors totalvurdering (An overall judgement) I tillegg til å vurdere kreativ, praktisk, estetisk kunnskap synleggjort i praktisk skapande arbeid vurderar sensor:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentasjon av prosessen i den visuelle dagboka</li> <li>• Vanskegrad</li> <li>• Studentens evne til sjølvrefleksjon</li> <li>• Studentens even til å arbeide sjølvstendig</li> <li>• Andre viktige faktorar</li> </ul>	

Eg har i dette oppsettet synleggjort dei tre kunnskapsområda frå figur 1. I tillegg så er det viktig å belyse førebuingssfasen og refleksjonsfasen som begge er viktige for å utvikle desse kunnskapsområda. I likskap med Wallas sin faseteori er det ikkje sikkert at eigen skapande prosess følgjer dette oppsettet punkt for punkt. I enkelte prosessar kan det vera naudsynt å gå fram og tilbake mellom t.d. utprøving og arbeid med ferdig produkt.

Å hjelpe studentane i gang med refleksjon er viktig for å få dei til å reflektere-i-handling. Under punkt 1 må studentane reflektere over eigen estetiske preferanse, noko som kan vera med å utvikle deira eige formspråk/uttrykk. For punkt 2, 3 og 4 er det viktig å dokumentere dialogen ein har hatt med materiale gjennom refleksjon-i-handling og knytte det til relevant teori. Punkt 5, som går på sjølvrefleksjon, kan vera ein oppsummerande refleksjon over handling. Når ein har fått avstand til prosessen, kan ein lettare reflektere over svake og sterke sider ved produktet. I tillegg kan ein nytte vurderingsverktøyet *to stjerner og eit ønske*, der studentane kan setje seg eit nytt læringsmål for neste oppgåva.<sup>17</sup> Punkt 6 er eit eige punkt for sensors totalvurdering, men eg synes det er viktig at studentane våre er klar over dette med tanke på at dei både skal bli vurdert, og i framtida vurdere sjølv. Der synes eg det er eit viktig poeng å ha med andre viktige faktorar, slik som Lindström, fordi i eit fag utan ein "rett" fasit, så kan ein ikkje bare følge eit oppsett for å bli ekspert. Verken i kreativt/estetisk arbeid i materiale eller i vurdering av kreativt/estetisk arbeid i materiale. Denne intuitive ekspertforståinga kan ein best forklare med brørne Dreyfus sin ferdigheitsskala.

Kan eg argumentere for å bruke den visuelle dagboka som eit verktøy for refleksjon med støtte i teorien som eg har nytta, og samsvarer det eg har skrive om å nytta eit oppsett med at me ønskjer å utdanne kreative studentar? I følgje Lindström så utviklar kreative personar "a set of standards or a checklist that directs their attention and helps them to monitor the creative process" (Lindström, 2006: 57). Eg ser på oppsettet som eg har laga som ei hjelp til at studentane utviklar si eiga kontrolliste. Det er viktig at ein kyndig utøvar som arbeidar intuitivt ikkje skal vera låst til eit oppsett i prosessen, samstundes som oppsettet kan vera nyttig for å dokumentere den.

---

<sup>17</sup> To stjerner og eit ønske er eit av læringsstrategiane som ein finn på Utdanningsdirektoratet sine nettsider (<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Laringsstrategier/To-stjerner-og-et-onske---egenvurderingsskjema/>).

Brørne Dreyfus skriv at novisa har behov for reglar, men eg veit ikkje om dei hadde støtta argumentasjonen min for å dokumentere refleksjon-i-handling, uansett kva ferdigheitsstadium studentane er på, sidan dei argumenterer for at eksperten handlar direkte utan å tenke. Forstår eg Molander korrekt så vert han provosert av at brørne Dreyfus påstår at eksperten handlar "utan å tenke" (Molander, 1993, 47). Dersom målet med kunst og handverk hadde vore å opparbeida ein taus kunnskap, som etter gjentekne repetisjonar blir ei erfaring som "sit i kroppen", så er eg einig i at ein ekspert handlar utan å tenke. Men å lage kunst og handverksprodukt er så mykje meir, og meir komplisert enn å utøve eit handverk ved at det flettar saman kreativitet, praktisk og estisk kunnskap. Difor ser eg på refleksjon som ein naudsynt del av prosessen og eg er einig med Schön som argumenterer for at sjølv eksperten reflekterer-i-handling, fordi kvar oppgåve er unik. Samtidig så skriv han og at: "når en praktiserende udviser kunstnerisk adfærd, er hans intuitive viden altid rigere på information end enhver beskrivelse af den vil være" (Schön, 2001, 233). Men han seier samstundes at sjølv om beskrivinga ikkje er like god kan den vera god nok til å reflektera over, og på den måten kunne nyttast for å strukturera eigen kunnskap. Difor er det viktig med visuell dokumentasjon av arbeidet i tillegg til skriftlege refleksjonar i den visuelle dagboka.

### ***Den "sokratiske dialogen" som verktøy for refleksjon***

I tillegg til at me må gi studentane eit tydeleg oppsett for korleis dei skal jobbe med den visuelle dagboka, bør me og gjere oss betre nytte av den i undervisninga. Dialogen er saman med refleksjon nemnt som eit viktig element for kunnskapsutvikling, ved at dei er sentrale i prosessen med å auke innsikt om eigen kunnskap. Når dialogen vert brukt som eit verktøy for refleksjon, fungerer den som eit verktøy for kunnskapsutvikling (Molander, 1993: 103).

Ei visuell dagbok der studentane må dokumentere eigen refleksjon undervegs vil dermed vera eit godt utgangspunkt for den sokratiske dialogen med studentane om arbeidet deira (slik eg har forstått Molander si tolking av dialogen). Sokrates<sup>18</sup> blir beskriven som både "jordmor" og "kunnskapsforløyser" (Sokrates, gresk filosof). "Genom hela dialogen är Sokrates den frågande. *Alla svar* skal emellertid (i sista hand) ges av den utfrågade *själv*. Det är kunskap som personen redan har" (Molander, 1993, s. 91).

Som lærar har ein ofte stor makt ovanfor studentane. Molander skriv at "det är en dödssynd för en arkitektlärar att säga "så här skall du göra – då blir det rätt" hon skall i stället försöka at

---

<sup>18</sup> Sokrates (470 f.Kr – 399 f.Kr) gresk filosof

lirka fram vad eleven själv egenligen har tänkt sig” (Molander, 1993, s. 24). Ved å finne ut kva dei ønskjer å gjera gjennom dialogen, kan ein hjelpe dei med å setje ord på det dei må jobbe vidare med for å utvikle og uttrykke ideane sine og formspråket sitt på best mogleg måte. Utan å påtvinge dei egne estetiske preferansar, med tanke på at det ikkje finst eit fasitsvar for rett løysing i kunst og handverk. Eg ser og fellestrekk mellom den sokratiske dialogen og Schön sitt omgrep reflekterande praktikal, som eg synes er ei god beskriving av korleis eg ønskjer å vera som lærar og kva lærarar me ønskjer å utdanna. Schön set opp nemninga reflekterande praktikal opp mot ekspert. Medan eksperten gir uttrykk for å påstå sanninga, er ein reflektert praktikal tydeleg på at han ikkje er den einaste som sit inne med den ”rette” løysinga. Dermed kan ei slik usikkerheit være kjelde til læring både for student og lærar (Schön, 2001:251). Når det t.d. gjeld handtering av verktøy (med tanke på sikkerheit) ser eg det som naudsynt at ein lærar skal opptre som ekspert, men når det gjeld å løyse oppåver der ein vektlegg kreativitet og estetikk, synes eg det er viktig å framstå som reflektert praktikal.

Gjennom dialogen, i ein viss slektskap med Sokrates, kan ein dermed få studenten til å reflektere over vala dei har teke i forhold til både praktisk kunnskap, kreativitet, og estetikk. ”Dialogen kan ge rum för reflektion över det språk jäg använder, över min egen identitet och vart jag är ”på väg” någonstans. Och för att jag skall se något och kunna reflektera vidare över det krävs ofta att någom annan hjälper till att synliggöra – *uppmärksamma* – olika ting. Synliggörande kräver ibland *spåkliggörande*” (Molander, 1993, s. 103). Sjølv om eg i dette essayet har referert til skriftlege refleksjonar og munnleg dialog, så meiner eg ikkje at all kunnskap kan uttrykkast (heilt) med ord. Difor er det som tidlegare nemnt viktig med visuell dokumentasjon i tillegg til skriftleg refleksjon i den visuelle dagboka. Når det gjeld den sokratiske dialogen så kan den i tillegg til å være ein munnleg dialog og like godt vere prega av praktiske demonstrasjonar og utveksling av skisser. Noko som er mykje nytta i dialog med studentane undervegs i prosessen.

Samstundes som den visuelle dagboka er eit godt utgangspunkt for den sokratiske dialogen, er den sokratiske dialogen eit godt utgangspunkt for å utvikle språket og blikket til studentane, som igjen kan vera med på å heve kvaliteten på refleksjonane i den visuelle dagboka og på kunst og handverksprodukta.



## ***Avslutting***

”Kreative og estetiske læreprosessar er eit lite utforska område innan høgare utdanning i Europa”<sup>19</sup> skriv professor Magne Espeland og førsteamanuensis Oded Ben-Horin ved HSH i søknaden om Erasmus IP midlar. Det er difor viktig at me som underviser i kreative og estetiske læreprosessar vert med på å forske på vårt eige fagfelt i framtida. Gjennom dette essayet har eg prøvd å synleggjera det unytta potensiale som eg meiner ligg i bruk av ei visuell dagbok som eit verktøy til refleksjon, for å støtta studentanes kreative, praktiske og estetiske kunnskapsutvikling.

Eg har argumentert for korleis me kan bli tydelgare på kva me forventar av studentane i den visuelle dagboka og korleis me bør integrere den i undervisninga. Sjølv om eg har bygd argumentasjonen min på teori, gjenstår det mange spørsmål om korleis dette vil fungere i praksis.

Ei av utfordringane med å nytte den visuelle dagboka i praksis er dilemmaet om det er best å arbeide med ei oppgåve om gangen eller fleire oppgåver parallelt. For dokumentasjon av eigen prosess og særleg dersom ein skal bruke vurderingsverktøyet *to stjerner og eit ønskje* for å setje seg nytt læringsmål for neste oppgåve, så kan ein argumenter for at det er best å arbeide seg ferdig med ei oppgåve før ein startar på neste. Men med tanke på å utvikle kreativitet så vil eg hevde at det er best å jobbe med fleire oppgåver parallelt, med tanke på at ein då får større rom for modningstid i prosessen.

I tillegg ser eg både fordelar og ulemper med å lage den visuelle dagboka for hand i forhold til å lage den digitalt. Medan å jobbe digitalt kan gjera det enklare å dokumentere fleire oppgåver samstunders, så mistar ein kvaliteten og detaljane som ein får med originale arbeid i ei visuell dagbok som ein lagar for hand.

Eit anna spørsmål som eg ikkje veit svaret på er kor mykje den visuelle dagboka bør telle for eksamenskarakteren. Bør den vera eit eige ”sjølvstendig” produkt med karakter på lik linje med dei andre praktiske arbeida og kva skal ein då eventuelt vurdere, eller skal den bare vera eit verktøy for læring?

Det viktigaste spørsmålet eg stiller meg sjølv er om større fokus på refleksjon over prosessen i den visuelle dagboka vil vera med på å utvikle språket og blikket, og vil det føre til betre

---

<sup>19</sup> Magne Espeland, Professor i musikk ved HSH. E-post 10.08.11. Søknad om Erasmus IP midlar s.10

kunst og handverks produkt og bedre lærarar? Den beste måten å få svar på desse spørsmåla vil sjølvsagt vera å prøve det ut i praksis....

## **Referanser**

Brønne, K. (2011). Vedlikehald av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FORMakademisk*, 4(2), 95-108.

Dagbok. *Ordnett.no*. Retrieved Mars 01, 2012, from <http://www.ordnett.no/search?search=dagbok&lang=no>

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1987). Hvorfor en datamaskin aldri vil kunne tenke som et menneske. *Samtiden*, (5), 12-28.

Fjelland, R. (1987). Informasjonssamfunn og kunnskapsnivåer. *Samtiden*, (5), S. [2]-11 : ill., port.

Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap In A. Molander, & L. I. Terum (Eds.), *Profesjonstudier* (pp. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Hageland, A. Å., & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk: Hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Johannessen, K. S. (2009). Praktiske kunnskaper og epistemologiens arroganse. In A. Måseide, & G. Skirbrekk (Eds.), *Filosofi i vår tid. Festschrift tile Jon Hellenes* (pp. 25-38). Oslo: Debt nurse Silage.

Lindström, L. (2006). Creativity:What is it? can you assess it? can it be taught?

. *International Journal of Art & Design Education*, 26(1), 53-66.

Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.

Sokrates - gresk filosof. *Store norske leksikon*. Retrieved April 15, 2012, from <http://snl.no/Sokrates/gresk%20filosof>

Tjønneland, E. (2011). *Estetikk*. Retrieved Mars 01, 2012, from <http://snl.no/estetikk>

Utdanningsdirektoratet. (a). *Generell del av læreplanen, det skapande mennesket*. Retrieved Mars 03, 2012, from <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (b). *Vurdering på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring*. Retrieved April 15, 2012, from [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/vurd\\_for\\_nynorsk\\_8-10\\_net.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/vurd_for_nynorsk_8-10_net.pdf?epslanguage=no)



## Kunnskapsforståelse og arbeidsmåter i samfunnsfag i lærerutdanningene

Har du tenkt på hva du lærer som lærerstudent i samfunnsfag? Kanskje ikke noe du tenker grundig gjennom til daglig. En kort presentasjon av faget vil fortelle deg at faget består av historie, geografi og fagområdet samfunnskunnskap. Hvert av "fagene i faget" har sine tradisjoner og sine fokus. Mange assosierer historiedelen som kunnskaper om ulike historiske epoker og hendelser. Geografi er nært forbundet med samspillet mellom natur og kultur, mens samfunnskunnskapen gir deg en innføring i ulike samfunnsforhold knytta til sosialisering, økonomi, politikk og kultur. Og ganske riktig, dette er også sentrale stikkord som kjennetegner samfunnsfaget.

Foruten "hva-kunnskaper" i faget, handler opplæringen i faget også om "hvordan-" og "hvorfor"-kunnskaper. Hvordan jobber vi som samfunnsfaglærere i skolen og hvorfor jobber vi med dette overhodet? Fagets begrunnelse, grunnleggende ferdigheter i faget, arbeidsmetodikk gjennom for eksempel eks. ekskursjoner eller feltarbeid er eksempler på viktige temaer.

Men har du tenkt på hva slags kunnskapsgrunnlag dette bygger på? Kan vi for eksempel tenke oss at kunnskapsbegrepet kan romme noe mer enn kunnskaper om Napoleon, verdens urbefolkninger eller klimatiske forhold?

Vent litt. Aller først, de fleste tar for gitt at studentene skal settes i stand til å reprodusere eksisterende kunnskaper, dvs. kunnskaper som lærerutdannerne "fyller på" gjennom tradisjonell formidling. Dette skjer enten ved en lærerstyrt undervisning eller ved en studentaktiv undervisning. I begge tilfellene finnes kunnskapen "der ute", og som studentene altså skal settes i stand til å tilegne seg på ulike måter. Pensumlitteraturen innleder ofte med grunnleggende forutsetninger om bl.a. fagets metode og spørsmål om "hvorfor vi tror at vi vet noe". Ikke sjelden ser vi at kunnskapene hviler på fortolkning av tekster, forsøk, intervjuer, observasjoner, spørreundersøkelser og annet statistisk materiale. Kunnskapen er vitenskapelig

framskaffet. Det settes krav til etterprøvbarhet, til argumentasjon og til holdbare slutninger. Teoretiske resonnering og påstander med tilhørende empirisk utprøving av hypoteser er samfunnsfagenes variant av naturvitenskapenes eksperimenter. Samfunnsvitenskapelig forskning er riktignok ingen eksakt vitenskap. Verken samfunnsvitere eller historikere finner absolutte sannheter, men kommer stadig nærmere en riktig virkelighetsbeskrivelse gjennom vitenskapelig arbeid. Kanskje kan vi si at vitenskapelige resultater alltid er foreløpige. Det er mye vi for eksempel kan si om maidagene på Eidsvoll i 1814 med rimelig grad av sikkerhet, uten at vi kan si det med fullstendig nøyaktighet. Uansett, kunnskapene "er der". De er etablerte. Engelsen (2006) kaller dette den kontekstfrie kunnskapen, bl.a. med henvisning til Molander (1993). Denne kunnskapsformen har levd lenge, og er for mange den mest utbredte måten å tenke kunnskaper på.

Men dette er én måte å tenke kunnskaper på. I en lærerutdanning innebærer et slikt syn på kunnskaper at summen av "kontekstfrie kunnskaper" i skolefagene gir studentene en sum av kunnskaper som de senere kan formidle til elevene i skolen. På samme måte som de selv har lært. Denne måten å tenke på har imidlertid møtt kritikk. For det første fordi kunnskapene fort blir ugyldige. Europa er ikke lenger delt mellom øst og vest. Jugoslavia finnes ikke lenger. For det andre fordi det ikke nødvendigvis er slike kunnskaper som gjør deg til en god lærer. Iblant hører vi om kunnskapsrike lærere, men som ikke alltid blir opplevd som *gode* lærere. Og for det tredje at det iblant oppleves som lang avstand mellom teori og praksis. Utdanningene går ikke alltid i takt med yrkesfeltets kunnskapsbehov. Utviklingen av lærerprofesjonen handler om langt mer enn bare omfanget av kunnskaper i skolefagene. Lærernes evne til å utvikle gode læringsmiljøer, det å etablere tillit og kontakt med elevene, er eksempler på lærerkompetanser som også er av betydning for elevenes skoleprestasjoner. Kan kunnskaper i samfunnsfag også forstås på denne måten?

Disse innvendingene legger derfor tradisjonelle oppfatninger om kunnskapsbegrepet under press. Kunnskap bør hvile på en bred plattform: kunnskaper produsert og systematisert fra akademias teoretiske verden, og kunnskaper forstått som erfaringsbaserte utøverkunnskaper fra yrkesfeltet. Molanders begrep *kunnskap i handling* (1993) uttrykker nettopp at den kyndige praktikerer også besitter kunnskap. Ikke rent sjelden omtalt som taus kunnskap. Noe praktikerer vet, gjør, oppfatter, vurderer osv., men som ikke blir artikulert. Er ikke dette også kunnskap?

I dette essayet vil jeg forfølge akkurat det: hvordan kan vi ivareta de ulike måtene å tenke kunnskaper på, slik at fagets mål og arbeidsmåter i utdanningen like mye peker mot å utvikle god dømmekraft som mot byer i Belgia eller norske kongerikker i Middelalderen.

Den politiske og faglig-pedagogiske debatten omkring de nye grunnskolelærerutdanningene fra 2010 illustrerer nettopp spenningene som ligger i disse to måtene å tenke kunnskaper på. En av lærerutdanningenes viktigste oppgaver når de nye utdanningene skal realiseres er å bygge broer mellom teori og praksis. Det vil si, behov for nærhet mellom teori og praksis har hengt ved lærerutdanningene bestandig, men at det må legges ned en betydelig større innsats enn det hittil har vært gjort. Følgegruppen for lærerutdanningene er etablert bl.a. for å følge disse prosessene enda tettere på feltet enn før (Rapport nr. 1, 2011).

I offentlige dokumenter og planarbeid med de nye lærerutdanningene uttrykkes også et behov for en tydeligere profesjonskompetanse<sup>20</sup>. Altså en lærerkompetanse som balanserer mellom kunnskaper fra den akademiske forskningstradisjonen og fra yrkesfeltets erfaringsbaserte utøverkompetanse. Kvalifikasjonsrammeverkets krav til læringsutbyttebeskrivelser knyttet til både kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse illustrerer også dette godt. Fagene i en lærerutdanning skal ikke bare bestå av tradisjonelle ”kunnskaper”, men også bidra på ulike måter til å utdanne den kyndige læreren. Det er særlig den generelle kompetansen som fanger opp dette: det fagovergripende og allmenne ved det å være lærer og klasseleder.

I teksten nedenfor vil jeg vise gjennom et eksempel hvordan en bro mellom kunnskapssynene kan se ut. Først vil jeg belyse de kunnskapsteoretiske utfordringene slik bl.a. Harald Grimen (2008) og Olav Eikeland illustrerer gjennom sin nylesing av Aristoteles’ tekster<sup>21</sup>. Dette er som Harald Jarning sier en viktig kilde til en mindre ensidig forståelse av fag og profesjonsutdanninger (Jarning, 2011, s. 6).

### ***Kunnskapsforståelse med røtter til antikken***

Det hviler et stort ansvar for pedagoger å forklare komplekse sammenhenger og vanskelige spørsmål på en lettfattelig måte. Særlig uten at det blir *for* lettvinnet eller unyansert. Kanskje vil

---

<sup>20</sup> Se bl.a. St.meld. nr. 11 (2008-2009). Læreren – rollen og utdanningen.

<sup>21</sup> Olav Eikeland, ”Klassisk kunnskapsteori og moderne vitenskapsforståelse”. Forelesning HSH, 01.09.11.

Grimens bruk av antikkens kunnskapsbegreper som bl.a. *épistème*, *techne* og *phronesis* hjelpe oss i måten å tenke kunnskaper på når utdanningene møter yrkesfeltet. Og omvendt.

I Aristoteles' forstand er *épistème* et uttrykk for vitenskapelige sannheter og/eller virkelighetsbeskrivelser, jf. den kontekstfrie kunnskapen nevnt innledningsvis. Denne relateres ikke til våre erfaringsverdener, men som snarere er overførbar i tid og rom (Grimen, 2008). Dette er en "å vite hva"- eller "å vite at"-kunnskap, og som universitetene ofte har henvist til i sine beskrivelser og forklaringer. Teori, etter det greske "theoria" refererer nettopp til den *épistémiske* kunnskapsforståelsen.

*Techne* uttrykker derimot å "vite hvordan". Mens *épistème* er allmenngyldig kunnskap som lever mer eller mindre uavhengig av situasjon, er *techne* situasjons- eller kontekstavhengig. Dette kan være kjennskap til regler og prosedyrer, til bruk av bestemte verktøy eller det å utføre et godt håndverk. En lege kan ha lært medisinfaget grundig slik at han både kan stille en diagnose og foreskrive rett behandling for å bli frisk. Legen er med andre ord "kunnskapsrik" fordi han vet hva som feiler pasienten og hvordan han skal bli frisk ("*épistème*" og "*techne*"). Men legens vurdering av hvordan han formidler den dødelige kreftdiagnosen til pasienten – det relasjonelle møtet mellom lege og pasient – kan variere mye. *Phronesis* uttrykker legens dømmekraft og klokskap: ble det sagt i brev form til pasienten, i en sms, ansikt til ansikt, tok legen seg tid (eller skulle han egentlig til lunsj akkurat da?). Dette er den *erfaringsbaserte kunnskapen* som er vanskelig å måle eller forelese om i et auditorium. Den krever deltagelse og læring i yrkesfeltet – ikke i den boklige verden.

Tilsvarende finner vi innenfor lærerutdanning. Hvordan klarte læreren å skape ro blant opphissede foreldre på et foreldremøte? Hva gjorde læreren for å etablere tillit og kontakt med den enkelte elev? Hvordan løste læreren en bestemt lojalitetskonflikt? Slik kunnskap vil være svært krevende – kanskje til og med umulig – å formidle gjennom pensumlitteratur eller forelesninger.

"Hvilken lærer husker du best fra egen skolegang?", spør vi studentene iblant. "Han som så meg" eller "Hun som virkelig trodde på meg", svarer studentene ofte. Og kanskje er dette nettopp et uttrykk for lærerens relasjonelle kompetanse. Den erfarne og kloke læreren. Tilsvarende spørsmål om allmennlegen: "Er legen din dyktig?" "Ja, han lytter til meg, tar meg på alvor". Ikke minst gjelder dette eldre pasienter og pasienter som har kunnskaper (erfaringer) om egen sykdom, psykosomatiske forhold, osv. Dette er heller ikke helt ulikt idrettens vurdering av trenere. En god trener må besitte mer enn bare idrettsfaglige

kunnskaper. Gode trenere er også menneskekjennere, flinke til å forstå samspill, oppfatte sosiale behov, flinke til å etablere tillit og kontakt med utøverne.

Grimen (2008) hevder at det trolig er mer rom for denne kunnskapsforståelsen i en profesjonsutdanning. Ja, det er strengt tatt dette som legitimerer oss som profesjonsutdanninger. Uten et slikt fotfeste vil profesjonsutdanningene reduseres til å bli en opphopning av en rekke universitetsfag uten nødvendig innretning mot yrkesfeltet. Debatten om veiledning og oppfølging av nyutdannede kandidater den første tiden etter endt lærerutdanning illustrerer posisjonen til phronesis som kunnskapsforståelse i utdanningen. Den gode læreren er ikke bare rik på boklige kunnskaper, men også ”rik på” klokskap og gode vurderingsevner.

Like fullt, det er viktig at lærerutdanningene finner et balansepunkt mellom kunnskapssynene. Vi må unngå å si enten eller. Enten épistème eller phronesis. Vitenskapelig baserte kunnskaper er utviklet i kvantesprang siden Aristoteles’ tid for godt over 2000 år siden. Det ville vært påfallende om vi unnlot å framheve både épistème og techne i høyere utdanninger. Vi har for eksempel kunnskaper om informasjonsteknologiens nærmest ubegrensede muligheter (épistème), men uten dermed at den kloke vurderingen (phronesis) har blitt mindre viktig. Kanskje er det slik at mer av den ene kunnskapsformen betinger mer av den andre? Og omvendt? Tilsvarende kunnskapsmangfold må bestrebes også i lærerutdanningene. En fagdidaktisk oppgave er nettopp å åpne opp studentenes kunnskapshorisonter både i fagene og som bidrag i utdanningene.

Grimen (2008) minner oss om profesjonsutdanningenes heterogenitet. En profesjonsutdannings legitimitet hviler på praksis, men praksis kan heller ikke alene stå som det bærende kunnskapsgrunnlaget. At profesjonsutdanningene er høyskoleutdanninger og ikke yrkesskoler innebærer bl.a. at de bygger på et vitenskapelig teorigrunnlag. I et slikt perspektiv blir teorien det sentrale, og praksis blir en omsatt teori *i* og *for* praksis. Denne kunnskapsforståelsen har lange røtter og er nærmest en selvfølgelighet. Jeg vil heller ikke stille spørsmål om gyldighet, men heller om denne oppfatningen sitter så dypt i oss at vi glemmer å spørre om den er tilstrekkelig alene?

Samtidig vil det heller ikke være rimelig å gi praktikerne et kunnskapsmonopol. Tone Kvernbecks begrep ”erfaringsstyranni” uttrykker holdninger vi iblant hører i praksis der det hevdes at ingen andre enn lærere selv kan forstå hva det vil si å være lærer. Ingen utenfor praksis kan dermed heller forsyne skolen med relevant teori (Kvernbekk, 2005). Men all



praksis er ikke nødvendigvis god praksis, og bør derfor kunne diskuteres og begrunnes slik det settes krav til annen kunnskap. Her finnes med andre ord et balansepunkt som iblant er vanskelig å finne.

Det er imidlertid grunn til å vokte seg for konstruerte skiller i måter å tenke kunnskaper på. Iblant handler det kanskje om at vi ikke har tatt oss tid til en bevisst gjennomgang av hva kunnskapene våre baserer seg på. Kvernbekk (2005) hevder at *all* praksis er teoriladet i den forstand at den baserer seg på oppfatninger, antagelser og/eller et rammeverk av et eller annet slag. Ikke minst gjelder dette eksempelvis motivasjons- og vurderingsarbeid. Men mange lærere og studenter misforstår teoribegrepet ved å knytte det ensidig til den akademiske verdenen, og til noe annet enn den praktiske virkeligheten i skolen. Praksis er langt mer enn bare handlingene i klasserommet i møtet mellom lærer og elev. Praksis omfatter også blant annet planleggings- og evalueringsaktiviteter, og ikke minst til den bakenforliggende praksisteorien hos lærerne. Det er nettopp dette som ligger til grunn for praksisforståelsen til Handal og Lauvås' praktiske yrkest teori (1992). Praksis er med andre ord mer eller mindre sterkt preget av teoretiske antagelser allerede. Når det er sagt, her gjelder det å passe seg for erfaringstyranniets motsats, "teorityranniet". Det er nettopp kunnskapsmangfoldet vi søker, ikke ensidigheten.

### ***Kunnskap i handling?***

Bengt Molanders rettferdiggjøring av kunnskap i handling (Molander, 1993), altså den erfarne praktikerens utøverkunnskap, har nær sammenheng med både Aristoteles' begrep *phronesis* og teorier om situert læring. Læring er kontekststøttet. Uttrykkene orienteringskunnskap og mestringskunnskap<sup>22</sup> er en måte å skille mellom hva vi snakker om når vi tenker på vurderingsevne på den ene siden, og "verktøykunnskap" på den andre. Orienteringskunnskaper handler om å ha overblikk og kunne vurdere situasjon til situasjon, mens mestringskunnskap er et repertoar av kunnskaper og ferdigheter jeg besitter og som jeg tar fram når jeg trenger det. Orienteringskunnskapen er handlingsledende. Hva jeg vurderer som riktig, rettferdig eller moralsk godt fører senere til vurdering av rette "verktøyer". Og selve handlingene.

---

<sup>22</sup> "Mestringskunnskap" er Engelsens (2006) oversetting av det svenske ordet "førforhandlekunnskap".

Kritikere vil muligens hevde at orienteringskunnskapen bare er følelser og subjektive oppfatninger. Molanders poeng er at kunnskap ikke lever sitt eget liv, og at den i den phronesiske forståelsen kun legitimeres, skapes og gjenskapes i handlingene til kyndige mennesker. Eller her: blant kloke lærere.

De kloke lærernes dømmekraft eller handlingsklokskap (Grimen, 2008) er nært knyttet til det sosiale samspillet betydning slik bl.a. sosialantropologene hevder og som er sentralt i sosiokulturelle teorier. Sosialisering og sosial kontroll er sentralt i utviklingen av en profesjonell identitet. Kunnskaper blir konstruert gjennom praktiske handlinger. De finnes ikke uten at de inngår i en relasjon eller kontekst. Erfaringsbasert læring krever deltagelse i yrkesfeltet. Uttrykket "learning by doing" representerer da også idealet om at vi lærer aktivt ved å utforske, oppdage og reflektere. Dette er ikke helt ulikt Molanders tenkning om kunnskap i handling. Det må være noe vi *gjør*. Uten påfølgende refleksjon representerer erfaringene derimot ingen vekst. Det vil si, det er strengt tatt ikke erfaringer heller, kun enkeltstående handlinger. Kun gjennom felles ettertanke og oppmerksomhet på vår egen yrkesrolle og utførelse kan vi utvikle profesjonen videre (Heggen 2008). Nærmest paradoksalt er det dette Eikeland hevder Aristoteles mente med begrepet "scholē" – et frirom for refleksjon og ettertanke<sup>23</sup>. Paradoksalt fordi vi misbruker ordet hvis studentenes studietid består av lite refleksjon, men desto mer "påfylling" av ferdige, foreliggende kunnskaper. Om ikke lærere flest klarer å skape dette rommet i en travel skolehverdag, må vi i hvert fall sette som mål å etablere den gode refleksjonen i studentenes studietid – i praksis og på høghskolen.

### ***Teoretisk og praktisk kunnskap***

Samspillet mellom teori og praksis illustreres av Grimen med tenkemåtene "teori for praksis" og "praksis for teori"<sup>24</sup> (Grimen 2008). Dette er et spørsmål om praksis i bunn og grunn er anvendt teori, eller motsatt at teori springer ut av praksis, altså en artikulering av praktisk kunnskap. I sistnevnte tenkemåte er det vanlig å betrakte kunnskap om person og/eller situasjonsavhengig, dvs. at den ikke kan løsriveres fra den som har den. En del av et slikt kunnskapsgrunnlag kan heller ikke alltid artikuleres. Taus kunnskap handler nettopp om

---

<sup>23</sup> Olav Eikeland, "Klassisk kunnskapsteori og moderne vitenskapsforståelse". Forelesning HSH, 01.09.11.

<sup>24</sup> Uttrykkene "teori for praksis" og "praksis for teori" brukes bl.a. av Egil Bekkhus i essayet "Hvordan forstå og koble ulike tradisjoner for læring og kunnskap". Essayet inngår i Jarnings essaysamling (2008).

hvordan vi tenker, vurderer og bedømmer på grunnlag av noe vi har vanskelig for å uttrykke med ord. Det er heller noe vi gjør. I handling.

Praksis som anvendt teori ("teori for praksis") har lange tradisjoner i akademia og akademitunge profesjoner. Dette har samtidig nedtonet betydningene av yrkespraktikernes erfaringskunnskaper. Et slikt akademifokus har aldri rettferdiggjort at praksis også kan ha en egenlogikk som ikke i sin absolutte form kan tilbakeføres til teori. Eller at den praktiske verden er så instrumentell som et slikt perspektiv legger an.

En av lærerutdanningenes utfordringer er å sette sammen de ulike kunnskapstypene til forståelige og naturlige helheter. Som Grimen hevder, som praktiske synteser (Grimen, 2008: 71). Det er i praksis at utdanningene viser seg som noe langt mer enn enhetlige, teoretiske studier. Dette vil kreve et langt mer dynamisk og tett samspill mellom høgskole og praksisskole, bl.a. omkring praksisopplæringen. Når studentene er i praksis, innebærer dette at de ansatte i lærerutdanningene i like stor grad er i praksis. Det er med andre ord ingen "friperiode" eller pusterom. Og at det etableres arenaer der praksis møter høgskole i "motsatte" perioder. En bred inngang til kunnskapsbegrepet må kjennetegne både høgskole og yrkesfelt, ellers har vi bare gjort "halve" jobben. En slik nærhet forutsetter imidlertid et prinsipp om sosiale kontrakter, dvs. at det bygges relasjoner mellom lærere, fag i utdanningen, skole og skoleeier med vide tidshorisonter. Mer om dette avslutningsvis i essayet.

### ***Temaet ungdomskultur. På en ny måte?***

Etter inspirasjon fra Høgskolen i Vestfold spurte jeg samfunnsfagstudentene som tok fatt på det siste studieåret i lærerutdanningen i 2010 hva de trodde ville bli den største utfordringen som nyutdannet lærer<sup>25</sup>. Studentene brukte litt tid, og nevnte i ulik rekkefølge først stikkord som *tilpassa opplæring, hvordan jeg oppleves som lærer av elevene, hvordan jeg leder klassen, hvordan jeg kan undervise på ulike måter*. Et godt stykke ned på lista kom stikkordet *faglige kunnskaper*. Mao: de snart nyutdannede kandidatene etterlyste ikke mer "skolekunnskaper" om historiske hendelser, spørsmål om natur og kultur eller om individ og

---

<sup>25</sup> Mitt arbeid er et miniatyrprosjekt av og har samme pedagogiske målsetting som et større utviklingsarbeid ved Høgskolen i Vestfold i perioden 2007 – 2009. Utviklingsarbeidet blir beskrevet, begrunnet og drøftet i boka "Lærerutdanning for ungdomstrinnet" av Willy Aagre (2009). I tillegg til bl.a. Ivar Frønes (1997) har Høgskolen i Vestfold gitt mange ideer og tips til hvordan samfunnskunnskaper *om elevene, om sosiale strukturer, om samhandling, om sosiale relasjoner, osv.*, også danner utgangspunkt for lærerens arbeid med klassemiljø og klasseledelse.

samfunn, men snarere kunnskaper om bl.a. egen yrkesutøvelse, samhandling med og ledelse av elevene. Jeg stilte meg umiddelbart spørsmålet om hvordan jeg som lektor i samfunnskunnskap kan bidra til en slik profesjonskompetanse?

Et sentralt faglig emne i samfunnsfag er sosialisering og ungdomskultur. Dette er sammenfallende med flere begreper som også dukket opp i St.meld. nr. 11 (2008-2009) i forbindelse med å styrke profesjonsperspektivet i den nye grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn. I de nasjonale retningslinjene for utdanningen ble dette senere formulert som elevkunnskap. Dette betyr at studentenes læringsutbytte i faget like gjerne (og kanskje bedre?) bør relateres til hvordan kunnskaper om elevene gjør studentene bedre i stand til å utvikle en lærerkompetanse forstått som en *sosial og relasjonell kompetanse*, som at læringsutbyttet kun handler om et faglig, ”épistèmisk”, utbytte i seg selv.

Dette er en konkretisering av det som bl.a. forskningsfeltet rundt vurderingsregimet setter fokus på som læringsfremmende<sup>26</sup> og som mange pedagoger hevder i dagligtale er erfaringsbasert lærdom og ”god latin” i yrkesutøvelsen. Kunnskaper om hvem elevene er, om oppvekstforhold, om de trives, hva de opplever som meningsfullt, hva som ”suger”, osv., legger et godt grunnlag for lærerens forståelse av læringsmiljøet. Å kjenne elevenes sosiale behov, ambisjoner, drømmer og virkelighetsoppfatninger er viktig for elevenes faglige og sosiale utvikling. Tilsvarende begrunnelse bruker også Aagre (2003) i forhold til hvordan samfunnsfaget i lærerutdanningen kan bidra til å utvikle en helhetlig lærerkompetanse. Det er den faglige plattformen dette skaper som er det viktige. Vi må utvikle et språk og et begrepsapparat som klasseromserfaringene kan referere til, ellers vil det lett bli synsing. Profesjonalitet hviler på en kunnskapsbase som nettopp rettferdiggjør at lærere er en profesjon. Uten denne kan strengt tatt enhver voksen eller lekmann være lærer.

Akkurat som på et sykehjem med eldre, er det store sosiale forskjeller i norske skoleklasser. Uten konkret kjennskap til målgruppen som sykepleieren eller læreren samhandler med, vil utviklingen av læringsfellesskapet i klassen eller det sosiale bofellesskapet blant de eldre bli mer krevende. Nettopp fordi lærer og elev eller pleier og sykehjemsbeboer ikke kjenner

---

<sup>26</sup> Knut Steinar Engelsen, ”Læringsorientert vurdering i lys av nasjonal og internasjonal forskningsdiskurs”. Forelesning HSH, 06.10.11,

Se forøvrig pressemelding fra Kunnskapsdepartementet 29.04.08 ”Hva fører til læring hos barn og unge”. Her fastslås det bl.a. om sosial og relasjonell kompetanse at ”[...] elevaktivering, elevmotivering og evnen til å ta ulike hensyn til ulike elevforutsetninger bidrar til økt læringsutbytte”.

hverandre. På skolene vet vi at elever som føler seg hørt, sett og forstått, har lettere for å lære enn de som aldri blir tatt på alvor av læreren. Dette har blitt grundig drøftet i pedagogisk litteratur i en årrekke. Se for eksempel Nordahl (2002) for en god framstilling.

I tillegg til en begrepsmessig gjennomgang av undervisningsstoffet på tradisjonell, ”akademisk” måte, er det viktig å ta med begrepene ”ut” i konkrete møter med elevene i ungdomsskolen. Gjennom intervjuer og samtaler med elevene blir begreper som f.eks. postmodernitet, identitetsutvikling og kulturell frisetting, levende og meningsfulle uttrykk for ungdommenes oppvekst. Det er strengt tatt ikke begrepene som sådan som er det sentrale, men heller hvordan disse danner et faglig språk om hverdagslige situasjoner, valg og sammenhenger. På mange måter lik sykepleiere har utviklet et språk knyttet til temaet omsorg<sup>27</sup>. Både omsorg og ungdomskultur blir dermed vitenskapeliggjort.

Intervjusituasjonen i seg selv vil gi et godt grunnlag for studentenes refleksjoner over egne væremåter, om hvordan de kommuniserer med ungdom, hvorfor noen samtaler går lett mens andre er vanskelige, om de kommuniserer ulikt med jenter og gutter, osv. Arbeidsmetoden er med andre ord sentral. Kjennskap til fagets metode, treningen i å utøve kildekritikk, kunne vurdere datas validitet og reliabilitet, osv., er en oppøving i selv å ”snakke samme språk” som produsentene av den vitenskapelige kunnskapen. Og på enkle måter kunne framskaffe samme type kunnskap selv. Slik kan også studentene læres opp til kritisk tenkning. Hvis vår praksis baseres på synsing og ikke på vitenskapelig holdbar kunnskap, reduserer vi utdanningen som høyere utdanning. Studentene utvikler liten evne til selv å jobbe utviklingsorientert, og vil framfor alt ha små forutsetninger til å møte fagstoff på en profesjonell måte.

### ***Å jobbe vitenskapelig***

Å jobbe vitenskapelig er for øvrig et mål som går igjen i kompetansemål i samfunnsfag etter både 4., 7. og 10. årstrinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, u.å). Etter 10.trinn heter det for eksempel i samfunnskunnskap at elevene skal ”kunne planlegge, gjennomføre og presentere problemorienterte samfunnsfaglige undersøkelser og vurdere arbeidsprosessen og resultatene”. Her har jeg som undervisningsansvarlig valgt intervju som metode først og fremst for å skape en øvingsarena der samtalen og samtalemåten i seg selv får en verdi. Fra før kjenner studentene til lærernes arbeid med elevsamtalen. I forhold til sosial og relasjonell kompetanse vil dessuten kvantitative intervjuer, observasjoner eller eksperimenter ikke gi

---

<sup>27</sup> Arne Rehnsfeldt, ”Kunnskapsforståelse i helsefagene”. Forelesning UiS, 24.11.11.

samme utbytte. Ei heller skriftlige intervjuer. Aagre (2009, s. 224) hevder med tankegods fra den engelske sosiologen Anthony Giddens at ”intervjuerfaringene kan være det første steget mot selvrefleksivitet”. Vi kan med andre ord legge et grunnlag for ettertanke og refleksjon over våre møter med andre. Relasjonell kompetanse handler ikke om et naturgitt talent noen har og andre ikke, men heller om en ærlig bevissthet om en selv og noe vi alle kan lære. Erfaringene – kunnskapene i handling – er det sentrale. Å formidle relasjonell kompetanse i teoriformat i auditoriene vil være et steg i feil retning hvis målsettingen om å utdanne den kyndige praktiseren er viktig.

Men bare å ”gjøre det” vil ikke være tilstrekkelig i seg selv. Handling alene skaper ikke erfaring. Erfaring betinger en refleksjon over handlingen. Refleksjonen må bringe handling og teori sammen. Det er noe vi vet og ikke bare mener noe om. Spøken om at lærere *tror* så mye at de tror mye mer enn prester fra Menighetsfakultetet i Oslo illustrerer dette. Slik som for eksempel medisinsk kunnskapsutvikling baserer seg på medisinfagets naturvitenskapelige metoder, må også lærernes kunnskaper basere seg på bl.a. samfunnsfaglige metoder. Mens publikum i sin alminnelighet forventer at legene *vet* (og ikke *synser*), har det ikke blitt stilt samme forventninger til lærere. Det vil være spekulativt å si at lærere flest ikke har kjennskap til vitenskapelige metoder, men det får stå som en påstand at vitenskapelige metoder ikke har hatt samme posisjon i læreres bevissthet som det har hatt blant leger, tannleger, samfunnsøkonomer, statsvitere og andre yrkesgrupper.

### ***Inquiry based curriculum. Forskningsbasert undervisning på en ny måte?***

Når jeg utfordrer arbeidsmåtene i utdanningen er det nettopp fordi den erfaringsbaserte kunnskapen ikke godt nok kan formidles gjennom skriftlig tekst eller gjennom tradisjonell formidlingspedagogikk. En lærers læring gjennom erfaring er en sosial prosess. Det er vanskelig å tenke seg at man kan bli lærer ved å sitte på gutterommet å lese bøker i ensomhet. Riktignok vil en kunne si at man forhåndsidentifiserer seg med en sosial rolle slik man tenker seg den, men det er først i en sosial kontekst og i oppgaveløsning med andre du utvikler en forståelse av deg selv som yrkesutøver. For mange lærerstudenter samsvarer denne perioden av livet for øvrig med annet identitetsarbeid i forhold til det å bli voksen (Heggen, 2008).

Profesjonskompetanse har nettopp blitt forklart og forstått på basis av teorier om situert læring. Læring foregår med andre ord i kontekster vi deltar i. Engelsen (2006) argumenterer

bl.a. grundig for et slikt syn i doktoravhandlingen "Gjennom fokustrengsel". I denne sammenhengen handler det om å legge til rette for at studentene forberedes til yrkeslivet gjennom sosialt samspill og samhandling om oppgaver. Men da må vi bryte med tradisjonene om at dette best foregår gjennom forelesninger og overføring av kunnskaper. Passive studenter som mottar kunnskap viser seg verken å gi særlig læringsutbytte<sup>28</sup>, og er samtidig noe helt annet enn der studentene er deltagere i sin egen "forskningsbaserte" læring og utvikling. Studentene involveres dermed i utviklingsarbeider, og undervisningen blir ikke bare en gjennomgang av foreliggende forskning. På denne måten vil studentene gis forutsetninger til også å kunne forholde seg til hvordan kunnskapen er framskaffet, hva vi stoler på, hva validitet betyr i praksis, osv. Da gjør vi studentene til medskapere av kunnskaper. Ikke bare mottagere.

Uttrykket *forskningsbasert undervisning* vil dermed i mindre grad hen vise til forståelser som at undervisningen skal være i samsvar med de nyeste funnene fra forskningsfeltene, eller at undervisningen skal være knyttet til et forskningsmiljø der forskerne selv står for undervisningen<sup>29</sup>. Det er snarere treningen i vitenskapelig arbeid i samarbeid med deltagere fra høgskole og yrkesfelt som blir det bærende prinsippet. Ved å skape en kultur for forskningsbasert refleksjon i praksis vil de handlingsorienterte og umiddelbare refleksjonene om "hvor fornøyd jeg er" måtte vike plass. Målestokken er ikke lærerens tilfredshet, men pålitelige viten. Akkurat slik framtrede pedagoger som Peder Haug og Kirsti Klette m.fl. hevder i tidsskrifter og i den offentlige debatten: vi må slutte å *tro* så mye<sup>30</sup>. La fagtidsskrifter, lærebøker, vitenskapelige publikasjoner i flere formater ligge rundt på lærerværelsene og arbeidspultene til lærerne. Ikke lærerveiledninger fra forlagene eller andre ferdigtygde tips.

### ***Avslutning. Bør teoretiske resonnement få praktisk betydning?***

Kunnskap er med andre ord mer mangfoldig enn mange umiddelbart tenker. En lærer i skolen vil iblant se annerledes på hva som er viktig "å kunne" enn en ansatt i høgskolen. Er det viktig å ha en rekke kunnskaper *om* noe, eller først og fremst viktig å ha kunnskaper *om hvordan*

---

<sup>28</sup> Se f.eks Jan Helge Hallerakers kronikk "Forelesningskunst må læres" i Tidsskrift for den Norske Legeforening nr. 2, 2012.

<sup>29</sup> Forskningsbasert undervisning blir diskutert av bl.a Berit Hyllseth i "Forskningsbasert undervisning", Norgesnettrådets rapporter, 2001.

<sup>30</sup> Se bl.a. Peder Haug i Utdanningsnytt.no 09.04.08 og Kirsti Klette i Nytt pedagogisk tidsskrift 4/07.

*gjøre det*, altså praktiske utøverferdigheter. I møtet mellom utdanningsfelt og yrkesfelt møtes nettopp ulike kunnskapsforståelser. Mens utdanningsfeltet formidler vitenskapelig framskaffet kunnskap gjennom bøkene, har praksisfeltet hatt eiendomsretten til den erfaringsbaserte kunnskapen, til selve håndverket, de hverdagslige rutinene, prosedyrene. På en måte et skille mellom ”å vite hva” og ”å vite hvordan”. Diskusjonen viser med andre ord de ytterliggående posisjonene mellom praksis forstått som anvendt kunnskap og teori som artikulering av praktisk kunnskap (Grimen, 2008). Men diskusjonen fører ofte til et enten-eller spørsmål, ikke som utgangspunkt for å utvikle en praksis basert på begge deler. Diskusjonen kan også illustreres gjennom antikkens skille mellom begrepene *épistème*, *techne* og *phronesis*.

Kåre Heggen er inne på det samme i diskusjonen om hvordan studenter utvikler en profesjonell identitet (Heggen, 2008). Vi trenger en bred inngang til kunnskapsbegrepet, der utdanningens anstrengelser først og fremst bør fokusere på å bygge fellesarenaer mellom teori og praksis, og som Olga Dysthe (2003) sier, der stemmene i utdanningen kan synge sammen, snarere enn hver for seg<sup>31</sup>.

Mitt utviklingsarbeid handler på sett og vis om å finne møtepunkter for kunnskaper fra teori og praksis. Å reflektere over kontekstualiserte, ”teoretiske” ungdomskunnskaper vil kunne være et verdifullt bidrag til utviklingen av en profesjonell identitet. Først og fremst som referanseramme for planlegging og begrunnelser for handlinger, og ikke minst som grunnlag i etiske refleksjoner over handlingenes forsvarlighet. Ved å bringe teori og praksis sammen på en utviklingsorientert praksisarena, framstår dette arbeidet som et eksempel på hvordan faget er en integrert del av lærerutdanningen, og at lærerutdanningen i større grad framstår som en profesjonsutdanning enn en opphopning av små universitetsfag uten nødvendig profil.

Noen spørsmål avslutningsvis. Gir dette noen praktiske implikasjoner? I dag argumenteres det for å legge opplæring i vitenskapelige arbeidsmåter i forbindelse med bacheloroppgaven i tredje studieår. Ikke ulikt samme argumentasjon som masteroppgaver har tilhørende kurs i metode og vitenskapsteori. Ut i fra diskusjonen over vil jeg imidlertid hevde at det finnes gode grunner til at fagenes eller profesjonens ”metode” eller kunnskapssyn er et begynnerfag like mye som et avslutningsfag. Dermed innøver vi arbeidsmåten i alle fag allerede fra studiestart, og ikke lar den framstå som et vedheng til en isolert oppgave studentene skal

---

<sup>31</sup> ”Stemmene i utdanningen” referer til Olga Dysthes diskusjon av Bakhtins syn på dialog og viktigheten av å høre andres stemmer. Se Dysthe (1993) ”Det flerstemmige klasserommet”.



avslutte med. At innføring i vitenskapelige arbeidsmåter innsettes i sammenheng med bacheloroppgaven er muligens et tegn på lange tradisjoner som (yrkes)skole. I Grimens ”praksis for teori”-regime er samfunnsfaglig metode trolig et unødvendig påfunn. I ”teori for praksis”-regimet vil det være et naturlig oppstartspunkt. Jeg vil argumentere for sistnevnte oppfatning fordi kvaliteten i studentenes refleksjoner allerede fra første praksisperiode har større mulighet for å bli faglig god. Dette utfordrer oss på å tenke progresjon i lærerutdanning på en annen måte enn før.

Parallelt finnes en tilsvarende logikk når det gjelder å la lærerstudentene få kjennskap til og delvis utvikle fellesskap med andre beslektede velferdsprofesjoner vi finner i bl.a. kulturskole, pedagogisk-psykologisk tjeneste og barnevern. I den tidligere allmennlærerutdanningen ble det argumentert for at dette kunne legges til fjerde og avsluttende studieår (etter at endelig praksiskarakter var satt). I dag er denne progresjonstenkningen under press, og der det utvikles nye praksisarenaer og alternative former for ”samfunnspraksis” allerede fra de første studieårene. Ved HSH jobbes det systematisk med dette i forbindelse med sjøsettingen av nye grunnskolelærerutdanninger fra 2010. Begge eksemplene illustrerer behovet for et nytt spiralprinsipp i utdanningene: ikke ”først lærerutdanning slik vi alltid har hatt, og tilslutt noe annet (det nye)”, men en lærerutdanning som allerede fra første studieår presenterer en profesjon som utvikler seg på et bredt kunnskapsgrunnlag, og i tett samspill med flere samarbeidende profesjoner.

Tidligere i essayet pekte jeg på behovet for å etablere langsiktige relasjoner mellom praksisskoler og lærerutdanning. Å bygge broer mellom ulike oppfatninger og forskjellige tradisjoner krever mer tid enn mange ideelt kunne ønske. I tillegg til vurdering av tidspunkt for innføring i vitenskapelige arbeidsmåter i fagene (over), impliserer dette den neste konkrete oppgaven for lærerutdanningene: praksisopplæringen må foregå på skoler som har et langsiktig samarbeid med utdanningsinstitusjonene. Et like viktig prinsipp som studentenes faglige progresjon i praksis, er at fagmiljø og praksisskole har utviklet en felles forståelse av fagdidaktiske og profesjonsspesifikke utfordringer. I forhold til diskusjonen over er det ikke rimelig å forvente at enhver skole kan være praksisskole uten videre. ”Uten videre” betinger nettopp felles innkjøring mot hva slags kunnskap og kompetanse vi utvikler hos studentene. Å bygge bro mellom to kunnskapsforståelser krever lang tid – kulturendringer krever en langsiktighet vi hittil ikke har maktet å etablere.

I dette essayet har jeg forsøkt å sette noen ord på hva som ligger i disse kulturene, og vise gjennom et eksempel hvordan en slik bro mellom høyskole og yrkesfelt kan se ut. Da er scenen satt og utfordringen gitt, - både for praktisk arbeid og for videre premissdiskusjoner for utvikling av lærerutdanningene.

## **Litteratur**

- Dysthe, O. (1993). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal.
- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen, rapport nr. 1, 2011, Fra allmennlærer til grunnskolelærer. Universitetet i Stavanger.
- Engelsen, K. S. (2006). *Gjennom fokustrengsel – lærerutdanningens møte med IKT og nye vurderingsformer*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L.I.: *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halleraker, J. H. (2012). Forelesningskunst må læres. Kronikk i *Tidsskrift for Den norske Lægeforening*, nr. 2, 2012.
- Handla, G. & Lauvås, P. (1992): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen.
- Haug, P. (2008). Vil ha nytt innhol og nav. *Utdanningsnytt.no*. Publisert 09.04.08. Hentet fra <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Hoyere-utdanning/Pedagogikk/Vil-ha-nytt-innhold-og-nytt-navn/>
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L.I., *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hylleseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnettrådets rapporter, 2001.
- Jarning, H. (Red.) (2011). *Dyktighet og kyndighet. En samling essay om høyskoleutdanning og kunnskapsforståelse*. (HiO-rapport nr. 19/2011). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpassetopplæring? *Nytt pedagogisk tidsskrift* 4/07.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Molander, B. (1993). *Kunnskap i handling*. Daidalos: Gøteborg.
- Nordahl, Th. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (u.å). *Læreplan i samfunnsfag [Kunnskapsløftet]*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=167061&v=5>
- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aagre, W. (Red.) (2009). *Lærerutdanning for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.



## Refleksjonens betydning i utviklingen av sykepleiefaglig kompetanse

Å inneha sykepleiefaglig kompetanse innebærer at sykepleieren har ulike typer av kunnskaper som for eksempel teoretisk kunnskap, erfaringskunnskap, ferdighetskunnskap eller håndverkskunnskap. I utøvelsen av yrket vil sykepleieren "bevege seg" mellom de ulike typer av kunnskapsformer. Sykepleieren må i den enkelte situasjon anvende et faglig skjønn. Det faglige skjønnet er en kunnskapsform som kan sees på som en formidlende instans som korresponderer mellom de ulike kunnskapsformer. Aristoteles kaller utøverens praktiske vurderinger og moralske handlinger for phronesis (Boud, Kreogh og Walker, 1985). Phronesis eller faglig skjønn vil være de vurderingene og handlinger sykepleieren gjør som er gode og til beste for pasienten i den enkelte situasjon, noe som forutsetter at yrkesutøveren innehar ulike typer av kunnskaper. Men hvordan kan denne type kunnskap som Aristoteles kaller phronesis utvikles? Det er vanskelig å lese seg til denne type kunnskap. Dewey fremhever erfaringens betydning i læringsprosessen. Han understreker refleksjonens betydning i forhold til å lære av sine erfaringer. I sykepleierutdanningen er 50 % av utdanningen klinisk praksis, der sykepleierstudentene får mange ulike opplevelser og erfaringer. De erfaringene studentene gjør seg vil ikke alene være nøkkelen til læring og utvikling av faglig skjønn eller phronesis. Det er her refleksjonen kommer inn og aktualiseres.

### ***Begrepet refleksjon***

Refleksjonsbegrepet anvendes i dagliglivet av folk flest og forstås gjerne som ettertanke eller at en gjør overveielser. Dewey (Beverley og Worsley, 2007) beskriver refleksjon som en aktiv og grundig overveielse over antagelser, og hvilke begrunnelser som støtter antagelsen. Overveielser leder frem til en konklusjon. Boud, Keogh og Walker (1985) beskriver refleksjon mer som en prosess enn en konklusjon. Refleksjonen fører til en dypere forståelse av komplekse sammenhenger i praksis. Schön (1983, 1987) er opptatt av refleksjon som en prosess der yrkesutøveren bygger opp sin kompetanse i møte med en kompleks og uforutsigbar praksis.

Refleksjon forstås og defineres på ulike måter. Å reflektere ”å kaste noe tilbake” eller ”å vende tilbake til noe”, hevder Bie (2007). Ser vi på refleksjon i en læringskontekst vil utvikling og endring være sentralt. I følge Mezirow (1990) kan individet gjennom selvrefleksjon kunne endre måten den enkelte forstår erfaringene sine, verden og seg selv. Boud et al. definerer refleksjon på følgende måte ”Reflection is in the context of learning a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understanding and appreciations” (Atkins & Murphy, 1993, s. 1189). Relatert til en læringskontekst beskrives refleksjon som en prosess der individet må involvere seg, utforske og analysere sine erfaringer. Utbytte av refleksjonen kan føre til en endring der den involverte får et nytt perspektiv på seg selv og erfaringen eller opplevelsen de reflekterer over.

Refleksjonsbegrepet har en sentral plass i sykepleierutdanningens målsetting. Men forstår studentene hva det innebærer å reflektere, og i hvilken grad utdannes reflekterte sykepleiere slik Rammeplanens (2008) mål presiserer?

### ***Refleksjon sett i sammenheng med phronesis, dannelse og skjønnets betydning i utviklingen av sykepleiefaglig kompetanse***

#### **Dyden phronesis**

En sykepleierstudent skal tilegne seg ulike typer kunnskaper i utdanningen for utøvelse av yrket. Når en skal sette navn på og karakterisere ulike kunnskapsformer er det nærliggende å gå til Aristoteles sine kunnskapsbegreper: teoretisk kunnskap ”episteme” og to typer praktisk kunnskap ”techne” og ”phronesis” (Saugstad, 2005). Den teoretiske kunnskapen relateres til det universale, det sikre, generelle og abstrakte det som kan karakteriseres som sant eller usant. Den praktiske kunnskapen vil derimot aldri være sikker eller generell fordi praksisfeltet består av variasjoner. La oss nå gå nærmere inn på den praktiske kunnskapsformen som karakteriserer det som utøves i praksisfeltet. Techne er den kunnskapen som relateres til produksjon det å lage noe, utøveren viser ferdigheter når oppgaven utføres. En sykepleierstudent skal for eksempel lære seg å utføre ulike sykepleieprosedyrer, ferdigheten sykepleieren utøver kan beskrives som kunnskapsformen techne. Dyden phronesis involverer sosiale og etiske verdier, her kommer vi inn på selve måten oppgaven blir utført på.

I selve utøvelsen av sykepleieryrket må ulike kunnskaper hentes frem, knyttes sammen og aktualiseres inn i den enkelte pasientsituasjonen. Måten sykepleieren handler på vil altså ikke bare være en ferdighet. Praksis er ikke instrumentell der sykepleieren forholder seg til ting der

produktet er det viktigste, målet er den gode handlingen i seg selv. Det kan være pasienten som etter stellet kjenner at det var godt å bli stelt av akkurat denne sykepleieren, han ble ivaretatt på en god måte uten at han nødvendigvis kan sette ord på opplevelsen.

Når etiske vurderinger og fortolkninger blir en del av overveielser som gjøres i handlingen kaller Aristoteles denne kunnskapsformen praktisk klokskap eller Phronesis (Jamissen, 2011). Denne type kunnskap kan beskrives som ”det som kan være annerledes” fordi kunnskapen utøves i situasjoner som er uforutsigbare og unike. Pasientene er individer med individuelle behov og har gjerne komplekse sykdomstilstander. Aristoteles skriver om de moralske dyder som skal gi retning for det livet en skal leve både for seg selv og sammen med andre. Phronesis beskrives som en rettskaffen og dydig utførelse, noe som innebærer en måte å tenke og resonnere på (Eikeland, 2009). Denne dyden innebærer at sykepleieren handler i en situasjon og gjør overveielser, der han tenker gjennom hva som er en riktig, eller en etisk god handling.

Fordi praksis er handling i mellommenneskelige relasjoner, vil utøvelsen av sykepleierprofesjonen ha en grunnleggende etisk dimensjon. I yrkesutøvelsen vil sykepleieren og de avgjørelsene som tas gripe inn i andre menneskers liv. Hvordan den profesjonelle handler i det mellommenneskelige feltet handler om en etisk aktivitet der handlingen kan vurderes som etisk god eller dårlig. Vi kan vurdere tekniske ferdigheter som gode eller dårlig utført, kunnskap som utfyllende eller mangelfull, oppfatninger som riktige eller gale, mens handlinger kan vurderes som gode eller dårlige i etisk forstand. Det vil si at de avgjørelsene sykepleieren tar kan gripe inn i et annet menneskets liv på en avgjørende måte der ofte personen er på sitt mest sårbare og i en utsatt posisjon der etikk blir en grunnleggende dimensjon.

Hvilken betydning har så refleksjon i denne sammenhengen? Kan refleksjon være et element i utviklingen av dyden phronesis hos sykepleierstudentene? I møte med andre mennesker som pasient/beboer/bruker/annet personal vil den enkelte sykepleierstudent også bli bedre kjent med seg selv sine holdninger og væremåte. Opplevelsene og erfaringer må bearbeides og reflekteres over for at det skal kunne skje en endring. Den enkelte sykepleierstudents åpenhet og evne til å ta inn over seg både andre menneskers lidelser og egen sårbarhet, er grunnlaget for å reflektere og å lære av sine erfaringer. For å kunne endre holdninger må en både være åpen, bevisst og tørre å vurdere eget ståsted. Min undring og bekymring er holdningene til noen sykepleierstudenter. Er de villige og åpne for endring, vet de hvordan de skal bearbeide

sine holdninger, opplevelser og erfaringer? Både veilederne fra sykepleieutdanningen og praksisfeltet, samt medstudenter, vil være viktige aktører når opplevelser og erfaringer skal bearbeides. Studentenes evne til refleksjon vil da være avgjørende for om opplevelsen og erfaringen blir læring og utvikling hos den enkelte student, eller om den blir stående som en ”happening”.

Som nevnt tidligere kan en ikke utvikle kunnskapsformen eller dyden *phronesis* ved å lese seg til den. *Phronesis* er heller ikke en kunnskapsform sykepleierstudenten kan tilegne seg gjennom å være tilskuer, de må være deltakere og involvere seg. I sykepleieutdanningens praksisstudier er studentene deltagere i praksisfellesskap og de tildeles en veileder som har en viktig funksjon i opplæringen. Det er da naturlig å trekke frem læringsmodellen Banduras ”modellæring”. Modellæring er dokumentert som en spesielt effektiv læringsform, særlig dersom adferd som skal læres ikke er i personens adferdsrepertoar (Rønnestad, 2010). Fokuset i modellen er i stor grad på det pragmatiske, det som kan gi direkte og tydelig informasjon om hvordan en skal forholde seg, noe som kan vise til kunnskapsformen ”*techne*”. Modellen sier i liten grad noe om væremåten stemmer overens med egne verdier og selvforståelse. Gjennom ”modellæring” lærer sykepleierstudenten gjennom å imitere, de gjentar det veilederen gjør eller sier. Kunnskapen mottas, de lærer gjennom å få demonstrert handlings- og tenkemåter. Begrepene identifisering og imitasjon kan si noe om ytterpunktene i modellen. Studentene skal i neste omgang identifisere seg, de skal gjøre kunnskapene til sine egne. Modellen sier i liten grad noe om utøvelsen og væremåten stemmer overens med egne verdier og selvforståelse. Dersom studentene ikke reflekterer og gjør beviste valg og vurderinger, vil de da kunne utvikles til selvstendige, ansvarsbevisste, endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere, slik Rammeplan (2008) skisserer målet for sykepleieutdanningen? Dersom studentene kun lærer seg rutiner og prosedyrer kan det bli vanskelig å takle uforutsette og komplekse pasientsituasjoner der de må ta ansvar, improvisere og ikke kan forholde seg på samme måte som de lærte av sin veileder. Selvsagt er det viktig å lære seg prosedyrer og rutiner og bli trygge i disse. Ja, det vil faktisk være en forutsetning for en kritisk refleksjon. Studenten må kjenne at de hviler i, og er trygge på at de behersker prosedyrene før de klarer å reflektere og vurdere alternative måter å stille spørsmål til innarbeidde vaner. I denne fasen er sykepleiestudentene helt avhengige av å få tett oppfølging av sin veileder der de utfører oppgaver og reflekterer sammen, veileder etterspør kunnskap og studenten kan vurdere egne holdninger og tilnærminger.

## ***Å dannes inn i et fellesskap***

Lave og Wenger (sitert i Lahn og Jensen, 2010) flytter fokuset fra det handlende jeg til sosial samhandling. Nybegynnere trer inn i et praksisfellesskap der de oppfattes av både seg selv og andre som lærende og mindre kompetente bidragsytere i arbeidsprosessen. Uttrykk som deltagelse og læring nedtones imidlertid, mens engasjement, samspill og tilhørighet har mer fokus. På denne måten blir spørsmål om motivasjon og sosial identifikasjon grunnpilarer i teorien til Wenger. De holdninger og kunnskaper som praksisfellesskapet formidler har stor innflytelse på den enkelte students danning. Saugstad (2005) understreker at læring skjer i en sosial verden, i en setting og ikke isolert og individuelt. Mye av studentenes læring skjer i samspillet med andre der en for eksempel får utvidet sin egen horisont ved å diskutere å dele oppfatninger og opplevelser. Samtidig kan en ikke se bort fra at den enkelte sykepleiestudent må forholde seg bevisst til sine egne opplevelser og reflektere over disse. Læring skjer både i individet og i den sosiale konteksten. Gjennom personlige livserfaringer der sykepleierstudenter reflekterer selv og sammen med andre kan dyden phronesis utvikles, men dette tar tid. Selve prosessen der sykepleierstudenter skal utvikle dyden phronesis kan sees på som en dannelsingsprosess der studentene utvikles fra novise til ekspert.

Dannelsesbegrepet omfatter både en måte å oppfatte og å handle på i situasjoner. Alvsvåg (2010) beskriver dannelse som en prosess der mennesket dannes inn i et fellesskap. Her ser vi en parallell til Lave og Wengers fokus på læring i praksisfellesskap. Sykepleierstudentene vil gjennom sine praksisstudier møte ulike praksisfellesskap der de må tilpasse seg de ulike miljøene. Hvordan de håndterer og bearbeider erfaringene de opplever i dette møte vil påvirke den enkeltes dannelsingsprosess. Bener et al. (2010) anvender Mohr manns dansemetafor for å illustrere dannelsingsprosessen. Her beskrives danning som å lære seg hvilke bevegelser som passer til rytmen, og hvilke som ikke gjør det. Her må den enkelte opparbeide seg evne til å "senes" eller være "var" på andres utspill og tilpasse seg dette. En annen parallell er Jarnings (2006) beskrivelse av en vellykket improvisasjon innen jazz som innbefatter mer enn det å være til stede i øyeblikket. Her kreves en kyndig blanding av avslapping og årvåkenhet som utvikles og trenes opp over tid gjennom øving og utøvelse. Sykepleierstudenter kan gjennom sine erfaringer og ved å øve i konkrete situasjoner utvikle denne kyndigheten. I sykepleierutdanningen foregår 50 % av opplæringen ute i den kliniske praksis der samspill, relasjon og fellesskap med andre er essensielt. Sykepleierstudenter møter pasienter, pårørende ulike yrkesgrupper og mange ulike situasjoner de må forholde seg til. Samspillet med kontaktsykepleier, veiledningsgruppa og medstudenter vil være en viktig brikke i



opplæringen. Danning er viktig fordi det er noe sykepleierstudenten bærer med seg inn i ulike situasjoner de møter i praksis, danningen påvirker måten de forholder seg på. En profesjonsutdanning skal bidra til at studenten skal dyktiggjøres eller dannes inn i profesjonens verdier og grunnholdninger. Når vi nå har snakket om en dannelsingsprosess innen sykepleierutdanning, vil det også være naturlig å trekke inn begrepet *skjønn*.

### **Å utøve skjønn**

Ser vi på selve utøvelsen av en profesjon beskrives den ofte som skjønnbasert. Ved utøvelse av skjønn er holdepunktene svake og omstendighetene er en kilde til ubestemthet. Grimen og Molander (Molander & Terum, 2010) skisserer momenter som skal være til hjelp for å vurdere om skjønn finnes. Skjønn er en form for praktisk resonnering der formålet er konklusjoner om hva som bør gjøres i enkelttilfeller, der hvor holdepunktene er svake. Det er en kilde til ubestemthet som nødvendiggjør om skjønn anvendes. Skjønn bindes av normative føringer eller prinsipper. Skjønn kan være normativt problematisk fordi det er kilder til variasjon og vilkårligheter, hevder Grimen og Molander.

Det å utøve skjønn innebærer altså ikke å gjøre vurderinger etter hjertens lyst eller forgodtbefinnende, det er normative føringer selv om disse kan variere. Derfor er det viktig å være bevisst og kunne beskrive hva en gjør og begrunne sine valg. Skjønnsutøvelsen kommer inn i unike situasjoner der en må håndtere uvissheter, noe som kan medføre at en av og til avviker fra det som vanligvis betegnes som god praksis. Da må avviket begrunnes og vurderes av sykepleieren med den kunnskapen som var der og da, gjerne kalt faglig skjønn. Sykepleierstudentens kunnskaper og faglige for forståelse spiller inn i skjønnsutøvingen, der en må sikre seg at en er på bølgelengde med personen i situasjonen. Skjønn er en type kunnskap der en anvender resonnering med svake normative holdepunkter (Grimen og Molander, 2010). Det å utøve skjønn behøver ikke nødvendigvis å inneha dyden phronesis. Som vi har sett på tidligere er dyden phronesis knyttet til en kompetent og kyndig utøver som handler både rettferdig og etisk. Å oppøve dyden phronesis tar tid og lang erfaring der den enkelte må reflektere over sine erfaringer og få innspill og synspunkt fra andre. Dyden phronesis forbindes med en kompetent yrkesutøver som er dyktig og tenkende, de kan ikke manipuleres eller følger ikke innskytelser eller bare følelser. Alvsvåg (2009) anvender begrepene skjønn og dannelse som korresponderende begreper der de relateres til dyden phronesis. Men kan utøvelsen av godt skjønn også sees på som et spontant blick der praktikerens skjønn utøves mer intuitivt og ordløst? Dersom utøveren ikke resonnerer, gjør overveielser og etiske vurderinger vil dette da kunne karakteriseres som utøvelse av dyden

phronesis? Bruker vi derimot formuleringen faglig skjønn så ligger den faglige begrunnelsen til grunn for utøvelsen av skjønn. Om vi kaller det dannelse, faglig skjønn, eller phronesis så er det i alle fall viktig av sykepleierutdanningen og veilederne i praksis legger til rette og støtter sykepleierstudentenes utviklingsprosess. Det å erverve seg denne type kunnskap er viktig fordi det å ta kloke og veloverveide beslutninger får konsekvenser for kvaliteten på den omsorgen og pleien som gis.

Jeg vil nå se nærmere på refleksjonsprosessen og belyse hvorfor refleksjon kan ses på som et viktig element i utviklingen av kunnskapsformen phronesis.

### ***Hva innebærer det å reflektere og hvilken betydning har refleksjon i sykepleierutdanningen?***

Refleksjon innebærer at en både er nær i situasjonen, samtidig som en tar et skritt tilbake slik at en kan analysere hva som skjedde. I forhold til Schön sitt syn på refleksjon-in-action skjer det en refleksjon i handlingen. Molander (2004, s. 143) mener for øvrig at Schöns bruk av refleksjonsbegrepet i forhold til refleksjon i handling kan være misledende. Når praktikerer til Schön reflekterer i handlingen står han midt i situasjonen, det vil da være vanskelig å se situasjonen fra utsiden og klare å analysere det som egentlig skjer. Molander mener at flyten i handlingen kan forstyrres av refleksjon, men at refleksjonen trer inn når det skjer noe uventet i situasjonen. Det å reflektere innebærer at en tar et steg tilbake og tenker over seg selv og situasjonen for å få et perspektiv på situasjonen. Schön bruker også begrepet "reflection-on-action" (Schön 1987), her befinner praktikerer seg ikke i situasjonen, men har avstand fra situasjonen. For å kunne analysere en situasjon og se på hva som egentlig skjedde, og hvorfor en eventuelt reagerte som en gjorde, vil det ofte være helt nødvendig å se ting på avstand. Her er en distanse til hendelsen og de følelsesmessige reaksjonene viktige for å kunne fange opp, perspektivere og lære av det som skjedde.

Ulike forskere understreker refleksjonens betydning i profesjonsutdanninger (Boud et. al. 1985; Schön 1983, 1987; Mezirow 1990; Wong et.al (1995); Ekeberg 2002; Wallman, 2008; Benner 2010). Refleksjon knyttes i denne forskningen opp til yrkesutøverens erfaringer, og spiller en viktig rolle i vurderingen og håndteringen av komplekse og uforutsigbare situasjoner. Refleksjonen settes i sammenheng med en bevisstgjøringsprosess, kunnskapsfornyelse, å få nytt perspektiv samt å forbedre og utvikle seg selv og praksisfeltet.

Benner (2010) viser til at det er et betydelig gap mellom dagens sykepleierutdanning og fordringene i den kliniske praksis. Utdanningen oppfordres bl.a. til å oppøve sine studenter til

relevansvurderinger, slik at studentene gjennom å lære av sine erfaringer kan bli i stand til å ta kloke avgjørelser i unike, komplekse og uforutsigbare situasjoner. Å ha evne til å relevansvurdere, innebærer å kunne prioritere og å ha evne til å skille det vesentlige fra det uvesentlige. Denne evnen til relevansvurdering er nær knyttet til refleksjon. Gjennom refleksjon skjer det er bevisstgjøringsprosess der en lærer seg selv å kjenne, der handlinger og resultat av handlinger bli vurdert og kunnskap fornyet. Denne type kompetanse tar det tid å opparbeide. Her handler det om læring i et livslangt perspektiv der evnen til refleksjon gjør at den enkelte blir bevist sin egen læringsprosess. Rønnestad (2010) understreker den avgjørende betydning refleksjonsprosesser har i forberedelsen til, gjennomføringen av og tilbakeblikket på den profesjonelle handlingen. Den kontinuerlige refleksjonen fremstår derfor som den sentrale læringsprosess på alle nivåer av profesjonell erfaring.

Bevisstgjøringsprosessen er viktig i dannelsesprosessen der sykepleierstudentene skal dannes inn i profesjonen Det å reflektere må bli en del av måten den profesjonelle tenker på. Gjennom refleksjon vil studentene bevisstgjøres og utvikle sine evner til å vurdere og å se situasjonen fra ulike perspektiver. Dette vil danne grunnlag for å gjøre gode beslutninger og ta kloke valg i situasjoner som både kan være kompliserte og uoversiktlige. For å kunne begrunne avgjørelser som tas, kreves bevissthet og vurdering av valg som gjøres. Målet til Schön (1983, 2001) er å utvikle den kritisk reflekterte praktiker som utøver sin profesjon på en kunstnerisk måte.

Ser vi på begrepet kritisk reflektert praktiker, kan noen oppfatte dette som en person som verbaliserer sine vurderinger. Av noen kan han kanskje oppfattes som en kritisk pratemaker som til tider kan være brysom å forholde seg til. En praktiker som derimot blant annet gjennom refleksjon har utviklet dyden phronesis har en identitet og holdninger som vises i den enkeltes vurderinger, avgjørelser, samhandling og handlinger. De handlingene som tas er kloke og har et etisk fundament. Praktikeren "senser" hva situasjonen handler om, har et "klinisk blikk" vurderer og reagerer deretter, han utviser klokskap, noe en ikke assosierer til en kritisk pratemaker.

For bedre å forstå hva det å reflektere innebærer kan en dele refleksjonsprosessen i tre hovedtrinn.

## ***Hvordan sykepleierstudentenes evne til refleksjon kan stimuleres og støttes ved bruk av en didaktisk refleksjonsmodell***

Sykepleierutdanningen har i mange år hatt fokus på refleksjon. Et av de pedagogiske virkemidlene som er brukt er at studentene skal skrive refleksjonsnotater. Et av studiekravene på høyskolen der jeg arbeider er at studentene skal skrive refleksjonsnotater i sine praksisstudier. Refleksjonsnotatene tar utgangspunkt i en opplevelse studentene har hatt i den kliniske praksis og skal belyse kunnskaper og vise hvordan studenten tenker og handler i en situasjon. Schön (1983, 2001) mener at det er mulig å belyse kunnskaper i handling gjennom prosessen reflection-on-action. Kunnskapene som anvendes i handlingene er spontane der kompetansen viser seg i selve utførelsen. Sykepleierstudentene utfordres i sine refleksjonsnotater til å verbalisere og beskrive disse kunnskapene. Et mål med refleksjonsprosessen er blant annet å bevisstgjøre studentene de kunnskapene de har og hvilke kunnskaper de må erverve seg.

Et eksempel på et utviklingsarbeid som er relatert til refleksjon er prosjektet ”Å fremme studenters evne til refleksjon”. Det er ulike grunner til at prosjektet ble igangsatt. Ett av funnene i studien min (Dahl, 2010) indikerer at noen sykepleierstudenter gjennom sykepleierutdanningen ikke gir uttrykk for refleksjon i sine refleksjonsnotater. Kollegare ga tilbakemeldinger på at flere studenter som de veiledet i praksis viste liten evne til å analysere sine erfaringer, hadde minimalt med faglige begrunnelser og kunnskaper i sine refleksjonsnotater. Noen veiledere uttrykte at det var vanskelig å få til en samtale og reflektere sammen med studentene i praksisgruppa. Praksisgruppa består av studenter i samme praksisperiode samt veileder fra høyskolen. Noen studenter uttrykte at de var usikre på hvordan de skulle skrive refleksjonsnotatene, og grudde seg til å presentere det i praksisgruppa. De grudde seg fordi de ikke visste hva som var forventet. Den praksis som rådet indikerte at det var behov for fornying.

Prosjektet var et samarbeid mellom kollegaer på høyskolen og studenter som gav tilbakemeldinger og innspill. En refleksjonsmodell ble utviklet og endret i forhold til innspill som kom. I utviklingsarbeid er interaksjonen preget av at kunnskap deles, både det som knyttes til eksisterende og ny kunnskap der aktørene lærer sammen og av hverandre (Amdam, 2010). Nyskaping og innovasjon relatert til utdanning og yrkesfeltet assosieres med fornyelse, nyvinning og det å tenke nytt innen et felt slik at det skjer en endring. Amdam (2010) illustrerer to modeller for innovasjon: utviklingsarbeid som en lineær innovasjon og som en dynamisk innovasjon. I den dynamiske modellen blir utviklingsarbeid og innovasjon

beskrevet som en interaksjon. Her vil ny kunnskap, nye produkter, prosesser m. m blir utviklet i aktiv interaksjon mellom aktører som kan inneha ulike roller. Prosjektet ”Å fremme studenters evne til refleksjon” bygger på den dynamiske innovasjonsmodellen der utviklingen av relasjonsmodellen ble gjort i samarbeid med kollegaer og studenter.

Med bakgrunn i momentene i avsnittet foran ble prosjektet ”Å fremme studenters evne til refleksjon” iverksatt i 2009. Målet var og er å fokusere på refleksjon fra 1. studieår i sykepleieutdanningen, og fornye den praksisen som allerede er innarbeidet i utdanningen. Hensikten er at refleksjonsprosessen kan bli en integrert del av studentenes tankemåte. Dette gjelder ikke bare i utdanningen, men også videre i yrkesutøvelsen for på denne måten å bidra i utviklingen av dyden *phronesis*.

Prosjektet startet med 1.årsstudentene og bestod opprinnelig av følgende elementer: 1) Forelesning om refleksjon. 2) Jeg utarbeidet en refleksjonsmodell som studentene tar utgangspunkt i når de skriver sine refleksjonsnotater i praksisstudiene. 3) Studentene presenterer og diskuterer sine refleksjoner i praksisgruppa, der utgangspunkt er studentens refleksjonsnotat og erfaringer de gjør i løpet av den kliniske praksis.

Refleksjonsmodellen som ble utviklet er brukervennlig, enkel og forståelig. Modellen tar utgangspunkt i Schöns teori (1983, 1987, 2001) om refleksjonens betydning i utviklingen av yrkesutøverens profesjonelle kompetanse. Refleksjon er nødvendig fordi situasjonene i praksis ofte inneholder et mangfold av muligheter og løsninger. Schöne mener profesjonsutdanningene ofte unnlater å erkjenne praksisplassens betydning i kunnskapsbyggingen. Videre understreker han hvordan praktikerer gjennom sine erfaringer i konkrete situasjoner kan bygge opp sine kunnskaper gjennom å reflektere. På denne måten kan praktikerer utvikles til en reflektert praktiker. Teorien sier for øvrig lite om trinnene i refleksjonsprosessen. Teorien til Mezirow (1990) og Boud et al. (1985) beskriver læringsprosessen i ulike refleksjonsnivåer. Refleksjonselementene som her blir beskrevet dannet grunnlaget for spørsmålene og de tre refleksjonsnivåene i modellen jeg utformet. Spørsmålene har som hensikt å bevisstgjøre studentene slik at de kan nå et høyere refleksjonsnivå og øke læringsutbytte av sine erfaringer. Gjennom å bruke refleksjonsverktøyet får også veilederne noe mer konkret å forholde seg til. De kan få en indikasjon på hva de skal forvente av studentenes refleksjonsnotater, hvor studenten står, hva som bør etterspørres og hvordan de kan støtte studentens refleksjonsprosess.

I refleksjonsverktøyet presiseres det at refleksjonsprosessen er en prosess og er illustrert som en spiral. Når studenten har gått gjennom de tre trinnene som er skissert er målet en endring av holdning eller kunnskaper der en får et nytt perspektiv på ting noe som kan føre til en endret handling. Etter å ha gått gjennom de tre trinnene er sykepleiestudenten tilbake igjen til trinn 1 der nye erfaringer og opplevelse venter.

### **Trinnene i refleksjonsmodellen**

Det første trinnet/nivået i refleksjonsprosessen er å stimulere studentens oppmerksomhet og sensitivitet. Det kan være en utfordring, noe som «trigger», overrasker, er en ubehagelig eller positiv følelse eller tanke. Schön (1987, s. 26) skriver at vi vil møte elementer i hverdagen som overrasker oss når vi begynner å se på ting på en ny måte og ikke bare handler ubevisst. Det første steget i refleksjonen kommer i forbindelse med at en innser at kunnskapen en sitter inne med ikke er tilstrekkelige til å forklare hva som skjer i den unike situasjonen en befinner seg i. Schön (1983, 2001) anvender begrepet "experience of surprise" når han beskriver det første steget i refleksjonsprosessen. Boyd og False (Atkins og Murphy, 1993) beskriver det første steget i refleksjonsprosessen som praktikerens fornemmelse av et indre ubehag. Blir utfallet annerledes enn slik vi har tenkt i en situasjon kan vi enten legge opplevelsen til sides, eller vi kan respondere på situasjonen ved at vi reflekterer over den. Dersom sykepleierstudenten bare legger fornemmelsen eller følelsen som vekkes til side og ikke reflekterer over innholdet og bearbejder opplevelsen, vil dette ikke karakteriseres som en refleksjon og sykepleierstudenten vil ikke lære eller utvikle sin kompetanse. På dette første trinnet utfordres studentene til å tenke over en situasjon de har opplevd eller erfart og beskrive den.

Det andre trinnet i refleksjonsprosessen involverer en kritisk konstruktiv refleksjon i forhold til situasjonen de har beskrevet. Her skal følelser og kunnskaper eksamineres. Det kan være at sykepleiestudenten analyserer eksisterende kunnskaper og tilfører nye for på denne måten å forstå og forklare den spesielle situasjonen som er opplevd. Her skal studentene assosiere situasjonen til andre type kunnskaper, integrere det de erfarte til tidligere kunnskaper noe som skal ende opp i en handling eller en endring. På dette trinnet stilles utfordrende spørsmål som gjør at studentene må analysere det de har opplevd og bruke ulike typer kunnskap for å belyse og vurdere situasjonen.

På det tredje trinnet i refleksjonsprosessen utfordres studentene til å se med nye øyne på situasjonen, få et nytt perspektiv. Mezirow (sitert i Atkins og Murphy, 1993) beskriver dette

steget som en endring av perspektiv. Endringen kan både være følelsesmessig og kognitiv noe som kan medføre en endring av adferden. For å få et nytt perspektiv både på seg selv, erfaringen eller opplevelsen må en ofte få innspill fra andre. Derfor vil det å dele sine refleksjoner i praksisgruppa være et viktig element i læringsprosessen. På dette trinnet utfordres studentene til å tenke over sin egen læreprosess. Hva de har lært, handlingsalternativer de tidligere ikke så, kunnskaper de har ervervet seg og hvordan dette kan få konsekvenser for hvordan de evt. vil håndtere en tilsvarende situasjon i fremtiden.

Gjennom prosjektperioden er innholdet i refleksjonsverktøyet blitt evaluert flere ganger med bakgrunn i tilbakemeldinger fra studenter, kollegaer og en bredere kunnskap innen feltet. Refleksjonsverktøyet ble videre tilpasset og implementert i andre settinger enn i praksisstudiene. Selve malen er likt oppsett, slik at studentene kan gjenkjenne den. Fokusområder vi ønsker studentene skal reflektere over varierer for øvrig avhengig av hva vi ønsker studentene skal reflektere over. Gjennomføringen av dette prosjektet er et eksempel på en fornying innen sykepleieutdanningen der det har skjedd en endring av praksis. I følge Amdam (2010) kan dette kalles et utviklingsarbeid.

Tilbakemeldingene jeg har fått etter å ha implementert refleksjonsverktøyet er mange. Noen eksempler: Refleksjonsverktøyet er med å støtte studentene med å komme i gang med sine refleksjoner. Det er lettere å forstå hva refleksjon innebærer. En student sa at hun nå gledet seg til å være med i praksisgruppa når de skulle legge fram refleksjonsnotatene. Før hadde hun gruet seg til disse møtene fordi hun ikke viste hvordan de kunne utforme sine refleksjoner og hva som ble forventet. Flere av veilederne fra høyskolen sier at studentene nå viser en større evne til å analysere situasjoner de har erfart, de bruker faglige begrunnelser og er bedre i stand til å bidra i samtalen i praksisgruppa.

### ***Oppsummering***

Det å inneha sykepleiefaglig kompetanse innebærer at sykepleieren har ulike typer av kunnskaper. Sykepleierne må både forholde seg til teoretisk og praktisk kunnskap der utøvelsen av sykepleie vil være et samvirke mellom teori og praksis. Det som aktualiserer begrepet refleksjon, er hvordan refleksjon i praksisstudiene kan være med å stimulere og støtte studentenes utvikling slik at de kan vurdere og bruke ulike typer kunnskap i ulike praksissituasjoner. For å ta de riktige og kloke avgjørelsene må dyden phronesis utvikles. Min argumentasjon er at evne til refleksjon over erfaringer eller opplevelser vil være en viktig faktor for å fremme dyden phronesis. Her må den enkelte student reflektere over

livserfaringer og verdier i møte med nye fenomener. Dette gjelder både i teoristudier og i praksisstudier.

Det er viktig at profesjonsstudier har verktøyer som kan hjelpe og støtte studentene i refleksjonsprosesser og har arbeidsformer som utfordrer til refleksjon allerede fra studiestart. Dewey (1910) skriver at refleksjon krever noe, den enkelte må være villig til å bli utfordret og tåle å bli forstyrret og uroet i sitt tankesett. En refleksjon skjer altså ikke automatisk. Spørsmålet er da om vi i vår utdanning i tilstrekkelig grad utfordrer våre studenter og legger til rette for denne type refleksjon.

Det er en undring jeg har hatt relatert til internasjonale studenter. De internasjonale studenter på høyskolen kommer fra flere land i Europa. Jeg har erfart at mange av studentene er ukjente med refleksjon og refleksjonsbegrepet i utdanningen. Det jeg her undrer meg over er om disse studentene ikke reflekterer over sine erfaringer i praksisstudiene. Vil dette da medføre at de er mindre kompetente til å gjøre kliniske bedømmelser og ta gode avgjørelser i uventede situasjoner der det ikke finnes prosedyrer for hvordan dette skal utføres?

## **Referanseliste**

- Alsvåg, H. (2010). *På sporet av et dannet helsevesen. Om nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Akribe, Oslo.
- Alsvåg, H. (2009). Kunnskapsbasert praksis er ikke noe nytt. *Sykepleien Forskning* 2009 4(3):216-220.
- Amdam, J. (2010). *Utvikling som ansvarsområde for høgskular og universitet*. Notat for kommentar, versjon 16.07. Høgskulen i Volda.
- Atkins, S. & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*.1993, 18, 1188-1192
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer*. Akribe, Oslo.
- Beverley, A. & Worsley, A. (2007). *Learning & teaching in social work practice*. Palgrave Macmillian, Hampshire.
- Bie, K. (2007). *Refleksjonshåndboken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985) *Reflection: Turning experience into learning*. Nichols Publishing Company: New York.
- Dahl, H. (2010). *Refleksjonens betydning I spenningsfeltet mellom teori og praksis*. En kvalitativ studie av sykepleiestudenters refleksjonsnotater. Universitetet i Bergen
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Prometheus Books, New York.



- Eikeland, O. (2009). Habitus- validity in Organisational Theory and Research – Social Research a Work Life Transformed. I: Brøgger, B. & Eikeland, O.: *Turning to Practice with Action Research*. Labour, Education & Society, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.
- Ekebergh, M. (2002). *Tillägandet av vårdvetenskaplig kunskap. Reflexionens betydelse för lärandet*. Åbo: Centraltryckeriet.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square. Læringsarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinholm & H. Sommero (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Sønn AS. s. 215-237.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring. *UNIPED*, 34, 3/2011.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket*. Hentet fra internett: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk\\_kvalifikasjonsrammeverk.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk_kvalifikasjonsrammeverk.pdf)
- Lahn, C. & Jensen, K. (2010). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Læreplan for praktiske studier (2009) Bachelor i sykepleie. Avdeling for helsefag. Studiested Stord og Haugesund. Rev. 18.12.2009.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood : A guide to transformative and emancipatory learning*. San Fransisco, Ca.: Jossey-Bass Inc.
- Molander, B. & Terum, L. I. (2010). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Molander, B. (1996, 2004). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.
- Saugstad T. (2005). Aristotle`s Contribution to Scholastic and Non-Scholastic Learning Theories. *Pedagogy, Culture and Society*, 13, 3.
- Schön, D. A. (1983, 2001). *Den reflekterende praktiker. hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Randers: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass INC., Publication.
- Thomassen M. (2010). (Ed.) *Vitenskap og kunnskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Rammeplan. (2008). Rammeplan for sykepleieutdanningen. Fastsatt 25.janur 2008 av Kunnskapsdepartementet.
- Rønnestad, M. H. (2010). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Von Oettingen, A. (2007). *Mellem teori og praksis - aktuelle utfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Wong, F., Kember, D., Chung L. & Yan, L., (1995). Assessing the level of student reflection from reflective journals. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 48-57.
- Wallman, A., Lindblad, A. K., Hall, S., Lundmark, A., & Ring, L. A. (2008). Categorization scheme for assessing pharmacy students' levels of reflection during internships. *Am J Pharm Educ* 72(1).

## Kunnskap og læring i sykepleierstudenters praksisstudier

### med eksempel fra utviklingsprosjektet ”Tospann som veiledningsmodell”

Sykepleierstudenter opplever daglig i sin praksis komplekse situasjoner med hjelpetrequende og syke pasienter. Gjennom situasjonsbeskrivelser og refleksjoner over praksis trekker de ofte fram både positive og negative forhold som de har observert og deltatt i. Det er en utfordring for profesjonsutdanningene å legge til rette for gode læringsforhold i praksis. Men hva skal læres, og hva er gode læringsforhold? Utgangspunktet for innhold i dette essayet har kommet ut fra tanker og spørsmål om hvordan vi kan forstå noe av den kunnskapen som er nødvendig for en sykepleier å kunne, og som sykepleierstudenter nå skal lære i sykehjemspraksis. Jeg ønsker å reflektere over kunnskap og læring i relasjon til sykepleierstudenters sykehjemspraksis, på bakgrunn av praksisutviklingsprosjektet ”Tospann som veiledningsmodell”. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom en omsorgsinstitusjon og høgskole, der fokus er å forbedre praksisvilkår med hensikt å bidra til læring.

### ***Profesjonell praksis***

Hva er en profesjon, og hva skal utdanningene bidra med for å utdanne dyktige profesjonsutøvere? Profesjonsutdanninger er kunnskapsbaserte yrker, og de kjennetegnes av at de leder fram til et spesifikt yrke. Disse utdanningene er forskjellige fra universitetenes studier ved at de leder til et yrke. Et tradisjonelt syn på utdanning er at kunnskap, verdier og ferdigheter en tilegner seg gjennom høyere utdanning er en viktig forutsetning for å kunne utføre et yrke på en kompetent måte. Teoretisk kunnskap blir da betraktet som en forutsetning for profesjonell praksis. Tankene er at den kunnskap en tilegner seg gjennom utdanning kan overføres til yrkespraksis hvor den vedlikeholdes og videreutvikles i et kollegialt fellesskap (Smeby, 2010). I sykepleierutdanningen er det viktig at undervisningen er basert på oppdatert teoretisk kunnskap, og at studentene gjennom sine praksisstudier kan få anvende denne kunnskapen gjennom sine handlinger og relasjoner i nær pasientkontakt, og under kyndig veiledning av ”eksperter” i feltet. Studentene skal tilegne seg kompetanse gjennom anvendelse av kunnskap og refleksjon over kunnskapen.

## **Kompetansemål**

Sykepleierstudenter ved Høgskolen Stord/Haugesund har sykehjemspraksis to ganger i løpet av utdanningen, en praksisperiode i første studieår, og andre praksisperiode i tredje studieår. Kompetansemålene for praksisperiodene er beskrevet i Læreplan for praksisstudier (Høgskolen Stord/Haugesund, 2011). Rammeplan for sykepleierutdanning sier at sykepleierutdanningen skal utdanne til *selvstendige og ansvarsbevisste endrings- og pasientorienterte yrkesutøvere som viser evne og vilje til en bevisst og reflektert holdning ved utøvelse av sykepleie*. Funksjonsdyktighet beskrives som handlingskompetanse og handlingsberedskap, på beskrevne områder (Rammeplanen, 2008). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring gir føringer for at læringsutbyttet skal omfatte både teoretisk kunnskap, ferdigheter og personlig eller generell kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Under generell kunnskap kommer også dannelsesaspektet inn, og skal synliggjøres i læringsutbyttebeskrivelser i den enkelte utdanning (Universitets- og høgskolerådet, 2011). Dannelse er en evne til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, og erkjenne at en står i tjeneste for dette. En sykepleierstudent trenger blant annet å lære å bli dyktige i samhandling, han eller hun må kunne vise empati og være etisk bevisst og reflektert. En sykepleier skal være profesjonell, og en må kunne utføre faglig forsvarlig sykepleie i alle situasjoner, både i daglige og i utfordrende og livstruende situasjoner. En sykepleier må ha bred kompetanse, og utfordringen er hvordan en student kan lære dette.

## **Sykepleiefaglig kunnskap**

Hva er kunnskap, og hvordan kan vi forstå dette i en ”sykepleiesammenheng”? Jeg vil trekke fram noe fra teori-praksismodeller for kunnskap fra Aristoteles kalt ’dyder’, som jeg mener er relevant for sykepleiere, og diskutere hvordan dette kan gjenkjennes i sykepleieutøvelse. Grimen (2008) omtaler Aristoteles dydene; episteme, techne og fronesis. Episteme tilhører den greske tradisjonen. Aristoteles mente at *episteme* var modellen for all vitenskaplig kunnskap. Dette er en form for kunnskap som er evig og uforanderlig, det er ”sannheten”. *Theoria* er viten, ”det å vite at”, og inngår i episteme (Eikeland, 2008). Sykepleiere må vite hva de skal gjøre i bestemte situasjoner. I sykepleierutdanningene og i helsevesenet har vi krav til å arbeide i tråd med den beste kunnskapen på området. Utdanningspersonalet og sykepleiere skal arbeide forskningsbasert (Kunnskapsdepartementet, 2008; Norsk sykepleierforbund, 2011). Dette er en utfordring i det daglige. Sykepleieren holder seg oppdatert om forskning, utvikling og dokumentert praksis innen eget fagområde, og bidrar til at ny kunnskap anvendes i praksis. Studentene skal lære å søke i nyere forskning, og anvende

dette i praksis og i obligatoriske oppgaver. Sykepleiere i praksis begynner å komme mer på banen med å anvende nyere faglitteratur og forskning, men det er store utfordringer på dette området.

Sykepleierstudenter skal lære mange praktiske oppgaver. Aristoteles beskriver denne kunnskapsformen som *techne*, med opphav i ordet teknologi. Dette er kunnskap om hvordan utføre ting, håndverket eller kunst. Det en gjerne kaller for praktisk kunnskap (Alvsvåg, 2010, Grimen, 2008). Sykepleierstudenter og sykepleiere utfører prosedyrer med pasienter. En prosedyre kan oppfattes som en teknisk handling, og kan forbli dette. Men er det ønskelig å betrakte prosedyrer som utføres i relasjon med en pasient som kun tekniske handlinger? Sykepleierstudenter har mange ganger fortalt meg om sykepleiere som utøver sykepleie som om pasienten var en ting, et objekt. I slike situasjoner kan pasientene føle seg krenket. Derfor mener jeg det er behov for å se sykepleie i et større perspektiv. En er i en relasjon med et menneske, en skal handle på en god måte, og pasienten skal oppleve tillit og velvære. En trenger kunnskap som *fronesis* (Eikeland, 2008, Grimen, 2008). Aristoteles betegner *fronesis* som en intellektuell dyd, en type intellektuell kompetanse som omfatter praktisk visdom, klokskap eller fornuft. Det er en skjønnsmessig evne som tilegnes gjennom erfaring.

Sykepleierstudenter skal utdannes til å bli dannede yrkesutøvere. Å være danned og ha dannelse i møte med mennesker og situasjoner vil i følge Alvsvåg (2010) si ”å føre sitt liv på en god og riktig måte i møte med personer, situasjoner, samfunnet og verden” (s. 19). Dannelse dreier seg om det som gjør mennesket til en person. En person som har evne til å gjøre gode ting for andre. Å kunne framelske det gode og moralske i sine gjerninger blir viktig. En person gjør sine erfaringer gjennom væremåter og brukssituasjoner. Det å vite hva som er best i ulike situasjoner, å vise hensyn til det enkelte mennesket, gjøre overveielser, vise fornuft og godhet er innen Aristoteles sin handlingskunnskap forklart som fagområdet *praxis* og dyden *fronesis* (Grimen, 2008, Eikeland, 2008). Dette er viktig kunnskap i sykepleie i relasjon med pasienter. I sykepleieutøvelse snakker vi mye om å utvise ”skjønn” og ”klokskap”. Dette er kunnskap som er viktig i et yrke som er rettet mot arbeid med mennesker, og som en ikke kan lese seg til i lærebøker.

”Skjønn” som kunnskap kan betraktes som en del av *fronesis* (Alvsvåg, 2010, Grimen & Molander, 2008). Sykepleiere må kunne vurdere, gjøre overveielser, være gode i relasjon med syke og hjelpetrequende mennesker. Alvsvåg (2010) sier at skjønnnet blant annet, er knyttet til klokskap, overveielser, erfaringer, fornuft og ettertenksomhet. I mange situasjoner kreves det

resonnementer, og en kommer til kort om en handler kun ut fra rettsregler. Det faglige skjønnet er viktige sider ved kunnskapsområdet i en profesjonsutdanning som sykepleie. Dette vi må tilrettelegge for slik at studentene blir bevisste og tilegne seg. Sykepleierstudentene som jeg har veiledet i praksis, har fortalt og reflektert over mange situasjoner fra praksis der de tydelig viser at de har utøvet et faglig skjønn. Denne type kunnskap tar både tid å lære, og tid gir erfaringer. Det at studentene har begynt på denne læringsprosessen i sine praksisstudier, tyder på at de har lært en del av denne kunnskapen allerede, og er på riktig vei.

### ***Forståelse av teoretisk modell for kunnskap***

Kan vi se adskilt på kunnskapsbegrepene episteme, fronesis og techne innen sykepleie? Jeg mener at det er nødvendig for en sykepleier å mestre alle disse kunnskapsområdene, for å være en dyktig sykepleier som arbeider i tråd med gjeldene myndighetskrav og sykepleieres yrkesetikk (Helse- og omsorgsdepartementet, 1999, Norsk Sykepleierforbund, 2011). En vet lite om hvordan læringsprosesser foregår i samfunnet og i yrkessammenheng, og det er mulig en trenger læringsmodeller som i større grad omfavner kompleksiteten i arbeidslivet (Lahn og Jensen, 2010). Jeg erfarer at sykepleierstudenter er like forskjellige som andre mennesker. Noen er dyktige til å tilegne seg teoretisk kunnskap, og de er gjerne dyktige i relasjoner også. Andre kan være usikre i møte med sårbare pasienter, og de kan ha store mangler i både teoretisk og personlig kunnskap. Men ved å legge til rette for kunnskapsutvikling på alle områdene, i både utdanning og i yrkeslivet, kan de fleste studenter utvikle seg, gjøre seg sine erfaringer, reflektere og diskutere, og derved oppnå den kompetanse som er nødvendig å inneha som sykepleier.

Sykepleierstudenter som har deltatt i veiledningsgrupper har fortalt mange situasjoner fra praksis der de har observert pleiere der kommunikasjon og samhandling med pasienter og etiske forhold har vært utfordrende. I sine refleksjoner har studentene kommet fram med tanker og faglige vurderinger som viser at de allerede nå har tilegnet seg en vid kompetanse, i tråd med Aristoteles sine kunnskapsområder.

Hvor lang tid tar det å bli en god sykepleier, og er en ferdig utlært etter tre års utdanning? Dreyfus & Dreyfus beskriver en modell for ferdighetslæring i fem stadier, fra novise til viderekommen begynner, til kompetanse, til dyktighet og til ekspertise (Kvale & Nielsen, 1999). Denne modellen løfter vi ofte fram i diskusjoner om læring. Studentene er kanskje i

slutten av sin bachelorutdanning og i de første årene i yrkeslivet på novisestadiet. Etter hvert som de gjør seg en del erfaringer som sykepleiere, utvikles kompetansen, både kunnskap, ferdigheter og holdninger. Denne kompetansen kan gjenfinnes i både episteme, fronesis og techne, gjerne i økende grad etter hvert som tiden som sykepleierutøver øker, med stadig tilegnelse av nye erfaringer, og refleksjon over det en gjør.

### ***Læring og veiledning i praksis med eksempel fra et utviklingsprosjekt***

For at sykepleierstudenter skulle få bedre veiledningsvilkår i sin læringsprosess i en sykehjemsavdeling, ville vi prøve ut noe nytt. Vi startet høsten 2010 med prosjektet ”Tospann som veiledningsmodell”, og det pågikk ut vårsemesteret 2012. Et av målene med prosjektet var et ønske at sykepleierstudenter gjennom veiledning i tospann i praksis på sykehjem fikk mulighet å ta ansvar for egen læring, utvikle samarbeid og selvstendighet. Vi hadde også et delmål om at pleiepersonalet skulle oppnå økt kunnskap om veiledning og samarbeid mellom praksisplass og høgskole, og å oppnå faglig utvikling, som konsekvens av veiledningsmodellen. I dette prosjektet lærte studentene i et praksisfellesskap med hverandre og i samarbeid med pleiepersonalet. Veiledningen foregikk ved at studentene arbeidet sammen to og to (i tospann) fra tredje til åttende uke i praksisperioden. De skulle planlegge dagen ved å skrive dagsplan på hva de ville utføre, samt gav hverandre muntlig og skriftlig tilbakemelding etter utførelsen. Hele personalet hadde også et veiledningsansvar ved tospannmodellen. Studentene kunne oppsøke personalet og be om veiledning ved behov. Det var også en studentansvarlig sykepleier som i to til tre dager i uken hadde som oppgave å veilede studentene. Studentansvarlig sykepleier hadde en viktig funksjon ved å gi kontinuitet i veiledningen, samt være bindeledd mellom ansatte og studenter i vurderingssamtalene. Høgskolens praksislærer veileder studentene ukentlig i veiledningsgruppe på praksisplassen, på skriftlige obligatoriske oppgaver, samt har ansvar for gjennomføring av vurdering av studentene. Gjennom dette prosjektet har vi så langt erfart både muligheter og utfordringer ved læring og samarbeid.

### ***Veiledning for læring***

Hvordan kan veiledning bidra til at studenter oppnår ønsket kompetanse? I prosjektet ’Tospann som veiledningsmodell’ forsøkte vi en annen veiledningsmodell som er forskjellig fra den tradisjonelle kontaktsykepleiermodellen basert på prinsippet om mesterlære. En mester er en person som mestrer sitt fag, hvor vedkommende representerer fagets tradisjon og tilkjenner fagets selvstendige kunnskap og verdier. Mesterlære vil si læring gjennom

deltakelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelse for mester og lærling, i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom (Kvale & Nielsen, 1999). En kontaktsykepleiermodell for veiledning i praksis innebærer at hver student får tildelt en sykepleier som skal veilede og vurdere studentens læring i praksis. Det innebærer en-til-en-kontakt.

Når sykepleierstudentene begynner i praksisstudier får de tildelt en kontaktsykepleier. På den sykehjemsavdelingen som jeg er praksislærer på, er det få sykepleiere, og de fleste går i redusert stilling. Dette har gitt utfordringer når det gjelder kontinuitet i studentveiledningen, samt at det har blitt de samme sykepleierne som har fått denne oppgaven i hver praksisperiode. Da det også har vært en del driftsutfordringer i avdelingen, har det blitt slitsomt for de samme sykepleierne å være kontaktsykepleier. Avdelingen har også erfart at kontaktsykepleiermodellen er sårbar i deltidsstillinger, ved sykdom og avspaseringer, og det har vært en stor utfordring å få til kontinuitet i studentveiledningen. Det kunne gjerne gå flere dager der kontaktsykepleier ikke var på arbeid, og studentene kunne føle seg ”alene”, og de kunne gjerne være usikre i forhold til å søke veiledning hos de andre i pleiepersonalet. Sykepleierstudenter har, i følge Rammeplan for sykepleierutdanning, krav på jevnlig veiledning, oppfølging og vurdering, og praksisstedets sykepleiere har ansvar for daglig veiledning og opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ved lite kontinuitet i samhandling og veiledning mellom kontaktsykepleier og student får gjerne ikke studenten den veiledningen hun har behov for, for å bli en god yrkesutøver i tråd med kravene. Ut fra de beskrevne utfordringene ønsket vi å prøve ut en alternativ veiledningsmodell der studentene skulle veilede hverandre i par, i ”tospann”, fra tredje til åttende uke i praksisperioden på åtte uker.

### ***Samarbeidslæring i praksisfellesskap***

Hvordan kan vi skape noe nytt om læring i et prosjekt? Vi må ha fokus på kunnskap og kompetanse, og noen av kravene i slike prosjekter er at studentene skal involveres i nyskapingen. Med studentinvolvering og fokus på forbedring av praksis har studentene en mulighet til å øke sin samhandlingskompetanse, sin veiledningskompetanse, sin mestringskompetanse, sin faglige kompetanse, for å nevne noe. Hvorfor er det så viktig å være i sammen med andre når en skal lære? Læring skjer ut fra et sosiokulturelt perspektiv, ved at en person deltar i ulike virksomheter i en sosial praksis der mennesker direkte eller indirekte samspiller med hverandre. Deltakerne danner sosiale relasjoner i et fellesskap. I følge Wenger (2004) er man avhengig av å være i et fellesskap for å lære av andre i. Å være i

et praksisfellesskap er da viktig for læring. Mye av læringen i praksisfellesskap foregår via dialog og reflekterende samtaler. En kan gjennom den andre få et saklig blikk på seg selv, og dialogen blir veien til innsikt der en har en utforskingssamtale med utgangspunkt i erfaringer (Eikeland, 2008). Å lære av hverandre, "peer learning", er læring som skjer i samspill mellom likemenn (Boud, Cohen & Sampson, 2001). I prosjektet vårt gikk nettopp studenter sammen i pleieoppgaver, de planla, veiledet og ga tilbakemelding til hverandre som likemenn. Studentene var likemenn, i samme utdanning. De er på samme nivå i utdanningen og de har like læringsforutsetninger ved å ha kommet like langt i studiet, de har hatt den samme undervisningen, og de skal ha bestått de samme eksamenene. Å lære både av medstudent og i pleiefellesskapet var hovedtanken i prosjektet. Da ser vi også at dannelsesaspektet utvikles hos studentene (UHR, 2011).

Vi erfarte underveis at de studentene som var aktive og interesserte i å lære mest mulig, og var initiativrike veiledere for sin medstudent i tospann, opplevde stor faglig trygghet og selvstendighet, de fikk ansvar og de mestret dette. Men vi erfarte også at når en student hadde liten motivasjon og ikke var så aktiv i samspill med sin medstudent, opplevde den andre studenten i tospannet å få liten hjelp til utvikling og læring. Vi så også når studentene gikk i tospann at de utviklet ferdigheter i organisering og planlegging av læringsaktiviteter, de utviklet evne til samarbeid og kommunikasjon. Denne tette bindingen til medstudent viste seg å være lærerik, men også utfordrende. De studentene som hadde god kjemi sammen, opplevde stor utvikling fordi de hadde trygghet og evne til å veilede hverandre konstruktivt. Å kommunisere med medstudenter og pleiepersonalet om pasientbehov, diskutere og reflektere over utfordrende situasjoner viste seg også å være viktig for både studenter og pleierne.

Dysthe (1996) omtaler dialogens betydning i læring i sosiokulturelle settinger. Læring er både individuell og en sosial prosess. Språket spiller da en sentral rolle. Både lesing, lytting, snakking og skriving har en individuell og kognitiv side, og en sosial og interaktiv side. Dialog innebærer både skriftlig og muntlig kommunikasjon, og begge er viktige i læringssammenheng. Studentene er i løpet av praksistiden omgitt og gjerne inkludert som en del av teamet i avdelingen. De observerer, hører og spør både de ansatte og medstudenter, og de reflekterer og diskuterer gjerne pasientsituasjoner og sykepleieoppgaver daglig. Praksisfellesskapet er slik vi tenker, et viktig bidrag i studentenes læringsprosess. Vi har tro på at studentene får minst like godt læringsutbytte ved peer-learning i tospann, ja kanskje enda mer enn ved kontaktsykepleiermodellen. Det å samarbeide og kunne kommunisere med



andre blir viktig for læring. De lærer av hverandre, ved samarbeid og dialog, dersom de er motiverte, engasjerte og aktive. Dette siste har kommet tydelig fram ved siste praksisperiode, og vi mener det er viktige forutsetninger for å lære uavhengig av veiledningsmodell. Men det krever nok mer motivasjon, engasjement og initiativ når studentene selv må planlegge dagen og læringsfokus selv, og være i et forpliktende samarbeid med veiledning av medstudent på hver vakt i seks uker. Ved kontaktsykepleiermodellen kan det gjerne bli slik at sykepleier legger til rette og tar studenten med på læresituasjoner. Det kan være mer behagelig og mindre krevende for studenten. Studentene blir like godt ivaretatt for å kunne lære i og med at de både har en studentansvarlig, pleiepersonalet og praksislærer, som støtte i sin læring. Vi erfarte at det var viktig at studentene er aktive med å spørre og be om veiledning. Ut fra egne erfaringer og andre sine uttalelser (Raaheim, 2011) er det viktig å poengtere at læring krever hardt arbeid og aktiv jobbing med faget.

Ut fra tanken om at læring skjer under dialog og samhandling erfarte vi at studentene gjennom å gå i tospann med tette bånd og forpliktelse til å veilede hverandre daglig, ved å være motiverte og engasjerte, og ved at de skulle forholde seg til både en studentansvarlig og hele pleiepersonalet for ytterligere veiledning, hadde gode forutsetninger for å utvikle kunnskap. Dette er i tråd med både Aristoteles sin beskrivelse av ulike former for kunnskap, som er viktig for en sykepleierstudent å tilegne seg og som også er i tråd med Høgskolen Stord/Haugesund sin læreplan for praksisstudier i sykehjem.

### ***Kompetanseutvikling for mange***

Er det flere enn sykepleierstudentene som lærer noe ved prosjekt i et praksisfelleskap? Som en konsekvens av veiledningsmodellen hadde vi et mål om at pleiepersonalet kunne oppnå økt kunnskap om veiledning og samarbeid mellom praksisplass og høgskole, og derav oppnå faglig utvikling. Ved å involvere ledere, pleiepersonalet, studentansvarlig og høgskolens praksislærer, har vi alle store muligheter til å lære. Å samarbeide om prosjekter på denne måten er en unik måte å utvikle både personlige og faglige kunnskaper på.

Hva har så utfordringene ved å drive praksisutviklingsprosjekt vært, og hva gjorde vi? Bevisstgjøring og innsikt i hvordan få til gode samarbeids- og utviklingsprosesser er viktig kunnskap for å oppnå gode prosesser i nyskappings- og endringsarbeid. Å få eierskap og innflytelse tenker jeg som viktig ved nyskaping.

Amdam & Veggeland (2011) beskriver to modeller for planlegging og styring ved samarbeid som en lineær innovasjon og en dynamisk innovasjon. En lineær innovasjon beskrives som en modell med enveiskommunikasjon, fra grunntanke til potensiell kunde, en instrumentell prosess med kalkulasjoner og måloppfyllelse som fokus. En dynamisk innovasjon slik de beskriver det, er en utviklingsmodell eller, en prosess med samkommunikasjon mellom aktørene, en erfaringsmodell med vekt på læring. Den første modellen kan betraktes som en ”top-down” styringsmodell, og den andre som en ”bottom-up” styringsmodell (Amdam & Veggeland, 2011).

Jeg tror mange har opplevd det utfordrende å gjøre endringer i etablert praksis. Hvordan kan en få til en god fellesstyring, samarbeid og kommunikasjon ved utviklingsprosjekt, slik at en kan utvikle bedre praksis? Å lykkes i forbedringsarbeid kan trolig best oppnås ved å vektlegge en dynamisk prosess med bottom-up strategier i gjennomføringen. Vi prøvde å få til en dynamisk prosess i prosjektet ved samarbeid i både arbeidsgruppe og styringsgruppe som involverte, både pleiere, fagansvarlig, studenter og ledere. På denne måten fikk vi forankring i ledelsen, samt at det involverer både ansatte i avdelingen og studentene. Ved evaluering fra personalet etter den første praksisperioden med tospann, opplevde vi at personalet ikke kjente så godt til veiledningsopplegget, at de ikke hadde veiledet noe særlig, at de ikke visste hva studentene skulle gjøre og lære. Disse erfaringene og tilbakemeldingene tok vi med oss videre ved å gjøre noen tiltak. Å gjøre endringer underveis i utviklingsprosjekter er i tråd med en dynamisk eller kommunikativ prosess, der planlegging blir som en kontinuerlig læringsprosess, fra nivå null, til endringer underveis, tilpasninger og forbedringstiltak på nivå 1, i følge Amdam og Veggeland (2011).

Ved utviklingsarbeid bør en ha utvikling, forbedring, prosesser og dialoger i fokus, for å nå målene, og forbedre kvaliteten på arbeidet en gjør. For å lykkes med forbedringsarbeid må en gjerne finne ut ”hvor en er”, og enes om ”hvor en vil hen”, for så ”å gå veien sammen”. Denne prosessen kan være utfordrende. Å oppnå endringer og nyskaping er som oftest ikke enkelt, slik jeg erfarer det. Å få til et godt samspill, en god dialog, for å oppnå ønskede målsettinger krever innsikt i kommunikative prosesser. Habermas (sitert i Amdam & Veggeland, 2011, s. 69) hevder blant annet at aktørene i prosesser må være interesserte i å komme til en felles forståelse og enighet med hverandre, alle bør være likeverdige og tilnærmet like kompetente, alle må innrømme feil og skifte oppfatning i situasjoner der bedre argumenter framstår, alle bør opptre autentisk og sannferdig overfor hverandre. Dette er store

forventninger. Jeg ser i etterkant, etter å ha prøvd ut tospannmodellen i fem praksisperioder, at mange av personalet ikke følte seg involvert, og at noen av studentene ikke opplevde den læring de hadde forventet. Som prosjektleder er jeg avhengig av engasjement hos alle involverte, og avhengig av nødvendige rammer for å oppnå ønskede mål. Praksisplassen og høgskolens ledere var pådrivere for å forsøke endring av studentveiledningen. Pleiepersonalet ble informert om hva en skulle prøve ut, som et ovenfra-initiativ. Det ble forespurt blant avdelingens sykepleiere om noen kunne tenke seg å være studentansvarlig, uten respons på dette. Dette har jeg undret meg over. Hvorfor var det ingen av sykepleierne som ønsket å ta utfordringen med å være studentansvarlig i en avgrenset prosjektperiode? Manglet de kunnskaper? Manglet de mot? Dette er en stor mulighet for en sykepleier til å lære mer om kunnskap og kompetanse i utdanning og praksis, og også om veiledning, kommunikasjon og samarbeid. Studentansvarlig står gjerne midt mellom personalets pleiekultur og studentenes fokus på læring, og dette har til tider vært utfordrende. På den annen side uttrykker studentansvarlig at hun har oppnådd en stor personlig og faglig vekst med å ha stått i denne funksjonen. Jeg er fristet til å trekke litt sammenlignende refleksjoner til lavt motiverte og engasjerte studenter i tospann. Det er gjerne lett å velge minste motstands vei. Læring er for de fleste et hardt arbeid, men læring er vel også en av de viktigste drivkreftene vi har i livet, selv i et yrkesliv?

Heldigvis er det mulig å lære av erfaringer og lov å justere seg underveis ved utviklingsarbeid, dersom en er bevisst, åpen og ærlig underveis. Det mener jeg vi har vært og har gjort oss både positive og negative erfaringer. Etter å ha forsøkt denne veiledningsmodellen i fire praksisperioder, forstår vi nå mer av hva som fungerer for bedre læring for både studenter og ansatte i veiledning og prosjektarbeid.

### ***Ringer i vann?***

Er 'Tospann' aktuell som veiledningsmodell i praksisstudier for flere utdanninger? Jeg tenker det er mange steder i pleiesektoren som har studenter i praksisstudier, der sykepleietilgangen og veiledningstilbudet ikke er optimalt. Og det er mange flere utdanninger som har praksis som en del av utdanningen. Kan en da utnytte studentenes egne ressurser i læringsprosessen i større grad? Kunnskapsdepartementet har nettopp kommet med en ny stortingsmelding om velferdsutdanningene.<sup>32</sup> I denne framheves blant annet utfordringer for praksisplassene ved å

---

<sup>32</sup> Meld. St. 13 (2011-2012). Utdanning for velferd; Samspill i praksis.

finne gode og relevante praksisplasser, å kunne ta i mot et større antall helsefagstudenter, og også utfordringer ved oppfølging og veiledning av disse studentene. Ut fra våre erfaringer med Tospann som veiledningsmodell, ser vi flere fordeler for mange parter. Kapasiteten på antall studenter som praksisplassen kunne ta i mot ved tospannmodellen har økt til det dobbelte. Dette er fordeler både for høgskolen og praksisfeltet. Utdanningen har press på seg til å utdanne flere helsearbeidere, og praksisplassene trenger rekruttering. Kvaliteten på veiledning har økt og de fleste studentene som deltok har oppnådd stor læring ved tett samarbeid og veiledning med medstudent. Jeg tør å påstå at alle involverte i prosjektet oppnådde økt kunnskap og innsikt i hvilke prosesser som er nødvendig for å lykkes å tilby en god opplæringsplass for studenter og rekruttering av nye sykepleiere. På denne måten har vi oppnådd økt kunnskap, innsikt og kloket på mange områder, i tråd med både techne og fronesis. Dette bidrar videre til en god og profesjonell praksis, med vekt på flere former for kunnskap og en bred sykepleiefaglig kompetanse.

## **Litteraturliste**

- Alvsvåg, H. (2010). *På sporet av et dannet helsevesen: nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Oslo: Akribe
- Amdam, J. & Veggeland, N. (2011). *Teorier om samfunnsstyring og planlegging*. Oslo: Universitetsforlaget
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education. Learning from & with each other*. KOGAN PAGE. London. ISBN 0749436123
- Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning? I: Dysthe, O. (red.). *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. (s. 105-132). Hentet fra internett:
- Eikeland, O. (2008). *The ways of Aristotle- Aristotelian Phronesis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*, Bern: Peter Lang Publishers. Hentet fra internett: [http://www.google.com/books?hl=no&lr=&id=a2wo\\_nJ7rNcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=The+Ways+of+Aristotle&ots=fe6rs3IKAS&sig=VzqYfSFZfrcuQLPj9khAyWf7V5o#v=onepage&q&f=false](http://www.google.com/books?hl=no&lr=&id=a2wo_nJ7rNcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=The+Ways+of+Aristotle&ots=fe6rs3IKAS&sig=VzqYfSFZfrcuQLPj9khAyWf7V5o#v=onepage&q&f=false)
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: I: *Profesjonsstudier*. A. Molander & L.I. Terum (red). Oslo: Universitetsforlaget. s.71-84
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I: *Profesjonsstudier*. A. Molander & L.I. Terum (red). Oslo: Universitetsforlaget. s.179-197
- Helse og omsorgsdepartementet. (1999). *Lov om helsepersonell*. Hentet fra internett: [http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19990702-064.html&emne=helsepersonellov\\*&](http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19990702-064.html&emne=helsepersonellov*&)
- Høgskolen Stord /Haugesund (2011). *Praksisstudier i sykehjem, fokus på langtidssyke*. Hentet 22.12.2011 fra internett: [http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/emner.htm?db=Studiebok11&code=RAKHB2105\\_1&lang=BOKM%C5L](http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/emner.htm?db=Studiebok11&code=RAKHB2105_1&lang=BOKM%C5L)

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanning*. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>
- Kvale, S. & Nielsen, K.(1999). *Mesterlære. Læring gjennom sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet fra internett: [http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010021504165#&struct=DIV6](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2010021504165#&struct=DIV6)
- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2010). I A. Molander og L. I. Terum (red.). Profesjon og læring. *Profesjonsstudier*. (s.295- 304). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 13 (2011-2012). (2012). *Utdanning for velferd; Samspill i praksis*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836>
- Norsk Sykepleierforbund, NSF, (2011). *Yrkesetiske retningslinjer*. Hentet 22.1.2012 fra internett: [https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/785285/NSF-263428-v1-YER-hefte\\_pdf.pdf](https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/785285/NSF-263428-v1-YER-hefte_pdf.pdf)
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Smeby, J. C. (2010). *Profesjon og utdanning*. I: Molander og Terum (red). Oslo: Universitetsforlaget
- Universitets- og høgskolerådet.(2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Hentet fra internett: <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>
- Wenger, E. (2004). Læring og utvikling- en sosiokulturell forståelse. I: Nygren, P. *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. (Kap. 2). Oslo: Gyldendal akademisk

## Improvisasjon som fagleg og didaktisk omgrep

### ***Innleiing***

*Eg er atten år og går på musikklinje på vidaregåande skule. I kveld skal eg få vera med dei store gutta i jazzmiljøet på Stord og spele konsert. Eg er spent. Scenen på den lokale utestaden er bada i raudt lys, og i salen sit eit forventningsfullt publikum med halvliteren foran seg på bordet. Me kastar oss ut i første låt – ”Someday my prince will come” – ein god gamal standardlåt. Snart er eg inne i min første gitarsolo. Eg tenker på skalaer og akkordar og formar melodilinjer så godt eg kan. Prøver å halde litt igjen, slik at eg ikkje brenn av alle favorittfrasane i første runde. Brått kjenner eg eit løft frå resten av bandet, og alle tankar forsvinn. Fingrane arbeidar seg omkring på gripebrettet heilt på eiga hand. Nokre vendingar har eg spela mange gonger før, men brått dukkar det opp nye og uventa frasar – melodilinjer eg tidlegare aldri har vært i nærleiken av. Eg spelar runde etter runde – har ikkje lyst til å stoppe.*

Slik eg hugsar det var situasjonen ovanfor den første gongen eg reflekterte over improvisasjon som omgrep og hadde ei tydeleg oppleving av musikalsk improvisasjon som ei positiv kraft. Sidan har improvisasjon følgt meg som musikal og lærarutdannar i mange samanhengar. Eg har ofte lurt på kva som mekanismar som går føre seg når ein improviserer, og synes det ville vera interessant å studere korleis improvisasjon blir brukt og definert i ulike samanhengar. I dette essayet vil eg gå nærare inn på tre spørsmål;

- Kva kjenneteiknar improvisasjon?
- Kva typar kunnskap er sentrale i samband med improvisasjonsomgrepet?
- Korleis kan ein arbeide med improvisasjon i ein opplæringskontekst, og finnes det nokre fellestrekk mellom arbeidet til læraren og den improviserande musikaren?

## ***Kva er improvisasjon?***

Då eg tok utdanninga mi på musikkonservatoriet i Bergen på starten av nittitalet var improvisasjon eit tema i pedagogikktimane. Emnet førte til intense diskusjonar, då ein av studentane hardnakka hevda at evna til å improvisera var noko medfødd – ein eigenskap som var uråd å trene opp, ei gåve ein fekk utdelt ved fødselen. Studenten møtte kraftig motbør, blant anna frå forfattaren av dette essayet, som vurderte utsegna som heilt urimeleg. Historia seier noko om at det kan vera vanskeleg å finne eit endeleg svar på spørsmålet i overskrifta; Kva er improvisasjon? Det ligg i omgrepet sin natur at det ikkje er nokon absolutt fasit – ein jazzmusikar vil til dømes aldri spele den same soloen to gonger – resultatet vil alltid bli forskjellig.

Improvisasjon blir nytta i ulike samanhengar; i musikk, på teaterscena, når ein lagar mat og i klasserommet. Eit slikt mangfald av bruksområde gjer improvisasjon interessant å sjå nærare på, men skapar også ein del utfordringar når omgrepet skal drøftast. I essayet sin første del har eg med utgangspunkt i musikkleksikonet Grove Music Online sin definisjon av improvisasjon og anna relevant litteratur, valt å presentere ein del kjenneteikn knyta til improvisasjonsomgrepet, først og fremst som ein del av det musikkfaglege feltet.

Grove Music Online definerer improvisasjon slik:

*The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between. To some extent every performance involves elements of improvisation, although its degree varies according to period and place, and to some extent every improvisation rests on a series of conventions or implicit rules. The term 'extemporization' is used more or less interchangeably with 'improvisation'. By its very nature – in that improvisation is essentially evanescent – it is one of the subjects least amenable to historical research. (oxfordmusiconline.com)*

Eg vil i det følgjande kommentere deler av definisjonen og vise til anna relevant litteratur som er med på å belyse improvisasjonsomgrepet.

## ***Er improvisasjon både spontan og førebudd?***

*The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. (oxfordmusiconline.com)*

Som det går fram av setninga ovanfor er improvisasjon noko som blir skapt i augneblinken, der og då. Av og til skjer dette i mangel på gode alternativ. Eg har sjølv opplevd at åtte takter

av Bach sin fuge i a-moll brått var borte frå hovudet mitt då eg framførte den på siste huskonsert før eksamen i studietida. ”Hjelp, kva gjer eg no”, tenkte eg. På mystisk vis klarte eg å formulere nokre underlege musikalske fraser langt frå Bach sin originale idè, før eg igjen fann tilbake til fugetemaet. Andre gonger er improvisasjon ein del av essensen i det musikalske uttrykket – jazzmusikk ville til dømes aldri ha vært det same utan.

Samtidig som improvisasjon kan definerast som augneblinksskunst, kan ein seia at det ligg eit førebuaende arbeid bak dette kunstuttrykket. Kjetil Steinsholt og Henning Sommero viser i prologen til boka ”Improvisasjon – kunsten å sette seg selv på spill” (2006), til jazzsaksofonisten Charlie Parker, som brukte eit fraselager på vel 100 melodiske vendingar som utgangspunkt for sine improvisasjonar (s. 17). Frasane vart varierte og vridde på, gjerne til det ugjenkjennelege, men danna likevel basisen i Parker sitt musikalske uttrykk. Dette er eit døme på ei bevisst og konkret førebuing – ein jazzmusikar må lage seg eit improvisasjonsrepertoar som er ein del av det musikalske språket som blir brukt i den stilarten han opererer innanfor.

Eg er også opptatt av den førebuinga ein gjer på eit meir ubevisst plan – eit arbeid som skjer på eit utvida og generelt nivå. Kva skjer dersom ein gir eit rytmeinstrument til ein tilfeldig utvald person og gir vedkomande ei musikalsk oppgåve satt saman av eit ord; Improviser! Ingen føringar er gitt – alt er ope. Vil resultatet då vera førebudd? Den indiske musikaren Viram Jansani hevdar i Derek Bailey si bok ”Improvisation” (1992) at improvisasjon er eit resultat av at ein gjennom lytte- og speleerfaring skapar noko nytt (s. 9). Jansani omtalar dette i ein opplæringskontekst der overføring av kunnskap om indiske ragaer står sentralt, men dersom me tolkar utsegna i eit vidare perspektiv, kan ein seie at den livserfaringa me alle har med oss, både musikalsk og på andre måtar, kan vera ei førebuing til improvisasjonsaugneblinken.

### ***Skjer improvisasjon innanfor gitte rammer?***

*It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between...and to some extent every improvisation rests on a series of conventions or implicit rules. (oxfordmusiconline.com)*

Etnomusikologen Bruno Nettl bruker i boka “In the course of performance” omgrepet ”point of departure” for å skildre det utgangspunktet ein improviserande musikar må halde seg til i ulike framføringsamanhengar (s. 13). Då eg gjorde hovudfagsarbeidet mitt ved Universitetet i Bergen på starten av dette tusenåret, reiste eg rundt til hardingfelespelarar for å studere



opplæringspraksisen deira. Eg nytta deltakande observasjon som metode, og var sjølv eleven i undervisningssituasjonen. Improvisasjonsomgrepet i norsk tradisjonsmusikk er nøye knyta saman med det spelemennene kallar ”å variere”. Då eg lærte slåttar av mine lærarar oppmoda dei meg derfor ofte til å lage egne versjonar av enkeltfrasar og motiv. Dei gav meg gjerne alternative løysingar, men bad meg om å vera kreativ innanfor stilarten sine rammer. Slik kan ein seia at mitt ”point of departure” i denne samanhengen vart den opphavlege slåttan, men også det tradisjonsmusikalske språket eg vart forventa å kunne bruke i mine improvisasjonar.

Samtidig som improvisatøren i mange tilfelle må følgje bestemte reglar, er det i tradisjonsmusikken viktig at vedkomande finn sitt eige uttrykk. Det er då forventa at spelemannen endrar viktige musikalske parameter som rytmikk og melodi. Samtidig må han ikkje utfordre sjangerkonvensjonane i for stor grad dersom han/ho skal oppnå ein viss status innan det aktuelle musikk-kulturelle feltet. Bruno Nettl skildrar denne balansegangen som ”doing your own thing, but sticking to the rules” (1998, s. 16).

Improvisasjon skjer mange gonger innanfor rammer som styrer det musikalske innhaldet i ei bestemt retning med utgangspunkt i sjanger. Sjølv i tilfelle der ein snakkar om fri improvisasjon vil dette vera tilfelle til ei viss grad. På starten av 1960-talet dukka frijazzen opp i USA, blant anna på plata ”Freejazz” av og med Ornette Coleman. For frijazzmusikarane var det viktig å kaste alle dei allment aksepterte jazzkonvensjonane på båten – bort med vanlege musikalske parameter som puls, harmonikk og tonale melodiar. (Opsahl, 2001). I Noreg vart Jan Garbarek og andre sterkt inspirert av denne sjangeren frå slutten av sekstialet. Plata ”Africa Pepperbird” (Garbarek/Andersen/Rypdal/Christensen) er eit døme på denne trenden. I løpet av få år snudde likevel Garbarek ryggen til frijazzen, og i eit intervju i boka ”Jan Garbarek - det gyldne roms estetikk” av Tor Dybo (1996) snakkar Garbarek om at han etter kvart følte sjangeren som ei tvangstrøye, der kravet om at musikken skulle høyrast mest mogleg sær og ukonvensjonell ut, gjekk ut over hans eigen motivasjon. Improvisasjonskonteksten var altså ikkje utan reglar og rammer trass i omgrepet frijazz.

Musikalsk improvisasjon treng ikkje skje innanfor ein bestemt sjanger eller stilart. Det er derfor viktig å også nemne dei sosiale og kulturelle rammene som kjem inn i biletet. Eit slikt døme kan vera klasserommet, der rom og utstyr, improvisatørane sine roller (lærer/elev) og eventuelle retningslinjer gitt av læraren i form av instruksjon og oppgåvetekst er med på å styre improvisasjonen i bestemte retningar.

## ***Er alt improvisasjon?***

*To some extent every performance involves elements of improvisation, although its degree varies according to period and place,...* (oxfordmusiconline.com)

I boka "The improvisation of musical dialogue" (2003) problematiserer Bruce Ellis Benson improvisasjonsomgrepet ved å gjere det meir omfattande enn det som til vanleg har vore gjeldande praksis. Benson argumenterer for at komponering og improvisering er to sider av same sak, då ein komponist gjennom prøving og feiling i mange tilfelle improviserer seg fram til ei fast form som kan seiast å vera den endelege komposisjonen. Prosessane har mykje til felles, sjølv om ein i komponisten sitt tilfelle kjem fram til eit ferdig produkt som kan gjentakast i den same forma eit uendeleg antall gonger i motsetnad til improvisasjon som blir til og eksisterer der og då.

Benson har med utgangspunkt i sitt breie improvisasjonsomgrep satt opp elleve ulike former for improvisasjon, der han blant anna peiker på variasjon, noko eg tidlegare har omtala som del av ein tradisjonsmusikalsk improvisasjonspraksis. Eit anna interessant poeng er at han hevdar at musikalsk tolking, interpretasjon, har klare improvisatoriske trekk. Dette kan det vera mykje fornuft i, sidan ein sjølv under framføring av notebasert musikk tek musikalske val i augneblinken når det gjeld dynamikk, artikulasjon og tempo.

Ei utfordring med Benson sitt improvisasjonsomgrep er at det blir så vidt at det står i fare for å viske ut andre musikkomgrep. I tillegg står sjølve omgrepet i fare for å bli så ullent at det blir vanskeleg å definere. Likevel er det interessante tankar Benson ber fram, moment som absolutt er viktig å ta med seg i den vidare drøftinga av fenomenet improvisasjon.

## ***Er improvisasjon kommunikasjon?***

Grove Music Online sin definisjon av improvisasjon seier ingenting om kommunikasjonsaspektet ved improvisasjon. Denne sida ved omgrepet er etter mitt syn så viktig at eg veljer å ta det med.

Kommunikasjonen kan skje på ulike plan – mellom musikaren og tradisjonen, mellom musikaren og publikum og mellom musikaren og medmusikantar.

Det første punktet, musikaren og tradisjonen har eg allereie vært inne på tidlegare i essayet. Dette blir understreka av den irske komponisten Michael O`Suillebehain sin definisjon av improvisasjon, der han peikar på at det går føre seg ein "process of creative

interaction...between the performing musician and a musical idea which may be more or less fixed (Nettl, s. 11)

Når det gjeld forholdet til lyttarane trekk Alain Danielou fram korleis musikarar under konsertar gjentek og vidareutviklar element i improvisasjonane sine basert på den responsen dei får frå publikum (Bailey, s. 44). Eit slåande døme på dette er tubaisten Dave Bargeron i Blood Sweat and Tears sin solo på låten "And when I die" frå plata "Live and improvised". Bargeron opnar soloen med å bevege seg ned mot det mørkare registeret på instrumentet. Etter kvart som publikum responderer med latter går Bargeron mørkare og mørkare, heilt til han når den djupaste tonen på instrumentet.

I følge fiolinisten Stig Roar Wigestrands tenkjer musikarar på improvisasjon "som en slags kreativ musikalsk samtale" (2006, s. 119). Denne samtalen kan gå føre seg på eit indre plan, men skjer også som ein kommunikasjon mellom musikarane i eit ensemble. Wigestrands trekk fram at ein gjennom samtalen finn fram til nye vegar og oppdagar nye sider ved sitt musikalske uttrykk. For at ein slik ensemblesamtale skal fungere er ein avhengig at dei involverte partane til ein viss grad snakkar eit felles musikalsk språk, at dei er innstilte på å lytte og gje kvarandre rom, samtidig som dei må vera i stand til å ta musikalske initiativ som skapar rørsle i musikken. Ein skulle tru at ein slik musikalsk samtale var avhengig av at partane også var gode vener og vel forlikte i det daglege. Samtidig har ein døme på det motsette. Duke Ellington sitt storband er i jazzhistoria sett på som eit av dei mest samspelte ensembla gjennom tidene. Samtidig var det i periodar full konflikt mellom enkeltpersonar og grupperingar i bandet utanfor scenen (Opsahl, 2001).

Før eg kjem tilbake til fleire av dei omgrepa eg har nytta så langt i teksten, vil eg sjå nærare på dei ulike typane kunnskap ein kan relatere til improvisasjonsomgrepet.

### ***Improvisasjon og kunnskapsomgrepet***

I innleinga av essayet mitt skildrar eg ei oppleving eg hadde i samband med ein konsert for mange år sidan, der mi rolle var å opptre som improviserande musikal. I den følgjande delen av oppgåva vil eg sjå nærare på kva typar kunnskapar eg nytta meg av i denne samanhengen.

### ***Teoretisk eller praktisk kunnskap?***

Harald Grimen skil i artikkelen "Profesjon og kunnskap" (Molander og Terum (red), 2008) mellom praktisk og teoretisk kunnskap. I følge Grimen er praktisk kunnskap kjenneteikna av "at kunnskapens form og innhald ikke lar seg løsrive fra den som har den, og fra de

situasjoner hvor den blir lært og anvendt” (s. 76). Praktisk kunnskap er openbart viktig for ein improviserende muskar. Ein viktig premis er at musikaren har ein kunnskap om korleis han skal meistre instrumentet sitt. Korleis må han gå fram for å flytte fingrane dit han vil? Korleis skal plekteret bevege seg over strengene for å oppnå den rette klangen og den ønska tonen? Skulle publikum på Stord ein sein haustkveld i 1991 få noko som helst ut av min gitarsolo på ”Someday my prince will come” måtte desse kunnskapane vera på plass. Denne kunnskapen er personleg tileigna, og blir synleggjort gjennom lyduttrykket på instrumentet. Eg kan som muskar til ein viss grad fortelje om korleis eg utøver musikk på min gitar, men denne kunnskapen gir først fullverdig meining når eg tek fram gitaren og spelar.

Kva rolle spelar teoretisk kunnskap i samband med improvisasjon i musikkfeltet? Er ikkje musikalsk utøving, uavhengig av om ein improviserer eller ikkje, utelukkande ein praktisk aktivitet, slik eg har skissert ovanfor? Så enkelt er det nok ikkje. Derek Bailey bruker i boka ”Improvisation” (1992) omgrepet idiomatisk improvisasjon. Med dette meiner han at mange utøvande musikarar arbeider innanfor ei ramme – ein sjanger eller stilart. I sjangeren finnes det ein tradisjon som seier musikaren noko om kva normer og reglar ein må følgje for å bli sett på som ein kompetent improvisatør. Ein jazzmuskar vil til dømes byggje sine improvisatoriske kunnskarar på eit sett av musikalske strukturar i form av skalaer og akkordar, og må vite korleis han/ho kan sette desse saman for å konstruere eit musikalsk uttrykk som kjenneteiknar den sjangeren musikken er ein del av. Denne typen sjangerkunnskap er i høgste grad teoretisk og byggjer på etablert kunnskap frå fagområde som musikkteori og musikkhistorie.

Harald Grimen skriv følgjande om skilnadar og samanhengar mellom teoretisk og praktisk kunnskap;

*...det ikke finnes bare en type forhold mellom teori og praksis, men flere, og at profesjonell yrkesutøvelse er preget av kompliserte samspill mellom disse. (Grimen i Molander og Terum, 2008, s.71)*

Grimen peikar mellom anna på at integrasjonen mellom ulike typar kunnskap er sterk dersom ”alle dens deler logisk henger sammen i et system” (s.72). Ein improviserende muskar opplever at dette systemet består av samanhengen mellom instrumentkunnskap, korleis ein utøver musikk på eit instrument, og teoretisk sjangerkunnskap. Ein muskar kan vite kva tonar som finnes i ein dorisk skala, men dersom han/ho ikkje har kunnskap om korleis ein spelar denne skalaen er kunnskapen verdiløus som improvisatorisk kunnskap. Utøvarar som arbeider

innanfor ein bestemt stilart og er i stand til å trekke linjer mellom praktisk og teoretisk kunnskap har derfor høg kompetanse når det gjeld improvisasjon.

### ***Improvisasjon og taus kunnskap***

Så langt har eg primært omtala praktisk kunnskap som ein konkret ferdigheitskunnskap (Johannesen, 2000), med fokus på instrumentutøving. Men denne type kunnskap har også fleire sider. Thomas S. Kuhn peikar på at praktiske kunnskapar ”er tilegnet gjennom praksis og (som) ikke kan bli uttrykkelig formulert” (Johannesen, 2009, s. 27). Dette er altså ikkje kunnskap ein utelukkande kan lese seg til i ei bok, men noko ein sjølv må utøve og føle på kroppen. Kunnskapen kan heller ikkje utan vidare formidlast fullt ut, spesielt dersom ein utelukkande avgrensar seg til notasjon og verbalitet – kunnskapen kan seiast å vera taus (Johannesen, 2009, s. 27 og 28).

Professor i filosofi ved Universitetet i Bergen, Kjell S. Johannesen, har i mange år arbeidd med det praktiske kunnskapsomgrepet. I artikkelen ”Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi” (1998) skisserer han tre typar taus kunnskap;

1. Sjølvsgatte kunnskapar som av naturlege årsaker ikkje treng å formulerast.
2. Erfaring som gjer oss i stand til å sjå omgrep og teoriar i eit nytt lys og sette desse inn i nye samanhengar.
3. Kunnskapar som ikkje kan artikulere av prinsipielle årsaker

(Johannesen, s. 9, 1998)

Korleis kan ein relatere desse punkta til ein improviserande musikal? Lat oss gå inn i mitt hovud då eg stod på scena og spela jazz i gymnastida. Sjølvsgatte kunnskapar kan, i følgje Johannesen vera gester, helsemåtar og bruk av morsmål (s. 8), det vil seie kunnskapar som innanfor ein bestemt kulturell sfære er så opplagte at dei ikkje treng å formulerast. Ulike musikk-kulturar vil kunne definerast som eit slikt område. Mitt morsmål då eg improviserte over ”Someday my prince will come”, vil vera dei melodiske og rytmiske vendingane eg konstruerte basert på ulike skalaer og akkordbrytningar. Dette var eit språk som mine medmusikantar kjente godt. Det var derfor ikkje noko behov for å forklare dette språket verbalt eller på andre måtar, sjølv om det er fullt mogleg å forklare oppbygginga av ein frygisk skala ved hjelp av ord og gjera greie for kvar i improvisasjonen eg nytta denne skalaen.

Improvisasjon betyr å ta val der og då. Desse vala er basert på erfaring og øving. Som utøvar under konserten i ungdomsstida mi bestemte eg i framføringsaugneblinken korleis eg ville artikulere og formulere ulike frasar. Samtidig støtta eg meg på musikalske vendingar som eg kjente godt og hadde utført mange gonger. Desse formlane byggjer igjen på teori. Det er likevel verdt å understreke at ein ikkje improviserer dersom ein utelukkande kopierer tidlegare utført arbeid. Slik sett kan ein seie at kunnskapen i ein improvisasjonssamanheng kontinuerleg blir redefinert og fornya. Denne prosessen er i høgste grad erfaringsbasert, og inneheld òg kunnskap knyta til kommunikasjon og lytting. Med eit slikt utgangspunkt nærmar me oss Johannesen sitt andre punkt i oversikta på førre side.

Når det gjeld Johannesen sitt tredje punkt, ” kunnskapar som ikkje kan artikulera av prinsipielle årsaker”, peikar han på at dette blant anna gjeld handverksmessige og estetiske kunnskapar (1998, s. 11). Ein improviserande musikal brukar begge desse kunnskapstypene i sitt arbeid. Ein kan seie at handverket både består i kunnskapar om instrumentteknikk og musikalsk sjanger. Dette er element som ikkje kan formulerast fullt ut ved hjelp av ord. Eg kan forklare eit stykke på veg korleis eg går fram for å få lyd i gitaren, som er mitt hovudinstrument, men det er umuleg å gjera greie for detaljar i forhold til korleis eg beveger fingrane inn mot strengen for å få eit best mogleg anslag på instrumentet. Musikalsk stilkunnskap er heller ikkje enkelt å formidle verbalt. Innan jazzsjangeren opererer ein med eit omgrep kalla swingåttandedelar. Enkelt forklart handlar dette om at noteverdien åttandedel blir spela med ulik varigheit, der den første tonen i kvar åttandedelsfigur er lenger enn tone nummer to. Som de ser er dette langt frå ei god forklaring. Eg maktar ikkje å seie noko om kor lang ein åttandedel er, og kan ikkje formidle informasjon om eksakt variasjon i lengde mellom dei ulike tonane eg refererer til. Dersom eg hadde gjort greie for fenomenet ved å bruke noter kunne eg til ei viss grad kompensert for dette, men eg ville likevel ikkje greidd å forklare omgrepet på ein slik måte at andre var i stand til å gjengi swingåttandedelar på fullverdig vis.

I tillegg til at ein improviserande musikal utøver eit handverk, formidlar han også eit estetisk uttrykk. Dette uttrykket heng nøye saman med nyansar i klang, artikulasjon og frasering og val av tonemateriale og register. Bruken av desse elementa dannar til saman eit komplekst musikalsk uttrykk der struktur og spenningskurver blir skapt i framføringsaugneblinken. Ei eksakt forklaring av desse parametra er umogleg å formidle verbalt slik dei opptrer i ein musikalsk samanheng.

## ***Improvisasjon og opplæring***

### **Korleis tileigne seg og formidle kunnskap om musikalsk improvisasjon?**

Sidan ein ikkje fullt ut kan formidle praktisk og taus kunnskap ved hjelp av ord, må ein i følge Kjell S. Johannesen ty til andre artikulasjonsmodi (2009, s. 28). Han nemner demonstrering og imitasjon som sentrale element i samband med all praktisk yrkeskunnskap, og hevdar at desse elementa ofte blir kombinert med verbal instruksjon (1998, s. 12). I mi hovudfagsoppgåve ”Me tek det på gamlemåten...” (2003), gjorde eg funn som stadfesta at dette er relevant i samband med instrumentalopplæring innan tradisjonsmusikk. Under arbeidet med oppgåva tok eg timar hos to hardingfelespelemenn, og undersøkte kva som kjenneteikna deira opplæringspraksis. Gjennom arbeidet oppdaga eg at lærarane i stor grad brukte språk og demonstrering på instrumentet som metodar for å overføre kunnskap, gjerne i ein slags symbiose, på den måten at dei midt i ein musikalsk frase kunne stoppe og kome med språklege innspel for understreke og tydeleggjera kva eg skulle lytte etter.

Kva skil læringsprosessen til ein improviserande musikal frå ein utøvar som har eit ferdig notebilete å halde seg til? I utgangspunktet har prosessane mykje til felles, men der den notebundne musikaren må framføre dei notane komponisten har notert for han, blir det forventa av improvisatøren at han også arbeider kreativt med det rytmiske og melodiske materialet. Jon Helge Sætre nemner i artikkelen ”Barns musikkskaping” (2006) to vesentlege stikkord for improvisasjonsopplæring. Det første stikkordet er imitasjon. Sætre hevdar at ”eleven ønsker å imitere en type musikkskaping som eleven har sett” (s. 141). Læraren får då ei rolle som musikalsk førebilete – nokon eleven kan sjå opp til og herme etter. Eg har tidlegare i oppgåva vært inne på at improvisatørar lagar seg eit biblioteket av frasar og vendingar som dei nyttar som utgangspunkt for sine improvisasjonar. Imitasjon er ein viktig metode med tanke på å få elevane til å konstruere eit slikt bibliotek. Det neste steget i elevane sin veg mot å bli erfarne improvisatørar er evna til å omformulere dei innlærte frasane og kreativt gjere desse til sine egne. I denne prosessen er Sætre sitt andre stikkord verdt å merke seg. I arbeidet med musikk er det etter hans meining vesentleg at læraren står fram som lyttande og observerande, og fungerer som ein musikalsk rettleiar. Med tanke på at improvisasjon er eit personleg språk der ein ikkje opererer med ein fast fasit, vil læraren som rettleiar vera sentral for å få elevane til å arbeide sjølvstendig og dermed kunne utvikle si eiga improvisatoriske stemme.

## **Improvisasjon og lærarrolla**

I den første delen av essayet mitt sa eg noko om improvisasjon med utgangspunkt i det musikkfaglege feltet, ved å peike på at improvisasjon er spontan og førebudd, er prega av rammer og reglar, og er kommunikativ. Eg vil avslutningsvis i oppgåva prøve å bruke dei same omgrepa i forhold til den generelle lærarrolla, uavhengig av fagområde. Harald Jarning formulerer følgjande spørsmål i artikkelen "Dewey Square; Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon" (2006, s. 216): "Er gode lærere gode lærere fordi di også er kyndige utøvere av faglig, didaktisk og pedagogisk improvisasjon?".

### **Krev lærarrolla førebuing og spontanitet?**

Ved lærarutdanninga på HSH er me opptatt av at studenten har ein klar og nøye gjennomtenkt plan før han/ho blir sendt ut i praksisfeltet. Planleggingsskjema skal fyllast ut og sendast til praksislærer i forkant av undervisninga, tilbakemelding blir gitt, og så er studenten klar for å møte den store horde – elevane. Det er ikkje tvil om at dette arbeidet er viktig – det er ingen god idè å sleppe ein fersk lærarstudent inn i eit klasserom utan at han/ho har ein klar plan som ligg til grunn for det arbeidet han skal utføre. Likevel vil studenten i løpet av undervisninga kome opp i ei rekkje situasjonar der han må ta val der og då basert på det som går føre seg i klasserommet, også situasjonar der all verdas førebuing er lite eller ingenting verdt. Harald Jarning peikar i sin artikkel på at ein i didaktisk forskning i liten grad har fokusert på denne problemstillinga, og at læraren sine val i slike tilfelle ofte kan bli tolka som ein prosedyrisk feil og ikkje eit verdifullt bidrag til undervisninga (s. 221).

Me hugsar frå jazzmusikaren si verd at han har eit bibliotek av frasar som han set saman, varierer og nyttar bruddstykker av i sine soloar. Bør ikkje læraren også ha eit slikt repertoar av metodar, ei verktøykasse som han/ho kan ta i bruk kvar gong planen slår feil og alternativ må utgreiast parallelt med læringsaktiviteten? For å oppnå ein best mogleg effekt av eit slikt repertoar er det viktig at læraren øver på klasseromssituasjonen, på same måte som musikaren må tilbringe tid saman med instrumentet sitt dag etter dag over mange år.

### **Finn lærarrolla stad innanfor gitte rammer?**

Til liks med musikaren si improvisasjonsrolle er lærarrolla kontekstavhengig og prega av forventna åtferd. Der musikaren må ha kunnskap om stil og sjanger, og kjenne dei sosiale og kulturelle kodane som pregar konsert- og øvingssituasjonen, må læraren på same vis utøve si verksemd i eit klasserom der ulike normer og reglar set ei ramme rundt aktiviteten. Slik



mange musikarar leikar med stiltrekk på tvers av sjangrar, kan læraren utfordre desse rammene ved å legge opp til alternative metodar som kanskje ikkje er tilpassa den skulekulturen han/ho er ein del av.

Som tidlegare nemnt i essayet snakkar Bruno Nettl om at musikaren har eit "point of departure" – eit utgangspunkt og ei ramme for improvisasjonen. Kanskje ein på same vis kan seie at skulepolitikk, fysiske rammer, elevføresetnadar og skulekultur er læraren sitt point of departure i det han/ho stig inn i klasserommet for å undervise.

### **Krev lærarrolla kommunikasjon?**

Harald Jarning viser i sin artikkel til Bjørn Kruse, som framhevar den daglege samtalen som "improvisatorisk samspill i høyeste potens" (s.223). Dersom ein ser nærare på lærarrolla er den i dagens skule blant anna prega av dialog med elevar i ulike situasjonar, både som enkeltindivid og i classesamanheng. Denne dialogen vil som andre samtalar til dels vera uforutsigbar og ta sine egne vegar. Læraren må gjennom sine val styre undervisninga i den retninga han ønskjer for å oppnå at læringssituasjonen blir best mogleg for alle involverte parter.

Alain Danielou hevdar, som nemnt tidlegare i essayet, at musikarar gjentek og forsterkar element i improvisasjonane sine basert på publikum sin respons. På same vis vil læraren kunne vurdere dei samtalanane han har med sine elevar og, basert på denne erfaringa, justere retninga på kommunikasjonen med klassen. Musikarar og lærarar har til felles at dei skal formidle og skape begeistring og motivasjon. I ein slik samheng er det viktig for begge å vera lyttande og samtidig vera i stand til å ta initiativ som tek henholdsvis det musikalske produktet og læringsprosessen eit steg vidare.

### **Kjelder**

Bailey, D. (1992). *Improvisation. Its Nature and Practice in music*. New York: Da Capo Press

Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical dialog*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blood, Sweat and Tears, "And when I die" (2008, 4/12). Henta 11/3 2012 frå <http://www.youtube.com/watch?v=vu7XWgczC7o&feature=related>

Dybo, T. (1996). *Jan Garbarek – Det åpne roms estetikk*. Oslo: Pax forlag

Espeland, Å. (2003). "Me tek det på gamlemåten". Upublisert hovudfagsoppgåve, Universitetet i Bergen.

Grimen, H. (2010) Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grove Music Online. (udatert), *Improvisation*. Henta 11/3 2012 frå <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/13738?q=improvisation&search=quick&pos=1&start=1#firsthit>

Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt & H. Sommero (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn AS. s. 215-237

Johannessen, K. S. (2000): Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi. *UNIPED*, nr. 3/2000.

Johannessen, K. S. (2009). Praktiske kunnskaper og epistemologiens arroganse. I A. Måseide & G. Skirbekk, *Filosofi i vår tid: Festskrift til Jon Hellesnes*. Oslo: Samlaget.

Nettl, B. & Russell, M. (Ed.) (1998). *In the course of performance: studies in the world of musical improvisation*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Opsahl, C. P. (2001): *En fortelling om jazz*. Oslo: Unipub forlag

Steinsholt, K. & Sommero, H. (2006). *Improvisasjon – kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn AS

Sætre, J. H. (2006). Barns musikkskaping – improvisasjon og komposisjon i grunnskolen. I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn AS. s. 133 - 153

Wigestrang, S. R. (2006). Tenk fort! Hvordan tenker den Improviserende Musiker? I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm & Søn AS. s. 115 - 131



## Er det ønskelig og mulig å validere litterære habituser i barnehagen?

### Refleksjoner omkring noen av de spenningene og mulighetene som kan oppstå når aksjonsforskning koples til litteraturarbeid i barnehagen

*En forstår at det rene blikkets distanserthet ikke kan skilles fra en generell holdning til verden. Denne holdningen er det paradoksale resultatet av fraværet av økonomisk nød – et såkalt ubesværet liv – noe som er egnet til å begunstige den aktive avstanden til nødvendigheten.*  
Pierre Bourdieu i *Distinksjonen* (1979)

Dersom vi studerer det barnelitterære feltet i et samtidshistorisk perspektiv, trer ett utviklingstrekk særlig tydelig fram. Den barnelitterære sjangeren som har ekspandert mest de siste 35 åra er bildeboka (Birkeland 1997:297). I 2008 kom det ut 106 nyutgitte bildebøker i Norge (Kaldestad og Vold, red. 2010).<sup>33</sup> Vi erfarer også at dagens bildebøker kan ha høy litterær- og estetisk kvalitet - bøkene har blitt omtalt som ”et galleri for de minste” (Birkeland 2011:50). I Norge er det også etablert et Internett tidsskrift, *Barnelitterært forskningsstidsskrift (BFLT)*, med tilhørende forskernettverk som setter lys på det som nå blir kalt ”det barnelitterære kunstfeltet”. Dermed er det tydelig hvilket sosialt felt deler av dagens billedbokproduksjon nå koples til. Et sosialt felt er, slik Bourdieu (1996) ser det, et samfunnsmessig område der det foregår bestemte aktiviteter etter bestemte regler, hvor det til en hver tid foregår strid om status eller anerkjennelse blant de involverte (s. 54). For deltakerne på feltet er grunnleggende verdier, holdninger og verdier selvsagte, de danner en slags *common sense* eller *doxa*. Men det kan dukke opp grupper som bryter med deler av feltets *doxa* – de kalles da *heterodokse*.

---

<sup>33</sup> Slår vi sammen kategoriene norske og omsatte bøker og innregner også tidligere utgitte bøker, norske og omsatte, er tallet 308.

Østenstad (2003) har identifisert fire posisjoner i det barnelitterære feltet: *en forfatterposisjon* som hevder litteraturens didaktisk-humanistiske egenverdi og som vektlegger estetiske kriterier, *en markedsorientert posisjon* som vektlegger litteraturens evne til å generere profitt, *en foresatt posisjon* som betoner litteraturen som oppdragelsesmiddel – den skal formidle gode holdninger - og *en leserposisjon* som ivaretas av barna. Humor, spenning og identifikasjon er sentrale kvaliteter ved litteratur for den sistnevnte gruppa. Hvor omfattende empiri som ligger bak Østenstads kategorisering, går ikke fram av hennes artikkel. Inndelingen er trolig for enkel, og den tar heller ikke høyde for at en og samme aktør kan ha et ambivalent forhold til de ulike posisjonene i feltet. For litteraturformidleren skaper de ulike posisjonene med dertil hørende poetikker og kunstsyn litteraturpedagogiske dilemma. I denne sammenhengen kan vi nøye oss med å gi Østenstads inndeling hypotetisk status. Den kan sette i gang en refleksjon om hva som står på spill for aktørene i det barnelitterære feltet, og den tilfører diskusjonen om barnehagens teksttilbud og litterære praksiser et kultursosiologisk perspektiv som jeg ofte savner når problemstillingene diskuteres i norskfaglige miljøer. Hvor befinner den såkalte praktikerens seg i dette feltet? Svaret på det spørsmålet vil nok blant annet henge sammen med praktikerens utdanningsnivå, som kan spenne fra det å ha avsluttet skolegangen etter ungdomsskolen til det å ha mastergrad i barnehagevitenskap.

Norske bildebøker vekker oppsikt og vinner priser på internasjonale barnebokmesser i Bologna. De høster anerkjennelse nasjonalt når bransjeforeninger som Grafill skal kåre *Årets vakreste bøker*. Selv om bøkene framstår som kunst, vekker de likevel debatt. Det har blitt påpekt at barn ikke har den samme *konsakreringsmakten* som de voksne, derfor kan vi risikere at en del litteratur ikke når fram til barn, selv om de voksne kategoriserer bøkene som stor kunst (Østenstad, 2003). Begrepet konsakreringsmakt er hentet fra Bourdieus kultursosiologi. Det innebærer at makten til å gjøre noe verdifullt eller ”hellig” ikke er likt fordelt i samfunnet.

Den høye kvaliteten gjør bildebøker til et interessant forskningsobjekt. I nordisk sammenheng finnes det forskning på doktorgradsnivå om bildebøker og internasjonalt er barnelitteraturforskningen generelt, og bildebokforskningen spesielt, etablert som et eget felt. Denne forskningen dreier seg ikke bare om for eksempel bildeboka som medium og kunstform, billedbokas kulturhistorie, men også om hvordan små barn, sammen med en voksen, skaper mening i møtet med teksten. (Mjør 2009, Goga 2006, Skaret 2012, Druker 2008, Christensen 2003, Nikolajeva & Scott 2001). Vi ser også konturene av et nytt forskningsfelt som kretser om bøker for de aller minste, det som kalles *early concept books* -

som gjerne sees i et *emergent literacy* perspektiv eller i et estetisk-kulturhistorisk perspektiv (Kümmerling-Meibauer 2012, Kümmerling-Meibauer 2009).

Billedbokforskningen kan ikke bare legitimere seg i forhold til hvilken nytteverdi den har for praksisfeltet i barnehagen. De som arbeider med billedbøker har ulik institusjonell tilknytning og dette vil også prege de ulike forskningsbidragene. Men dersom forskeren er knyttet til en profesjonsutdanning er hun eller han forpliktet overfor praksisfeltet til å bidra til at det utvikles relevant kunnskap, i dette tilfellet for framtidens barnehagelærere, noe som bør komme barna i barnehagen til gode. Dersom vi ikke tar dette i betraktning, kan vi risikere at den estetiske kunnskapen vår oppleves som et *sosialt distinksjonsmiddel* som framhever en overlegen smak og får andre med en annen smak til å kjenne seg underlegne, selv om vi ikke har til hensikt å bli oppfattet slik.

Vender vi oss til praksisfeltet – barnehagen – får vi et helt annet inntrykk av bildeboka sin posisjon. Selv om vi skal være varsomme med å generalisere og gi et for polarisert bilde av bildebokas plass i forskningen på den ene siden og i barnehagen på den andre, kan det ikke være tvil om at om at noen barnehager ikke gir mye plass til høytlesing av kvalitets barnebøker. I rapporten *Alle teller mer* – som evaluerer implementeringen av, bruken av og erfaringer med *Rammeplan for barnehager* - er det i allefall dokumentert at selv om en del barnehager har ”Språk, tekst og kommunikasjon” som satsingsområde, betyr ikke dette at høytlesing og biblioteksamarbeid er høyt prioriterte aktiviteter (Seland 2009, Østrem 2009).

Billedbokhistorikeren og barnekulturforskeren Tone Birkeland kommenterer tekstutvalget i barnehagen slik: ”Likevel ser det ut til at litteraturen, og særlig nyere litteratur, sjelden finner veien til bokhylla i barnehagen. Det kommer til uttrykk i studentenes praksisrapporter, og det er dokumentert i mer systematiske studier av litteraturtilfanget i barnehagefeltet. (Petersen, 2007). Gjennom utvalget kan det identifiseres en klar barnehagekanon der foreldregenerasjonens bildebøker eller bøker som bygger på kjente figurer fra populære tv-serier for barn, utgjør hovedtyngden. Det er bildebøker med en snill og hyggelig dagsorden der barnet i stor grad får innfridd sine leserforventninger og sjelden får møte ”en større verden enn sin egen” (Birkeland 2011:56-57). Birkeland utfordrer med dette barnehagens kanon. Hun er helt klar på at litteraturutvalget i barnehager kan mangle kvalitetssikring. Refleksjonene hennes deles av mange i norskmiljøene. Vi er mange som blir bekymret når vi ser at det er for mange kiosk-bøker og i barnehagens hyller, slik Ingeborg Mjør formulerer det (Mjør 2002:133). Uansett om vi oppfatter denne posisjonen som elitistisk eller ikke, ser vi at den har

fellestrekk med Østenstad kategori ”forfatterposisjon” og at den distanserer seg klart fra den markedsorienterte posisjonen.

I tillegg til de karakteristiske trekkene ved barnehagens tekstutvalg Birkeland påpeker, vil jeg føye til at i dag skjer også en del av litteraturformidlingen i barnehagen gjennom ferdigprodusert språkstimulerende materiell som *Snakkepakken*. Men de tekstene som presenteres der, framstår mer som det jeg vil kalle *narrative skjelletter* enn fullverdige tekster. Men selv om vi har lyst til det, kan vi ikke felle noen endelig dom over disse produktene før vi har undersøkt hvordan de brukes i barnehagene.

Barndommen i dag er *kapitalisert*. Bruken av ferdigprodusert materiell og - ikke minst utbredelsen - av masseproduserte seriebøker, som fungerer mer som reklame for leketøy, kan knyttes til denne utviklingen, slik jeg ser det. Dersom vi retter oppmerksomheten mot barnehagebarnets kulturelle kontekst, erfarer vi det som medieforskere påpeker: Også programtilbudet for barn i NRK er preget av en kommersiell logikk og estetikk (Hagen & Wold, 2009:148-167). For å konkurrere med andre kanaler har NRK utvidet sin sendeflate kraftig. De klarer ikke fylle denne programflaten med egne produksjoner og importere ri utstrakt grad serier med kommersielt preg – som samtidig fungerer som leketøysreklame. Og i barnehagen eksponeres barna så for bøker som er å betrakte som ”spin-off”-produkter fra tv-seriene.

Vi har påpekt at den kommersielle barnelitteraturen får innpass i barnehagen på bekostning av samtidslitteraturen. Men det er trolig flere grunner til at samtidslitteraturen har vansker med å få gjennomslag i noen barnehager: 1) Nyutdannede studenter med kompetanse i moderne bildebøker, tilpasser seg lett den tekstkulturen og tekstpraksisen som allerede eksisterer i barnehagen. 2) Kunnskap om og engasjement i barnelitteratur kan forvitte når det er få utdannede førskolelærere i barnehagen, og arbeidet er organisert på en slik måte at man ikke kan dele kunnskap, noe som kan være tilfellet i det som kalles *basebarnehager*. Med andre ord volumet av *kulturell*, og det jeg foreslår vi kaller *didaktisk kapital* behøver ikke bli akkumulert med erfaring. Barnehagen vil da i mindre grad fungere som en praktisk lærestol i kunstformidling. 3) Det pedagogiske grunnsynet som rår i mange barnehager kan føre til en passiv litteraturpedagogikk. Dersom det hegnes om barnets autonomi og frie valg, er det ikke sikkert at barnet utvikler *tilgangskompetanse* til ulike arenaer der litteratur spiller en rolle. Mennesker har en tendens til å organisere seg omkring det de kan. Dersom barnet ikke får et

forhold til litteratur i oppveksten, kan det senere komme til å utelukke seg fra det de er utelukket fra.

I evalueringsrapporten *Alle teller mer* understrekes det at valgfrihet med hensyn til lek og aktivitet opplagt kan forstås i lys av tanken om medvirkning. Men rapporten spør også om medvirkningsbegrepet snarere tilpasses og anvendes som legitimering av en praksis som like gjerne kan begrunnes utfra andre verdier eller tradisjoner. Avsnittet om medvirkning i barnehagens rammeplan dreier seg imidlertid ikke primært om valgfrihet, men om at barns synspunkter skal tillegges vekt og at personalet må være lydhørt for hvordan barn uttrykker sine intensjoner. Et spørsmål det er verdt å sette søkelys på er om koplingen mellom medvirkning og valgfrihet, gjør at det i mindre grad settes fokus på det krevende arbeidet med å fremme barns innflytelse (Østrem m.fl. 2009).

Noen tror at interessen for bøker er medfødt. Vender vi oss til sosiokulturell teori, ser vi at denne hypotesen ikke støttes. Bus (2001) understreker at det er ikke sikkert at barnet synes boklesing er en meningsfull aktivitet uten det som kalles voksen *mediering*. Hun er særlig opptatt av de sosialpsykologiske sidene ved høytlesing for barn og studerer voksnes høytlesing for barn og samspill med barn i lys av tilknytningsteori (s. 179-191).

Mange førskolelærere setter frileken høyt og forbinder kulturarbeid med ”opplegg” hvor barna skal sitte stille og høre etter – og det skal ikke de minste ha for mye av, for det gjelder å gripe øyeblikket og ivareta spontantiten. Særlig viktig ansees dette i arbeid med de yngste barnehagebarna. Men la oss ikke bygge inn premisser i debatten som ikke holder. Vi kan improvisere. Improvisasjon er da forstått som kyndig utøvelse og ikke som nødløsning - og involvere barna i en utforskende dialog eller la dem oppleve det taktile ved bøkene. Når småbarna ser at studentene våre tar fram Anna-Clara Tidholms *Banke på*, kommer de oppildnet stabbende i strømpebuksene sine for å banke på dører i boka og oppleve ”the drama of the turning page” og gleder seg over det rytmiske i språket mens de sier ”Oh, oh!”. De har tydelig glede av at flokkens oppmerksomhet *samles* om noe.

Dersom vi studerer ”Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning” pr. 17. 02. 2012, ser vi at en ferdighet studentene forutsettes å ha ervervet seg i løpet av utdanninga er at han eller hun kan ”sikre kvalitet og kulturelt mangfold i barnehagens tekstformidling.” Det betyr blant annet, slik jeg tolker læringsutbyttetmålet, at studentene må ta stilling tekstkvalitet og



arbeide for at tekstutvalget i barnehagen skal kvalitetssikres. Samtidig må studenten kunne vurdere barnehagens tekstpraksis og ta hensyn til kulturelle forskjeller i smakspreferanser.

### ***Kan aksjonsforskning ha potensiale brobygger mellom universitets forskning og de som arbeider i barnehagen?***

Et destillat av det som er sagt til nå, kunne formuleres slik: Til tross for at bildeboka i flere sammenhenger er anerkjent som en kunstform, og at det eksisterer forskning på høyt nivå om bildebøker, har ikke denne delen av samtidslitteraturen, av flere grunner, fått fotfeste i mange barnehager. Da er det nærliggende å spørre om et forskningsprosjekt omkring estetiske læreprosesser i barnehagen kan bidra til å endre barnehagens kanon og litterære praksiser.

Burde man ikke forsøke å implementere kunnskap om bildebøker og billedbokformidling i barnehagen med tanke på å forbedre kvaliteten på tekstutvalget og de estetiske læreprosessene?

Eikeland (2009) har i en rekke publikasjoner problematisert forestillingen om at forskning kan produseres og utvikles et sted og implementeres og anvendes et annet sted. Jeg ønsker å presentere noen av Eikelands generelle vitenskapsteoretiske synspunkter, særlig begrepet *habitus-validity* og forsøke å reise en diskusjon om noen av hans synspunkter og begrep. Målet med drøftingen er ikke nødvendigvis å trekke endelige og bastante konklusjoner, men å innkretse relevante problemstillinger. Etter hvert kommer jeg også til å utforske relasjonene mellom Eikelands begrep *habitus-validity* og Bourdieus *habitus*-begrep, samtidig som jeg, inspirert av Bourdieu, utvikler mitt eget begrep *litterær habitus*. Eikelands begrep er knyttet til en samfunnsvitenskapelig kontekst, nærmere bestemt organisasjonsteori og aksjonsforskning. Fungerer begrepet *habitus-validity* også når det tas i bruk i den konteksten jeg – en norsklærer i førskolelærerutdanninga – beveger meg i? Er det en god idé å bruke teorier som er skapt fjernt fra den praksisen som skal utvikles og forstås?

Eikeland leverer en rekke argumenter for at det er uheldig å overføre forskningspraksis som springer ut fra naturvitenskap til samfunnsforskning. Han stiller seg kritisk til at forskere utvikler teorier isolert fra den praksis, kompetanse eller de ferdighetene teorien skal belyse. Teorien vil da fungere metaforisk, vi kommer til å subsumere noe ukjent under noe kjent og forklaringene våre spinnes snart inn i endeløse regresser. Hvis hver kognisjonsakt oppfattes som en metafor hvor mening overføres fra et sted til et annet, ”knowledge that really belongs as more adequate to this situation here and now might be hard to defend principally and enact practically” (Eikeland 2009:34). For meg ser det ut som Eikeland her verger seg mot en

relativisme som både innebærer at det ene perspektivet er like lite sant og relevant som det andre, og at den ene praksis, kompetanse, ferdighet er like lite gyldig som de andre.

Et annet problem med å belyse for eksempel et praksisfelt med en teori utviklet fjernt fra praksis, er ifølge Eikeland at vi kan komme til å forklare noe obskurt med en enda mer obskur teori. Dette er ikke klargjørende. Metaforene vi introduserer utenfra kan også villed, dersom deres interne logikk blokkerer utsynet til de fenomenene vi ønsker å forstå. Teori framstår i denne naturvitenskapelige tilnærmingen til samfunnsforskning som "tilskueri" og svarer til kategorien *Theôrësis = epistêmê 2* i Aristoteles differensierte kunnskapsbegrep. Resultatet av denne forståelsen av forholdet mellom teori og praksis er ofte en hierarkisk relasjon mellom forskeren og det eller de han forsker på. Det er forskeren som vet og som har kunnskap, mens praktikerens innsikt basert på akkumulert erfaring ikke tillegges vekt. For å bøte på disse problemene utvikler Eikeland en alternativ kunnskapsgrammatikk, et alternativ til den gamle treledda begrepskjeden "teori", "data" og "metode". I denne nye kunnskapsgrammatikken er begrepet "habitus-validitet" sentralt. Før jeg går nærmere inn på det, vil jeg diskutere noen moment i Eikelands resonnement.

Det er lett å slutte seg til Eikelands generelle poeng at naturvitenskapelige forskningsmetoder- og forskningspraksis ikke bør appliseres ukritisk eller være modell for samfunnsforskernes virksomhet. Men jeg kan gi eksempler på at det har vært fruktbart å overføre teorier utviklet fjernt fra skolelivet til klasserommet. I Dysthes bok *Det flerstemmige klasserommet* kan vi lese:

*Iblant vokser teori utfra praksis, iblant kan teori som er utviklet fjernt fra klasserommet, gi ny forståelse for det som skjer der. Det opplevde jeg da jeg leste Vygotsky, Bakthin og Lotman, navn som stadig kommer igjen i boka fordi samspillet den virkeligheten jeg kjente så godt og deler av det de har skrevet, ble viktig. (Dysthe 1995:6).*

Er det slik at Dysthe her kommer i skade for å subsumere det hun skal utforske under kjente teorier eller kan vi heller si at hun etablerer en dialog, der de tre teoretikernes bidrag veves inn i den reflekterende dialogen hun fører med seg selv og dem hun møter i klasserommene? Videre kan vi spørre: Er det ikke grenser for hvor mye innsikt en dialog kan gi uten at den tilføres noe tredje utenfra – det som vi snakker om, i mitt tilfelle, ofte tekster som overskrider og underliggjør min egen forståelseshorisont og som forandrer meg? Kan ikke en utenfra tilført teori som kolliderer med hverdagsforståelsen skape en form for kognitiv dissonans som

driver erkjennelsen videre? Ja, kan vi ikke i noen tilfeller i møtet med teori tale om former for positiv fremmedgjøring som virker frigjørende?

Aksjonsforskeren Karin Rønnerman sier det slik:

*Det krävs också tillgång till verktyg och teoretiska begrepp för att studera sin egen praktik – och det är framför allt här forskarens vetenskapliga bas blir en tillgång. Praktikerens erfarenheter och forskarens kunskaper möts och utmanar varandra i strävan att nå actionsforskningens syfte: att utveckla den egna praktiken – och en förståelse av praktiken och en förståelse för de sammanhang där praktiken ingår. (Rønnerman i Nylund, Sandbeck, Wilhelmsson og Rønnerman, 2010:14).*

Dette siste poenget er Eikeland neppe uenig i. Han skriver jo i sin artikkel:

*Hence, epistemic results are not algorithms to be performed technically or mechanically. They are topologies, grammars and guidelines for practioners practising and performing, to be taken into account and consideration, "applied", enacted and adjusted to the particular circumstances of a situation with proper deliberative phronêsis by each and every practioner. (Eikeland 2009:60).*

I de disiplinene av norskfaget jeg arbeider med, har vi ikke noen laboratorietradisjon å ta et oppgjør med. Likevel finner jeg poeng Eikeland framfører relevant for litteraturpedagogisk forskning. Når forskeren - vi tenker oss at han er en profesjonell litteraturpedagog - trekker et barn ut av den sosiale konteksten det tilhører for å samtale om bøker – med tanke på å få tak i barnets tolkning av en bok i en barnehagesetting – kan man spørre om ikke det ville vært bedre å studere barnet i samspill med førskolelæreren og andre barn involvert i boksamtale i en hverdagslig situasjon i barnehagen? Det er i alle fall ikke det samme man utforsker i de to situasjonene jeg skisserer.

### ***Forholdet mellom forskerspråket og den virkeligheten den er ment å si noe om, forholdet mellom praktikerens språk og resten av kulturen***

Vi har tidligere sett at Eikeland er kritisk til at hver kognisjon reduseres til en metafor. Dette betrakter han som en intellektuell mote. Mitt spørsmål lyder: Kan vi som språkbrukere unnsnippe metaforer – er ikke metaforer et vesentlig element i språklig praksis? (Hastrup 199:172). Også praktikerens som reflekterer og dermed utvikler en teori om egen praksis bruker vel metaforer? La meg trekke fram en erfaring fra et praksisbesøk for å klargjøre poenget: En førskolelærer og barnehageeier i en privat barnehage taler om betydningen av

valgfrihet og formulerer sin litteraturpedagogiske refleksjon gjennom begreper hentet fra forretningslivet: ”bøkene må selges til barna”. Dette gjenkjenner jeg som et fragment av en *litteraturpedagogisk diskurs* som springer ut fra en større dominerende diskurs i samfunnet *den økonomiske*. Her bruker praktikerer metaforer for å beskrive egen virksomhet. Disse metaforene impliserer både noe om hva litteratur oppfattes som og hvilken funksjon litteraturen har. Her taler kulturen gjennom praktikerens stemme, ytringen representerer *ikke* en særlig autentisk stemme i betydningen ”ikke-mediert diskurs”, slik jeg ser det. Jeg mener ikke med dette å si at språkbrukeren vanligvis ikke har kontroll over egne talemåter, men vil gjøre meg til talsmann for et dialektisk språksyn der vi både taler med språket og uttaler oss gjennom det.

Eikeland oppsummerer i en annen artikkel enn den jeg har kommentert til nå de to vendingene som har gjort seg gjeldende i det 20. århundredes kunnskapsproduksjon slik:

*Den språklige vendingen har røtter langt inn i positivismen og enda langt tidligere. Poenget med den var vel å si at språket på sett og vis setter rammer for hvordan verden oppfattes og ”punktueres”, og at det, og at det faktisk er umulig å komme utenfor språket og det levende språkets innvedhet i kulturspesifikke praksisformer. Det er ikke slik at vi befinner oss språkløse inne i våre hoder og kikker ut gjennom rene linser på en gitt objektverden, slik den tidligere ”bevissthets-filosofiens” talemåter kunne forlede en til å tro. Bak hvert ord dukker det opp et nytt ord som sier noe om hvordan det ser ut ”for-oss”, aldri virkeligheten selv. (...). Den pragmatiske vendingen tar imidlertid saken lengre enn dette. Mening konstitueres ikke i en ren aktivitetsløs anskuen av hinsidige ideer, men heller ikke i et eget system av begrepsmessige eller semantiske forskjeller hinsides ordenes bruk.(,,) Ordenes anvendelse eller deres pragmatikk er konstituerende for mening. Dermed trekkes ordbrukernes eller ”the knowers” (vår kompetansestruktur – dvs. vår evne til å delta i bestemte språkspill – inn som konstituerende , som mulighetsbetingelse for forståelse. (Eikeland 2005:27)*

Det er grunn til å understreke at vi ikke bare kan bruke ord og dermed få dem til å bety hva som helst. Peter Bichsels har i novellen ”Et bord er et bord” illustrert dette poenget (Bichsel 1969). Dersom en person skifter navn på alt og bestemmer at hvert ord skal bety noe annet, bryter kommunikasjonen sammen fordi språket er noe sosialt og fordi meningsdanning har en historisitet. Det å kode tekst og bilde krever en kulturell kompetanse, kunnskap om relasjoner mellom tekster og kunstverk, hvordan de er plassert i en større sammenheng. Men pragmatikerne har et poeng, vi skal ikke bare være opptatt av å avdekke meningen i en isolert tekst, men også interessere oss for hva tekster *brukes til* i en sosial sammenheng.

I barnebokklassikeren *Through the looking glass* berørers også dette temaet samtidig som maktaspetet ved språkbruk trekkes fram:

”Når jeg bruker et ord,” sa Klumpe-Dumpe temmelig hånlig, så betyr det akkurat hva jeg vil det skal bety – verken mer eller mindre.” ”Men spørsmålet er,” sa Alice, ”om du kan få ordene til å bety vidt forskjellige ting.” ”Spørsmålet er,” sa Klumpe-Dumpe, ”hvem det er som bestemmer – det er det alt kommer an på.” (Caroll, 2004).

### ***Aksjonsforskning - også et alternativ i norskfaglig utviklingsarbeid?***

Aksjonsforskningsbegrepet favner flere ulike retninger. Her er det ikke plass til å differensiere det, jeg nøyer meg med en enkel karakteristikk: Aksjonsforskning kan ha disse kjennetegnene” - forskeren deltar i løsningen av et praktisk problem, - i samarbeid med andre, - og at denne deltakelse i praktisk arbeid også er en lærings- eller forskningssituasjon for forskeren” (Gustavsen & Sørensen 1995: 55). Når jeg ser nærmere på disse punktene, samsvarer ikke det første punktet med min forståelse av hva det vil si å drive kulturarbeid i barnehagen. For her dreier det seg ikke om å løse praktiske problemer, det dreier seg om danning. Danning skjer gjennom den kontinuerlige konstruksjon og rekonstruksjon av erfaring, hevder Dewey (2008), og knytter dannelsesprosessen til en eksperimenterende og utforskende holdning. Norskfagdidaktikeren Laila Aase har også understreket et annet viktig poeng hun påpeker at norskfagets formål kan vanskelig ivaretas gjennom målsettinger som ensidig understreker hva man kan, uten samtidig å tenke inn hvem man er når man kan noe, og hvordan det man kan, er avhengig av hvem man er. Det betyr at det å være i stand til å delta i tekstkulturen på en kvalifisert måte vil si å kunne bruke og forstå kulturens uttryksformer. Det er ikke tilstrekkelig å ha lært om den. Å kunne orientere seg i samfunnet gjennom språket er en grunnleggende betingelse for å kunne delta i danningen. Å kunne språkliggjøre estetiske erfaringer og reflektere over dem er en del av denne prosessen (Aase 2005). Noen aksjonsforskere, som Eikeland, er i høy grad opptatt av danning, for eksempel dialogens dannende potensiale og den klassiske dannelsens betydning for samfunnsforskningen (Eikeland 1995).

Når dette er sagt, vil jeg likevel understreke at det er mulig å bygge bro mellom Gustavsen & Sørensens definisjon av aksjonsforskning ved å forstå det vi gjør som *en estetisk praksis* – eller mer spesifikt som *en litterær praksis*. De to siste punktene i definisjonen – at de involverte samarbeider og at begge parter lærer noe, er det lettere å slutte seg til.

Det som for meg gjør aksjonsforskningskonsepter interessante og verdifulle er at man ikke bare registrerer det som skjer i praksis, men at man ønsker å bidra til endring og at man er opptatt av det emansipatoriske potensialet i læringssituasjonen. Læringssituasjonen innebærer at alle de involverte lærer noe. Senere skal jeg presentere det alternative teoribegrepet aksjonsforskning bygger på.

### ***Drøfting av noen moment i Gibbons beskrivelse av overgangen fra Modus 1 til Modus 2***

Gibbons har beskrevet endringer i forholdet mellom et kunnskapsregime som han kaller *Modus 1* til et annet kunnskapsregime, som representerer en utvekst fra det første og som eksisterer parallelt med det. Dette regime gis navnet *Modus 2* (Gibbons 1994). Han har altså identifisert det han mener er en vesentlig endring i kunnskapsproduksjonen etter andre verdenskrig i masseutdannelsens tid. Hva er så forskjellen på disse regimene? En viktig forskjell mellom Modus 1 og Modus 2 er at kunnskapsproduksjonen i Modus 1 regimet er *sosialt monopolisert* – noen produserer kunnskap, andre bruker den. I Modus 2 er kunnskapsproduksjonen *sosialt distribuert*.

Den dikotomien Gibbons stiller opp, treffer ikke så godt, skal vi se. Vi skal her problematisere noen av hans poeng og relatere dem til egen situasjon. Passer Gibbons kategorier beskrivelse av overgangen fra Modus 1 til Modus 2, dersom vi relaterer beskrivelsen først til situasjonen i barnehagesektoren i Rogaland, og senere til kunnskapsproduksjon i Storbritannia? Vi ser fort at her butter beskrivelsen mot realitetene. Gibbons gir følgende karakteristikker av kunnskapsproduksjonen i Modus 2: medarbeiderne har høy utdanning, tilgang til Internett, samtidig skaper kulturelt mangfold refleksjon. Dersom jeg overfører dette til det praksisfeltet jeg forholder meg til, barnehagen, ser bildet mer sammensatt ut.

Det mangler 500 førskolelærere i Rogaland, mange utdannede førskolelærere arbeider med ufaglært arbeidskraft. Disse assistentene kan ha en rekke kvaliteter og gjør så godt de kan, men vi kan ikke ta det for gitt at de har spesifikk kunnskap om bokdomenet eller innsikt i eller interesse for litteraturpedagogikk- og kunstformidling. En del assistenter har ikke utdanning utover ungdomsskolenivå. Selv om vi fortsatt har masseutdanning i vårt land, kan vi selvsagt ikke ta det for gitt at mengden av kulturell kapital er jevnt fordelt i befolkningen. Da må man spørre hvilke konsekvenser dette får – hvis det stemmer – for utformingen av forskerrollen i et tenkt aksjon forskningsprosjekt knyttet til estetiske læreprosesser og barnelitteratur?

Klassisk aksjonsforskning forutsetter at forskeren har tillit til at praktikerens besitter og kan utvikle kompetanse eller delta i dannelsesprosesser. Men dersom en er skeptisk til praktikerens kvalifikasjoner og har definert problemene forskningsprosjektet bør dreie seg om på forhånd, bør en ikke da heller forlate aksjonsforskningkonseptet og forstå det man gjør som et ”forsøk”. En fare ved å tenke slik, er at man begår det Hans Skjervheim kalte ”det instrumentelle mistaket” (Se Storm Torjussen 2011). En annen fare med det at man bare setter i gang prosjekter uten at de involverte ”eier” det, er at slike forsøk kan ha liten langtidseffekt. I et aksjonsforskningsprosjekt kan det tenkes flere ulike typer forskerroller, ingen av dem er mer riktig enn den andre, men de må være tilpasset den situasjonen de inngår i (Gustavsen & Sørensen 1995).

Hva så med de to andre av Gibbons punkter, tilgang til Internett og kulturelt mangfold? Blander Gibson det å være velinformert, med det å ha kunnskap? Skal informasjon bli kunnskap, må den sorteres, vurderes, tolkes og bearbeides av oss. Med den informasjonsveksten vi har i dag, er dette en enorm utfordring. Borges novelle ”Biblioteket i Babel”, kan tjene som en metafor på tilstanden. Gibbons forestilling om at kunnskapen tidligere ble produsert ”Inside the Walls” av et kunnskapsmonopol, kan også nyanseres.

Ruth Finnegan og andre har illustrert at *intellektuell kapital* også i et historisk perspektiv har blitt skapt av personer utenfor universitetet. Dette kunne dreie seg om enkeltpersoner, grupper eller foregå på nasjonalt nivå (Finnegan, red., 2005). Det ensidige bildet av universiteter som elfenbens- tårn, vi ofte møter i populærkulturelle framstillinger, som også er med på å forme forestillingene våre, må også justeres mener Frank Webster, en av bidragsyterne i Finnegans bok. Han sier det slik:

*the cloistered and ivory-towered world of Oxford and Cambridge has been so often represented as the university's epitome in an enormous volume of novels and scripts (many of which have found their way into movies and television adaptations) such as Brides head Revisited , The Glittering Prizes, Pothouse Blue and Shadow lands. (...) almost all British university novels play modest variations on one of the three linked stories: how an undergraduate at Oxford (usually) or Cambridge came to wisdom; how and undergraduate at Oxford (usually) or Cambridge was stabbed in the back, physically or professionally...and how rotten life was as a student or teacher outside Oxford and Cambridge (Carter 1990:15.) Against this Oxbridge of recondite manners and rituals, exclusivity and cultivated unworldliness, needs to be set the much more down- to- earth connectedness of 'civics like Birmingham, Manchester and Liverpool, universities that prioritized practicality and science,*

*supported part-time study, and were very much the creation of far-sighted and determined industrialists and entrepreneurs who were proud not to be like Magdalena and Kings (Army age 1955). (Webster i Finnegan, 2005).*

Men det som er sagt til nå, skal ikke hindre oss i å gripe Gibbons hovedpoeng, nemlig at viktig kunnskapsproduksjon nå skjer i brukssammenhenger. Vi trenger ikke oppfatte dette forholdet bare positivt – mange kommersielle aktører er nå involvert i kunnskapsproduksjon utenfor universitetet og da blir spørsmålet om forskningen har integritet sentralt. Den problemstillingen skal jeg imidlertid ikke forfølge her.

### ***Bourdieu's habitus begrep og det Bourdieu-inspirerte begrepet litterær habitus***

Et sentralt begrep i kultursosiologen Pierre Bordieus bok *Distinksjoner fra 1979* er *habitus*. Det kan være problematisk å løsrive begrepet *habitus* fra resten av Bordieus teori, men det må vi likevel gjøre her av plasshensyn. Begrepet har sin resepsjonshistorie, og forskere diskuterer hvilken betydning den nå avdøde sosiologens tenking har hatt og hvor aktuell den er (Silva og Warde, 2010). Jeg mener Bordieus perspektiver er svært relevante fordi vi lever i et livsstilsamfunn. Knausgård (2011) reflekterer i *Min kamp 6* over sin evne til å plukke ut bøker i bokhandelen som gir kulturell kredibilitet, sin viten om hva ulike jeans signaliserer og hvordan man bygger et image som feinschmecker i en musikkforretning. Utdraget fra boka hans kan tjene som en illustrasjon, ikke dokumentasjon, av visse sider ved livsstil- samfunnet. Knausgård sier det slik, idet han påpeker sammenhengen mellom smak og identitet:

*(...) Hva var forskjellen på en Mc Gordon –jeans fra Dressmann og en Acne-jeans eller en Tommy Hilfiger-jeans og en Cheap Monday –jeans, Ben Sheran eller Levis', Lee eller J. Lindberg, Tiger eller Boss, Sand eller Peak Performance... (...) Hva slags signaler en roman av Anne Karin Elstad sendte ut i forhold til en roman av Kerstin Ekman, og hvilket forhold de igjen stod i forhold til en diktsamling av Lars Mikkel Rattamaa. Hvorfor var det litt finere, men ikke mye, å lese Peter Englund enn Bill Bryson. Hva var det som gjorde at man ikke lenger kan uttrykke sin fascinasjon for og begeistring over Salman Rushdie uten å framstå som kulturelt akterutseilt, men fortsatt V. S. Naipaul. Den kunnskapen som gjorde at jeg kunne gå til klesforretningen som solgte jeans eller dresser som for tiden hadde høyest anseelse, om ikke enn blant alle, plukke ut de bøkene som ga mest kulturell kredibilitet i en bokhandel, kjøpe den musikken som ble regnet som over middel sofistikert i en musikkforretning, selv de som var spesialisert innenfor tradisjoner og stilarter jeg ikke visste så mye om, som jazz og klassisk, hadde jeg snappet opp nok til å kunne klare meg, kanskje til og med, i et heldig øyeblikk, gå for en riktig feinschmecker. (...) Denne kunnskapen, om nesten alle varemerker*



*og dens praktiske og sosiale betydning, var enorm, tenkte jeg iblant, skilte seg i form ikke vesentlig fra den kunnskapen de såkalte naturfolkene hadde (...) Denne kunnskapen var ingenting de tenkte over, ingenting de viste om, for de visste ikke at den fantes, så tett var den vevd sammen med den de var. ( Knausgård, 2011,301-303).*

For å forstå Bourdieus habitus-begrepet, synes jeg det er formålstjenlig å trekke inn to konkurrerende teorier om sosial handling. En rekke økonomiske teorier har som forutsetning at mennesket er en rasjonell aktør som handler fritt. På den andre siden finner vi – sterkt forenklet - handlingsteorier som heller mot å se menneskelig handling som styrt av produksjonsforhold, hjernens strukturer eller psykiske strukturer. Disse kan oppfattes som mer deterministiske. Habitus-begrepet uttrykker at vi kan handle utfra kroppsliggjorte vaner av varige, erverva egenskaper. Dermed understrekes sammenhengen mellom handlinger og sosialisering. Vi kan tilegne oss vaner og handlingsmønstre uten refleksjon. Vi kan søke habitus-begrepets røtter i Aristoteles begrep *heis*.

Dette habitus-begrepet kan vi etter mitt syn differensiere i underbegreper, og tilpasse det den konteksten som det skal brukes i. Noen vil sikkert ønske å holde begrepet rent, men fra et hermeneutisk ståsted er dette verken mulig eller fruktbart. Jeg er interessert i det jeg velger å kalle barn og voksnes *litterære habitus*. En litterær habitus kan komme til uttrykk gjennom smakspreferanser og litteraturbruk – dvs. gjennom *hva* man leser, *hvordan* man leser, *hva* man oppfatter som lesingens hensikt, hvilket domene i samfunnet lesingen er knyttet til, og *hvordan* man omgås bøker og inngår i samspill som har boklesing som utgangspunkt. Flere variabler ved den litterære habitusen kunne blitt trukket inn. Begrepet ”litterær habitus” har jeg selv konstruert og definert for denne anledningen. Men et søk i faglitteratur, avslører at begrepet ”literacy habitus” er i bruk i litteraturen knyttet til forskningstradisjonen som tematiserer språklig sosialisering (Sterponi, 2012:227). I denne tradisjonen setter ”literacy habitus” lys på ”the historia og Cultural nature of literacy practices”. I denne tradisjonen oppfattes ikke lesing og skriving som ferdigheter i innkoding og avkoding. ”Literacy habitus” er ”a Set of historically contingent and culturally situated organizing principles that shape individual involvement with text (Sterponi 2012, s. 227). ”Literacy habitus” er nok et videre begrep enn ”litterær habitus”. Det sistnevnte begrepet har fokus på bruk og utvalg av barnebøker, mens ”literacy habitus” kan omfatte et videre spekter av skriftspråklige praksis.

Om man som førskolelærer kjøper inn brannbilbøker, Tassen-bøker, Mc Queen-bøker og melder barnehagen inn i *Goboken-bokklubb* eller satser på bøker av Stian Holes, Gro Dahle

og Svein Nyhus og slutter seg til barnebokklubben *Blåmann*, foretar man en posisjonering i et sosialt rom. Dette sosiale rommet kan vi forstå som et koordinatsystem der en loddrett sentral linje markerer *den økonomiske kapitalen*, mens den vannrette linjen illustrerer mengden av *kulturell kapital*. En gang så jeg en plakat som visualiserte dette systemet. En velstående mediekjendis var avbildet mot en bakgrunn av falske marmorsøyler, et smilende professorpar var avbildet i et bibliotek sittende i kostbare skinnmøbler, en uteliggers madrass mot en vegg med fillete tapeter omgitt av søppel, deretter et hjem med enkle furuhyller og et asketisk inventar spekket med velbrukte bøker – alle bildene festet livsstiler med ulike plassering i et sosialt rom til linsen, hvor mengden av kulturell og økonomisk kapital varierte.

Dersom vi kopler estetikk til et økologisk literacy-perspektiv, kan vi si at billedboka inngår i *litterære praksis*.<sup>34</sup> Barton (2007) regner *literacy practice* og *literacy event* som to grunnleggende analyseenheter. Vi begynner nå å erkjenne at både voksne og barn har ulike ”literacier” og at ulikheten mellom literacyene i samfunnet øker. Folks ”literacy” er situert og henger sammen med den videre sosiale kontekst og med resten av kulturen. ”Literacy” baserer seg på symbolsystem som er et representasjonssystem. Den er del av vår tanke, ja, tankens teknologi. Vi har verdier og forestillinger knyttet til Literacy. Det å lese en billedbok for barn på sengekanten er et eksempel på en litterær praksis. Hva kjennetegner så barnehagers litterære praksis? Jeg har spurt førskolelærere hvordan de bruker bøker. Bøker brukes for å roe ned barna, gjerne i tilknytning til sovesituasjoner, de brukes i forbindelse med temaarbeid og som utfyllingsaktivitet. Vi må også tro at de noen ganger inngår i estetisk praksis. Slik litterær praksis er koplet til, slik jeg ser det, førskolelærerens *litterære habitus* og muligens også barnas framvoksende litterære habitus. For å forstå slik praksis, må man våge å eksperimentere med dem. Mange tenkere deler det synet at for å forstå noe, må man forandre det.

Er det så forskerens oppgave å tre inn på barnehagearenaen og validere førskolelærerens litterære habitus? For å få svar på det spørsmålet skal jeg presentere Eikelands begrep ”habitus validity” og undersøke hvilken relasjon det er mellom Eikelands begrep og Bourdieus begrep habitus.

---

<sup>34</sup> Jeg interesserer meg her for *litterære* praksiser – ikke tekstpraksiser i videre forstand, det betyr at jeg har bakt inn en estetisk-komponent i literacy-begrepet, som ikke nødvendigvis ligger i den opprinnelige bruksmåten.

## ***Habitus validitet***

Eikeland påpeker at både hans eget begrep ”habitus validity” og Bourdieus begrep habitus har sine røtter i Aristoteles sitt begrep hexis.

Bourdieu begrep er omdiskutert. Noen avviser Bourdieus’ habitus- begrep fordi de mener det er for deterministisk og ignorerer individuell refleksivitet og evnen til å handle på måter som ikke nødvendigvis samsvarer med dominerende sosiale relasjoner og diskurser hvor habitus er lokalisert. Andre er delvis enig med Bourdieu, men tar til orde for en modifisert versjon av begrepet. En representant for dette synet er Andrew Sayer som anerkjenner at vi har bruk for begrepet, men som hevder at Bourdieu ignorerer at habitusen også inkluderer dyder. Vi erverver også etiske disposisjoner, mener han (Sayer, 2010).

Eikeland på sin side, skriver at begrepet ”habitus-validitet” tilhører en annen kunnskapsgrammatikk enn den som opererer med trikotomien ”data”, ”teori” og ”metode”. Begrepet tilhører ikke habitusen til samfunnsforskningens habitus. Eikeland tolker ikke Bourdieus habitus-begrep utelukkende som et teoretisk begrep brukt av utenforstående forskere til å forklare andres, dvs. de man forsker på, sin oppførsel. En slik fortolkning kan lett bidra til at mennesker blir oppfattet som et produkt av sin oppvekst, særlig med vekt på sosial klasse. Han påpeker at Bourdieu selv har advart mot det Eikeland kaller ”spectator-fortolkninger” av begrepet. Eikeland understreker at dersom vi introduserer begrepet habitus i tilknytning til en ny kunnskapsgrammatikk, vil det framstå både som et praktisk og som et teoretisk begrep, men det på en annen måte enn det teori-begrepet som innebærer at teori er tilskueri. Habitus er ikke bare gradvis ervervede handlingsdisposisjoner, det er også en type praktisk-teoretisk kunnskap som kan utvikles ved hjelp av dialog og utøvelse av fronesis. Begrepet habitus-validity definerer han slik:

*Briefly stated, then, the concept of habitus-validity tries to grasp and express the structure of a specific kind of theoretical and practical knowledge which is genuinely suited and adjusted to the task, situation, and context at hand – that is, knowledge that ”belongs” or ”hits the target” in the context. (Eikeland, 2009, s. 34).*

Det dreier seg om å utvikle innsikt, jf. Aristoteles’ begrep Theôria = epistêmê 1.

Dermed er vi kommet så langt at vi må reformulere spørsmålet som er utgangspunktet for artikkelen. Det er ikke snakk om å stå utenfor praksisfeltet og validere en habitus, men innenfra utvikle de involvertes habitus gjennom dialog og eksperiment - slik at det utvikles

kunnskap som er tilpasset situasjonen og oppgaven. For å få dette til trenger de involverte fronesis – det gjelder å være lydhør for hva situasjonen krever av en og gjøre det rette til rett tid. Man kan spørre om dette ikke forutsetter den dannelsen som skal utvikles? I et pluralistisk samfunn er det heller ikke så lett å utpeke hvem som er bærer av denne dyden.

I vår sammenheng kan lydhørhet for situasjonen blant annet dreie seg om å flytte tyngdepunktet fra litterære vurderingskriterier som er forankret i en autonomi-estetikk til relasjonelle vurderingskriterier. En barnebok betraktes da ikke som iboende og absolutt god, men som god i en viss situasjon for visse barn.

Et krav til habitusen for at den skal være valid, gyldig, er at den treffer målet eller er tilpassa oppgaven i en gitt kontekst. Et karakteristisk trekk ved Aristoteles tenking er at den er målorientert. Når vi arbeider med litteratur i barnehage og skole, holder vi ikke på med noe som er lett å måle. Målestokken vi bruker, er ikke, som Åsmund Henning påpeker, en endelig og ferdig formulert plattform der elevene ved slutten av året kan stige av og erklære høyt og tydelig at de har kommet fram (Henning, 2012, s. 261). Det er enklere å undersøke hvilken informasjon barna har plukket opp, enn å få tak i hvilket estetiske utbytte de har hatt i møtet med teksten. Noen ganger kan en litterær praksis framstå som tvetydig; det kan være vanskelig å avgjøre om den fungerer frigjørende eller disiplinerende. Et eksempel fra en japansk barnehage, kunne ha illustrert dette poenget – som jeg ikke har plass til å folde ut her. (Takashi & Wilkerson, 2012, s.175 f.)

Framfor å evaluere det enkelte barns eller den enkelte voksnes litterære habitus, kan vi evaluere det litterære miljøet barnet og førskolelæreren lever i. For eksempel: møter barna et rikt tekstutvalg i barnehagen? Besøker de biblioteket? Får barnet sjansen til å delta i litterære samtaler? Legges det vekt på å utvikle barnets forforståelse før høytlesingen starter?

Vi må heller ikke glemme at litteraturen selv – gjennom ulike former for *underliggjøring* – avautomatiserer persepsjonen vår fra vaneforestillinger og får oss til å reflektere over disse. Slik kan litteraturen forandre vår ervervede habitus (Sklovskij 1970/1916)

Hvorfor kan det være krevende å endre barnehagens tekstutvalg og de litterære praksisene i barnehagen gjennom aksjonsforskning? En utfordring er at kompetanse fordres av de involverte, samtidig som den skal utvikles. En annen utfordring er at det eksisterer dannelsesbegreper i lovverk og andre politiske dokumenter uten at ansatte i barnehager nødvendigvis har eierskap til disse begrepene (Olsen, 2011). En tredje utfordring er å unngå

”det instrumentelle mistaket”. En fjerde utforing er å forske og samtidig være innovativ og få til forandring innenfor den tida en har til rådighet. En fjerde utfordring er å ivareta barnets interesser og gi barnet innflytelse, selv om barn ikke nødvendigvis produserer argumenter for sitt syn. Listen med utfordringer for den som ønsker å endre tekstutvalg og praksis i barnehagen, kunne saktens forlenges.

Det er kanskje umulig – men vi gir oss ikke.

## **Litteraturliste**

- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Bichsel, P. (1969). ”Et bord er et bord” i *Barnehistorier*. Oslo: Gyldendal
- Birkeland, T. o.a (1993). *Den norske biletboka*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Birkeland, T. (1997). *Norsk barnelitteraturhistorie*. Oslo: Det norske samlaget.
- Birkeland, T. (2011). ”Å skape verden med språk” i K. Bakke (red.) *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*.Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (1996). *The Rules of Art:genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford: University Press/Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu,P. (1979). Innledning til *Distinksjonen*” i K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caroll, L. (2004). *Alice’s adventures in Wonderland: & Through the looking-glass: and What Alice Found There*. London: Collector’s Library
- Christensen, N. (2003). *Den danske billedbog 1950-1999 -teori, analyse og historie*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag,. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dewey, J. (2008). ”Å gjøre en erfaring” fra *Art as experience* (1934) i K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Etisk teori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Druker, E. (2008). *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Gøteborg: Makdam
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Eikeland, O. (1995). Aksjonsforskningens horisonter - et forsøk på å se lenger enn til sin egen nesetipp. I O. Eikeland & H. Dons Finsrud, *Research in action/Forskning og Handling Søkelys på aksjonsforskning*. Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie 1.
- Eikeland, O. (2009). Habitus-Validity in Organisational Theory and Research - Social Research and Work Life Transformed. I B. Brøgger & O. Eikeland (Ed.), *Turning to practice in action research*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Finnegan, R. (Ed.) (2005). *Participating in Knowledge Society. Researchers Beyond the University Walls*. Basingstoke: Palgrave-Macmillian
- Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

- Goga, N. (2006). *Kunnskap og kuriosa. Merkvordige lesningar av tre norske tekstmontasjer*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Gustavsen, B. & Sørensen, B. Aa. (1995). Aksjonsforskning. I O. Eikeland & H. Dons Finsrud (Red. & Ed.): *Research in action/Forskning og Handling Søkelys på aksjonsforskning*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Hagen, I. & Wold, T. (2009.) *Mediegenerasjonen. Barn og unge i det nye medielandskapet*. Oslo: Samlaget
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kaldestad, P.O. & Vold, K. B. (Red.) (2010). *Årboka. Litteratur for barn og unge*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Knausgård, K.O. (2011). *Min kamp 6*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). *Emergent Litteracy. On Literature for Children 0-3 år*. Amsterdam: John Benjamins publishing Company.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2009). *Litteratur im Laufstall. Bilderbücher für die ganz kleinen*. Troisdorf: Bilderbuchmuseum Burg Wissem.
- Mjør, I. (2002). Les for meg! Litteraturformidling i barnehagen og det vanskelege kvalitetsomgrepet. I I. Mjør (Red.): *Kulturbarnehagen*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Mjør, I. (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar til mening og tekst*. Kristiansand: Universitetet i Agder
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland
- Petersen, A. (2006). Billedbøger i bruk i vuggestue og børnehavn. I A. Mørch-Hansen & J. Pohl (Red.). *Børnelitteratur i tiden*. København: Høst & Søn.
- Rönnerman, K. (2010). Aktionsforskning – en väg mot kvalitet och förbättring. I M. Nylund, C. Sandback, B. Wilhemsson, & K. Rönnerman, *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. PhD-avhandling. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Sjokovskij, V. (1970). Kunsten som system av virkemidler. I E. Eide, A. Kittang & A. Aarseth (Red.). *Teorier om diktekunsten*. Bergen-Oslo-Tromsø: Universitetsforlaget.
- Skaret, A. (2012). *Litterære kulturmøter. En studie av barns resepsjon*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Storm Tojussen, L. P. (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheim og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt & S. Dobson, *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sterponi, L. (2012). Literacy Socialization. I A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Red.), *The handbook of Language Socialization*. **Sted**: Wiley-Blackwell.
- Silva, E. & Warde, A. (Ed.) (2010). *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy. Settling accounts and developing alternatives*. London & New York: Routledge.
- Østenstad, I. (2002). Barnelitteratur og forestillingen om kunstens autonomi. I Kaldestad, P. O & Vold, K. B. (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Østenstad, I. (2003). Kritikken og det barnelitterære feltet. Publisert på nettstedet *Barnebokkritikk.no*

Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. Th., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Aase, L. (2005). Norskfagets daningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Med kjærlighet til praktisk kunnskap

### Humanistisk aksjonsforskning - en praksisnær analyse av drama

#### *Innledning*

Hva er drama? Hva blir det undervist i og hvilken nytte har fremtidige barnehagelærere av dette faget?

Jeg vil i dette essayet belyse humanistisk aksjonsforskning som beskrevet av Eikeland (1995), som en metode til vitenskapelig analyse av dramapedagogikk i praksis.<sup>35</sup> Eikeland argumenterer for et praktisk dannelsesideal.

Jeg vil belyse dramafaget, 10 studiepoeng i førskolelærerutdanningen. Dramafaget i praksis undervises for 1. års studenter. Jeg har valgt å se bak de kunnskaper og det læringsutbyttet som forventes gitt i dette faget, for å se om det kan være andre andre læringsutbytte som handler om å kjenne sin egen personlige dannelselse. Å kjenne sin egen personlige dannelselse dreier seg ikke bare om en form for psykoterapi eller psykologisering, men om å kjenne sin egen praksis og innøvde *habitus* (Eikeland, 1995, s. 252).<sup>36</sup>

Fokuset i kurset i vitenskapsteori har vært kunnskapsforståelse og innovasjon, der vi har knyttet innholdet til egne arbeidsoppgaver. Disse fordypningseminene i førstelektorprogrammet viste seg å være nyttig for meg. Det åpnet opp for ny innsikt og ny forståelse. Jeg

---

<sup>35</sup> Eikeland er filosof og aksjonsforsker. Han innehar en Phd. i eldgammel filosofi. Eikeland argumenterer for et praktisk dannelsesideal.

<sup>36</sup> Jeg ble inspirert av førstelektorprogrammets foredragsholders iver etter å sette praktisk kunnskap på dagsorden. Jeg har blitt bevisst på ulike problemstillinger i profesjonsutdanning ved høyskoler og universitet. Selv er jeg universitetslektor i drama og underviser i drama for førskolelærerutdanningen.



måtte se på dramafaglig kompetanse i en utvidet forståelse av yrkesrollen. Jeg ble mer bevisst på hvilke problemstillinger studentene står overfor i en utdanningsinstitusjon og hvor kompleks yrkesrollen faktisk er i dag. «Å studere profesjoner er med andre ord å studere et sentralt, og omstridt, samfunnsmessig arrangement», sier Molander & Terum, (2010 s. 13).

Som dramalærer ble jeg nysgjerrig på om undervisningen som blir gitt i drama hadde relevans for den komplekse yrkesrollen studentene ble utdannet til. Jeg stilte spørsmål til hva dramafagets relevans kunne være for yrkesrollen, som barnehagelærer.

I dette essayet vil jeg se nærmere på dramafaget som relevant for studenter som studerer til å bli barnehagelærere og drøfte den praktiske relevansen i lys av humanistisk aksjonsforskning. Med andre ord se lenger enn til egen nesetipp (Eikeland, 1995, s. 211).

Hvorfor akkurat humanistisk aksjonsforskning? Slik jeg forstår Eikeland handler det nettopp om å verdsette det menneskelige, verdsette den praktiske kunnskap og verdsette den vitenskapelige kunnskap. Jeg vil drøfte noen tanker som jeg leser ut av artikkelen for å se om disse kan være nyttig å drøfte inn som meningsbærende og betydningsfulle for drama, også med tanke på å studere en utvidet forståelse for fagets relevans for profesjonen, slik Molander & Terum uttrykker det (op.cit).

I drama underviser vi mennesker. Vi underviser mennesket, forstått som noe mer enn en objektiv tilskuer av en gitt virkelighet. Vi henvender oss til det menneskelige, hvor vårt liv kan bli gitt ny mening, endring og ny innsikt. I drama kan det bety å tillate seg å føle, sanse, fantasere og bruke kroppen fysisk. Slik kan vi gjennom praktisk hardt fysisk arbeid ane våre tilvendte vaner og gi rom for nye eksistensielle måter å erfare oss selv på.

Den teoretisk vitenskapelige kunnskap gitt til studentene har jeg ikke valgt å drøfte inn i dette essayet. Det er likevel svært viktig å vite at den teoretisk vitenskapelige kunnskap studentene gis er av stor betydning da denne danner bakgrunnsforståelse for hvem vi er, hvordan vi forstår oss selv og hva vi tenker om oss selv. Det er viktig for dramafagets egenart at studenten forstår betydningen av sine egne praktiske erfaringer gjort i dramaundervisning. Jeg tror disse praktiske erfaringer kan gi studenten ny innsikt. Innsikt som vil være av betydning for deres fremtidige yrkesvalg.

Hva er humanistisk aksjonsforskning? Perspektiver på humanistisk aksjonsforskning slik jeg forstår Eikeland, handler om å våge å være mester i eget liv. I denne sammenheng vil kanskje

Eikelands perspektiver bety å gi studenten øving i å ha oppmerksomheten på det som er godt og bruke studentens egen vilje til transformasjon gjennom praktisk dramaarbeid.

Jeg tror det er viktig å være mester i eget liv når en skal arbeide med barn og andre voksne. Jeg tror det viktig å ha en god selvforståelse og oppleve mestring i kommunikasjon med barn. Aksjonsforskning i denne sammenheng er, slik jeg forstår Eikeland, kroppslig nært, praksisnært og basert på dialog.

Det kan kanskje virke noe søkt å la en metode for aksjonsforskning i organisasjonslivet belyse et estetisk fag, men jeg tror kanskje at vi kan få hjelp av humanistisk aksjonsforskning til å se fagets betydning for yrkesrollen. Min forståelsesbakgrunn er tuftet på praktisk erfaring og en fenomenologisk tilnærming til faget. Den fenomenologiske tilnærmingen er tuftet på et menneskesyn, kunstsyn og læringssyn hvor mennesket er estetisk til stede i verden.

Jeg tror kanskje humanistisk aksjonsforskning kan løfte frem betydningsfulle aspekter når vi i drama forutsetter kroppen som erkjennelse på eksistens. Problemet i et vitenskapelig lys kan være hvordan vi velger å forstå oss selv som menneske. Jeg velger her å støtte meg til kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty, slik det blir framstilt av Hangaard Rasmussen (1996). Kroppen baserer seg på tillit til egen eksistens, tro på seg selv og tillit til verden. ”Jeg tenker at det forholder seg sådan og sådan, men det er et kroppslig ”Jeg kan” ” (Hangaard Rasmussen, 1996).

Problemet kan være at studenten har mistillit til egen kropp, som Merleau-Ponty (2005) sier, at hun har underlagt seg de idealer som er nedfelt i kulturen og tviler på egen evne til estetisk uttrykksansning (Cassirer, 1965). Mennesket som kroppslig erfart er grunnlag for eksistens, vi kan ikke erfare oss selv kun som en idé. ”I sin fænomenale fremtræden er det et menings- og betydningssskabende udtryk, der mest av alt ligner et drama” (Hangaard Rasmussen, 1996).

Merleau-Ponty bekymrer seg for den dualistiske selvforståelsen i den vestlige verden (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 15). En dualistisk selvforståelse kan for eksempel være hvordan studenten forstår seg selv som studerende. Studentene vektlegger kanskje den teoretisk funderte kunnskapstradisjonen i academia som sannere kunnskap om mennesket og væren, enn den de praktisk har erfart. Med en dualistisk selvforståelse kan både kjønn, religion, politikk, kultur, etnisk opprinnelse danne grunnlag for diskriminering. I et estetisk fag vil diskriminering av egen persepsjon være en mistillit til de praktiske erfaringer en faktisk gjør seg. En slik diskriminering av persepsjon og uttrykk for disse vil være lite

hensiktsmessig i møte med barn. Derfor tror jeg det er viktig å løfte frem de faktiske praktiske erfaringer studentene gjør seg i drama som fremmende for profesjonen og særdeles viktige for barns vekst og utvikling.

Kanskje vi med aksjon i praksis med kropp kan erfare noe mer enn en objektiv tilstedeværelse i verden, kanskje vi kan erfare noe mer enn en verden vi objektivt beskuer? Kan vi få erfaringer som gjenspeiler, at vi kan påvirke, medvirke til det gode? Kan vi ha fokus på det som er godt og slik fremme barns utvikling?

### ***Eksempler fra praktisk undervisning i drama***

Her vil jeg gi noen praktiske eksempler fra dramaundervisningen min. I drama forskes det på hvem er jeg og hvem kan jeg være sammen med andre. Vi er undersøkende og utforsker livets mangfoldighet på mange måter.

*I første undervisningstime står tjuvfem studenter forventningsfulle i gangen. På et skilt kan de lese at de må ta av seg skoene før de kommer inn i dramarommet. Nølende åpnes døren inntil dramarommet. Her står jeg og ønsker dem velkomne. Studentene kommer inn og ser seg nølende rundt i rommet. Det er ikke et vanlig undervisningsrom eller auditorium som møter studentene når de skal undervises i drama. Rommet er stort, det er høyt under taket, med mørkt gulv og med sorte gardiner som henger ned fra taket.*

*Jeg har satt stolene studentene skal sitte på i en ring. Studentene setter seg, men de må først legge sekkene igjen ved døren. Hva gjør vi her i denne sirkelen, hvorfor møtes vi slik i en sirkel? Hva kan vi lære sittende i en sirkel uten penn og papir? Hva skal det foreleses i?*

Jeg har i førstelektorstudiet blitt enda mer bevisst på verdien av praktisk erfaring. Denne praktiske erfaring har ligget i skyggeland som Molander & Terum (2010) sier. Teori i en akademisk institusjon kan kanskje stå i fare for å diskriminere den praktiske erfaring vi har om oss selv som menneske? Teorien er jo det som frembringer ny kunnskap slik vi forstår denne i en akademisk institusjon. Kan vi da frembringe ny kunnskap om oss selv i praktisk dramaarbeid? Den praktiske erfaring som det her gis kunnskaper om til studentene handler om praktiske mellommenneskelige møter. En kunnskap om mellommenneskelige møter som ligner svært på den måten barn og voksne møtes på i barnehagen. Den ligger også nær opp til en urgammel tradisjon om hvordan mennesker møttes før den industrialiserte verden overtok vår kultur. Denne urgamle måten å møtes på er kanskje mer naturlig nedfelt i menneskers behov for samvær og tilhørighet enn det vi i dag tar høyde for. I barnehager blir slike møter praktisert nesten hver dag, og også ved spesielle anledninger som fødselsdager, feiring av

nasjonaldager, markering av samenes nasjonaldag, FN eller andre kulturelle og religiøse merkedager. Studentene møter allerede til første undervisningsdag et naturlig indirekte møte med hva som forventes av dem i sitt fremtidige yrkesvalg.

Våger vi å forske på våre egne praktiske erfaringer i dramaundervisningen kan vi gi viktig innsikt i fagets praktiske betydning for kunnskap. Det er kanskje på tide å hente frem den praktiske kunnskapen som jeg tror studenten gjør seg i dramafaget og se på dens betydning for fremtidig yrkesrolle.

*Jeg finner frem studentlistene for å registrere studentene og for og se hvem som er her. Jeg leser navnene og studentene svarer ” ja ” etter hvert som navnet deres blir lest opp. Det er obligatorisk frammøteplikt i dramaundervisning. Det er derfor svært viktig at studentene blir registrert.*

*Jeg vil gjerne vite hvem studentene er. Jeg tar det for gitt at vi er nysgjerrige på hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvilke erfaringer en har fra før med dramafaget.*

Likevel er det en årsak til å lese navnene som ligger bak den obligatoriske registreringen. Denne årsaken handler om å bli sett. Når jeg leser navnet til studenten får vi et møte. Her skapes en relasjon som er mer enn et navn på listen. Studenten må ta øyekontakt og se på meg. Vi må ta initiativ til å være sammen om noe. Vi må tåle å bli sett. Vi må oppleve hva det vil si å bli sett av en fremmed person. Dette skjer for barn første dagen de kommer til barnehagen. De møter mange nye barn og voksne som de skal utvikle et nært og fortrolig forhold til.

Jeg tror at studentens egne subjektive erfaringer med å bli møtt og sett på denne måten vil gi erfaring som kan være nyttige å ha når hun møter barn som kommer til barnehagen for første gang. Hun blir gitt egne erfaringer om møte med fremmede selv og får kunnskaper om hva hun syntes var viktig for henne. Slik får hun kunnskap om det menneskelig. Hun vet hva som må til for å skape en tillitsfull og god relasjon til barnet. Det forutsettes erfaring hos den voksne, erfaringer med egne følelser for å kunne forstå barnet og de opplevelser det måtte ha første dagen i barnehagen uten mor eller far.

I drama tar vi sikte på å skape en atmosfære av tillit og jeg peker på verdien av at alle er her. Det er vi som skal lære hverandre å kjenne på en helt unik og spesiell måte. Vi sitter i ring, vi blir synligere for oss selv og de rundt oss når vi sitter i ring. Vi kan ikke gjemme oss bort for hverandre bak store bord og pulter og datamaskiner. I barnehagen må vi også bli synlige for oss selv, se og bli sett. Jeg tror studenten allerede i møte med registrering får en fornemmelse

av seg selv og andre på en annerledes måte. En måte som ligner på den de vil møte i yrkeslivet.

Eikeland vektlegger betydningen av å forstå vår egen praksis, hvorfor vi handler og gjør som vi gjør. Vi må forstå hva, hvordan og hvorfor vi handler som vi gjør. I en vid sammenheng her må vi som lærere i drama forstå de kulturelle mønstre studentene inngår i som studerende ved en akademisk institusjon. Vi må vite noe om hvordan de forstår seg selv og hvordan de forstår kunnskap. Det blir derfor viktig å ha *dialog*, sier Eikeland (1995 s. 247), om hvorfor vi gjør som vi gjør. ”Personlig læring er praktisk dannelse av ferdigheter og innsikt gjennom intim omgang med en sak gjennom dialogisk, skjelnende bearbeidelse av egne praktiske erfaringer”, sier han. Studentene må få innsyn i tankene bak møtet ved å møtes i sirkel. Et navneopprop er ikke bare et navneopprop. Det er ikke kun automatisert objektiv registrering. Studenten må svare et ja. Et ja som kommer fra en person, et menneske som formidler noe i form av lyd. Jeg må være lydhør, høre etter hva som ligger bak følelsen i svaret.

Akkurat som jeg lytter til studenten og hvordan jeg ”leser” studentens formidling, slik må også de lære seg å lytte, være lydhør for stemmens klang, er den svak eller sterk, glad eller trist, vi må lytte og dette må vi gi studentene kunnskaper om, de må også lære seg å lytte. De må lære seg å lytte til barn og andre voksne.

*Toner fra «Bright side of the road» skrevet av Wan Morrison møter studentene til andre undervisnings økt. Det er på tide å møte noen utfordringer fra vår tilvendte måte å være i verden på som kropp.*

Studentene har nå erfaring fra første økt hvor vi møttes i ring sittende på stoler. Denne gangen skal vi stå i sirkel, ikke sitte i ring. Det er svært viktig at studentene lærer seg å se; å se i denne sammenheng er langt mer enn passiv seing inn i en objektiv anskuelse av verden. Nå må vi se aktivt, det betyr å erfare med følelser det vi ser. Studentene kan i denne uvante situasjonen igjen bli litt nervøse og usikre på seg selv.

*Jeg står i ringen sammen med dem og forklarer at vi skal gjøre noe jeg elsker. Det er nemlig at alle imiterer meg. ”Det kan ikke bli noe problem?” spør jeg og alle nikker ”nei, det skal gå bra”. Imitere, det kan studentene. Jeg forklarer videre at barn elsker at andre imiterer dem. De ligger på stellebordet og elsker at mor eller far smiler og sier ”titt tei”. Barn elsker at voksne imiterer og gjør seg til. Det skaper betydning inn i barnets liv at omsorgspersoner også vil gjøre det hun gjør.*

*Nå skal studentene imitere meg. Jeg skruer opp volumet og vi hører sangen velte seg utover i rommet, toner som er til å bli i godt humør av. Jeg beveger meg med rytmen til musikken, vender kroppen i ulike stillinger som studentene villig imiterer. Dette er gøy, vi legger oss på magen på gulvet, smiler til hverandre, vinker, skjærer grimaser, leker med fingrer og tær. Når studentene gir uttrykk for glede og tillit sender jeg impulsen videre til dem. Det er ikke kun jeg som skal oppleve gleden over å bli sett og at andre imiterer meg. Studenten er de som skal få mest utav denne opplevelsen. Vi gjør oss til, finner på mange kjekke ting å gjøre med kroppen. Vi gjør oss til for hverandre. Vi erfarer oss selv fra ingenting med impuls fra rytmer som gir lyst til å bevege seg. Er dette lov, går dette an, er det mulig, studerer jeg nå? Studentene elsker denne øvelsen og gjør den gjerne uten meg. De vet at vi begynner undervisningen her.*

*Vi hilser på hverandre med hele vår synlige og usynlige eksistens. Vi deler med hverandre og vi imiterer. Imitere er svært menneskelig. Og det kan være gøy å finne opp nye ting å imitere. Samtidig får jeg vist noe jeg kan og liker å gjøre og de andre deler gleden over denne praktiske øvelsen med meg.*

Barn liker også at andre vil gjøre ting sammen med dem. Små barn elsker å bruke kroppen sin til å hoppe rundt, gjemme seg, krype under og krype over. Å gi studentene erfaring med seg selv og gleden over å bruke kroppen til mer enn å gå, stå, sitte osv. Dette øker kanskje sjansen for at studenten vil by på seg selv sammen med barn. Være med å klatre over og under. Studentene får kreative erfaringer med hvordan de kan bruke kroppen. De får kunnskaper om sin egen skaperglede og får aktualisert seg selv på nye måter (Braanaas, 2008).

Det øker kanskje muligheten for at studenten gir opp en kanskje nedfelt begrenset måte å være på og våger å by på seg selv og leke med sammen med barn. Barn utforsker og finner opp nye leker hele tiden. De skaper seg selv i tid og rom. De har ikke den samme bevissthet og erfaring med livet som en voksen har. En barnehagelærer har i oppgave å gi barn kunnskaper og erfaringer som støtter barnet og kan vise veg for ny innsikt og forståelse hos barnet. *Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling*, sier Rammeplanen (2011, s.15). Dette kan barnehagelæreren gjøre gjennom lek betonet kommunikasjon slik at den ivaretar barnets iboende skaperglede.

Hos Eikeland vil det å være mester i eget liv bety vilje til endring. Her bruker jeg studentens egen vilje til endring. De velger selv hvor mye de vil gi inn i øvelsen. Hvor mye de vil gi av seg selv, og de kan også trekke seg fra øvelsen. Det er utrolig gledelig at studentene etter hvert blir glade i denne øvelsen.

Studentene får erfaring med seg selv som lekende og medskapende. Det blir en livskunst, som Eikeland uttrykker det, som jeg kan oppmuntre til og stimulere til i barnehagehverdagen. Studenten får praktisk erfaring med å bety noe inni en sammenheng.

Jeg har lang erfaring med at studenter kan vegre seg for dramaundervisning. Dette kan henge sammen med at de har liten eller ingen erfaring med faget. Opplever de å beherske situasjonene som å si navnet, fortelle en historie, by på seg selv, tror jeg sjansen øker for at studenten vil medvirke inn i undervisningen mer og mer. De kanskje se og erfare at deres bidrag inni denne type arbeid med kropp i praksis gir nytte til fremtidig yrkesrolle.

Desto flere gode erfaringer vi gir studenten i møte med de øvelser hun skal gjøre i drama, desto større sjanse tror jeg, vil vi ha for å utvikle og danne en student som får tillit til seg selv, og som erfarer hva det vil si å bli sett. Vi kan gi studentene ny praktisk subjektiv erfaring om seg selv, praktisk subjektiv erfaring som er av uvurderlig verdi i fremtiden.

I drama har vi mange forskjellige improvisasjonsøvelser, vi øver på "her og nå", vi øver på å ha oppmerksomhet på oss selv innover i oss selv.

*En "her og nå" øvelse er en øvelse hvor studentene for eksempel har satt seg på sine respektive stoler og at jeg ber alle sammen om å gå ut av rommet og komme inn igjen akkurat lik den første gangen de kom inn. Nesten ingen av studentene husker hvordan de kom inn første gangen.*

*Å være tilstede her og nå, disiplinert med vilje til å lære og å få ny kunnskap om meg selv, den andre og livet, er blitt en glede, men er fortsatt en utfordring. Vi er alltid On the Edge, vi hviler aldri. Alle må på en rekke i den ene enden av rommet. Studentene står på linje som soldater. De må være tilstede med hele seg. De må lytte, se, føle, reflektere, sansse kinestetisk for nå skal student øves i bevisst tilstedeværelse her og nå. De vil ikke få vite når de skal gå for å finne en plass i rommet. Det krever full konsentrasjon og oppmerksomhet. Studentene står musestille, hendene er utav lommene, ingen tygger tyggegummi eller snuser. Alle har blikket bestemt festet på et punkt lenger fremme i rommet. Rommet er en båt, de er mannskap om bord som skal finne et sted å stå på båten som gjør at båten holder seg i balanse og ikke kantrer. En etter en går studentene sakte men sikkert ut i rommet, finner sitt sted og står stille i giv akt og venter til alle har funnet sitt sted. En mektig øvelse hvor vi øver på å være tilstede i egen kropp sammen med andre. Fra denne øvelse går vi over til bruk av kropp med store eller små bevegelser, sakte eller raske bevegelser.*

Studenten må våge å ta imot instruksjoner å gjøre som hun blir bedt om selv om det strider med hennes egen måte å være på til vanlig. Hun blir tvunget til å gå, løpe og hoppe under vann, over vann, i bekker, på steiner og som en champagnekork. Alt utfordrer hennes egen tillærte måte for hvordan hun skal bruke seg selv. Jeg vet at jeg utfordrer og studentene glir gladelig inn i øvelse etter øvelse, gis ny erfaring om seg selv som de etter hvert setter mer og mer pris på. Jeg tror kanskje at studentenes nye praktiske erfaring med seg selv øker muligheten for at de våger å se det som er annerledes med nye øyner. De våger å se gleden over det som er annerledes fra dem selv og være nysgjerrige og lære mer.

Speiling er også en typisk improvisasjonsøvelse som studentene skal kunne. Øvelsen i seg selv kan være veldig lett eller den kan kreve mye. Hvor mye du lærer av denne er avhengig av hvor mye du gir inn i øvelsen. Slik er det med alle øvelsene i drama. Du får det du gir inn. En speiling øvelse kan bli en fantastisk erkjennelse for studenten om hun våger å gi seg over til øyeblikket og synke inn i den andres bevegelser og gi seg hen. Med disse øvelsene glemmer studenten tid og sted og får en dypere kontakt med det indre rom i seg selv, det rommet som gir liv og skaper glede uansett hva du gjør. Her kan du ikke trå feil eller gjøre feil, alt springer ut av deg selv og er ditt rom og din stemme til verden. Å bli kjent med dette rommet kan øke studentens medskapningsglede hos barn og voksen. Den kan være med på å øke barnets kreativitet og sette skaperglede på dagsorden i barnehagen.

Drama er et praktisk fag, et fag som må erfares praktisk. Du kan ikke studere det uten å bringe inn følelser og fantasi. Du kan ikke studere det uten å være medskapende. Du kan ikke studere det uten å bringe inn egen kropp.

Du kan kun forstå drama gjennom subjektiv kroppslig erfaring. Det kreves hardt arbeid og disiplin. Det kreves vilje til endring, det krever at du lytter til deg selv. Det krever at du bryr deg om deg selv. Det krever at du er villig til endring og har vilje til å bli mester i eget liv. Det krever at du er villig til å ta ansvar for ditt eget liv. Det krever at du tørr å ha oppmerksomheten på det som er godt. Det krever at du våger å gi opp kontrollen på tilvendte forestillinger om deg selv og den verden du lever i. Det krever at du våger å se på ny, se deg selv og den andre på ny. Det krever at du er genuint interessert i mennesker, natur og kultur. Det krever at du er nysgjerrig og våger å være nysgjerrige på andre. Det krever at du tar del i og engasjerer deg i din egen subjektivt erfarte eksistens. Dramafaget tenker jeg er et praktisk studie av filosofi og kunst. Det er et praktisk studie av den menneskelige eksistens.



I praktisk drama arbeid bryter vi med mange av de forståelseshorisonter studentene har tilegnet seg. Studenten må ha forstått den virkningshistorien hun står i, er sosialisert inn i og er et produkt av. Hun må også forstå de institusjonelle mønstre hun inngår i. Her er tale om en forståelseshorisont tilsvarende den Hans-Georg Gadamer viser til som virkningshistorie, sier Eikeland (1995). Studenten må forstå at mange av de ting vi gjør og tror vi gjør spontant og umiddelbart ikke er så naturlige som vi kanskje liker å forestille oss. De er heller ikke så originale, sier Eikeland. Jeg opplever at disse refleksjoner kan henge sammen med den dualistiske selvforståelsen Merleau-Ponty er bekymret for (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 15). Her vil unge mennesker for eksempel tro på det media forteller dem om hvem de skal være og hvordan de skal være. Kulturen blir i større grad det en forstår seg selv som en del av. Kulturen kan være fordomsfull og hemme studenten i selvtillit og selvtillit. I dramafaglig sammenheng bryter vi med mye av det som kan være fordommer til for eksempel undervisningsformer på et universitet. Vi bryter ned forestilling om at kunnskap kun tilegnes gjennom studier av teori. Vi lærer studentene kjærlighet til egen praksiskunnskap.

Med humanistisk aksjonsforskning ser jeg hvordan vi kan løfte frem betydning av dramafaget som kan ha ligget i skyggeland. Studenten blir gitt ny innsikt om seg selv som skapende og meningsfullt til stede i verden. Disse subjektive erfaringer gitt gjennom øvelser hvor det fordres tilstedeværelse og en tillit til øyeblikket gir rom for mer enn en objektiv verden. De subjektivt erfarte øyeblikk åpner opp for og gir rom for muligheten til å overskride seg selv i tid og rom. Studentene erfarer, tror jeg et « jeg kan» (Hangaard Rasmussen, 1996). Det blir en livskunst, en *arts vivendi* (Eikeland, 1995, s. 253). En estetisk kommunikasjonserfaring som jeg tror barn vil ha stor glede av.

## **Litteraturliste**

Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Eikeland, O. (1995). Aksjonsforskningens horisonter - et forsøk på å se lenger enn til sin egen nesetipp. I O.

Eikeland & H. D. Fissured (Red.). *Research in action*. Oslo: The Work Research Institute.

Hangaard Rasmussen, T. (1996). *Kroppens filosof: Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Seim-forlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgave.*, Bergen: Fagbokforlaget.

Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2010). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Den nye rektoren

# Hvilken kunnskapsforståelse preger profesjonsutviklingen av skolelederrollen?

### *Innledning*

#### **Bakgrunn**

Det offentlige ordskifte og norsk utdanningspolitikk har gjennomgått store endringer de siste 20 år (Elstad 2010). Internasjonale undersøkelser som PISA og TIMMS har rangert norsk skole som middels på mange områder. ”Resultatene fra PISA-undersøkelsene i 2000, 2003 og 2005 viser svakere resultater enn forventet og en nedadgående trend i perioden 2000-2006 i alle de tre PISA-fagene” (Elstad & Sivesind, 2010, s. 21-22). I samme periode har en såkalt moderniserings-bølge slått inn over offentlig sektor. Denne bølgen benevnes vanligvis som New Public Management (NPM) (Elstad & Sivesind, 2010) og går i helt korte trekk ut på at man henter modeller fra privat sektor å prøver å bruke dem i det offentlige i den hensikt å effektivisere og heve kvaliteten. Stikkord her kan være desentralisering og lokal frihet kombinert med rapportering og tilsyn. Kjernebegrepet er ”accountability” dvs si at den som gir en tjeneste gjøres ansvarlig for resultatet økt krav om dokumentasjon.

I en skolesammenheng medfører dette f eks at lærer blir ansvarliggjort for sine elevers læringsresultat og rektor for skolens samlede resultater. Etter en bølge av omorganisering i kommunesektoren etter ny Kommunelov i 1992 har rektorer, kanskje aller mest i såkalte to-nivå-kommuner, også fått en mer selvstendig rolle i forhold til tilsetninger og disposisjon av skolens samlede økonomiske midler. Parallellt har kravene til rapportering til skoleeier og til nasjonalt nivå f eks via Skoleporten økt betydelig både hva angår omfang og kvalitet.

Denne utviklingen har medvirket til at skoleledelse har fått økt oppmerksomhet og betydning og danner et bakteppet for de ulike utdanningstilbudene som har vokst fram.

De siste 10-15 årene har det blitt utviklet ulike utdanningstilbud for personer som er, eller har ønske om å bli, skoleledere. Dette har ofte skjedd i et tett samarbeid mellom skoleeiere og Høgskoler og/eller Universitet.

Rektorutdanning, finansiert av Utdanningsdirektoratet, startet slik vi nå kjenner den høsten 2009. Etter en utlysning ble fem tilbydere tildelt oppdraget med å drive Rektorutdanning, en av disse var UH-nett-Vest, et samarbeid mellom universitetet og høyskoler på Vestlandet.

Rektorutdanningen er et konkret uttrykk for et klart politisk ønske om å styrke og heve kompetansen til skoleledere slik det har kommet til uttrykk bl a i Stortingsmelding 31 (2007-2008):

- opprette skolelederutdanning for nytilsatte rektorer og andre rektorer som mangler slik utdanning
- tydeliggjøre forventninger og krav til rektorer gjennom å regulere innholdet i skolelederutdanningen (St.meld. nr. 31 (2007-2008), pkt. 4.2.2)

I dette essay vil jeg analysere trekk ved det jeg ser som en profesjonsutvikling av skolelederrollen. Dette gjøres ved å se på kunnskapsforståelsen slik den kommer til uttrykk i et sentralt styringsdokument og to konkrete emneplaner for utdanningstilbud i skoleledelse.

Begrepet profesjonsutvikling knytter jeg til Parsons tre ledd (Parsons hos Molander&Terum 2008 s 14) og karakteriserer derfor skoleledelse som en profesjon ved at: 1) skolelederen utfører tjenester for lekfolk, 2) det foregår utdanning i skoleledelse og 3) det foregår kunnskapsutvikling på feltet.

Dokumentene som danner grunnlag for analysen vil bli diskutert i forhold til Aristoteles` tre kjernebegreper - *episteme*, *tekne* og *phronesis*.

### ***Hvilken kunnskapsforståelse kommer til uttrykk?***

#### **Aristoteles` tre kjernebegreper**

*Episteme*-begrepet omfatter to aspekt – *teoresis* og *teoria* (Eikeland 2006). I det første ligger ”tilskueri” (Eikeland, 2006) som i denne sammenheng f eks kan knyttes opp til det å gjøre observasjoner, gjennomføre spørreskjemaundersøkelser og på andre måter systematisk innhente data. Denne delen av *episteme*-begrepet kan knyttes til det som vanligvis betegnes som forskningsbasert kunnskap. ”*Episteme* er generaliseringens område, stedet der de store

linjene trekkes og enkeltobservasjoner settes sammen til teoretiske utsagn”. (Brunstad 2009, s. 80) Slik kunnskap, utviklet gjennom tradisjonell vitenskapelige metoder, vil naturlig være sentral i all høyere utdanning – slik også i rektorutdanningen.

*Teoria* kan oversettes med innsikt (Eikeland, 2006). Dette kan illustreres med den analytiske innsikt som grammatikk-kunnskap kan gi oss i språket eller metodelære kan gi oss i forskningsarbeid. Kanskje en god skoleleders innsikt i organisasjons-kunnskap kan være en parallell i denne sammenheng.

*Tekne* er heller ikke et entydig begrep. *Tekhne* knyttes ofte til de mer praktiske ferdigheter. Ordet har språklig tilknytning til ord som teknologi og teknikk, og kan betegne noe av det samme som vi på norsk bruker ordet ”ferdighet” for å beskrive. (Brunstad 2009) ”Med *techne* inkluderer både det vi i dag kaller håndverk og kunst”. (Grimen, s. 78). Som skoleleder kan *techne* stå både for det å ha systemer, oversikter, strukturer og rutiner og å vite hvordan dette kan brukes for å fremme skolens målsetting. Eikeland peker på at *tekhne* og *epistemisk* innsikt er beslektet – ”Den analyserte og artikulerte innsikt på epistemisk eller *tekhne*-form, hvor vesentlig var skilt fra uvesentlig, gjorde det mulig å lære fra seg mer teoretisk på en effektiv måte” (Eikeland 2008, s. 12). I en skolelederrolle tenker jeg at *tekhne* kan stå for mange ulike typer redskaper og prosedyrer som man vil være avhengig for å lede og drive en skole. Det kan være ulike programvare knyttet til økonomistyring personaladministrasjon, arkiveringssystemer, hjelpemiddel for timeplanlegging, eller f. eks. rutiner, funksjonsbeskrivelser og manualer som er nedfelt skriftlig.

*Phronesis* er det siste og kanskje mest sentrale begrepet i min analyse av skolelederrollen. Dette betegner en evne til å fortolke, vurdere og handle ”godt” i forhold til de personer man møter i konkrete situasjoner. ”Når slike overveielser (deliberasjon) gjøres på grunnlag av etisk dyktigheter eller dyder som er mål i seg selv, f. eks. rettferdighet, vennskap, eller mot, kaller Aristoteles vurderings- og overveielsevnen for *phronesis* (praktisk klokskap), .....” (Eikeland 2006, s. 20). ”*Phronesis* er viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv.” (Grimen 2008, s. 78) Formuleringen ”et godt liv” tolker jeg i denne sammenheng som å ha innsikt i hvordan de overordnede mål for skolen kan nås på en måte som gagnar alle berørte – elever, lærere, skoleledelse, skoleeier og samfunnet rundt. I dette vil det måtte ligge mange konkrete avveininger gjort av skoleledelsen og jeg tolker *phronesis* som det å ha innsikt i hvordan man skal handle i konkrete situasjoner. Brunstad oversetter *phronesis* med ”klokskap” og vektlegger at det å være forutseende er et viktig aspekt ved

denne klokskapen. (Brunstad, 2009). Nettopp dette å ha kunnskap om å handle rett og kunne gjøre etisk holdbare og formålstjenlige vurderinger av hva handlingene vil føre til, er helt sentralt i rollen som skoleleder. Som leder blir det forventet at man i en del situasjoner kan handle, ofte relativt hurtig, på uventede situasjoner som dukker opp.

Erfaringer er sentralt i forhold til *phronesis*, og det vil derfor være en type kunnskap som vil måtte utvikles over tid. (Eikeland, 2006; Grimen, 2008). *Docilitas*, ydmykhet og lærevillighet, både for å kunne lære av egne erfaringer og kunne lære av andre vil derfor være viktig. (Brunstad, 2009).

I en skolelederrolle vil *phronesis* ikke bare viktig i møte med det uventede. Også i det planmessige arbeidet en skoleleder står i spissen for i forhold til elever, foreldre og ansatte, vil klokskap både i prioritering, planlegging, gjennomføring og evaluering være viktig for å lykkes.

### ***”Dette lærer du på rektorutdanningen”***

Hvilken type kunnskapsforståelse er det så som kommer til uttrykk gjennom de sentrale styringsdokumenter? Jeg velger i denne sammenheng å gå konkret inn på dokumentet ”Dette lærer du noe om på rektorutdanningen” (Utdanningsdirektoratet, 2011a) og bruker hovedpunktene derfra som struktur for analysen i mitt essay. Dette fordi dokumentet på en kort og oversiktlig måte oppsummerer hva Utdanningsdirektoratet mener er sentralt i skoleledelse, og slik legger klare føringer for innholdet i Rektorutdanningen. I min analyse vektlegger jeg fagplanen for Rektorutdanningen i UH-nett-Vest (Universitetet i Bergen, u. å.) og viser på noen områder til ”Leiing i skulen” – et lokalt utdanningstilbud i skoleledelse ved Høgskolen Stord/Haugesund (Høgskolen Stord/Haugesund, u. å.).

”Dette lærer du noe om på rektorutdanningen” skisserer opp fire hovedområder:

1. Elevenes læringsprosesser
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging
4. Endring

I tillegg tas det med et femte, sammenfattende, område skissert som ”Forhold til lederrollen”. (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Hvilken kunnskapsforståelse uttrykkes så gjennom disse fem ulike hovedområder i rektorutdanningen? Finner man trekk som kan beskrives med *episteme*-begrepets *teoresis* eller *teoria*, *tekhne* eller *phronesis* ?

## Elevenes læringsprosesser

Mange tema innenfor "elevenes læringsprosesser" vil måtte bygge på kunnskap innhentet gjennom systematisk forskning. Dette vil dermed kunne knyttes til *teoresis*. Et eksempel på slik forskning knyttet til elevers læring som har fått stor oppmerksomhet de senere år er "Visible learning" (Hattie 2009). Slike problemstillinger fokuseres også i fagplanen for Rektorutdanningen der sammenhengen mellom læringsutbytte og læringsmiljø trekkes fram men med fokus på lederaspektet - skoleleders ansvar for å følge opp resultat fra nasjonale prøver og internasjonale tester (Universitetet i Bergen, u. Å.).

*Teoria* kan få plass der f eks erfarne skoleledere, gjerne med lang undervisningserfaring, kommer til orde med innsikt opparbeidet over tid og gjennom refleksjon. *Teoria* vil selvfølgelig også kunne avspeiles gjennom de forelesere som trekkes inn og den litteratur som velges. I nevnte fagplan uttrykkes dette gjennom emner som "Spørsmål og tema knytt til utvikling av gode læringsmiljø" og "Sentrale læringsteoriar" (ibid).

*Teoria* vil ikke minst kunne bygge på den systematiserte forskning som ble beskrevet innledningsvis under *teoresis*.

Slik synes både tilskuerperspektivet (*teoresis*) og innsiktperspektivet (*teoria*), som til sammen utgjør *episteme*, å bli avspeilet i såvel i styringsdokument (Utdanningsdirektoratet, 2011 a) som i fagplan (Universitetet i Bergen u å).

Rektorutdanningens tilnærming til elevenes læreprosesser skal ha en vinkling mot ledelse. Dette uttrykkes allerede i innledningen til "Dette lærer du noe om på rektorutdanningen" der det fokus er på: "hjelp for lederopplæring, ledertrening og lederutvikling" (Utdanningsdirektoratet, 2011 a). I fagplanen markeres dette med formuleringer som "Kva som blir forventa av skoleleiarar som skal følgje opp resultata...", og "relevante problemstillingar knytt til forholdet mellom leing og læring" (Universitetet i Bergen, 2011 u. å.)

For å fungere som ledere for skolens arbeid med elevenes læringsprosesser må skoleledelsen har innsikt og kunnskap om selve læreprosessene (*episteme*). Ledelsen må også ha redskap og

strukturer for å følge med på elevenes læring, samt innsikt i å bruke disse til å analysere og følge opp lærernes arbeid. Dette vil jeg knytte opp til *tekhne*-begrepet. Konkret tenker jeg her både på skolens interne systemer for kartleggingsprøver og systematisering av resultatene fra disse, og skolens egen analyse av resultater f eks på nasjonale prøver eller avgangseksamen. Hvordan skolen lokalt nyttiggjør seg den rapportering man er pålagt av skoleier og nasjonale myndigheter, er det mest avgjørende for elevenes videre faglige utvikling. Innsikten som kan utikles fra slike analyser på den enkelte skole, ser jeg som nært beslektet med *teoria*-aspektet i *episteme*.

Det å ha rutiner rundt elever som får spesialundervisning kan på samme måte knyttes til *tekhne*. At man oppfyller de minstekrav som forskriftene stiller om halvårlig rapportering og Individuell Opplæringsplan (IOP) sikrer ikke automatisk at disse elevenes tilbud en god kvalitet. Til det kreves det at skolen gjør analyser på både på elev- og skolenivå for å se om man f eks bruker begrensede ressurser effektivt.

Det jeg her skrevet knyttet til *tekhne*-begrepet her, peker mot at *tekhne* og *phronesis* har klare tilknytningspunkter – spesielt når det gjelder å anvende redskaper og rutiner på en klok måte. *Phronesis* kan ikke utøves i et vakum, men må bygge på kunnskap i form av *episteme*-begrepets begge aspekter (*teoria* og *theoresis*) kombinert med oversikt over og innsikt i den aktuelle situasjon som kan knyttes til begrepet *tekhne*. ”Siden klokskapen forener det håndverksmessige bygd på regler og prosedyrer og det intuitive og nyskapende, er det nødvendig å se nærmere på de ulike kunnskapsformene som inngår i dette samspillet” (Brunstad, 2009, s. 77)

Kunnskapsgrunnlaget, som jeg her har knyttet til *episteme*, og de systemer og analyser som knyttes til *tekhne*, ser jeg dermed som avgjørende for å lede lærernes arbeid med elevenes læreprosesser. Å fatte gode beslutninger når det gjelder å tilrettelegge for elevenes læring knyttes dermed til *phronesis*. Brunstad kaller dette klokskap (Brunstad 2009) og i tillegg til det beslutningsgrunnlag som jeg her har skissert, vil tidsaspektet og det å ha gjort erfaringene være sentralt (Eikeland, 2006; Grimen, 2008). Å gjøre mange erfaringer er likevel ikke nødvendigvis nok, for å lære av erfaringer kreves det lærevillighet – *docilitas* - (Brunstad 2009), ellers kan lett gamle feilgrep repiteres. Denne lærevilligheten handler ikke bare om å lære av egen suksess eller feilgrep, men også en åpenhet for å lære av andre.

Klokt lederskap knyttet til elevenes læreprosesser vil mellom annet måtte balansere mellom forhold knyttet til læringsmiljø og læringsresultat, mellom enkeltelever særlige behov og

ønsket om å tilhøre læringsfellesskapet, mellom elevers behov og ansattes muligheter og andre dilemma i skolehverdagen. Både det å handtere, og å leve med, slike dilemma krever klokskap (*phronesis*). I krevende situasjoner der interessekonflikter mellom legitime aktører i/rundt skolen blir aktualisert, kan en opplevelse av handlingstvang resultere i avgjørelser som man i ettertid ser ikke var gunstige.

Kloke beslutninger (*phronesis*) med lang holdbarhet vil derfor være avhengig av solid kunnskap (*episteme*) og praktisk redskaper og god oversikt over skolen og omgivelsen (*tekhne*).

## **Styring og administrasjon**

I denne sammenheng vil jeg sette fokus på tre sentrale felt – ulike former for styringslogikk, økonomi og juss. Dette gjøres ut fra hvordan dette hovedpunktet i det sentrale styringsdokumentet (Utdanningsdirektoratet, 2011a) er blitt vektlagt i fagplanen for Rektorutdanning (Universitetet i Bergen, 2011). Her trekker jeg også inn ”Leiing i skulen” (Høgskolen Stord/Haugesund u.å.), en lokal skolelederutdanning gjennomført ved Høgskolen Stord/Haugesund på oppdrag av kommunene i Sunnhordland.

I begrepet styringslogikk legger jeg her både kunnskap om forholdet mellom offentlig forvaltning og politisk styring, og mer ideologiske begreper som regel-, mål-, resultat og verdistyring. Innenfor jussen er kunnskap om skoleaktuelle lover og forskrifter sentralt. Like viktig vil rektors rolle som rettsanvender være. Konflikt-håndtering hører også med.

I Rektorutdanningens fagplan (Universitetet i Bergen, u.å.) nevnes ikke økonomi som eget punkt, mens temaet har fått betydelig oppmerksomhet på ”Leiing i skulen” (Høgskolen Stord/Haugesund u.å.). Bakgrunnen for dette fokus var at emnet var vektlagt i bestillingen fra kommunene. I retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2011a) finner man ”Administrasjon, budsjett og regnskap” i dokumentets andre del - der hovedpunktene blir utdypet. Dette signalet har altså fått ulikt nedslag i de to fagplanene.

## ***Hvordan kan så kunnskapsbasen innenfor ”styring og administrasjon” knyttes til episteme-begrepet?***

*Teoresis*-aspektet avspeiler seg i fagplanene med formuleringer som f.eks. ”Korleis ein tolkar og bruker lover og forskrifter” (Universitetet i Bergen, u.å.) og ”har kunnskap om administrative rutinar og system i høve til økonomi, personalleiing og informasjon”



(Høgskolen Stord/Haugesund u. å.). Disse formuleringene bærer også i seg element som kan knyttes til *tekhne*, noe som drøftes i senere avsnitt. Her, knyttet til *teoresis*, vil det være selve faget f.eks økonomi eller juss og forskningsbasert kunnskap om anvendelse av disse som har fokus. Økonomiske modeller og forskning på rektorers rettsanvendelse kan være eksempler på dette.

Innsikt i styring i offentlig sektor er avgjørende for å kunne fungere i skolelederrollen. Denne innsikten vil jeg knytte til *teoria*-aspektet. Innledningsvis i essayet ble dette sammenlignet med den analytiske innsikt som grammatikk-kunnskap kan gi oss i forhold til språk. For skoleledere kan innføring i f.eks juridiske begreper og juridisk tenkning gi en slik ny analytisk innsikt. Svært mange skoleledere har lærerutdanning som sin utdanningsbakgrunn, og juss har tradisjonelt hatt en avgrenset plass i denne. Spesielt når rektor selv skal fungere som rettsanvender f.eks i form av å fatte enkeltvedtak, må han/hun anerkjenne at man befinner seg i jussens verden med en logikk som kanskje avviker fra skolens vanlige.

Tilsvarende kreves det innsikt i økonomi for å fungere godt som økonomisk hovedansvarlig for en skole. Også dette feltet har sine egne begreper og sin egen logikk som man både må kjenne og anerkjenne.

Når det gjelder den mer praktiske økonomistyringen, vil jeg komme tilbake til dette i drøfting knyttet til *techne*-begrepet. Her under *teoria*-aspektet tenker jeg på grunnleggende innsikt i økonomifeltet som forståelse av begreper som økonomisk langtidsplanlegging, budsjett og regnskap. Forståelse av regler for anbud og viktigheten av oversikt og rapportering hører også med her.

Overskriften ”styring og administrasjon” (Utdanningsdirektoratet 2011 a) rommer også at *tekhne*-aspektet har betydning. Dette har jeg tidligere definert som redskaper og prosedyrer man som skoleleder vil være avhengig av for å lede og drive en skole. I fagplanene brukes formuleringer som ”Har kunnskap om administrative rutiner og system i høve til økonomi, personell og informasjon” (Høgskolen Stord/Haugesund, u. å.) og ”Brei fagleg tilnærming til styring” (Universitetet i Bergen, u. å.) som en konkretisering av dette hovedpunktet.

Sammenhengen mellom de tre Aristoteles` begreper kommer også fram her. Den innsikt i økonomistyring som gode systemer kan gi, er en sentral del av skoleleders kunnskapsgrunnlag (*episteme*) og helt avgjørende for å kunne fatte kloke beslutninger (*phronesis*).

Uten gode strukturer, prosedyrer og rutiner kan man som leder fort bli løpende etter for å ”drive brannslukking”. Slik ”brannslukking” kan f eks ta form av store kutt når økonomien har skjært seg eller dramatiske tiltak når lovbrudd har funnet sted.

På det juridiske feltet handler gode strukturer om alt fra å ha holdbare rutiner i forhold til enkeltvedtak om spesialundervisning (Opplæringslovens § 5.1) eller elevenes læringsmiljø (Opplæringslovens § 9A), til å sikre at lover og regler er fulgt ved tilsetting og innkjøp

På det økonomiske feltet kan det dreie seg om å ha ryddige systemer slik at regninger blir betalt innen fristen og å ha redskaper for analyse og planlegging. I en skole vil det nesten alltid være flere behov enn det som økonomien til enhver tid gir mulighet for å dekke. Dette vil handle både om innkjøp f eks av utstyr, læremidler og materiell, og om å kunne sette inn økte lærer-ressurser (lønnsmidler). Økonomistyring og langtidsplanlegging vil derfor være avgjørende.

God styring krever klokt lederskap – *phronesis*. Å ha kunnskap om forholdet mellom forvaltning og politisk styring er avgjørende, men å kunne ta seg fram på en måte som ivaretar skolen og seg selv som skoleleder krever en fortolkning. I fagplanen for Rektorutdanningen er dette vektlagt med eget punkt: ”Tilhøvet mellom offentlig forvaltning og politisk styring knytt til leing i skolen.” (Universitetet i Bergen, u. å.)

Dette fortolkningsrommet, der kunnskap omsettes til handlinger med klokskap, oppfatter jeg som noe av kjernen i *phronesis*.

Her kan det være interessant å trekke inn Brunstads begrep ”ledelse som grenseaktivitet” (Brunstad, 2009, s 32). Her beskrives den kloke lederen som en grensevokter – en som både skal evne å se inn i egen organisasjon og hva som rører seg der, og utover i omgivelsene. Å vite hvilke av styringssignalene fra sentrale myndigheter eller skoleeier man skal vektlegge og hvordan, er nettopp en slik grensevokter-funksjon. Der man inne i egen skole ser uheldig praksis f eks knyttet til elevvurdering kan nettopp påtrykk utenfra være en legitimering av endringstiltak rektor ønsker gjennomført. På den annen side trenger f eks ikke et varslet tilsyn fra Fylkesmannen knyttet til § 5.1 (rett til spesialundervisning) føre til noen nye tiltak dersom man som skoleleder vet at systemene er på plass. Grensevokter-begrepet viser her hvordan klokt lederskap (*phronesis*) kommer til syne i spenningsfeltet mellom styringssignal utenfra og den daglige praksis innenfor. Signalene fra sentralt hold gjelder hele landet, men vil få ulik fortolkning lokalt. De lokale styringssignaler fra kommunestyre og kommuneadministrasjon

vil jo være nettopp lokale og må selvsagt fortolkes innen den lokale sammenheng f eks ut fra hvordan kommunen er organisert.

Som tidligere påpekt er der noen forskjeller mellom fagplanene for "Leing i skulen" (Høgskolen Stord/Haugesund u å) og Rektorutdanningen (Universitetet i Bergen, u. å.). Området økonomi og økonomistyring er klart mest vektlagt på "Leing i skulen". Hvorfor man ser en slik ulikhet er det vanskelig å si sikkert. En forskjell er at kommunene var mer direkte involvert i utviklingen av det lokale studiet, mens Rektorutdanningen ble utformet av universitets- og høyskoleansatte ut fra signaler fra Utdanningsdirektoratet.

Kan dette skyldes en ulikhet i kunnskapssyn? Har kommunene som har bestilt det lokale tilbudet mer fokus på *tekhne* mens de som har utformet fagplanen for Rektorutdanningen har mer fokus på *episteme* og *phronesis*? I det sentrale dokumentet fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2011 a) er økonomi med når hovedpunktene skal konkretiseres, men området blir ikke "flagget" høyt.

Det er vanskelig å si noe sikkert om ulikheter i kunnskapssyn, men jeg kommer tilbake til dette momentet avslutningsvis i mitt essay.

Solid kunnskap om lovverk og avtaleverk hos rektor fører ikke automatisk til god funksjon som leder og rettsanvender. Kunnskap er ofte en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for å utøve klokt lederskap f eks når det gjelder å håndtere konflikter. Ydmykhet til å lære av andre og av egne erfaringer (Brunstad, 2009) vil være en sentral egenskap. Ledelse som grenseaktivitet er igjen en aktuell tilnærming, og innebærer at ledelse vil innbefatte et element av skjønn. På samme måte som rettsapparatet må tolke lovene inn mot den enkelte sak, må rektor som rettsanvender og som leder f eks i konfliktsituasjoner bruke sitt skjønn. *Phronesis* blir her det sentrale – rektor må vise klokt lederskap slik at avgjørelser blir juridisk holdbare (legale) samtidig som de oppfattes som legitime av dem det angår.

## **Samarbeid og organisasjonsbygging**

Dette er en overskrift som kan dekke et ganske vidt felt innenfor skoleledelse. I min drøfting her velger jeg å ta utgangspunkt i den operasjonalisering som er gjort av samarbeidspartnerne i UH-nett-Vest og som uttrykkes i fagplanen for dette studietilbudet (Universitetet i Bergen, u. å.). Her sies det bl a at studenten etter endt utdanning skulle gjøre greie for ulike teoretiske perspektiv på en organisasjon, teorier om lærende organisasjoner og om hvordan rektor kan

tilrettelegge for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Kommunikasjonsteori og håndtering av kriser nevnes også.

Forskningsbasert kunnskap fra et tilskuerperspektiv (*teoresis*) om organisasjoner, hvordan de utvikles, og hvordan samarbeid internt og eksternt best kan tilrettelegges, hører med her. Tilsvarende kunnskapsbase knyttet til kommunikasjonsteori og konflikthåndtering er også aktuelt ut fra fagplanen. Som skoleleder i et planmessig utviklingsarbeid eller i en krevende konfliktsituasjoner kan nettopp et slikt kunnskap fra et tilskuerperspektiv tilby handlingsalternativer som nærkunnskap og innsikt, mer beslektet med *teoria*-perspektivet, ikke uten videre gir mulighet for. Slik nærkunnskap kan på den andre siden gi en pekepinn om hvilke av disse handlingsalternativer som er aktuelle og hvordan de kan fortolkes inn i den aktuelle situasjon og organisasjon.

Organisasjonsteori er et felt der svært ulike miljøer og stemmer kan høres. Innledningsvis i dette essay vektlegges NPM som bakteppe for den profesjonalisering av skolelederrollen som har funnet sted. NPM er en ideologi som gjerne knyttes til ”konservativ modernisering” (Haugen 2010, s. 79) og først fikk sitt gjennomslag i land og perioder der den politiske høyresiden dominerte som f eks i Thatcher`s Storbritania. På denne bakgrunn kan det være knyttet politiske spenninger til hva som er gyldig og forskningsbasert kunnskap. Kan man ta i bruk markedsmekanismer på samme måte i offentlig som privat sektor? Ulike varianter av stykkpris-finansiering av pasienter eller studenter kan ses som uttrykk for at markedstenkning er overførbart, selv om det da kan få karakter av ”kvasi-marked”.

Et stykke på vei ser det ut til at enkelte slike element også har blitt politisk ”fellesgods” f eks ser vi at høyskoler får betalt pr produsert studiepoeng og at offentlig transport legges ut på anbud, selv i Norge etter snart to sammenhengende perioder med rød-grønn regjering.

Denne spenningen, knyttet til sentrale forståelserammer på organisasjonsfeltet, vil også ha betydning for *tekhne*. Dette gjelder kanskje spesielt for forholdet mellom skoleeier og den enkelte skoleledelse. Hvilke administrative rutiner, systemer og hjelpemidler man vektlegger vil kunne variere med hvilken styringslogikk som får gjennomslag hos det politiske flertall hos skoleeier (kommune, fylkeskommune). Det vil sannsynligvis være vesentlige forskjeller i rutiner og samarbeidsmønster mellom den enkelte skoleledelse og skoleeier i en kommune som Karmøy som har beholdt den tradisjonelle tre-nivå-modellen med egen etatsledelse, og f eks Oslo med lokal parlamentarisme og som regnes blant de kommuner som har tatt i bruk flest elementer inspirert fra NPM.

Likevel vil ikke bare de ytre organisatoriske rammer være avgjørende - den enkelte skoleleders fortolkning av sine omgivelser og sin skole også her ha betydning. Fagplanens fokus på skolen som lærende organisasjon (Universitetet i Bergen, u. å.) er et tydelig signal om at hvordan man på den enkelte skole organiserer seg og samarbeider blir sett på som viktig. Dette handler ikke bare om å få strukturene på plass, men minst like mye hvordan og hva man fyller dem med.

Å omsette organisasjonsteori til godt lederskap krever *phronesis*. Gode modeller for organisasjons-utvikling kan falle døde til jorden, dersom man som leder ikke har klokskap til lytte til signaler fra ansatte, evne til å analysere egen organisasjon og til å inspirere og fastholde i forhold til målsettinger. Det kreves også at skolelederen har oversikt over omgivelsene og hvilke forventninger som ligger der f eks hos skoleeier. ”Det greske ordet er *phronesis*.....På latin brukes ordet *prudentia*, et ord som også kan oversettes med å være fremsynt, ha godt innsyn, vidsyn samt skjønn. Den kloke kan forutse konsekvensene av handlingene, før handlingen er utført.” (Brunstad, 2009, s. 77)

Som påpekt under tidligere punkt i dette essay, vil konflikthåndtering kreve mer enn å kjenne og håndheve lover og regler. Heller ikke kjennskap til kommunikasjonsteori vil være til hjelp dersom man ikke klarer å anvende de grunnleggende prinsipper for god kommunikasjon når det blåser som verst. Klokskap kan i et tilfelle være å beholde roen i en opphetet situasjon, i et annet tilfelle å handle raskt der man ser et problem under oppseiling. Klokt lederskap har ingen facit, det må manifesterer der og da.

## **Endring**

I likhet med forrige hovedområde er dette også et hovedområde som kan defineres på mange ulike måter. Her er det igjen naturlig å se på det innhold denne overskriften har fått i tidligere nevnte fagplan (Universitetet i Bergen u å). I denne vektlegges bl a kunnskap om hvordan endringsprosesser kan ledes og styres og hvordan videreutvikle skolens organisasjonskultur. Endring av organisatoriske strukturer tas også med i denne sammenheng.

Lederutfordringer knyttet til implementering av læreplan og hvordan man kan legge til rette samarbeid med og synliggjøring i lokalsamfunnet nevnes også. Arbeid i forhold til læreplanen går jeg ikke inn på her. De viktigste sider ved dette er allerede behandlet.

*Episteme* som begrep kan her, på samme måte som de andre hovedområdene fra ”Dette lærer du på rektorutdanningen” (Utdanningsdirektoratet 2011a), være et interessant begrep i

analysen. Teori knyttet til endring og utvikling av organisasjoner har sin kunnskapsbase knyttet forskning på feltet. Ulike trekk ved ulike organisasjoner ut fra variabler som størrelse, oppgaver, ressurser og omgivelser er her interessante.

Et slikt tilskuerperspektiv (*teoresis*) er viktig som kunnskapsbase når man skal lede endringsprosesser, mens innsikt i egen organisasjon (*teoria*) er avgjørende for velge den riktige strategi og for å navigere i organisasjonens indre landskap.

Også under denne overskrift er utfordringer som kan knyttes til ”modernisering av offentlig sektor”, som ofte består i å hente modeller fra privat sektor (NPM), svært aktuelle. På hvilke områder og i hvilken grad man mener offentlig og privat sektor er like eller ulike, vil påvirke hva man mener er gyldig kunnskap. I Norge ser man at slike element er implementert uansett politisk flertall de senere år. Et eksempel på dette kan være Nasjonale prøver og resten av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet slik det bl a kommet til uttrykk i Skoleporten (Kunnskapsdepartementet 2008). Etter annet kan være økt fokus på rapportering slik det blant annet gjøres via Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

*Tekhne* er tidligere er knyttet til redskaper og prosedyrer og bruken av disse. På område ”endring” er kanskje dette det minst aktuelle av Aristoteles` kjernebegrepet. Det ligger på mange måter implestitt at endring i betydelig grad er å bevege seg inn i ukjent landskap, mens rutiner og systemer mer handler om ”den daglige drift”. På den annen side vil gode rutiner og systemer være avgjørende for å ha oversikt over skolens situasjon pr dato og eventuelle utfordringer som ligger foran. Også for å overvåke eventuelt endringsarbeidet vil slike systemer være viktige.

Utdanningsdirektoratet har utviklet spesielle redskaper for å hjelpe skoler i deres analyse. En databasert ”ståstedsanalyse” er et av disse (Utdanningsdirektoratet, 2011c)

I endringsarbeid, kanskje enda mer enn på tidligere nevnte hovedområder, vil *phronesis* være sentralt. Her igjen kan beskrivelse av ledelse som ”grenseaktivitet” være fruktbart (Brunstad 2009). Hvor mye endring kan vi ta inn i vår organisasjon og fortsatt videreføre det som er bra? ”Utøvelse av lederskap innebærer da å være på terskelen til et ennå ukjent område eller en ny situasjon.”(Brunstad 2009, s. 32) Her kreves klokt lederskap, både for å sikre at skolen utvikler seg i tråd med målsettingen til det bedre, og for at alle i skolen, både elever og ansatte, blir ivaretatt. Det betyr ikke at ikke eventuelle privilegier for enkeltpersoner eller

grupper ikke kan røkkes ved, rektors etisk ansvar er først og fremst å sikre at de som måtte være i en utsatt posisjon ikke må betale for endringene.

Endringer i skolen vil i en del tilfeller komme som følge av påtrykk utenfra, det være seg fra skoleeier og/eller nasjonale myndigheter. I et demokratisk samfunn som vårt bygger dette på legale vedtak som skolen og skoleledelsen må forholde seg til. Et klokt lederskap vil gjennom sin ”grenseaktivitet” likevel kunne fortolke og omsette slike vedtak til den lokale sammenhengen på en bedre måte enn den som bare styrer etter vedtakets bokstav.

### **Forhold til lederrollen**

I fagplanen (Universitetet i bergen u å) er dette området kalt ”Leiarrolla – ei heilskapleg utfordring”. Her blir ulike kvalitetsbegrep og sammenhengen mellom disse vektlagt, samt hvordan rektor kan være pådriver for lærernes profesjonelle utvikling. Sammenhengen mellom de ulike sider ved skoleledelse (pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse) og det relasjonelle i arbeidet med elevene har fokus. Betydningen av ”klokskap” i ledelse blir poengtert i fagplanen.

Dette området er, både i skissen fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2011a) og i fagplanen for rektorutdanningen (Universitetet i Bergen u å), vektlagt som oppsummerende. Det *epistemiske* kunnskapsgrunnlaget er langt på vei dekket av de fire foregående punkter. På samme måte samme måte kan man si at prosedyrer, hjelpemidler og systemer (og bruken av disse) knyttet til *tekhne* i stor grad er dekket.

Under denne overskrift setter jeg derfor fokus på *phronesis*. Å utøve skoleledelse med klokskap krever, slik jeg ser det, nettopp at man ser sammenhenger. Man må kjenne og ta i betraktning de muligheter og begrensninger som ligger på alle nivå i og rundt skolen – hos elevene, foreldrene, lærerne, øvrige ansatte, skoleeier og hos seg selv som leder.

Skoleleder må ha innsikt i elevenes læreprosesser, kjenne rammene knyttet til styring og administrasjon, kunne fungere innsiktfullt i samarbeid og organisasjon og kunne iverksette, lede og evaluere endringsprosesser.

Phronesis utvikles over tid (Eikeland, 2006) og vilje til å lære av av egne feil og innspill fra andre er avgjørende for at en slik utvikling skal finne sted (Brunstad, 2009).

Å utvikle klokskap i sin ledelse forutsetter livevel at man har kunnskap og innsikt, *episteme*, og har og kan bruke systemer, rutiner og hjelpemidler, *tekhne*, for å ha et beslutningsgrunnlag.

Dette gjelder både for å se hva som må gjøres, for å se muligheter til å gjøre det, og for å se hvilken retning skolen må ledes i for å løse sine oppgaver på en best mulig måte.

## **Avslutning**

Hvilken kunnskapsforståelse preger så profesjonsutviklingen av skolelederrollen? Innledningsvis ble det i dette essay skissert et bakteppe for endringene i skolelederrollen. Her ble de relativt svake resultatene på internasjonale kunnskapsundersøkelser og en bølge av ”modernisering” i offentlig sektor vektlagt. Dette har satt ny fokus på skolelederrollen og satt fart i en profesjonalisering av denne. I dette essay er det det sentrale dokument fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2011 a) og de formelle utdanningstilbudene i skoleledelse med hovedvekt på Rektorutdanningen som har vært i fokus for analysene som har blitt knyttet til Aristoteles` begreper *episteme*, *tekné* og *phronesis*.

På de fire første hovedområder, hentet fra ”Dette lærer du på rektorutdanningen” (Utdanningsdirektoratet, 2011), er det tydelig at alle disse tre kunnskapsformer blir vektlagt som sentrale. Kommunenes fokus på økonomistyring, slik dette kommer til uttrykk i fagplanen for ”Leiing i skolen” (Høgskolen Stord/Haugesund u.å) kan tolkes som en større vektlegging på *tekné* og praktiske ferdigheter enn hva som kommer til uttrykk i de statlige føringene. Et bestillingskurs som dette blir utviklet i tett samarbeid med oppdragsgiver. Det kan derfor tenkes at kommunenivået, som kjenner de økonomiske og hverdagslige utfordringer mer på kroppen, har noe økt fokus på den daglige drift som her kan knyttes til *tekné*. Man må likevel ikke glemme at ”Administrasjon, budsjett og regnskap” også er med som konkretisering av hoved overskrifter i Utdanningsdirektoratets dokument (Utdanningsdirektoratet, 2011a)

Samlet budskapet er likevel at for å gjøre en profesjonell jobb som skoleleder må du både ha et allsidig og solid forskningsbasert kunnskapsgrunnlag og faglig innsikt. Du må også ha gode hjelpemidler, rutiner og systemer og vite hvordan du kan bruke disse til å systematisere din kjennskap til egen organisasjon, og du må klokskap for å kunne omsette det du vet og ser i god ledelse. Det blir dermed ikke et motsetningsforhold mellom disse tre, men et samspill. En faglig kunnskap base (*episteme*) og hjelpemidler som gir kjennskap til og oversikt over egen organisasjon (*tekné*) blir dermed grunnlaget for klok ledelse (*phronesis*).

Det femte og siste punktet dokumentet fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2011a) har overskriften ”Forhold til lederrollen”. Slik dette blir tolket i fagplanen for



Rektorutdanning er det fokus på å se sammenhenger og ”Omgrepet klokskap, og kva betydning klokskap og skjønn har i leiing” (Universitetet i Bergen, u. å.). Sett opp mot de tre begreper fra Aristoteles er det her *phronesis* som blir løftet fram. De økte krav til dokumentasjon og rapportering som mange rektorer opplever som motstykket til en mer selvstendig rektorrolle, får dermed ikke sitt gjensvar i økt fokus på *tekhne*, slik man kanskje kunne forvente. Tvert imot signaliseres det til rektorstudentene at det viktige er å utøve ledelse ved å se etter sammenhenger f eks mellom ”elevenes læringsprosesser” og behov for ”endring” (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Å se sammenhenger i en hverdag som skoleleder vil nettopp handle om klokskap – man må ofte veie ulike og til dels motstridende interesser og behov mot hverandre. Noen av disse forhold bærer mer preg av å være dilemma som man må finne en balanserte måte å leve med, enn enkle problemer som kan finne sin endelige løsning. Spenningen mellom elevenes behov for tilpassa opplæring og de lærer-ressurser som er tilgjengelig kan være et eksempel på et slikt dilemma, rektors egen utfordring knyttet til bruk av sin tid – tett på lærere og elever eller tett på administrative oppgaver kan være et annet.

Skolelederes utfordringer er mange og sammensatte - da er det nyttig å minnes at *phronesis* utvikles gjennom erfaring samlet over tid (Eikeland, 2006).

## **Kilder**

Brunstad, P. O. (2009): *Klokt lederskap – mellom dyder og døds synder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennsapsformer. I E. Askerhøy & O. Eikeland, *Som gjort, så sagt?* (s 8 – 34). Kjeller: Høgskolen i Akershus

Elstad, E. (2010). PISA i norsk offentlighet: politisk teknologi for styring og bebreidelsesmanøvrering. I E. Elstad, E. & K. Sivesind, *PISA – sannheten om skolen?* (s 100 – 123). Oslo: Universitetsforlaget

Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I: Elstad, E. & Sivesind, K. *PISA – sannheten om skolen?* (s 20 – 41). Oslo: Universitetsforlaget

Haugen, C. (2010). For en konservativ modernisering av utdanning? I E. Elstad & K. Sivesind, *PISA – sannheten om skolen?* (s 20 – 41). Oslo: Universitetsforlaget

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a syntesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Grimen, H. (2008) Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*, s. 71-86. Oslo: Universitetsforlaget

Høgskolen Stord/Haugesund (u. å.). *Leiing i skulen*. Hentet 10. mars 2012 frå [http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/emner.htm?db=Studiebok11&code=LUTD-130\\_1](http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/emner.htm?db=Studiebok11&code=LUTD-130_1)

Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. s.13-28. Oslo: Universitetsforlaget

Universitet i Bergen (u. å.). *Skuleleiing*. Hentet 10.mars 2012 fra <http://www.uib.no/emne/PED661>

Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Dette lærer du noe om på rektorutdanningen*. Hentet 10. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Rektorutdanning/Artikler-rekturutdanning/Kompetanse-for-en-ektor---forventninger-og-krav/>

Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Grunnskolen informasjonssystem (GSI)*. Hentet 12. mars 2012 fra <https://www.wis.no/gsi/>

Utdanningsdirektoratet. (2011c). *Ståstedsanalyser for skoler*. Henter 12. mars 2012 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/Statedsanalyse-for-skoler/>

St.meld. nr. 31 (2007 – 2008) (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 12. mars 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-/4.html?id=516907>



## I spenningsfeltet mellom teoretisk og praktisk kunnskap – naturvitenskapelige emner i sykepleierutdanningen

Førstehjelp er en del av den teoretiske og praktiske kunnskapen sykepleierstudenter skal tilegne seg innen naturvitenskapelige emner. Førstehjelp kan sees i en videre sammenheng utover det tradisjonelle med for eksempel basal hjerte-lunge redning. Det kan også innebære sykepleie ved akuttmedisinske tilstander som akutt forverring av pasientens sykdomstilstand hvor det er behov for både teoretiske og praktiske kunnskaper for å kunne handle i situasjonen. I rammeplanen for sykepleierutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s 9) blir ikke førstehjelp nevnt spesifikt. Der legges det vekt på at studentene skal oppøve kompetanse til å tilpasse sykepleie i forhold til det som ulike pasienter og situasjoner krever og å kunne gjøre prioriteringer og valg. *Å lære førstehjelp i bachelorstudiet i sykepleie, vil kunne være knyttet til akuttmedisinske tilstander både i og utenfor sykehus.* Det å kunne håndtere øyeblikkelig-hjelp situasjoner kan defineres som situasjonsbestemte handlinger som innebærer noen valg. I fagplanen for sykepleierutdanningen ved Høgskolen Stord/Haugesund (HSH) (Studiehandboka, 2011 - 2012) er det framhevet at studentene skal kunne gi basal førstehjelp inkludert hjerte/lungeredning.

De naturvitenskapelige fagene har en viktig funksjon innen førstehjelp og akuttmedisinsk sykepleie. Studentene skal imidlertid ikke kun lære teoretisk kunnskap om anatomi, sykdomslære og farmakologi, sykepleie ved ulike sykdommer, de skal også møte pasienter i klinikken med komplekse sykdomstilstander. Nyutdannede sykepleiere skal kunne se mennesket bak sykdommen og oppøve en handlingskompetanse til også å kunne handle i situasjoner der pasientens tilstand forverres. Jeg erfarer at studentene i kliniske studier spesielt innen sykehus møter en hverdag som kan virke overveldende: mange skrøpelige, hjelpetrengende eldre pasienter med ikke bare en lidelse, men ofte flere i et komplekst bilde. For sykepleierstudentene kan det bli vanskelig å orientere seg i en travel sykehushverdag. Studentene klarer ikke alltid å se klart hvordan de skal kunne anvende de ulike kunnskapene de har lært innen de naturvitenskapelige fagene inn i den enkelte kliniske situasjon og de har

vansker med å se helheten. Akutte situasjoner kan oppstå i disse kliniske situasjonene hvor studentene må inneha kunnskaper i førstehjelp og om sykepleie ved akuttmedisinske tilstander for å handle adekvat.

### ***Perspektivtenkning – endringer***

De naturvitenskapelige emnenes plass og synet på forholdet teori/praksis i sykepleierutdanningen har ikke alltid vært like entydig. For å belyse dette tar jeg utgangspunkt i Kåre Heggens oversikt over historiske og politiske føringer som kan ha hatt betydning. Det skjedde i følge ham en ideologisk endring i sykepleierutdanningen fra rammeplanen 1987. I utdanningen ble det da satt et sterkere fokus på sykepleie som tradisjon. Det ble lagt vekt på omsorg, sykepleievitenskap og relasjonskompetanse og mindre vekt på mer konkret kunnskap i naturvitenskaplige emner. Kritiske røster hevdet den gang at konkret kunnskap i naturvitenskaplige emner ble for lite vektlagt. Dette fikk konsekvenser for innholdet i rammeplanen av 2005 hvor de naturvitenskapelige emnene fikk en mer sentral plass i sykepleierutdanningen, noe de også har i dag (Heggen, 2010).

Når det gjelder synet på forholdet teori/praksis i profesjonsutdanningene skjedde det to viktige utviklingstrekk gjennom høgskolereformen fra 1994. Det ene handlet om en statusheving og mer vekt på teoretisk kunnskap. Det andre var at akademisk stillingsstruktur ble innført med vektlegging av forskning. Enkelte kritikere har hevdet at den naturlige kontakten som var mellom utdanningen og praksisfeltet ble svekket og at denne prosessen kan utvide gapet mellom utdanning og praksisfelt (Heggen, 2010). Flere høgskoleprofesjoner har vært skeptisk til en for ensidig vektlegging av abstrakt teoretisk kunnskap (Smeby, 2010).

Rammeplanen for sykepleierutdanningen fra 2008 legger klare føringer for utdanning av selvstendige, ansvarsbevisste, endrings- og pasientorienterte, bevisste og reflekterte sykepleiere. Videre brukes det i rammeplanen begrep som at studentene skal ha handlingskompetanse og handlingsberedskap. Handlingskompetanse betyr at den nyutdannede sykepleieren skal kunne fungere selvstendig, kunne ivareta og utøve sentrale oppgaver i yrkesfunksjonen. Rent konkret kan det blant annet dreie seg om å møte den enkelte pasient med varhet og innlevelse, observere, vurdere, planlegge, gjennomføre, evaluere og dokumentere pleie til pasienten. De skal kunne følge opp forordnet behandling, undersøkelser, forhindre at komplikasjoner, tilleggslidelser oppstår, håndtere medisinsk teknisk utstyr forsvarlig og utøve et godt håndlag. Handlingsberedskap handler om at nyutdannede sykepleiere har kunnskaper om feltet, men mangler nødvendig erfaring og spesialisert

opplæring til å kunne handle selvstendig. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 5-6). Rammeplanens setter krav til hvilket nivå studentene skal være på som nyutdannede sykepleiere i en yrkessammenheng. Utfordringen blir både å synliggjøre og å oppfylle disse kravene.

NOKUT sin evaluering og akkreditering av sykepleierutdanningene har også hatt innflytelse både i forhold til innhold og kvalitet. Konsekvensen kan bli en nedtoning av praktisk kunnskap med mer teoretisk kunnskap (Smeby, 2010). Vi har fått EU sitt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring hvor kvalifikasjoner i høyere utdanning skal beskrives som læringsutbytte når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2009). Kan dette føre til en nedgradering av den praktiske kunnskapen som er svært sammensatt og kompleks?

Heggen (2010) løfter fram forhold som utfordrer profesjonsutdanningene. Han kaller det kløften mellom utdanningen og det profesjonelle arbeidet studentene skal utøve i yrket. Det kan være vanskelig for studentene å se hvilken hensikt de ulike kunnskapene i utdanningen har for yrket de skal inn i. Noen fag kan oppleves som teoretisk høytravende kunnskap. Andre utfordringer er forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Begge kunnskapsformer er viktige for å utvikle relevant kunnskap i yrket (Heggen, 2010). Det er imidlertid viktig å fremheve at teoretisk kunnskap ikke kun kan overføres til praksis. Studenten må være i praksis som deltakere og gjøre oppdagelser i den enkelte kliniske situasjon i møte med pasientene. Da har studenten en mulighet for å se hvilken kunnskap innen for eksempel sykdomslære, farmakologi og prosedyrer som er aktuelle i situasjonen. Men studentene skal også kunne se pasienten som et menneske med individuelle behov. Benner, Sutphen, Leonard & Day (2010) hevder at det i sykepleierutdanningen er behov for radikale endringer, fordi utdanningen er for teoretisk rettet, fragmentert og ikke praksisnær nok.

### ***Ulike kunnskapssyn***

Sykepleierutdanningen lever ikke i et ”vakuum” men utfordres på ulike vitenskapsteoretiske strømninger og kunnskapssyn. Her presenteres tre ulike og aktuelle kunnskapssyn som etter min mening har betydning innen de naturvitenskapelige emnene samt innen førstehjelp og akuttmedisinsk sykepleie: synet på mennesket, synet på kunnskap samt begrepet taus kunnskap som kommer til uttrykk i handling.

## **Synet på mennesket**

I sykepleierutdanningen prøver en å synliggjøre viktigheten av å se mennesket bak lidelsen, det å leve med en sykdom eller lidelse og ikke kun fokusere på selve sykdommen. Hvordan forholder vi som lærere oss til mennesket, pasienten i førstehjelpsprogrammet vårt? Klarer vi å få fram et holistisk menneskesyn eller konsentrerer vi oss kun om prosedyrer som for eksempel vitale målinger? For å illustrere dette ser jeg nærmere på de kjente begrepene ”disease” og ”illness” som viser ulike aspekter av sykdomsbegrepet. I følge Kleinman (1991) innehar begrepet ”disease”, et biomedisinsk syn på mennesket og handler om å se på sykdom som en biologisk og fysiologisk prosess i kroppen. Et annet uttrykk som brukes er å se på mennesket som en ”maskinmodell” hvor patologi sees på som defekte deler. Ved en analytisk – syntetisk metode prøver en å forstå helheten ved å sette sammen delene til en helhet, altså en rekomposisjon av delene (Nordtvedt & Grimen, 2004, s. 127). ”Illness”, derimot, legger mer vekt på erfaringer, å leve med konsekvenser av sykdom og lidelse samt hvordan en oppfatter sykdommen (Kleinman, 1991). Det er etter mitt syn viktig å synliggjøre at det fins ulike syn på mennesket, men begrepet ”illness” er det som en prøver å legge vekt på i tilnærmingen også i forhold til førstehjelp.

## **Aristoteles ulike begreper knyttet til kunnskap**

De naturvitenskapelige emnene i sykepleierutdanningen er sammensatt av mange typer kunnskap. Det ønsker jeg å utdype ved å trekke fram Aristoteles sitt syn på kunnskap. I følge Eikeland (2009) ser Aristoteles på kunnskap som noe fundamentalt og klart relasjonelt. Aristoteles bruker begreper som episteme, tekne og phronesis. Episteme er kunnskap som er evig og uforanderlig som for eksempel vitenskapelig kunnskap. Saugstad (2002) utdyper Aristoteles begrep episteme ved å peke på at kunnskapen er universell og ikke kontekstavhengig. Den er videre abstrakt og kan bli målt ut i fra kriterier som sann– usann kunnskap. Denne kunnskapen tilhører det teoretiske domene og er ikke påvirket av praktisk kunnskap. Det handler om en overordnet teoretisk kunnskap, vitenskapelig kunnskap som læres gjennom undervisning (Saugstad, 2002). Også innen de naturvitenskapelige fagene er det overordnet kunnskap som står fast, for eksempel innen anatomi og fysiologi.

Tekne derimot handler om rent praktisk å lage noe, beregne noe teknisk og å bruke noe, altså en form for praktisk kunnskap (Eikeland 2009, Nordtvedt & Grimen, 2004). Tekne læres i praksis. Personen lærer generelle prinsipper i forhold til prosedyrer og har utviklet en refleksiv kunnskap om generelle aspekter og prinsipper bak prosedyren (Saugstad, 2002). I sykepleiefaglig sammenheng kan tekne sammenliknes med sykepleieprosedyrer.

Dialog og praktisk erfaring er viktige elementer i Aristoteles syn på praksis. Phronesis handler om å bruke kunnskap i gitte praktiske situasjoner, resonnerer, bedømme situasjonen og anvende kunnskap samt å få innsikt (Eikeland, 2009, Nordvedt & Grimen, 2004). Phronesis er en handlingskompetanse som innebærer en forståelse av hva som er best for mennesket. Dermed inneholder phronesis elementer som etikk, sosial og politisk kunnskap. Det er ikke nok kun å ha kunnskap om generelle prinsipper, en må kunne kombinere generell kunnskap med spesiell kunnskap knyttet til den enkelte praksissituasjon. Phronesis læres gjennom praksiserfaring ved å gjøre de rette beslutningene i handlingen. Blant annet kan gode rollemodeller, trening og gode erfaringer ikke minst fra praksis ha betydning (Saugstad, 2002).

Gjennom hele sykepleierutdanningen utfordres lærerne til å ivareta alle disse tre kunnskapsformene episteme, tekne og phronesis. Det gjøres på ulike måter. I førstehjelpsøvelser kan alle kunnskapsformene komme til uttrykk i vurderingen og gjennomføringen av komplekse og uforutsette, akutte situasjoner.

### **Taus kunnskap**

Polanyi sitt begrep taus kunnskap: ”vi kan vite mer enn vi kan utsi” (Thornquist, 2003, s. 35) er kjent i forhold til praktisk kunnskap også innen sykepleierdanningen. Nordvedt og Grimen (2004) nevner ulike grunner til at kunnskap kan være taus: det kan være normer og regler som begrenser det en kan utsi, forholdet mellom det vi tar for gitt og det vi kan problematisere (stole på egne ferdigheter), hver enkelt persons kunnskap er løst sammensatt i et stort og uoversiktlig system, det kan være kunnskap som en ikke klarer å artikulere verbalt og som består av ferdigheter, ikke oppfatninger. Kunnskapen sitter mer i kroppen.

”Klinisk blikk” er et uttrykk vi ofte bruker i sykepleierutdanningen som beskriver sykepleierens kliniske kunnskaper i forhold til erfaringer fra praksis. Å utvikle taus kunnskap tar års erfaring. Benner's fem kompetansenivåer beskriver utviklingen fra nybegynner til ekspert basert på hvordan sykepleier håndterer pasient/sykepleiesituasjoner i praksis (Benner, 1984). Novisen har ikke hatt noen erfaringer med ulike situasjoner eller konteksten de skal inn i. I møte med det kliniske feltet og pasienter vil de derfor kunne ha en mer lærebokstyrt adferd og være avhengig av regler/prosedyrer, for eksempel i forhold til å måle vitale funksjoner. Den avanserte nybegynner på nivå to og har gjort flere erfaringer fra liknende situasjoner tidligere. De begynner å se noen mønstre som går igjen. Sykepleieren trenger



imidlertid hjelp til å prioritere oppgaver. Nivå tre, den kompetente sykepleier, karakteriseres ved at sykepleieren har en bevisst, analytisk overveielse av problemer og en gjennomtenkt planlegging. Den kyndige sykepleier, nivå fire, oppfatter helheten i situasjoner, ser sammenhenger og kan legge planer for handling og eventuelt revidere disse planene etter behov. Ekspertsykepleieren kan på bakgrunn av sin store erfaringsbakgrunn handle ut fra en dyp forståelse av totalsituasjonen. Hun kan gjerne ikke sette ord på hvorfor hun handler slik hun gjør, det føles riktig i situasjonen (Benner, 1984).

I sykepleierutdanningen må det etter min mening legges til rette for at studentene bevisstgjøres slik at utviklingen fra novise til ekspert starter så tidlig som mulig. Målet er at studentene på sikt skal utvikle seg til ekspertsykepleiere etter noen års erfaring som sykepleier. Utfordringen blir etter min mening å synliggjøre, støtte og stimulere studentene til å komme i gang med prosessen fra novise til ekspertsykepleier, ved å synliggjøre ulike kunnskapsformene og gi studentene oppdagelser på eget kunnskapsnivå.

### ***Forholdet teori og praksis***

Sykepleierutdanningen består av ulik teoretisk kunnskap, praksisforberedende studier og ikke minst praksis (50 % av utdanningen). Studentene tilkjenner at de ofte opplever kunnskapsinnholdet i utdanningen som fragmentert og at de opplever teori og praksis som adskilte verdener. Nyutdannede sykepleiere forteller om en stor overgang fra å være student til nyutdannet sykepleier. "Praksissjokk" er et velkjent uttrykk.

### **Praksissjokket**

Det fins studier hvor nyutdannede profesjonsutøvere sier de har hatt lite nytte av den akademiske kunnskapen i praksis. Det snakkes om "praksissjokket". Den praktiske delen av utdanningen blir trukket fram som mest relevant (Heggen, 2010). Også innen sykepleierutdanningen er det gjort liknende funn (Benner et al., 2010). Den nye stortingsmeldingen "Utdanning for velferd, samspill i praksis" belyser denne problematikken hvor profesjonsutdanningene ikke innfrir forventninger fra den nyutdannede og fra arbeidslivet (Meld. St. 13 (2011 – 2012) 2012, s. 4). I stortingsmeldingen legges det vekt på god integrering mellom teori og praksis for å gjøre den nyutdannede rustet til å møte krav i arbeidslivet. På bakgrunn av forskning framheves at lengre og teoritunge studier gir tryggere kandidater i yrkesrollen tre år etter endt utdanning. Sykepleiere som har mest praksis igjennom utdanningen av alle helsestudier føler seg minst trygge. Det presiseres imidlertid at utdanningen ikke kan forberede studenten på alle arbeidsoppgaver og situasjoner de møter i

yrkeslivet. Videre setter stortingsmeldingen fokus på utfordringen vi har som profesjonsutdanning, vi kan ikke kun tilfredsstille arbeidslivets behov, vi skal også utdanne yrkesutøvere ”som er i stand til å tilegne seg ny kunnskap og forvalte sin kunnskap videre” (Meld. St. 13 (2011 – 2012), 2012, s. 5,7).

Det er et tankekors at våre studenter i profesjonsutdanningen i sykepleie med 50 % av utdanningen i praksis føler seg minst trygge som yrkesutøvere. Hvordan kan dette ha seg? Her tror jeg ikke det fins enkle svar. Sykepleierutdanningen består av sammensatte kunnskaper og flerfaglighet. I det ligger også kimen til spenninger i utdanningen. Hvordan knytter vi kunnskapen sammen slik at det skaper mening hos studentene? Det kan også stilles spørsmål ved studentens type praksis og tid i praksis. Rammeplanen av 2008 legger noen føringer. I bachelorutdanningen i sykepleie skal studentene bli kjent med mange områder som tilhører de arbeidsfelt nyutdannede sykepleiere går ut i sin yrkesrolle: psykisk helsearbeid, kirurgiske og medisinske avdelinger på sykehus, sykehjem og hjemmesykepleie. Noe av svaret kan ligge her. Et annet moment er om praksis har veiledere som kan skape gode læresituasjoner og forutsigbarhet i praksis. Det kommer med jevne mellomrom politiske innspill om å redusere praksis i sykepleierutdanningen, fordi det blant annet er vanskelig å finne nok egnede praksisplasser for sykepleierstudentene som det er krav om. Å redusere praksis er etter min mening ikke veien å gå, fordi studentene våre skal kunne ha en handlingskompetanse som nyutdannet sykepleier. Den må erverves gjennom praksisforberedende studier og praksis.

Benner et al. (2010) understreker også gapet mellom sykepleierutdanningens innhold og de krav som stilles til sykepleiere i praksis. Lærere i sykepleierutdanningen utfordres til å få til en dypere og mer effektiv integrering av kunnskaper, ferdigheter og etiske holdinger. Jeg deler langt på vei dette synet. Studentene våre trenger innsikt i hvor kompleks praksishverdagen er for sykepleierne. Denne kompleksiteten bør synliggjøres i all undervisning, som klasseromsundervisning, veiledning på studiekraft, demonstrasjoner av prosedyrer, praktiske øvelser i sykepleielaboratoriet og ikke minst i veiledning i praksis. Både studenter og lærere beveger seg etter min mening nettopp i spennet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i et komplisert samspill.

### **Den gode pedagog – en utfordring**

Hva kjennetegner den gode pedagog i sykepleierutdanningen innen de naturvitenskapelige emnene? Det er store utfordringer i å synliggjøre for studentene kompleksiteten i pasientsituasjoner de møter i kliniske studier ikke minst der det dreier seg om akutte

situasjoner som førstehjelp. Collins (2001) mener mye kunnskap kan forklares, man kan få mange aspekter fram, men det vil alltid ligge en uartikulert kunnskap der som den andre kunnskapen hviler på. Jeg mener også den gode pedagog vil kunne ha vansker med å sette ord på sin kunnskap i møte med ulike studenter i ulike læringssituasjoner innen førstehjelp. Det kan dreie seg om praktisk kunnskap, taus kunnskap læreren har tilegnet seg både som yrkesutøver og som pedagog gjennom mange års erfaring med studenter. Den gode pedagog handler ut i fra en dyp kunnskapsforståelse for hva akutt pasientsituasjoner innebærer. Kunnskapen bygger etter min mening på faglig så vel som pedagogisk kunnskap, erfaring men også personlige egenskaper. En dyktig pedagog kan improvisasjonens kunst og er ikke så regelbundet. Collins (2001, s.116) bruker dans for å illustrere kunsten improvisasjon, her oppmerksomhet og dyp forståelse. Det er ikke snakk om å følge et oppsatt repertoar, men heller tre ut av det. Jarning (2006) hevder improvisasjon inn mot lærerarbeidet er lite vektlagt. Jeg mener han har et poeng og kanskje er det ikke så stort handlingsrom i sykepleierutdanningens program til improvisasjon. Praksisforberedende studier hvor øvelser i sykepleielaboratorium og simuleringsøvelser inngår, kan være en slik arena hvor læreren tar i bruke både sin teoretiske kunnskap, praktiske kunnskap og ferdigheter og erfaring samt improviserer. Da kan læreren møte den enkelte studenten på det nivå han/hun er. En annen side ved å være en god pedagog, er etter min mening å være åpen for ny kunnskap og å inneha en holdning med åpenhet for læring, nysgjerrighet og aldri å føle seg utlært. Likeledes å være reflektert i den betydningen Dewey (1910) beskriver; at refleksjon krever noe av en, en må være villig til å bli utfordret og tåle å bli uroet i sitt tankesett.

### ***Å bygge bro mellom teori og praksis i naturvitenskaplige emner – simuleringstrening en mulig tilnærming?***

Kan simuleringstrening være en brobygger i form av nyskaping og innovasjon innen naturvitenskapelige emner? I sykepleierutdanningen ved HSH har vi prøvd å utvikle et førstehjelpsprosjekt, et utviklingsarbeid, med bruk av simuleringstrening i et ønske om en forandring for å imøtekomme rammeplanens krav om reflekterte og handlingskompetente sykepleiere. Amdam (2010, s. 5) beskriver at dynamisk utviklingsarbeid sin karakter er nær knyttet til kommunikasjon, samarbeid og kvalitative prosesser. Dette krever i følge ham både store kommunikasjonsevner og faglige kvalifikasjoner og kunnskap hos utvikleren. På mange måter stemmer mine erfaringer med det han beskriver.

## **Simuleringslæring**

Simuleringslæring handler om å prøve å etterligne den praksis studentene møter ute i klinikken. Den kan aldri erstatte den virkelige verden, men kan være en måte å forberede studentene på å gjenkjenne og forstå delene i en kompleks praksissituasjon. Havnes (2011) refererer til flere studier som viser at profesjonsutdanninger strever med å integrere teori og praksis på en slik måte at det forbereder studentene til det yrket de skal inn i. Han påpeker også at det viktigste er å kvalifisere studentene til den profesjonen og det arbeidslivet de skal ut i. Simuleringslæring kan etter min mening være *en* slik pedagogisk tilnærming for å integrere fagkunnskap og praksis.

Målet med simuleringslæring i vår sykepleierutdanning har vært å se på ulike kunnskapsformer som likeverdige og skape meningsfulle sammenhenger. Den største utfordringen blir både å synliggjøre og å heve synet på den praktiske kunnskapens verdi og prøve å artikulere taus kunnskap både hos studenter og lærere. Å bygge bro over skillet mellom teori og praksis som studentene ofte sier de opplever. Praksis innebærer både erfaringskunnskap og innsikt. I sykepleielaboratoriets trygge omgivelser kan studentene opparbeide seg erfaringer de tar med seg inn i praktiske situasjoner. Simuleringslæring inneholder alle de tre kunnskapssyn hos Aristoteles. Likedes kan taus kunnskap synliggjøres på en god måte. Simuleringslæring er noe flere sykepleierutdanninger benytter seg av i praksisforberedende studier.

Simuleringslæring setter også fokus på tverrfaglighet i utdanningssammenheng (Reese, Jeffries & Engum, 2010). I en norsk studie (Husebø, Rystedt & Friberg, 2011) så en på hvordan sykepleierstudentene i en simuleringssituasjon samarbeidet i teamet, koordinerte aktivitetene i akutsituasjonen, hvordan de brukte det verbale og nonverbale språket. De konkluderer med at simuleringstrening er en god måte for sykepleierstudenter både i å få til god kommunikasjon, samarbeide og å få til godt samspill som er en forutsetning i førstehjelpssituasjoner.

### ***Bakgrunn for simuleringstrening i førstehjelp som pedagogisk metode***

I mange år ble det i sykepleierutdanningen ved HSH, gjennomført en førstehjelpsøvelse i samarbeid med Røde Kors. Representanter og markører laget ulike scenarier der flere var alvorlig skadd, for eksempel en bilulykke. Målet var å gi studentene kunnskap om og erfaring med å håndtere denne type ulykker som de kan oppleve i sitt daglige liv. Denne øvelsen var den siste førstehjelpsøvelsen i sykepleierutdanningen ved HSH i en rekke på tre øvelser. Etter

noen år ble spørsmålet stilt om det kun var denne type kunnskap vi skulle ha fokus på. Er det dette nyutdannede sykepleier trenger mest kunnskap og kompetanse om innen førstehjelp? Gjennom arbeidet med veiledning av studenter i praksisstudier erfarte vi lærere at nyutdannede sykepleiere kom ut i en yrkeshverdag preget av nedbemanning, eldre pasienter/beboere med kompliserte, kroniske sykdomstilstander samt akutt kritisk syke både innen sykehus og i kommunehelsetjenesten. Spørsmål ble stilt om studentene også trengte erfaring i å takle situasjoner der pasientene/beboerne blir akutt kritisk syke og hvor deres tilstand forverres. Vi ønsket å skape noe nytt. Drivkraften var å styrke førstehjelpskompetansen i utvidet forstand til våre studenter. Et utviklingsarbeid med simuleringslæring i førstehjelp ble igangsatt.

Simuleringsøvelsen ble lagt til sjette semester hvor studentene var i praksis og nært i tid til at de snart var utdannet som sykepleiere. Øvelsen skulle bygges på tidligere førstehjelpsøvelser, tidligere øvelser i sykepleielaboratoriet samt klinisk erfaring fra praksisperiodene de hadde gjennomført. Simuleringslæring skulle også hjelpe studentene til å hente fram teoretisk kunnskap innen sykdomslære, farmakologi og sykepleie til den gruppen pasienter de ville møte igjennom casene/scenarioene i øvelsen. Likeledes få fram erfaringer fra praksisstudier. En ønsket å få til en integrering av ulike typer kunnskap.

De avanserte Vital Sim dukkene ble en viktig del av det nye førstehjelpsprogrammet. Programmet inneholdt ulike scenarioer som var ment å speile den praksisvirkeligheten og de utfordringer studentene ville møte som nyutdannede sykepleiere. Det kan være pasienter/beboere der det plutselig kan skje alvorlige endringer i sykdomsforløpet, for eksempel fra hjertesvikt til lungeødem, angina til hjerteinfarkt og postoperativ blødning. Gjennom førstehjelpsøvelsen ønsket vi å forberede studentene på nettopp slike situasjoner de vil møte i det kliniske feltet, både på sykehus, hjemmesykepleie og sykehjem, men i trygge omgivelser. Studentene ble delt inn i smågrupper og øvelsen gjennomført for to kull. Det ble også lagt vekt på medstudentrespons. Vi mente studentene hadde nytte av å gi hverandre tilbakemeldinger etter gjennomføringen av selve øvelsen.

### ***Hvilke erfaringer ble gjort?***

Studentene ga uttrykk for både muntlig under øvelsene og i individuell tilbakemelding i evalueringsskjemaet at de syntes øvelsen var svært lærerik og de fikk mange aha-opplevelser. Flere studenter gjorde for eksempel oppdagelser knyttet til tidsbegrepet. De følte at tiden ikke strakk til. Å måle vitale funksjoner eller lage i stand medisiner tok mye lengre tid enn de

forventet og det de trodde ut i fra oppgavene, casene, de skulle forholde seg til. Noen oppdaget at de ikke hadde godt nok håndlag i aktuelle prosedyrer for eksempel å måle vitale funksjoner, manuelt BT eller hva observasjon av respirasjonen til ”pasienten” innebar. Studentene syntes det var vanskelig å få oversikt og å prioritere de rette tiltakene. Andre igjen opplevde stor mestringsfølelse fordi de hadde opplevd liknende situasjoner i sine praksisstudier og klarte dermed å håndtere situasjonen. De forstod hvordan ting hang sammen og at det var behov for ulike former for kunnskap i slike situasjoner, kunnskaper som er viktige for å utøve førstehjelp på en god måte. Flere studenter ble mer bevisste på ulike kunnskapssyn: synet på mennesket, synet på kunnskap samt taus kunnskap som de ga uttrykk for i sine praktiske handlinger. Vi erfarte at studentene fungerte på ulike nivå. I forhold til Benner sin modell fra novise til ekspert så vi studenter på alle de tre første nivåene – novise, avansert nybegynner og den kompetente i utøvelsen av førstehjelp under simuleringsøvelsen.

Amdams beskrivelse av dynamisk utviklingsarbeid omfatter kommunikasjon, samarbeid og kvalitative prosesser, samt faglige kvalifikasjoner og kunnskap. Skal en få til utviklingsarbeid må en kunne kommunisere slik Amdam hevder. Men skal en forstå hverandre, er det etter min mening avgjørende ha innsikt i praksiskonteksten. Faglige kvalifikasjoner og kunnskap om førstehjelp er en forutsetning. Likeledes at det finnes en felles pedagogisk plattform i synet på læring. Å kunne samarbeide er helt basalt i utviklingsarbeid. I denne prosessen dreide det seg om samarbeid både lærerne i mellom, bruke ulike styrker, men også å kunne samarbeide med studentene i selve gjennomføringen av øvelsene. Når det gjelder kvalitative prosesser, så utdyper ikke Amdam det, men jeg ser det som at prosessene skal ha en viss kvalitet. Skal det skje må utviklingsarbeid bygge på ulike typer kunnskap både, teoretisk, praktisk men også erfaring og skjønn.

## ***Avslutning***

Problemstillingen i dette essayet har vært å synliggjøre det å være i spenningsfeltet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i naturvitenskapelige emner i sykepleierutdanningen. Det er mange kunnskapsformer som studentene skal forholde seg til. Studentene møter som nyutdannede sykepleiere en hverdag preget av store kunnskapskrav på ulike områder, nedbemanning og sykehus med et høyt arbeidstempo. Mange brikker skal falle på plass for å kunne danne seg et helhetsinntrykk av pasientene sin situasjon og å kunne ivareta dem på en god måte. Førstehjelpsøvelser med simuleringstrening er eksemplifisert som en av flere mulige pedagogiske tilnærminger for nettopp å synliggjøre for studentene ulike kunnskaper: teoretisk og praktisk kunnskap og også den tause kunnskapen. Det er og vil fortsatt være

utfordringer i å synliggjøre for studentene denne kunnskapen. Stortingsmelding 13 (Meld. St. 13 (2011 – 2012), 2012, s. 5) setter krav til: ” god integrering mellom teoretisk undervisning, prosjektarbeid og praksis i yrkesfeltet skal til sammen gi studentene en solid grunnutdanning som gjør dem rustet til å starte sin yrkeskarriere i helse- og velferdstjenestene.”

Nødvendigheten av god integrering i forhold til de naturvitenskapelige emnene syns jeg blir belyst på en god måte i studien til Kyte, Kleiven, Elzer og Kvigne (2011). De ser på hvordan sykepleiere i klinikken anvender kunnskaper innen de medisinske og naturvitenskapelige emnene. Det kom fram at denne kunnskapen var nødvendig og viktig for faglig trygghet og kvalitet i sykepleierens praksis i det kliniske feltet. Gjennom kunnskapen får sykepleieren en forståelse for og kan se sammenhenger i observasjoner og vurderinger av pasientene. Kunnskapen var nødvendig der pasientens situasjon endret seg og sykepleieren måtte fravike prosedyrer og ordinert behandling. Det konkluderes med at det i undervisningen i medisinske og naturvitenskapelige emner i sykepleierutdanningen må legges vekt på at studentene skal forstå sammenhenger og kunnskapsinnholdet må være klinisk relevant.

Målet må etter min mening være å se på ulike kunnskapsformer innen de naturvitenskapelige emnene i sykepleierutdanningen som likeverdige, å bygge bro over skillet mellom teori og praksis som studentene ofte sier de opplever. Simuleringslæring kan være et slikt pedagogisk virkemiddel også for å imøtekomme idealet om god integrering av teori og praksis. Kanskje vi bør utvide bruken av simuleringslæring i sykepleierutdanningen for å imøtekomme disse kravene? Spesielt i de praksisforberedende studiene som førstehjelp er en del av, kan simuleringstrening i ulike former forberede studentene for det yrket de skal ut i.

## **Referanser**

Amdam, J. (2010). Utvikling som ansvarsområde for høgskular og universitet. Notat for kommentar, versjon 16.07. Høgskulen i Volda.

Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Addison: Wesley publishing company, Inch.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Å utdanne sykepleiere. Behov for radikale endringer*. Oslo: Akribe.

Collins, H. M. (2001). What is tacit knowledge? I: Schatzki, T.R., Cetina, K.K. & Von Sagny, E.: *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.

Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: Prometheus Books.

Eikeland, O. (2009). Habitus- validity in Organisational Theory and Resarch – Sosial Research a Work Life Transformed. I B. Brøgger & O. Eikeland, *Turning to Practice with Action Research*. Frankfurt am Main: Lahout, Education & Society, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Havnes, A. (2011). *Fra høyskole til universitet. Utfordringer knyttet til profesjonsrettet profil*. (HiO- rapport nr 8/2011). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Husebø, S.E., Rysted, H & Friberg, F. (2011). Education for teamwork – nursing students' coordination in simulated cardiac arrest situations. *Journal of Advanced Nursing*; 2239 – 2255.

Høgskolen Stord/Haugesund. (2011-2012). *Studiehandboka*. Hentet 03.01.12 fra: [http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/emner.htm?db=Studiebok11&code=SYKHB2006\\_1&lang=BOKM%C5L](http://www.hsh.no/studentportal/studiekvardagen/studiehandbok/emner.htm?db=Studiebok11&code=SYKHB2006_1&lang=BOKM%C5L)

Jarving, H. (2006). Dewey Square: Lærerearbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsland & H. Sommero, *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & Sønn.

Kleinman, A. (1991). Concepts and a Model of Comparison of Medical Systems as Cultural Systems. I: C. Currer & M. Stacey (Eds). *Concepts of Health, Illness and disease*. Leamington: Berg Publishers Ltd. (2.ed.)

Kunnskapsdepartementet. (2009). Kvalifikasjonsrammeverket. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk\\_kvalifikasjonsrammeverk.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk_kvalifikasjonsrammeverk.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2008). Rammeplan for sykepleierutdanningen. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf)

Kyte, L., Kleiven, O.T., Elzer, T.A. & Kvigne, K. (2011). Medisinsk og naturvitenskapelig kunnskap i sykepleierpraksis. *Sykepleien Forskning*. 4 (6) 314–322.

Meld. St. 13 (2011-2012)(2012). *Utdanning for velferd; Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836>

Nortvedt, P. & Grimen H. (2004). Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori i helsefag. *Gyldendal Akademisk, Oslo*.

Rees, C.E., Jeffries, P.R. & Engum S.A. (2010). LEARNING TOGETHER: Using Simulations to Develop Nursing and Medical Student Collaboration. *National League for Nursing*, 31, 1.

Saugstad, T. (2002). Educational Theory and Practice in an Aristotelian Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46 (4), 373–390.

Smeby, J.C. (2010). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.





## Konferanse som metode i ei utviklingsorientert lærarutdanning – eit organisatorisk grep eller reell kunnskapsutvikling?

Visjonen for Høgskulen Stord/Haugesund er å vera kompetent, nytenkjande og utfordrande. Ein ambisiøs visjon som også omfattar lærarutdanninga! I dette essayet ønskjer eg å drøfta konferanse som metode i ei utviklingsorientert og nytenkjande lærarutdanning.

Fordi studentdriven forskings- og utviklingsbasert (FoU-basert) konferanse som integrert del av utdanninga er nytt i lærarutdanning i Noreg, vil eg konsentrera drøftinga om kunnskapsutvikling relatert til konferanse som *metode*. Det er relevant å sjå metoden saman med intensjonar med FoU-satsing og interessant å sjå han saman med kunnskapsteoretiske omgrep med røter til antikken. Denne aktualiseringa av antikkens kunnskapstenking er som Harald Jarning seier, ei kjelde til mindre einsidig forståing av fag og profesjonsutdanningar (Jarning 2001, s.6).

Siktemålet med studentkonferansen UNDERVEGS ved Høgskolen Stord/Haugesund er å utvikla studentane sin FoU-kunnskap og forskarinnstilling til eiga utdanning og med tanke på framtidig læraryrke. Men er det kun eit organisatorisk grep eller snakkar me om reell kunnskapsutvikling ved hjelp av denne metoden? Eg ser faren ved å setja i verk tiltak me håpar vil verka i tråd med intensjonane, men som me ikkje tar oss tid til å drøfta prinsipielt med tanke på ei klargjering av eksisterande kunnskapsforståing og ei felles plattform. Spørsmålet tvingar seg derfor fram: Treng me eigentleg studentkonferansen? Utvikling av studentane sin FoU-kunnskap og sitt "forskarblikk" blir vel godt nok ivaretatt i utdanninga slik det er? Som eit bakteppe for drøftinga, vil eg òg ha med nokre av utsegnene til studentane etter gjennomføring av årets konferanse:

- ”Eg meiner at innhaldet i konferansen er relevant, men organiseringa blir tidkrevande og litt utanfor studiet” (2. årsstudent).
- ”Får gode tips til min egen oppgave, godt å vite hva andre har gjort og hvordan” (2. årsstudent).
- ”Mer innsikt i områder jeg ikke selv ser på i bacheloren min” (3. årsstudent).
- ”Det er svært relevant for utdanninga mi. Eg har fått eit heilt nytt syn på profesjonen” (3. årsstudent).
- ”Relevant kunnskap om skulen” (3. årsstudent).<sup>37</sup>

### ***Intensjonar om FoU-satsing i lærarutdanning***

Undervisning og lærarutdanning er under konstant press når det gjeld å respondera på intensjonar og resultat som er definerte av politikarar og internasjonale prosessar. Å finna gode intensjonar for auka FoU-satsing som også omfattar aktive, forskande studentar og studentsentrerte læringsformer, er rimeleg enkelt i styringsdokument og rapportar. Universitets- og høgskolerådet sin rapport argumenterer for at *Utdanning + FoU = Sant* ut frå nye samfunnsmessige utfordringar i kunnskapssamfunnet, internasjonale trendar og krav til vitenskapleg forankring i profesjonsutdanningane. Det moderne kunnskapssamfunnet krev ei aktiv haldning til FoU, og det må reflekterast i utdanningane, slik at studentane kan vidareføra læringa når dei kjem ut i yrkeslivet (læra å læra). ”FoU-basert utdanning gjør studentene mer attraktive i et samfunn i rask endring og det gir slitesterk kunnskap og kompetanse” (Universitets- og høgskolerådet 2011, s. 14). Det finst ingen eintydig definisjon på FoU-basert utdanning. Men rapporten gir ei firedelt inndeling av forskingsbasert undervisning som skil mellom det lærarsentrerte og det studentsentrerte, der studentsentrert undervisning omfattar aktive læringsformer. Denne inndelinga bygger på Healey (2005) og Healey og Jenkins (2009):

- Lærarsentrert undervisning der innhaldet er forskingsbasert.
- Lærarsentrert undervisning som fokuserer på forskingsprosess og vitenskapleg tenkemåte.

---

<sup>37</sup> Utsegner frå studentar i skriftleg tilbakemelding 12.-13.04.2012

- Undervisning der studenten aktivt deltar i ein diskusjon av eit forskingsbasert innhald.
- Undervisning der studenten inngår i “undersøkjande” læreprosessar.

(UHR s. 14-15).

I den nye NOKUT-rapporten om FoU-basert profesjonsutdanning blir universiteta og høgskulane utfordra på omgrepsbruken knytt til FoU-basert *undervisning* og FoU-basert *utdanning*. Undervisning er noko lærarane som enkeltindivid gir, for å seia det enkelt og unyansert. ”Utdanningsbegrepet gir imidlertid anledning til å se på FoU-baseringen i en større sammenheng, nemlig hele utdanningsprogrammer, noe som igjen gir muligheter til å fokusere på hvordan ulike mål for FoU-basert utdanning kan realiseres underveis i et studieløp” (NOKUT 2012, s.6). Evalueringa av allmennlærerutdanninga konkluderer med at målsetjinga om FoU-basert lærarutdanning i liten grad blir oppfylt i praksis. Dette kan ha samband med at den vesentlege delen av FoU-arbeidet skjer i samband med lærarane si kompetanseutvikling og i liten grad i tilknytning til sjølve utdanninga. Evalueringskomiteen peikar på auka studentinvolvering i og kjennskap til FoU som eitt av tiltaka for styrking av FoU-basering.

*Følgegruppa for lærarutdanningsreforma* har evaluert oppstarten av dei nye grunnskulelærerutdanningane. For å måla forskingsbasert utdanning, har dei konstruert to variablar; forskar- eller *inquiry-based* innstilling og metodeerfaring. Utsegnene dreier seg om kritisk tenking, å utvikla eigne problemstillingar på bakgrunn av praksiserfaringar, testa ut hypotesar i praksisperiodane og reflektera kritisk over teoriar og praksisforteljingar. Når det gjeld metodeerfaring, blei studentane spurde om studiet gir erfaringar med å forstå og bruka nasjonale testar for elevar, kartleggingsundersøkingar, kva høve ein får til å studera elevar og elevfelleskap og om studiet gir erfaring med metodar som vil gjera studenten i stand til å utvikla eigen praksis på ein systematisk og fagleg måte i framtida. På alle utsegna er det stor spreing i studentane sine svar og vanskeleg å sjå eit spesielt mønster som gjeld for lærarutdanningane. Det kan tyda på at studentane er svært ulike og/eller at variasjonane mellom høgskulane er stor. Resultata indikerer likevel at studentar flest opplever at utdanningane vektlegg studentane sin kritiske refleksjon og kritisk innstilling meir enn metodekunnskap (Følgegrupperapporten 2011, s.28,41-43).

## ***Konferanse som metode, integrert i lærarutdanning***

Kva for grep har Høgskolen Stord/Haugesund gjort for å møta krava i intensjonane? Her gjer eg eit val og trekker fram nokre innslag i den nye lærarutdanninga. I arbeidet med å utdanna reflekterte lærarar, er praksisskulane viktige samarbeidspartar i forskings- og utviklingsarbeid. Å vera lærarutdannarar inkluderer både ei utviklingsorientert lærarutdanning og ein utviklingsorientert praksisskule. På HSH har me gjort nokre erfaringar rundt praksissamarbeid og tilrettelegging for at studenten skal utvikla ei undersøkjande haldning til eige arbeid og det som skjer i grunnskulen:

- Veiledningshefte til praksisstudiet som seier noko om innhald og progresjon
- ”Lesson study”-variant med felles planlegging, gjennomføring og observasjon av undervisningsøkt og refleksjonsøkt med studentar, faglærar, praksislærar og lærar i pedagogikk og elevkunnskap
- Drøftingsforum som òg rommar drøftingar om kvalitet og progresjon i praksis
- Individuell utviklingssamtale mellom student og kontaktlærar haust og vår

## ***UNDERVEGS – årleg studentkonferanse som metode i utdanninga***

Konferansen UNDERVEGS er ein del av prosjektet ”Institusjon, region og samfunn” ved HSH, som er særleg relatert til punktet ”Skolen i samfunnet” i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Prosjektet har to fokusområde: 1. Nye og utvida praksisformer (skule- og samfunnspraksis) 2. FoU-orienterte formidlingsstrategiar som integrert del av lærarutdanning (publiseringsfokus, utdanning som konferanse). I den utadretta samfunnspraksisen får studentane kjennskap til ”randsona” rundt skulen, som mellom anna pedagogisk-psykologisk teneste, barnevern, kulturskule og organisasjonsliv. Denne kunnskapen om andre beslekta profesjonar skjer parallelt med vanleg skulepraksis, frå 1. klasse<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Det er utvikla sju satsingsområde for prosjektet: 1. Å prøva ut samfunnspraksis som ein del av fireårig lærarutdanning. 2. Auka fokus på ny forskingsbasert kunnskap om grunnskulen som integrert del av lærarutdanninga. 3. Invitera regionen til faglege foredrag og fagleg samhandling. 4. Skapa ein ny formidlingsarena for forskingsbasert kunnskap om grunnskulen som integrert del av lærarutdanninga. 5. Laga ein ny sosial og kulturell møteplass for studentar og tilsette. 6. Leggja til rette for nye arbeids- og vurderingsformer. 7. Gje opplæring i og trening i å leggja fram eigne resultat i større faglege samanhengar for både studentar og tilsette.

Konferansen ved HSH kan ein sjå på som ein eigen *praksis*, med læreprosessar i eit praksisfellesskap der deltakarmetaforen står sentralt, og nybegynnaren trer inn i eit læringsfellesskap saman med meir erfarne. Konferanse som metode er ein arena for formidling og erfaringsdeling. UNDERVEGS er tenkt å vera ein formidlingsarena for forskingsbasert kunnskap om grunnskulen. Det er eit mål at forskingsaktivitet i og ved HSH skal visast gjennom framlegg, ”paper” og utstillingar. Konferansen skal òg vera ein sentral formidlingsarena for bacheloroppgåver skrivne av 3. klasse-studentar<sup>39</sup>. Masterstudentar og tilsette blir utfordra til å delta, og ein kan henta inn personar utanfrå. Gjennom sjølve konferansekonseptet har studentane ulike roller og arbeidsoppgåver. I tillegg til utvikling av forskarblikk på eige studium og framtidig yrke, er studentkonferansen meint å vera eit verkemiddel for både progresjon, kunnskapsutvikling og djupare forståing av samanhengar mellom fagstudier og skulepraksis. Målsetjinga om progresjon i utdanninga er nedfelt i nasjonale retningslinjer, studieprogram, praksisplanar og emneplanar. Konferansen er berre ein liten del av utdanninga, men illustrerer korleis progresjonen kan skje gjennom grad av deltaking og ansvar for form og innhald: 1. års-studentane er aktive deltakarar. Dei drøftar forskingslitteratur, lyttar og førebur spørsmål. 2. års-studentane er hovudarrangørar og deltar i komitear for program, vertskap, PR og registrering. Dei ”eig” konferansen og leier all førebuing og gjennomføring. 3. års-studentane har ansvar for innhald og deltar med munnlege framlegg eller posters knytt til bacheloroppgåva. 4. års-studentane kan på sikt vera opponentar.

Det er sjølvsagt ønskeleg å belysa kva for effektar gjennomføring av ein årleg FoU-basert studentkonferanse har for utvikling av FoU-kunnskap for studentar og tilsette. Etter den første konferansen i 2011 blei gjennomføringa evaluert gjennom ein rapport. Årets konferanse blei dokumentert gjennom bilete og skriftlege tilbakemeldingar frå studentane. Her var fokuset forståing av FoU, om konferansen blei oppfatta som integrert del av utdanninga og deira meiningar om progresjon i oppgåver og ansvar. Saman med møtereferat, rapportar og deltakande observasjon er dette ein del av drøftingsgrunnlaget etter UNDERVEGS 2012.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> I bacheloroppgåva vel studentane mellom to profilar: 1. Forskingsbasert og empirisk bachelor med sjølvvald problemstilling,- ein set seg inn i aktuell forskning og gjer ei undersøking (kvalitativ eller kvantitativ studie). 2. Pedagogisk utviklingsarbeid drøfta i forhold til aktuell teori og forskning.

<sup>40</sup> UNDERVEGS 2012 er namnet på den årlege studentdrivne integrerte og FoU-baserte konferansen ved Høgskolen Stord/Haugesund. Namnet viser til det å vera undervegs i studieløpet og undervegs mot læreryrket og i utvikling av eigen læraridentitet.

Det er viktig å lytta til studenten. Som lærarutdannarar har me "vår tru på" medan studentane har "si meining om".

### ***Konferanse som metode. Eit organisatorisk grep eller reell kunnskapsutvikling?***

Når me tar i bruk nye metodar og skapar nye arenaer for noko me trur vil føra til auka FoU-kunnskap og meir reflekterte studentar, vil grundige drøftingar rundt både kunnskapsforståing og bruk av vitskaplege metodar vera heilt nødvendige i fagmiljøet.

Korleis forstår me som lærarutdannarar den framtidige læraren og utvikling av profesjonskunnskap i lys av tiltak me set i verk? Forstår me den framtidige læraren som handverkaren, den handlingskompetente praktikaren som har sin verktøykasse? Då vil me som lærarutdannarar leggja stor vekt på trening, observasjon og modellering. Me kan tenkja oss ein lærlingmodell her. Eller er den komande læraren den profesjonelle og utviklingsorienterte som har ei forskarinnstilling til læraryrket? Læreryrket som profesjon bør då utviklast gjennom kritisk refleksjon, analyse, teoristudiar og deltaking i læringsfelleskap. Rammeplanen frå 2003 vil ha ein lærarar som både er handlingskompetent og utviklingsorientert. Læringsutbyttebeskrivinga i kvalifikasjonsrammeverket for høgare utdanning skildrar forventa kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse ved oppnådd grad. Studentane skal kjenna til innovasjonsprosessar og forskings- og utviklingsarbeid innafor sitt fagområde. Og gjennom formidling og utveksling av erfaringar skal dei bidra til utvikling av god praksis (Kunnskapsdepartementet 2012). Den viktige diskusjonen om arenaer, arbeidsmåtar og metodar bør ha sitt utgangspunkt i dette viktige spørsmålet; kva for "lærartype" ønsker me å vera med og utdanna? Handverkaren eller den refleksive læraren? Om svaret er ja takk, begge deler i ein og same person, må utdanninga som heilskap leggja til rette for utvikling av denne lærartypen.<sup>41</sup>

Før eg ser på konferansemetodikken som eitt av verkemidla for å utvikla den refleksive læraren (som òg er handlingskompetent), vil eg belysa nokre kunnskapsteoretiske omgrep ut frå mellom andre Harald Grimen (2008) og Paul Otto Brunstad (2009) si tolking av

---

<sup>41</sup> Prosjektleiar Gry Anette Tuset, HSH: Statusrapport, oktober 2011 for Delprosjekt 1: Felles fagstruktur og strukturell samordning

aristoteliske tekstar. Denne aktualiseringa av antikkens kunnskapstenking kan vera ei kjelde til mindre einseitig forståing av profesjonsutdanninga.

*Episteme*, den vitskaplege kunnskapen, det som ikkje kan vera annleis, får studenten ved å lesa teori, vitskaplege artiklar, kvantitative studiar/ rapportar om kva som gir effekt (til dømes kva som fører til gode resultat i lesing ...) og bøker. Dette er studenten kjend med gjennom fagstudiar i lærarutdanninga. *Techne*, forstått som det praktiske handverket, får studentane øva på gjennom planlegging og ved å laga prosedyrar og reglar for til dømes tydeleg klasseleiing. Gode ferdigheiter, av handverkmessig eller teknisk art, knytt til reglar og prosedyrar, inngir tillit og tryggleik. Utvikling av det praktiske lærarhandverket har i lærarutdanninga tradisjonelt vore knytt til praksisførebuing og gjennomføring. I før- og etterrettleiing blir "undervisningskunsten" utvikla. Studentane blir tryggare og innarbeider gode vanar. I gresk tenking står ofte *techne* saman med *episteme*. *Episteme* er ofte brukt som eit uttrykk for dei meir prinsipielle, abstrakte sidene av den tekniske kunnskapen (Brunstad 2011, s.79). Nokre gonger kan den trygge vanen vera vanskeleg å bryta. "Ser en bare det i situasjonen som en alltid har sett, vil en bruke de løsningene en alltid har brukt" (Brunstad 2011, s. 81). *Episteme*, forstått som den noko meir abstrakte teoretiske kunnskapen, kan bidra til å bryta uheldige vanemønster. Teorien gir ein den nødvendig distansen ein treng til praksisfeltet for å endra vanar og tenkja nytt. Studentar kjem ofte tilbake etter praksis og seier dei har fått god hjelp til *korleis* leggja opp undervisning. Dei trekker i mindre grad fram *korleis* handlingar, teoretiske grunngevingar og refleksjon rundt teori og praksis heng saman. Kanskje dette ikkje er like godt ivaretatt i rettleiinga i praksisperioden?

Den generelle kompetansen til læraren, også kalla lærarkompetanse eller profesjonskompetanse, har ikkje berre *episteme* og *techne* som kunnskapsgrunnlag. Teknisk og teoretisk kunnskap er ikkje nok for å bli ein god lærar. *Fronesis* som inkluderer tillærte ferdigheiter og vurdering av situasjonar, kan reknast som handlingskunnskap, tileigna gjennom erfaring (Grimen 2008). "Klokskap er summen av alt den profesjonelle utøveren kan og har tilegnet seg, brukt med klokskap i en ny og uventet situasjon" (Brunstad 2011, s. 83). Taus kunnskap (Polany 1983 i Grimen 2008) og skjønn blir utvikla over tid, gjennom blant anna utprøving med grunngeving, dialog og erfaringsutveksling. Bengt Molander (1993) snakkar her om yrkeskunnskap og *kunnskap i handling* som viser til ein kan meir enn ein veit. Gradvis "set denne kunnskapen seg i ryggraden" og er ein del av vårt automatiserte handlingsrepertoar, integrert kunnskap som lever i vanar og rutinar.



I ein kronikk i Bergens Tidende ber Jan Gilje<sup>42</sup> læraren om å retta ryggen og bruka seg sjølv, sine kunnskapar og sin klokskap etter endt profesjonsutdanning. Han stiller seg kritisk til einsidig å stola på evidensbasert forskning om kva som verkar i skulen og tru på at forskingsfunn skal kunna anvendast direkte i praksis. Han hevdar at både nye og meir erfarne lærarar stadig vil ha bruk for påfyll og tilbakemeldingar slik at skjønne kan utviklast og endrast. Dette kan mellom anna skje gjennom erfaring, vidareutdanning og gjennom profesjonsutvikling i kollegafellesskapet. Dette skjer saman med at ein held seg orientert om det nyaste innan forskning. Gilje framhevar etter mitt syn klokskapen og skjønnet sin verdi, som like høgverdig som å støtta seg til ”dagens evidensbaserte forskningsmanualer”. I denne samanhengen minner eg om Følgegrupperapporten (2011) som problematiserer den utbreidde og djupt rotfesta ideen at ”erfaring er den beste lærar”. Det er vanleg for alle å observera og tolka situasjonar, men studentar og lærarar treng erfaringar med å gjera antakelsar eksplisitte, testa desse og undersøkje vidare før ein trekker (foreløpige) slutningar. Treng me i utdanninga tid og rammer for å kunna reflektera over evidensbasert forskning, klokskap og erfaringsbasert kunnskap? Kan årleg FoU-basert konferanse møta noko av ”tid og rom”- klemma og vera ein stoppestad i utdanningsløpet? Det kan vel tenkjast at både studentar og tilsette bør ”ta temperaturen” på det me held på med innan kunnskapsutvikling, FoU-arbeid og studentsentrerte arbeidsformer.

Eg dveler litt meir ved sider med klokskapen fordi han òg kan romma dette å sjå det som enno ikkje er, men som kan bli. Imagasjon, evna til å sjå det som enno ikkje er, ligg i det latinske ordet for klokskap, *prudentia*. Dette ordet har noko med å vera framsynt å gjera og å kunna førestella seg noko. ”Den klokes blick er på den måten et kreativt blick. Det stopper ikke ved det faktiske, og kanskje umulige, men ser etter alternative løsninger og muligheter” (Brunstad 2011, s. 93). I eit uoversiktleg grenseområde eller ei samansett verkelegheit, må den kloke skaffa oversikt og danna seg eit heilskapleg bilete av situasjonen. Det indre biletet av at noko er viktig, dette vil eg gå for og satsa på, kan indirekte føra til små og store endringar i t.d. lærarutdanninga, både i form og innhald. Når nokon ønskte å skapa ein studentkonferanse, var kanskje *prudentia*, evna til å sjå noko som ikkje er, eit slikt indre bilete for å ivareta forskarsider ved studenten si profesjonsutvikling. Det er spennande å leika med tanken, og eg

---

<sup>42</sup> Jan Gilje, førstelektor i pedagogikk ved NLA Høgskolen, Sandviken, Kronikk i Bergens Tidende, 23.12.11

ser to interessante følgjer av dette imaginære: Opplever studenten at det nokon såg føre seg og syntest var klokt, ivaretar det som var intensjonen? Kan denne sida av klokskapen verbaliserast gjennom konferansen slik at han på sikt blir ein del av studenten sin eigen klokskap som kreativ pådrivar for profesjonsutvikling i sitt framtidige lærarkollegium?

Å vera kreativ og nytenkjande gjer ein sårbar. Ting kan gå gale, og ein risikerer å mislukkast. *Klokskapen har noe halstarrig over seg. (...). Klok av skade reiser en seg igjen. Det å være innovativ er å leve på grensen av egne ferdigheter og tidligere kunnskap*, seier Brunstad (2011, s.101). Dette har med å vera villig til å ta risiko. Denne klokskapen skal òg våre studentar få utvikla gjennom innovative prosessar i utdanninga si; å våga å utvikla seg sjølv, sprengja grenser og ta nokre ny steg - kanskje ved hjelp av nye rammer i utdanninga. Konferansen kan tenkjast å vera ei slik ramme. Og erfaringar, ny kunnskap og dette innovative aspektet kan ein ta med seg vidare inn i morgondagens skule, som ein del av både handlingsberedskapen og refleksjonen. På intensjonsplanet tar konferanse som metode i lærarutdanning mål av seg til å vera både eit innovativt verkemiddel og ein arena for fagleg og kritisk refleksjon.

For å kunna diskutera kunnskapsgrunnlag i den nye lærarutdanninga, er det ein fordel å ha eit felles språk og eit felles omgrepsapparat som gjer oss i stand til å analysera og sei noko om det som er felles og det som er ulikt og kva for kunnskapar læraren i morgondagens skule treng. Kva vil me? Kva for grep tar me og kvifor? I følgje Grimen (2008) er det noko som er felles for praktisk og teoretisk kunnskap: All kunnskap kan bli artikulert på ein eller annan måte, ikkje berre verbalt. All kunnskap kan bli lært. Men det finst ulike måtar å læra på. All kunnskap kan bli overført mellom menneske. Og det finst mange måtar dette kan skje på, til dømes ved beskriving og instruksjon eller ved fysisk nærvær av dei ting kunnskapen gjeld. Kunnskapen kan òg byggjast på, sjølv om det kan tyda noko anna enn kun å utvida allereie eksisterande kunnskap. Kunnskap kan bli kritisk granska og medfører at andre kan diskutera påstandar (s. 83).

Evalueringa av UNDERVEGS 2012 kan bli ein pådrivar for ein kunnskapsdiskusjon i lærarutdanninga ved HSH. Her merkar eg "spenningar" som bør føra til spennande og utviklande faglege diskusjonar. I kva grad blir tradisjonar og undervisningsmåtar utfordra i det nye konseptet? Eitt av måla må vera at studentane våre opplever at kunnskapselementa heng saman og er godt integrerte i utdanninga. Lærarprofesjonen er samansett av ulike delar

av kunnskap som bør utgjera ein meningsfull heilskap. Det dreier seg om meningsfylte heilskapar som ikkje nødvendigvis er godt teoretisk integrerte, som Grimen påpeikar (2008, s. 73). Ting heng saman fordi dei er nødvendige for å gjennomføra bestemte oppgåver. Ein kan òg seia at kunnskapselementa blir knytte saman gjennom dei krava som praksis stiller.

### ***Konferanse som møteplass i ei progresjonsløype***

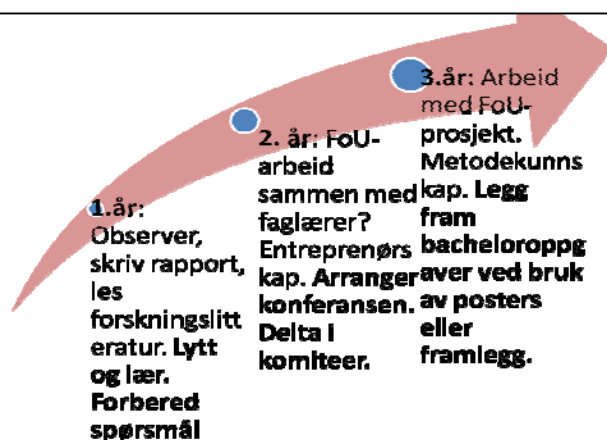
Det kan argumenterast for at konferanse som metode kun er eit nytt organisatorisk *grep* i lærarutdanninga, med tidkrevande innovative arbeidsprosessar og mykje større volum på noko me innhaldsmessig gjer i fleire fag. I alle fag i profesjonsutdanninga finst jo studiekraft, refleksjonsoppgåver, ulik grad av forskingsbasert undervisning, individuelle arbeidsmåtar og gruppearbeid. Det finst med andre ord rike høve for studenten til å få *informasjon* (her brukt om teori og forskingsbasert kunnskap) og til å setja ord på egne erfaringar som dannar basis for *kunnskapsbygging* (sjå Fig. 2). For å ta eit døme frå samfunnsfag (- eg kunne òg valt andre fag): Både i samfunnsfag i lærarutdanninga og i grunnskulen har ein som mål å arbeida vitskapleg og kunna planleggja, gjennomføra og presentera problemorienterte samfunnsfaglege undersøkingar og vurdera arbeidsprosessen og resultata. Studentane i 2. klasse nyttar mellom anna intervju som metode og får dermed både metodeerfaring og øving i samtale med ungdomsskuleelevar om tema innan ungdomskultur<sup>43</sup>. Slik det har vore tenkt, har innføring i vitskaplege arbeidsmåtar vore knytt til bacheloroppgåva i 3. klasse. Det kan tenkjast at det å jobba vitskapleg kan ha sin rettmessige plass mykje tidlegare i utdanninga. Slik eg ser det, får studentane fleire fordelar av dette; både øving i FoU-arbeid og formidling av ”funn” og innsikt som dei kan dra nytte av i arbeidet fram mot bacheloroppgåva. Dersom ein ser konferansen som ein stoppestad og møtestad i ei progresjonsløype, kan 2.klassingane få ein start på dette å formidla kunnskap om grunnskulen til grunnskulen i regionen, her representert ved ein av praksisskulane i regionen. Dei får setja ord på eigen kunnskap om til dømes elevkunnskap og godt lærararbeid og drøfta dette i ein større samanheng. Sjølv om studentane kan utvikla forskarblikk gjennom arbeid med faga (jf. dømet over), kan det vera at konferansen set forskarinnstilling på dagsorden i heile utdanninga, forstørrar og gir auka merksemd til korleis leggja endå betre til rette for *systematisk utvikling* av denne kompetansen gjennom profesjonsutdanninga. Det kan tyda at å prøva ut ein vitskapleg metode i grunnskulen, er noko 2. årsstudenten får oppleva, uansett fagfordjuping.

---

<sup>43</sup> Her: Kompetansemål etter 10. trinn, samfunnskunnskap. Dømet har eg henta frå Erik Bulie, høgskulelektor i samfunnsfag ved HSH (2012).

Dersom ein set dømet over inn i ein større samanheng, vil ein kunna sjå føre seg ei progresjonsløype for utvikling av FoU-kunnskap. Konferansen er ein viktig del av ein større heilskap. Når konferanse som metode er løfta fram i utdanninga, blir innhaldet i konseptet synleg og medfører mange nye innspel. Desse igjen kan på sikt føra til kunnskapsutvikling hos studenten. For å illustrera nokre innspel og råd frå fagleg hald, ønskjer ein meir IKT-kunnskap knytt til formidling, endå meir systematisk øving i akademisk skriving og progresjon for FoU-arbeid frå 1. klasse. Med tanke på FoU-basert kunnskap kjem gjerne dei første tre åra til å sjå slik ut for studentane på HSH?

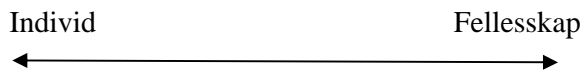
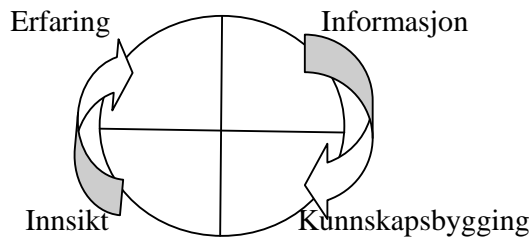
**Progresjonsløype for utvikling av FoU-basert kunnskap**



(Fig. 1)<sup>44</sup>

Gordon Wells (1999) har ein modell der han prøver å visa samanhengen mellom fire ulike høve til å læra (i Aas og Skedsmo, 2006).

<sup>44</sup> Modell for progresjon, laga av prosjektleiar for "Institusjon, region og samfunn", Jorunn Høyland, HSH 2012



(Fig 2)<sup>45</sup>

Denne kan nyttast som ein av fleire moglege forklaringsmodellar bak satsinga på konferanse som integrert del av lærarutdanninga. Ut frå det sosiokulturelle perspektivet, kan ein sei at *erfaringa* er sosial, fordi ho blir utvikla gjennom sosial samhandling og deltaking i kulturelle aktivitetar. Samtidig er ho unik for kvart enkelt individ, prega av private og yrkesmessige erfaringar, som uttrykt av Wenger & Lave (2003). I det Wells (...) kallar *kunnskapsbygging*, prøver individet å utvida eller endra forståing knytt til ein felles aktivitet. Individet brukar erfaring og informasjon, er distansert frå sjølve aktiviteten (og fri frå handlingstvungen) og er i ein sosial fellesskap eller arena der både individuell og kollektiv kunnskapsbygging skjer (Aas og Skedsmo 2003, s.189). Det er aktuelt å spørja om prosessar knytt til studentkonferansen fører til læring og felles kunnskapsbygging som er relevant for komande lærarar i ein utviklingsorientert og lærande skule. I så fall vil studentane oppleve at egne erfaringar og informasjon dei har fått gjennom studiet så langt blir gjenstand for reflektiv aktivitet (kunnskapsbygging) der målet er ny innsikt.

Konferanse som metode i ei utviklingsorientert lærarutdanning – eit organisatorisk grep eller reell kunnskapsutvikling? Eit organisatorisk grep er ikkje eit mål i seg sjølv. Det organisatoriske kan evaluerast og endrast. Foreløpige funn antydar at innføringa av ein konferanse med eit profesjonelt konferanseformat, der studentane har eit omfattande ansvar og bidrar med egne FoU-arbeid, har positiv tyding for synet dei har på FoU-kunnskap i utdanninga. Dette viste mellom anna dei skriftlege tilbakemeldingane frå studentane. Det gjenstår å sjå korleis studentane si eiga FoU-erfaring blir eit naturleg og integrert element i det framtidige lærararbeidet i klasserommet og i kollegiet.

---

<sup>45</sup> Fire ulike læringskulturar (etter Wells 1999, i Aas & Skedsmo 2006, s 188)

## ***Nokre avsluttande perspektiv for vidare arbeid med kunnskapsutvikling i lærarutdanninga***

Den årlege studentkonferansen kan også utviklast til å bli ein ny formidlingsarena for forskingsbasert kunnskap *om grunnskulen*. Det bør òg leggja vekt på å ha auka fokus på ny forskingsbasert kunnskap i *samarbeid* med praksisfeltet. Denne satsinga må sjåast parallelt med tenkinga om ny praksisorganisering med skifte av fokus frå student til utvikling av klasseromspraksis. Fokusskifte kan medføra ny etablering av praksisfellesskap og læringsfellesskap der faglærarar og praksislærarar er aktørar, og studentane blir inviterte inn og blir deltakarar:

*Vi vil dreie fokus mot kvaliteten på innholdet og aktiviteten i klasserommet på praksisskolene og kvaliteten på samarbeidet mellom fag og praksis. Vi vil prøve ut modeller der vi etablerer læringsfellesskap med faglærere, pedlærere og praksislærere som aktører, der målet er å utvikle kvalitet i klasseromspraksisen. Læringsfellesskap utvikles over tid og vil derfor medføre endringer i dagens praksisorganisering. Studentens utvikling mot å bli en refleksiv og profesjonell lærer handler om å bli deltaker i dette læringsfellesskapet. Gjennom lærerutdanningen og spesielt praksisstudiet går studenten fra å være perifer deltaker til å bli en aktiv og drivende aktør. Ved å bli deltaker i slike etablerte læringsfellesskap mener vi at studenten er mer rustet til å drive utviklingsarbeid etter endt utdanning, noe NOKUT savnet i den gamle allmennlærerutdanningen (2006, s. 57)<sup>46</sup>.*

Her har truleg HSH med studentar, praksisskular og faglærarar noko å henta. Ligg det moglege gevinstar for samarbeid her, både i relasjonsbygging og strategival knytt til felles interesse av forskingsbasert kunnskap om grunnskulen i regionen?

I tillegg til å avklara bruk av moglege verkemiddel og strategiar for refleksivitet og utvikling av FoU-kunnskap, vil me kunna finna teoretisk støtte i det sosiokulturelle perspektivet for å etablere læringsfellesskap med ulike aktørar. Ved at studentane blir perifere legitime deltakarar i slike etablerte læringsfellesskap, blir dei gjerne meir rusta til å driva utviklingsarbeid etter endt utdanning? I følgje Wenger og Lave (2003) er gjensidig engasjement, felles oppgåver og eit felles repertoar tre svært sentrale dimensjonar i dette fellesskapet.

---

<sup>46</sup> Prosjektlear Gry Anette Tuset: Statusrapport oktober 2011 for Delprosjekt 1: Felles fagstruktur og strukturell samordning

I artikkelen ”Skolebaserte fellesskap for læring og forskning”, drøftar Tony Burner aksjonslæring som tilnærming for korleis teori og praksis, lærarutdanning og læraryrke, forskar, lærar og lærarstudent kan møtast i eit så likeverdig samarbeidsforhold som mogleg (2011, s 29). Han viser til Tiller (2006) som peikar på at aksjonslæring ikkje er ein metode, men heller ein måte å jobba på eller ein strategi. Det sentrale er sjølve aksjonen og systematikken i prosessen. I ein aksjonslæringsprosess kan ein starta kor som helst i prosessen. Det viktige er at ein ser tilbake og reflekterer over det som skjer i alle fasar før ein går vidare til neste.

Skjer ikkje slike prosessar og små eller store aksjonar på alle skular og i alle kollegium? Og sjølvst i lærarutdanningsinstitusjonane... Eller er det slik at handlingstvang og det å gå inn i og bli verande i kjende mønster og rutinar er det mest vanlege, grunna stort arbeidspress og prioriteringar som må gjerast. Det er grunn til å minna om leiar Mimi Bjerkestrand<sup>47</sup> i Utdanningsforbundet som vil arbeida for at 2012-13 skal vera år med rom og tid for refleksjon rundt god undervisning.

På HSH kan me setja utvikling av studentar og tilsette sin FoU-kunnskap på dagsorden ved hjelp av konferansemetoden. Men det kan tenkjast at eksempelvis aksjonslæring, utvikling av læringsfellesskap og systematisk bruk av vitskaplege arbeidsmåtar gjennom heile utdanningsløpet vil vera andre gode strategiar for å øva opp studentane sitt forskarblikk. Sett i samanheng, vil desse delane kunna danna ei samanhengande progresjonsløype for auka FoU-satsing. Og forhåpentlegvis kan konferansen som stoppestad på sikt utvikla seg til ein fagleg møtestad for alle aktørane i det nemnde læringsfellesskapet?

Ved å drøfta nye grep i relasjon til intensjonar for lærarutdanninga, kjem me eit stykke på veg i å grunnegi vår satsing på konferanse som metode. Kunnskapsdiskusjonar knytt til aktualisering av antikkens kunnskapstenking, kan føra til mindre einssidig forståing av fag og profesjonsutdanning og til djupare grunnlagsdrøftingar. Mellom anna i lys av desse omgrepa kan me drøfta metodikken saman med profesjonskunnskap og kva for grep me tar for å leggja til rette for utvikling av den handlingskompetente og refleksive læraren for ”morgondagens skule”.

---

<sup>47</sup> Mimi Bjerkestrand: Godt lærerarbeid, i Utdanning, nr.1, 13.jan. 2012

## Kjeldeliste

Brunstad, P. O. (2011). *Klokt lederskap – mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 1. og 4. opplag.

Burner, T. (2011): Skolebaserte fellesskap for læring og forskning. I *FoU i praksis (1/11.)*

Følgegrupperapporten for lærerutdanningsreformen (2011): *Grunnskolelærerstudenter. Første semester i de nye utdanningene*. (Delrapport1 – 2011). Henta frå

[http://ffl.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%20%C3%A6rerutdanningen%20\(FFL\)/DELRAPPORT%20NR%201%20202011.Munthe%20og%20Malmo.pdf](http://ffl.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%20%C3%A6rerutdanningen%20(FFL)/DELRAPPORT%20NR%201%20202011.Munthe%20og%20Malmo.pdf) Lest 10.12.11.

Grimen, H. (2008): Profesjon og kunnskap, i A. Molander & L. I. Terum (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jarning, H. (Red.). (2011): *Dyktighet og kyndighet. En samling essay om høgskoleutdanning og kunnskapsforståelse*. (HiO-rapport 2011 nr 19). Høgskolen i Oslo. Pedagogisk utviklingssenter.

Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.- 10. trinn*. Henta frå

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_5_10_trinn.pdf). Lest 15.01.12.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* (rev.utg.). Henta fra

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/RammeplanALU2009.pdf>. Lest 15.01.12.

Kunnskapsdepartementet (2012) Henta frå

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk\\_kvalifikasjonsrammeverk.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Internasjonalt/Europa/Europeisk_kvalifikasjonsrammeverk.pdf)  
Lest 23.01.12.

Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008): Profesjon og læring i A. Molander & L. I. Terum (red). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Molander, B. (1993): *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos.

NOKUT (2006): *NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanning*. Henta frå

[http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Evaluering/alueva/NOKUT\\_INS TITUSJONSRAPP\\_web.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/NOKUT_INS TITUSJONSRAPP_web.pdf) Lest 10.03.12

NOKUT (2012): *FoU-basert profesjonsutdanning. Erfaringer frå evaluering av allmennlærer-, ingeniør- og førskolelærerutdanningen* (Nr 2012-1). Henta fra

[http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA%202012/Lid\\_Stein\\_Erik\\_FoU-basert%20profesjonsutdanning\\_2012\\_1.pdf](http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Rapporter/UA%202012/Lid_Stein_Erik_FoU-basert%20profesjonsutdanning_2012_1.pdf) Lest 20.04.12.

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Høgskoleforlaget, 2. utg.



Universitets- og høyskolerådet (UHR) (2010): *Utdanning + FoU = sant*. Rapport fra arbeidsgruppe. Henta frå [http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou\\_ferdigrapport\\_260810.pdf](http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou_ferdigrapport_260810.pdf) Lest 31.01.12.

Aas, M. & Skedsmo, G. (2006): Om betydning av kunnskaps- og læringsformer i et studium av utdanningsledelse. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

## Spenninger i sosialt arbeid – hva er kunnskap i krysspreset mellom politikk og fag?

### ***Innledning***

Hva er sosialt arbeid? Dette er et spørsmål som mange stiller seg. I akademisk sammenheng er sosialt arbeid et fag ulikt de tradisjonelle disiplinene. Et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonsfagene er at yrkesutøveren er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. Etter endt studie og avlagt eksamen blir yrkesutøveren i de klassiske profesjonsfagene autorisert til å forvalte både kunnskapene, men også samfunnspolitiske interesser. Når det gjelder sosialt arbeid blir ikke studentene autoriserte sosionomer eller barnevernspedagoger, men de har likevel et tydelig samfunnsmandat samt et gjeldende lovverk og forholde seg til i sin yrkesutøvelse. Men hva er så sosialt arbeid?

Faget sosialt arbeid er ikke lett å avgrense eller definere. Det representerer en mangfoldig praksis som gjør det vanskelig å gi en helt presis definisjon (Dahle, 2010). Men som Irene Levin (2004) sier;

*sosialt arbeid er en av få profesjoner der utøveren skal utøve samfunnsmessig styring og kontroll samtidig som de skal utøve medmenneskelig solidaritet, slik en gjør i barnevernet og i sosialtjenesten. Dette plasserer fagfeltet i noen spenningsfelt som henger sammen med den samfunnsmessige arenaen fagfeltet er plassert i (s.11).*

I denne artikkelen ønsker jeg å sette fokuset på hvordan spenningen mellom fag og politikk har påvirket teoridannelsen og kunnskapene i faget. Jeg vil forsøke å få en klarhet i hva som er kunnskap i sosialt arbeid og hvordan gjeldende politiske føringer og de historiske røttene har påvirket kunnskapsforståelsen. Jeg har derfor stilt meg følgende spørsmål:

1. Hvordan kan historikken til faget belyse spenningene mellom fag og politikk?
2. Hva er kunnskap i sosialt arbeid ut fra Aristoteles' begreper?

Grunnen til at jeg har valgt nettopp dette utgangspunktet er fordi historikken til sosialt arbeid kan fortelle oss noe om spenningene som har påvirket fagets teoriutvikling. Jeg vil først ta et historisk tilbakeblikk og se hvordan fagets to pionerer har vært med på å utvikle faget i Norge. Jeg vil også se på hvordan politikken har påvirket faget etter andre verdenskrig. Deretter vil jeg med hjelp av Aristoteles begreper prøve å gi en utvidet forståelse for kunnskapene i sosialt arbeid og hvordan denne forståelsen er formet mellom politikk og fag.

### ***Et historisk tilbakeblikk***

Sosialt arbeid har gjennom historien blitt påvirket av politiske og religiøse ideer som ofte har vært motstridende. Sosialt arbeid oppsto ut fra religiøst fundamentert veldedighetsarbeid og politiske endringer av samfunnsstrukturer. Før den industrielle revolusjonen var mye av det som i dag kalles sosialt arbeid, religiøst veldedighetsarbeid. Malcom Payne (2005) skriver i sin bok «The Origins of Social Work» at det er fem faktorer som påvirket til at sosialt arbeid oppsto som fenomen på 1800-1900 tallet. Av de fem faktorene han nevner merket jeg meg følgende: økt industrialisering i jordbruket, førte til økt arbeidsledighet som igjen førte til at mennesker flyttet inn til byene. I byene tok den lokale middelklassen over ansvaret for lokale spørsmål. Kirken mistet sin makt som velgjører og deres velferdsarbeid blant de fattige ble transformert til ulike former for offentlig omsorg.

Den industrielle revolusjonen blir for meg en nøkkelfaktor i det historiske tilbakeblikket på sosialt arbeid sin fødsel. Mange av de forfatterne jeg har lest viser til den industrielle revolusjonen som en hovedårsak til økt fokus på sosialt arbeid i USA og Europa (Payne, 2005; Kokin, 2005; Levin, 2004; Hutchinson & Oltedal, 2003). I dette spenningsfeltet mellom økt industrialisering, verdenskriger, vår tids teknologi og skiftende ideologier, sosiale prosesser for å overleve, menneskeverd og menneskers sosiale fungering og utvikling har sosialt arbeid manifestert seg som fagtradisjon og profesjon (Zahl, 2003). Det er vanskelig å skille sosialt arbeid fra sine politiske røtter. Årsaken til dette er at disse verdiene og ideene er innebygd i det politiske systemet og de sosiale tankesettene i det samfunnet sosialt arbeid er en del av (Payne, 2005). Dette har medført at sosialt arbeid som fag opererer i et spenningsfelt mellom ulike verdier og fagtradisjoner på den ene siden og politiske ideologier og føringer på den andre siden. Ofte er disse i direkte konflikt med hverandre. For å kunne få en forståelse for koblingen mellom ulike fagtradisjoner og ulike politiske ideologier må vi se litt nærmere på arven fra fagets to pionerer Mary Richmond og Jane Addams. I det neste kapitlet vil jeg gå nærmere inn på deres bidrag til utviklingen av sosialt arbeid.

## **Pionernes bidrag – en kilde til spenning?**

Sosialt arbeid som fag er nært forankret med den praktiske siden av yrkesutøvelsen, og står i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Dette spenningsforholdet har nok blitt ytterligere forsterket med den økte akademiseringen av faget. For som Irene Levin (2004) sier i sin bok «Hva er sosialt arbeid?», det er noe allmennmenneskelig over sosialt arbeid. Hun viser til at det alltid har vært mennesker som er villige til å hjelpe andre som har det vondt. I starten var også sosialt arbeid så allmennmenneskelig at det tok utgangspunkt i behovet for å hjelpe andre. Ofte med religiøse motiver som å sikre sin egen frelse (Kokkin, 2005). Men dette har endret seg betraktelig. Fagets to pionerer Mary Richmond og Jane Addams bidro på hvert sitt hvis til at faget ble mer teoretisk forankret. Addams var amerikansk sosiolog og fredsforkjemper. Hun var opptatt av å finne de strukturelle årsakene til sosiale problemer og hun jobbet for sosial rettferdighet. Hennes teoretiske forankring var influert av John Dewey (1859-1952), amerikansk filosof, pedagog og sosialpsykolog. Hans ideer førte til en opprustning av humanistiske verdier hos mange sosialarbeidere og inspirerte til ny giv i kampen mot kommersialismen i samfunnet. Richmond derimot hadde en tro på enkeltmenneskets evne til endring. Hennes tanker og arbeid har vært en viktig premissleverandør for utviklingen av den ene grenen i sosialt arbeid, kalt den diagnostiske skolen (Kokkin, 2005). Hun var opptatt av metoder som kunne fremskaffe eller forløse endring i sosialt arbeid. Medisinen med sine naturvitenskapelige metoder og årsaksforklaringer ble hennes faglige forbilde. Hun var den som brakte betegnelsen sosiale diagnoser inn som begrep i sosialt arbeid. Metoden hun utarbeidet vektla systematisk innsamling av opplysninger om klienten og vurdering av disse som grunnlag for handling (Briar & Millar 1971 i Kokkin, 2005). Richmond var opptatt av å se de sosioøkonomiske faktorene i sammenheng med individets situasjon. Til tross for dette ble den diagnostiske skolen innen sosialt arbeid sterkt preget av egenskapsforklaringer og mindre opptatt av strukturelle forklaringer. Gjennom Richmond sitt arbeid ble psykologi og psykiatri to fagtradisjoner som påvirket teoriutviklingen i sosialt arbeid videre (Kokkin, 2005). Selv om det ikke var Richmond sin intensjon at mennesket skulle ses løsrevet fra dens samfunnshistoriske og dets materielle eksistensgrunnlag, førte dette til at målet for sosialt arbeid ble å oppdage traumer fra tidlig barndom for å forstå betydningen av tidligere erfaringer i bruk av forsvarsmekanismer.

Begge disse kvinnene som regnes som pionerer innen sosialt arbeid forfekter to ulike retninger og to forskjellige kunnskapssyn. Alt her kan man se kimen til spenning mellom

ulike teoritradisjoner. De var begge opptatt av å bekjempe fattigdom og kjempe for kvinners rettigheter og mot ulike former for urettferdighet og undertrykking. Men som nevnt ovenfor valgte de forskjellige strategier som gjenspeiler deres forskjellige syn. For Richmond var individet og dets omgivelser i betydning av familie og samfunn et generelt fokus for å forstå, samle inn bakgrunnsmateriale og stille en sosial diagnose (Levin, 2004). For Richmond ble analyseenheten mer individet enn samfunnet. Trengte individet hjelp med et problem, ble hjelpen å utvikle hans eller hennes personlighet. Det var individet som sto i sentrum og samfunnet ble de ytre rammene som ble tillagt mindre vekt. For Addams var en person med problemer et symptom på at noe var i veien med samfunnet. Hun rettet oppmerksomheten både mot personen og mot de samfunnsbetingelser vedkommende levde under (Levin, 2004). Addams var opptatt av sosialt reformarbeid og hjelp til selvhjelp. Hun kjempet for fordomsfrie holdninger og kollektive tiltak i sosialt arbeid. Hun gjorde ingen utredning av den hjelpesøkendes karakter og funderte aldri over om den som skulle hjelpes var verdig eller uverdig (Kokkin, 2005).

Tradisjonene som Richmond og Addams sto for representerer spenningsfeltet mellom individ og samfunn, men også spenningsfeltet mellom politikk, teori, praksis og forskning. Mens Richmond mente at praktisk arbeid og forskning var to rake motsetninger, så Addams på praksis, forskning og lobbyvirksomhet som gjensidige elementer i arbeidet med å reformere samfunnet og bekjempe sosial urettferdighet og nød (Levin, 2004). Addams var ikke opptatt av profesjonalitet på samme måte som Richmond som var opptatt av å skape en profesjon og gi den en tilhørighet på lik linje med legestanden. I det neste avsnittet vil jeg se nærmere på utviklingen her i Norge fra pionerne og frem til i dag.

### **Fra pionernes tid og frem til i dag – et fag i spenning?**

Sosialt arbeid har siden det ble et begrep på 1800-tallet vært solidarisk med de utstøtte gruppene i samfunnet og har fra starten av hatt en nær tilknytning til sosialpolitiske tenkemåter. Spiren til utviklingen av sosialt arbeid som disiplin, ble sådd samtidig som samfunnsvitenskapene for øvrig. Felles for de alle var at de søkte etter å forstå og forklare menneskers situasjon og samfunnets strukturer som fremmende og hemmende for borgernes ve og vel (Kokkin, 2005). Sosialt arbeid fikk imidlertid en trang fødsel som eget fag. Dette kan til dels forstås med at det knyttet sin utvikling til praksisfeltet og ikke til idehistorien slik det var vanlig innen de andre akademiske samfunnsvitenskapene. Et annet moment er at faget ikke utviklet egen teori, men lånte begreper og forklaringsmåter fra de andre samfunnsvitenskapene. Dette blir tydelig i den skisserte tidslinjen. Denne tidslinjen viser en

grovkisse over hvilke teoretiske retninger som har påvirket sosialt arbeid frem til i dag. Den viser også til dels hvilke politiske ideologier som har vært medvirkende på samme tid. Det som blir tydelig er at sosialt arbeid sin utvikling i Norge henger tett sammen med utviklingen av velferdsstaten og at dette går igjen som en rød tråd i de historiske utviklingstrekkene til faget.

## 1900-tallet

- Profesjonalisering av sosialt arbeid - to tradisjoner vokste frem
- Jane Addams - sosialt samfunnsendrende arbeid
- Mary Richmond - Case work og dens sosiale diagnosen

## 1920

- Teorigrunnlaget til sosialt arbeid tuftes på psykoanalytisk teori
- Arbeidsmetoden generelt individuelt sosialt arbeid og case work
- De fleste jobbet som sykehuskuratorer - etterspørsel etter sosialarbeider som kunne jobbe med krigsskadde etter 1. verdenskrig

## 1950

- Den første toårige utdanningen av sosialarbeidere startet ved Norges kommunale og Sosialscole
- Ønske om å utdanne fagpersoner i administrering, iverksetting og forvaltning av de ulike velferdsordningene

## 1970

- Konfliktteori og læringsteori knyttet til sosialt arbeid
- Økt radikalisering av det politiske klimaet
- Mer samfunnsorientert sosialt arbeid
- 1974 kom Institutt for sosialt arbeid ved Universitetet i Trondheim - mulighet for hovedfag og mer forskning i sosialt arbeid

## 1980

- Systemteorien preger sosialt arbeid
- Politisk er denne perioden preget av nyliberalisme - kostnader og effektivitet blir styrende for arbeidet også i helse og sosial sektoren
- Individet har ansvar for sine egne problemer - mer individorientert sosialt arbeid

## 1990

- Interaksjonistisk teori blomstrer opp igjen i sosialt arbeid - arven etter Jane Addams
- Fortolkning og nyskaping av situasjonen i samhandling med mennesket er viktig
- Politisk er man fortsatt påvirket av nyliberalismen

## 2010

- Offentlig sektor preget av omstruktureringer og ulike reformer
- New public management er styrende for effektiviseringen av offentlig sektor
- Økt fokus på kunnskap og forskning også innen sosialt arbeid

## 2012

- Stortingsmelding nr 13 - Utdanning for velferd. Samspill i praksis.

Kan et fag som er sterkt påvirket av de politiske konjunktorene opprettholde sitt kunnskapssyn eller vil det nødvendigvis bli påvirket av de politiske strømningene? Både ja og nei. Ved å se på tidslinjen kan man se at faget til enhver tid har vekslet mellom å se på individet som sykt eller samfunnet som sykt. Denne vekslingen har vært en kilde til spenning helt siden Richmond og Addams påvirket faget i ulike retninger. På 1970-tallet var det en radikaliserings i det politiske miljøet som påvirket sosialt arbeid til å ta inn over seg arven fra Addams igjen. Hvordan samfunnet påvirker individet. Det ble derfor naturlig på denne tiden i tråd med de politiske strømningene å ta inn konfliktteoretiske perspektiver og læringsteoretiske perspektiver i forklaringen til individet, grupper og familiers problemer i samfunnet. Det var spesielt konfliktteoretiske modeller med røtter i marxistisk teori som ble brukt i sosialt arbeid for å forstå årsakssammenhenger på makronivå, interessekonflikter og hvilke utslag det ga på individnivå å være i en avmaktssituasjon (Hutchinson & Oltedal, 2003). Metoden som ble anvendt var samfunnsarbeid. Gjennom samfunnsarbeid skulle sosialarbeideren mobilisere grupper, organisasjoner og lokalmiljø til aktivitet, samhandling og endring av forhold som bidro til å skape, forsterke og fastholde sosiale problemer.

Mye av kritikken til sosialt arbeid på 1960-70-tallet var at sosialt arbeid ble for individorientert og la for mye vekt på tidligere opplevelser og for liten vekt på her og nå situasjonen. Gjennom de mer læringsteoretiske perspektivene ble sosialt arbeid opptatt av hvordan atferd kunne læres og avlæres i samspill med miljøet. Påvirkningen fra de læringsteoretiske perspektivene førte til en større grad av handling og målrettethet i sosialt arbeid. Denne epoken med et mer utadrettet blikk på samfunnets påvirkning varte ikke lenge for alt på 1980-tallet skjedde det igjen en endring i det politiske klimaet i Norge. Politisk ble vi påvirket av nyliberalistiske tanker. Kostnader og effektivitet blir styrende begreper også for helse- og sosialsektoren. Faglig er det systemteorien som påvirker sosialt arbeid.

Systemteorien kom inn som en samlende teori i forhold til de to retningene for sosialt arbeid i Norge, nemlig behandlingstradisjonen og forvaltningstradisjonen. I sosialt arbeid sin spede begynnelse i Norge ble behandlingstradisjonen med røtter til Mary Richmond vektlagt. Dette kan ses i sammenheng med at velferdsstaten ikke var like utbygd og at man ikke trengte forvaltere av et velferdssystem slik man i større grad trengte etter andre verdenskrig. Etter andre verdenskrig skjedde det en enorm utvikling av velferdstjenester i forbindelse med gjenoppbyggingen av landet. Sosialpolitisk var det stor tro på at sosiale problemer kunne forebygges, først og fremst gjennom generelle velferdsordninger (Hutchinson & Oltedal, 2003). Dette økte også behovet for fagpersoner som kunne jobbe med å administrere,



iverksette og forvalte de ulike velferdsordningene. Dette preget også undervisningen i den toårige utdanningen i sosialt arbeid. Den faglige kompetansen i de nye sosialarbeiderutdanningene skulle ligge i et godt sosialfaglig skjønn og forvaltningskompetanse (Hutchinson & Oltedal, 2003).

Gjennom systemteorien ble de to tradisjonene i sosialt arbeid samlet. Systemteorien bidro til å gi redskaper til å gripe større deler av helheten, både i forståelse og i handling. På slutten av 1980-tallet ble man enig om at dette burde prege sosialt arbeid. Sosialt arbeid skulle kjennetegnes av å ha et helhetssyn i møte med utsatte individer, grupper og familier. Nå skulle man kunne forene ulike kunnskapsblokker fra forskjellige tradisjoner i møte med den hjelpetrengende. På sett og vis kan man si at sosialt arbeid fikk et mer eklektisk utgangspunkt i sin søken etter teoretisk forankring i møte med den hjelpetrengende, selv om den systemteoretiske forståelsen lå som en ramme for arbeidet.

På 1990-tallet stilte stadige flere spørsmål ved om det var mulig å ha et helhetssyn i forståelse så vel som i handling. Det sosialpolitiske klimaet er fortsatt påvirket av nyliberalismens ideologi. Presset om å spare inn på de offentlige utgiftene øker noe som fører til at sosialt arbeid sin endring fra en systemteoretisk forståelse til en mer interaksjonistisk forståelse passer godt overens med den rådende politikken. Innen interaksjonistisk tradisjon er det en orientering mot mikrosituasjoner. Individet som det handlende og meningssøkende subjekt står sentralt. Både symbolsk interaksjonisme og fenomenologi, kan knyttes til de modellene i sosialt arbeid som blir anvendt fremover. I denne tiden skjer det også en endring i forhold til utdanningene. All høyere utdanning, det vil si høyskoler og universitet får fra 1. 1. 1996 en ny felles lov og forholde seg til. En av konsekvensene er en dreining mot en større vektlegging av forskning også på sosialhøyskolene. En annen konsekvens er at sosialarbeiderutdanningene gradvis tilpasses universitetssystemet, noe som har ført til økt fokus på teori og forskning også i grunnutdanningene for sosialarbeiderne.

Så hva er bestanddelene i faget i dag? Sosialt arbeid kjennetegnes av ulike fronter knyttet til verdier, fag og forskning, som dels står i skarp kontrast til hverandre, skriver Liv Schjelderup og Cecilie Omre (2006) i sin artikkel «Sosialt arbeid mellom vitenskap og laug». De skriver videre at dette gjelder forståelsen av egen profesjons rolle, synet på brukere og på valg av arbeidsmåter i praksis. De hevder at samtidig står nyere kunnskap og arbeidsmåter i kontrast og konkurranse til eldre kunnskap. Dette har de rett i. I det stadig skiftende politiske klimaet og med den økte forskningen vil eldre kunnskap bli forkastet til fordel for nyere kunnskap.

Spørsmålet en kan stille seg er om den økte forskningen og den nye kunnskapen nødvendigvis er god og sannferdig. Produserer forskningen kunnskap som er nødvendig i et stadig mer presset praksisfelt? Mange praktikerne vil nok svare negativt i forhold til dette. Schjelderup og Omre (2006) skriver også noe om dette i sin artikkel. De sier at det er mange diskurser som foregår parallelt i både utdanningsinstitusjonene og i fagfeltet. Felles for de er at de er knyttet til praksis og praksisfeltets arbeidsmetoder. Men spenningene fra 1980-90 tallet er fortsatt gjeldende i dag. På den tiden var relasjonene mellom utdanning og fagfelt preget av motsetning og gjensidig kritikk for manglende forståelse og innsikt i hverandres kunnskapssyn (Schjelderup & Omre, 2006). Dette er noe som er gjeldende også i dag. Selv om det har skjedd forbedringer gjennom en rekke tiltak for å bedre samarbeidet mellom utdanning og praksisfelt, viser forskning at praktikere i liten grad anvender forskning i sitt daglige virke (Labonté-Roset, 2005).

Spenningene faget har gått igjennom fra sin spede fødsel til i dag handler om individ kontra samfunn i sin årsaksforklaring til sosiale problemer hos individer grupper og familier, arven fra Jane Addams og Mary Richmond. Dette gjenspeiler seg i den skiftende politiske diskursen som har påvirket faget i forhold til hvilke teoretiske perspektiver de tar inn i sin søken etter forståelse, forklaringer og handlingsmodeller. Det har gjennom fagets utdanningshistorie blitt tydelig at man har hatt spenninger i forhold til de to tradisjonene, behandlingstradisjonen og forvaltningstradisjonen. Noe som har påvirket hvilke fag, teorier og handlingsmodeller man har undervist i på de ulike utdanningsinstitusjonene. Dette har også vært nært knyttet til den sosialpolitiske utbyggingen av velferdsstaten. Når samfunnsmessige forhold endrer karakter og sosiale problemer står i nye kontekster, utfordres sosialt arbeids kunnskapsgrunnlag og de arbeidsmåter som anvendes. Men hva består da egentlig sosialt arbeid sitt kunnskapsgrunnlag av og hvordan kan man med hjelp av det man kaller basis elementene i faget som er ferdigheter, verdier og kunnskap, få en forståelse for kunnskapsgrunnlaget, slik Aristoteles beskriver det. I det neste avsnittet skal jeg konsentrere meg om Aristoteles' intellektuelle dyder i en søken etter å få en bedre forståelse for sosialt arbeid sitt kunnskapsgrunnlag.

### ***Kunnskap ut fra Aristoteles' begreper***

Kunnskap har gjennom historien blitt definert på vidt forskjellige måter. Hva som er blitt oppfattet som relevant viten og god kunnskap har variert, det samme har områdene man har trodd det var mulig å innhente kunnskap om. Fra industrialismen og frem til i dag har det skjedd en endring i befolkningens kunnskapsnivå. Selve organiseringen av samfunnet har blitt mer innviklet og samfunnets institusjoner har blitt avhengig av spesialisert teoretisk

kunnskap, og ulike profesjoner er satt til å løse ulike praktiske problemer ved hjelp av denne kunnskapen. Sosionomer og barnevernspedagoger er noen av profesjonene som er satt til å forvalte denne kunnskapen på bakgrunn av sitt samfunnsmandat. I tillegg til å forvalte kunnskap forvalter de også store samfunnsressurser (Molander & Terum, 2008). Hva som skal forstås som profesjoner, har vært omstridt. Dette er noe jeg ikke velger å gå nærmere inn på her, men legger til grunn en forståelse om at profesjoner er en type yrke som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008). Profesjonell yrkesutøvelse er en av måtene vitenskapelig kunnskap er tenkt å komme befolkningen til gode på. At profesjonene forvalter vitenskapelig kunnskap, har blitt ansett som et viktig trekk som skiller dem fra andre yrker, skriver Harald Grimen (2008) i kapitlet *Profesjon og kunnskap* i boken *Profesjonsstudier*. Hva kjennetegner sosialt arbeid sin kunnskap? For å få en utvidet forståelse for vitenskap, vitenskapelighet og kunnskap vil jeg se litt nærmere på Aristoteles begreper knyttet sammen med Harald Grimen sin forståelse av profesjon og kunnskap.

## **Episteme**

Aristoteles' og Sokrates' tenkning har hatt stor innflytelse på den vitenskapelige utviklingen i vår vestlige del av verden. De opererte med tre viktige kunnskapsområder. Aristoteles betegner disse som «intellektuelle dyder»: episteme, techne og phronesis (Flyvbjerg, 1991). De «intellektuelle dydene» viser oss at kunnskap har flere nyanser. Episteme handler om den vitenskapelige forståelsen og viser lovmessige og uforanderlige sammenhenger. Den er kontekst uavhengig og forandrer seg ikke etter omstendighetene. Slik kunnskap er basert på generell analytisk rasjonalitet (Tronvoll, 2001). Episteme danner grunnlaget for vårt ord epistemologi, læren om hvordan vi får pålitelig og nøyaktig viten. Sosialt arbeid har ikke en uforanderlig kunnskapsbase som ikke lar seg påvirke av omstendighetene. Fagets samfunnsmandat viser hvor tett koblingen er til omstendighetene, og gjennom det historiske tilbakeblikket så har vi sett hvordan faget har latt seg påvirke til å ta inn ulike teoretiske retninger i tråd med den tids rådende politiske ideologi. Hvordan kan vi da definere sosialt arbeid sitt epistemiske område?

Sosialt arbeid sin kunnskapsbase kan ses som mangfoldig og henger tett sammen med fagets praksis, altså den praktiske utøvelsen. Dette kan knyttes til det Grimen (2008). operasjonaliserer som praktiske synteser. Med dette mener han at det ikke finnes bare en type forhold, men flere, og at profesjonell yrkesutøvelse er preget av et komplisert samspill mellom teori og praksis. I faget sosialt arbeid kan man ikke se det ene uten det andre.

Innebygd i fagets rasjonalitet, ligger en forståelsesramme som bygger på teorier om hva vi forstår som virkelighet og hva som er kunnskap. I sosialt arbeid ser man på mennesket som unikt, og at det formes gjennom sine relasjoner til de nærmeste og til den situasjon det befinner seg i (Levin, 2004). Man kan ikke beskrive sosialt arbeid bare ut fra dets teorigrunnlag, man må se det i sammenheng med dets praksis. For å problematisere det ytterligere ut fra et positivistisk vitenskapssyn karakteriseres praksis ofte som et område hvor en anvender teori, ikke et område hvor man skaper teori. Praksis blir da sett på som et erfaringsområde og ikke et kunnskapsområde.

Det er ikke bare enkelt å definere det epistemiske området til sosialt arbeid. Ut fra det som er nevnt ovenfor kan man si at det epistemiske i sosialt arbeid er samspillet mellom teori og praksis. Mangfoldet i sosialt arbeid kommer til uttrykk i at det karakteriseres som et lånefag. Sosialt arbeid er bygd opp ved å integrere kunnskap fra en rekke andre fagområder, som psykologi, sosiologi, sosialantropologi, jus, filosofi og liknende. Dette stemmer godt med det Grimen (2008) sier at profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmenterte, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser. Han mener at de viktigste argumentene for å hevde at profesjonenes kunnskapsbase er heterogene er at selve yrkesutøvelsen, spesielt til de mer klientorienterte, må anvende kunnskaper fra mange felter, at utøvelsen har et praktisk siktemål og at mange profesjoner forholder seg til samfunnsvitenskapene og de humanistiske fagene som selv mangler teoretisk enhet. Går vi tilbake til sosialt arbeid ser vi at Grimens argumentasjon stemmer godt med fagets forankring til både de mer samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagtradisjonene. Argumentasjonen stemmer godt med sosialt arbeid sin forståelsesramme som nevnt tidligere. Faget oppsto som praktiserende handlinger i veldedighetsarbeid og har i årenes løp utviklet seg i en mer teoretisk retning. Dette er en følge av den økte akademiseringen, men også en følge av behovet for tilhørighet og en fast forankret teoribase. I dag snakkes det ofte om fagets basiselementer som består av kunnskaper, ferdigheter og verdier. Gjennom kunnskaper, ferdigheter og verdier skal sosialarbeideren være i stand til å se individet i situasjonen, forholdet mellom individ, gruppe og samfunn. Det vil si mennesket forstått som sosialt eller individet/gruppen sett i sin samfunnsmessige sammenheng. Dette er det som Levin (2004) omtaler som sosialt arbeid sin analyseenhet. Videre skal sosialarbeideren bestrebe seg på å prøve å forstå den andre – hva er hans eller hennes problem, hvem er involvert, hvordan kan saken løses, hvilke ressurser har bruker/klient og hva ønsker bruker/klient. Sosialarbeideren skal samtidig forstå hvilke relasjoner bruker/klient inngår i og har til den konteksten hun eller

han er i. Sosialarbeideren forstår mennesket i lys av dets relasjoner og det er relasjonene som blir sosialarbeiderens tolkningsredskap for det videre arbeidet mot å få til en endringsprosess ut fra den konteksten bruker/klient er i, med utgangspunkt i bruker/klients forståelse av situasjonen (Levin, 2004).

## **Techne**

Kunnskap i sosialt arbeid kan som nevnt uttrykkes og formidles på flere måter, derfor blir de tre kunnskapsområdene til Aristoteles veldig beskrivende for å forstå innholdet i fagets kunnskapsbase. I sosialt arbeid handler det om å mestre et stort repertoar av situasjoner. Den epistemiske delen av faget læres gjennom lesning av litteratur, mens det som Aristoteles omtaler som techne læres i et praksisfellesskap preget av øvelser, vaner, rutiner og faste prosedyrer (Brunstad, 2007). Techne er kunnskap om hvordan lage ting og i moderne språkbruk kan vi si at det er snakk om praksiskunnskap (Grimen, 2008). I noen tilfeller vil episteme i en hvis grad uttrykke de mer prinsipielle, abstrakte og teoretiske sidene ved den tekniske kunnskapen (Brunstad, 2007). I forhold til sosialt arbeid står techne for den kunnskapen en trenger for å mestre den menneskelige virkeligheten en står ovenfor. Og hvordan forståelsen kommer til uttrykk i møtet med virkeligheten, for som sosialarbeider får du først kjennskap til denne virkeligheten gjennom å prøve å praktisere den (Herberg & Jöhannesdóttir, 2007). Gjennom techne håndterer vi virkeligheten for å kunne frembringe eller produsere det vi ønsker. Techne er ikke kunnskap om noe evig, nødvendig og uforanderlig, men om noe som varierer fra situasjon til situasjon, fra virkelighet til virkelighet (Grimen, 2008).

Ikke all kunnskap lar seg uttrykke verbalt for så å kunne uttrykkes skriftlig. Sosialt arbeid sin kunnskapsbase er mangfoldig, uforanderlig og foranderlig. Med dette mener jeg at kunnskapsbasen kan defineres både ut fra et episteme og et techne, men ikke all kunnskap kommer til uttrykk. Jeg snakker da om den tause kunnskapen. I Wittgensteins begrep om praksis fremheves de former for uttrykk som går utenfor språket, altså den tause kunnskapen. Diskusjonene rundt taus kunnskap fokuserer på hvordan vi tenker, erfarer, bedømmer og handler på grunnlag av viten som enten ikke er verbalt artikulert eller ikke kan artikuleres verbalt (Grimen, 2008). Selve begrepet taus kunnskap ble først benyttet av Michael Polanyi (1891-1976). Han var opptatt av den tause dimensjonen i kunnskap og handling der individ og kultur møtes. I motsetning til Wittgenstein hadde han tro på at den tause kunnskapen kunne vokaliseres og uttrykkes ved at den ble gjenstand for oppmerksomhet, analyse og vurdering (Norman & Solstad, 2001). I sosialt arbeid forsøker man å få tak i den tause kunnskapen

gjennom refleksjon i etterkant av situasjoner ofte i en veiledningssituasjon. Men ofte som også Wittgenstein påpeker, kan språket mangle nyanser og ord til å kunne forklare eller forstå ulike fenomener fra praksis (Johannessen, 1994). Dette kan forklares med at praktisk kunnskap ofte er mer kroppslige enn språklige. Den er avleiret i innøvde kroppslige ferdigheter og i forhold til en fortrolighet med omgivelsene (Grimen, 2008). Med andre ord den tause kunnskapen uttrykkes gjennom handling.

## **Phronesis**

Phronesis er den siste av de tre «intellektuelle dydene» som Aristoteles omtaler når han snakker om kunnskap. Phronesis er handlingskunnskap, men allikevel ulikt techne som har sluttproduktet som mål. For phronesis er det selve handlingen som er målet. Og her kommer ett av basiselementene til sosialt arbeid inn, verdiene i faget. Det handler om etikk og innebærer en analyse av verdier og interesser med hensyn til praksis (Tronvoll, 2001). Det er den praktiske, kontekstavhengige kunnskapen som finner fleksible løsninger i situasjoner som ikke dekkes av tidligere regler eller prosedyrer (Brunstad, 2007). Med andre ord ens klokskap utviklet gjennom erfaringer med utøvelsen av faget og gjennom tilegnelse av fagets mer teoretiske sider. I denne gråsonen hvor våre ferdigheter og teoretiske kunnskaper kommer til kort, er det de etiske sidene av situasjonen som kommer frem. Sosialt arbeid befinner seg ofte i slike gråsoner og de etiske spørsmålene og dilemmaene gjennomsyrrer faget. Derfor blir den etiske dømmekraften, moralen og verdiene det gjennomgripende i alle deler av utføringen av faget (Levin, 2004). Man må ved hjelp av sin klokskap foreta en etisk vurdering og på bakgrunn av den foreta valg. For Aristoteles var det snakk om evnen til å leve et høyverdig moralsk liv. Phronesis handler om viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv, og det inkluderer tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner (Grimen, 2008).

## **Avslutning**

I innledningen stilte jeg meg to spørsmål. Hvordan kan historikken til faget belyse spenningene mellom fag og politikk? Og hva er kunnskap i sosialt arbeid ut fra Aristoteles' begreper? Tilbakeblikket på de historiske røttene til faget, har vist at sosialt arbeid sin utvikling i Norge har vært og er tett koblet opp til politiske ideologier og føringer. Gjennom arven fra de to pionerne Jane Addams og Mary Richmond, har faget tatt med seg spenningene mellom det å se individet som sykt eller samfunnet som sykt. Dette har ført til, at man gjennom årene har vekslet mellom å ta til seg teoritradisjoner i faget som kan belyse

individuelle eller samfunnsmessige årsaker til sosiale problemer. Ofte har denne vekslingen mellom å forklare sosiale problemer ut fra individuelle eller samfunnsmessige faktorer hatt en tett kobling til den tids rådende politiske ideologier. Gjennom historikken blir man klar over at mange av spenningene som var aktuelle på Mary Richmond og Jane Addams sin tid er gjeldende også i dag. Spenningene mellom politikk, teori, praksis og forskning er like tydelig uttalt i dag som for 100 år siden. Så hva er kunnskap i krysspreset mellom politikk og fag? Et spørsmål som er legitimt med tanke på sosialt arbeid sin historikk. Gjennom Aristoteles' begreper om episteme, techne og phronesis blir en klar over at kunnskap i sosialt arbeid er et sammensatt begrep. Gjennom de ulike begrepene til Aristoteles blir det tydelig at man må se kunnskap som noe foranderlig og mangfoldig. Ved hjelp av Harald Grimen blir det tydelige at innen profesjonsfagene er den viktigste sammenhengen i profesjonenes kunnskapsbaser samspillet mellom teori og praksis. Praksis styres ofte av politiske beslutninger og vil få innvirkning på hvilken praksis som skal praktiseres og hvilke teoretiske forklaringer som skal anvendes. I møte med praksis må profesjonsutøveren anvende ulike teorier for å løse det samfunnsmandat som er pålagt profesjonen. Profesjonsutøveren trenger således både teori og praksiskunnskap, et episteme og et techne. Men dette er ikke nok. Profesjonsutøveren trenger også kunnskap om hvordan handle, et phronesis. Innebygd i dette ligger også profesjonens etiske vurderinger, en analyse av verdier og interesser i handlingen, i møte med praksis. Sosialt arbeid sin kunnskapsbase er mangfoldig, foranderlig, praktisk, handlingsrettet og verdibasert. Sosialt arbeid må forstås utfra alle de tre intellektuelle dydene til Aristoteles for å kunne gi en helhet og en forståelse av hva det innebærer. Kunnskap i sosialt arbeid forstås og blir til i krysspreset mellom fag og politikk.

## **Referanser**

Brunstad, P.O. (2007). Faglig klokskap – er enn kunnskap og ferdigheter. *PACEM* 10:2 (2007). Feltprestkorpsset.

Dahle, R. (2010). Sosialt arbeid – en historie om kjønn, klasse og profesjon. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. Årgang 34/Nr.1/2010. Oslo: Universitetsforlaget.

Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt – det konketes videnskap*. København: Akademisk Forlag.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Herberg, E. B & Jóhannesdóttir, H. (2007). *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hutchinson, G. S & Oltedal, S. (2003). *Modeller i sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, K. S. (1994). *Wittgensteins senfilosofi. En skisse av noen hovedtrekk*. Filosofisk institutts stensilsérie nr.42, Universitetet i Bergen.

- Kokkin, J. (2005). *Profesjonelt sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Labonté-Roset, C. (2005). The European higher education area and research-oriented Social Work education. *European Journal of Social Work*, 8/3 (s. 285-296).
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier, en introduksjon. I A. Molander & L. I Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Normann, S. & Solstad, A. (2001). Yrkesfaglig veiledning – om et yrkesliv på reise. HBO-rapport 2/2001.
- Omre, C. & Schjelderup, L. (2006). Sosialt arbeid mellom vitenskap og laug. Nordisk sosialt arbeid. Vol. 26/Nr. 4/2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Payne, M. (2005). *The Origins of Social Work. Continuity and Change*. New York: Palgrave Macmillian.
- Tronvoll, I. M. (2001). Forskningens forhold til den gode praksis – Forskernes kontakt med grunnplanet. Sor Rapport Nr.4 (2001).
- Zahl, M. -A. (2003). *Sosialt arbeid. Refleksjon og handling*. Bergen: Fagbokforlaget.





## KUNNSKAP OG SKJØNN I INTENSIVSYKEPLEIE

### ***Innledning***

Videreutdanningen i intensivsykepleie skal føre fram til yrkeskompetanse innen faget slik at intensivsykepleieren kan utføre sitt arbeid i samsvar med helselovgivningens krav til yrkesutøvelse, faglig forsvarlighet og sykepleierens yrkesetiske normer. Kompetansen studenten skal utvikle, kan ikke læres isolert fra praksis. Utøvelse av faglig forsvarlig intensivsykepleie må læres i direkte samhandling med pasienter. Dette vil kreve en klar integrasjon mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Pedagogisk sett er det en utfordrende todeling med 50 % teori med høyskolen som hovedaktør og 50% av utdanningen i kliniske studier ved hovedsakelig intensiv/overvåkningsenhet og kardiologi- og medisinsk intensiv enhet med Helse Fonna som hovedaktør. På høyskolen har hovedfokuset vært på tilegnelse av teoretiske kunnskaper, mens i kliniske studier har hovedfokuset vært å få studentene til å bli gode profesjonsutøvere som intensivsykepleiere. Jeg vil her ha hovedfokus på integrasjonen mellom teoretisk og praktisk kunnskap i kliniske studier til intensivstudentene, og se på kunnskap og skjønn opp mot Martinsen sitt syn på omsorg og Løgstrup sitt syn på den etiske fordringen.

### ***Kunnskap og skjønn i intensivsykepleie***

Læring blir gjerne sett på som en relativt varig atferdsendring som resultat av erfaring og øving (Wittek i Strømsø m. fl. 2006). Andre syn på læring understreker at studentene er unike personer med ressurser i seg til selv å oppdage hva som vil være best for dem og at de selv har ansvar for å gjøre det som vil være best for dem (Grendstad 1986, Tveiten 2002). Å lære er å oppdage; få innsikt og viten om aktuell kunnskap. Oppdagelsen må den enkelte selv gjøre. Ingen kan oppdage noe *for* noen (Grendstad 1986, Tveiten 2002). Jeg ønsker å se på meg selv som en lærer som setter studentenes læring i sentrum, hvor jeg skal tilrettelegge for at studentene selv kan utforske det faglige innholdet, men i teoretisk undervisning vet jeg allikevel at jeg ofte setter det faglige innholdet i sentrum.

Intensivsykepleierens profesjonalitet er en sammensatt helhet, intensivsykepleiefaget er veldig komplekst. Forskningsbasert og teoretisk kunnskap (*theoria*) er nødvendig, men ikke nok. Myndighetenes krav<sup>48</sup> om at forskning skal anvendes innenfor det kliniske felt har økt. Forskning som bygger på målbare funn med bakgrunn i en evidensbasert medisinsk forståelse er dominerende. Handling skal vises i forhold til objektive kriterier og forskningspolitiske føringer i samfunnet. Det er ikke tilstrekkelig for intensivsykepleiefaget å kun basere seg på den evidensbaserte medisinske forståelsen, ”gullstandard” som er randomiserte kontrollerte studier (randomized controlled trial: RCT-studier). Det fremste innen forskning her må også se på kvalitativ forskning som setter fokus på praksiserfaringer fra sykepleiere, pasienter og pårørende og sykepleiernes kliniske skjønn.

Intensivsykepleiere med høy ferdighetskompetanse betegnes gjerne som dyktige praktikere. Kvalitet i praksisstudiene er viktig for at studentene skal klare å tilegne seg disse praktiske ferdighetene, teknikkene og metodene. Yrkesspesifikke ferdigheter, ”kunsten i faget”, det profesjonsspesifikke håndverket, praktiske ferdigheter, teknikker og metoder (*poiesis*) er et viktig element.

Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer. Holdninger og verdier avspeiles i handlingene våre. Erfaringskunnskap og bruk av skjønn<sup>49</sup> hvor en søker å finne beste handlingsalternativ (etisk, utilitaristisk, teknisk etc.)<sup>50</sup> er et annet viktig element. Det norske ordet ”skjønn” kommer fra det norrøne ordet *skyn* og betyr: forstand, dømmekraft, vurdering og vett. Skjønn er resonnering om hva som bør gjøres i enkelttilfeller, sier Grimen og Molander (2008). Det å vite hva som er best i ulike situasjoner, hensyn til det enkelte mennesket, overveielser, fornuft og godhet er viktig i et hvert møte med en intensivpasient. Intensivsykepleieren skal reflektere kritisk i valg situasjoner og handle etisk og juridisk forsvarlig i forbindelse med utøvelsen. Pasientene trenger at sykdom forebygges og behandles, men ikke minst at det utøves skjønn, intensivpasientene er spesielt sårbare. Det

---

<sup>48</sup> Meld. St. 13 (2011–2012). (2012). Utdanning for velferd; Samspill i praksis. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012/1.html?id=672837>

<sup>49</sup> Skjønn / *phrônesis* er deliberasjon /overveielser; refleksjon i handling /under utøvelse hvor ”profesjonelle” rammer/mål/prinsipper er gitt. Formål: søke å finne beste handlingsalternativ, i følge Eikeland, O. Klassisk kunnskapsteori og moderne vitenskapsforståelse, forelesning HSH, 01. 09. 2011

<sup>50</sup> Eikeland, O. Klassisk kunnskapsteori og moderne vitenskapsforståelse, forelesning HSH, 01.09.2011

relasjonelle, det å gi god omsorg, ”nærhet og varme” er viktig. Arbeidet på en intensiv avdeling er ofte preget av ustabilitet og usikkerhet. Her blir det viktig å se helheten i situasjonen og å tenke pasientsikkerhet. Intensivsykepleieren skal ha et høyt kunnskapsnivå, i tillegg til en varhet for den unike situasjonen. Kunnskapen skal være på flere plan; både bio-medisinsk kunnskap, pasientkunnskap og personkunnskap, der bio-medisinsk kunnskap handler om hvordan sykdom og behandling virker fysisk på pasienten. Pasientkunnskap er forståelse for den enkelte pasients opplevelse av sykdom og respons på behandling. Og personkunnskap er å ha kjennskap til et individ som privatperson, å ha kunnskap om det livet personen har levd før.

Intensivsykepleie erverves gjennom gjentatte handlinger, kyndig veiledning, fremvisning av riktig handlemåte, ledsagende refleksjon og dialog med hverandre. En må ta i bruk kunnskapenes multi-dimensjonale karakter som Johannessen (2009) uttrykker det. I utøvelse av intensivsykepleie trenger sykepleieren forskjellige former for kunnskap. Profesjonen hviler på ulike, men likeverdige kunnskapssøyler, sier Alvsvåg (2009, 2010): erfaringsbasert kunnskap (techne), teoretisert praksis og vitenskapelig kunnskap (theoria). Mellom kunnskapssøylene er det korresponderende begreper som skaper forbindelser mellom de ulike kunnskapsformene og de konkrete situasjonene, slik som: klokskap, skjønn, dømmekraft (praxis), dannelse og takt. Der et godt skjønn vil si riktig bedømmelse av hva som er rett og rimelig, det beste i en praktisk situasjon. Teoretisk innsikt ”konkurrerer” ikke med andre kunnskapsformer. Det er i spenningsfeltet mellom de ulike kunnskapsformene at læring skjer (Wittek i Strømsø m. fl.2006). Intensivsykepleieren vil stå overfor komplekse situasjoner. For å mestre disse utfordringene er det nødvendig å stimulere studentene til egenaktivitet, selvstendighet, refleksjon og kritisk tenkning. Studentene har allerede et erfaringsgrunnlag og kunnskaper som hun/han skal oppfordres til å bruke. Det er flere måter å gjøre dette på for å hjelpe studentene med å gripe fagets eller profesjonens spesialiserte kunnskap og konvensjoner. Det er viktig å tilby studentene mulighet for å skape forbindelser mellom de ulike kunnskapsformene, etablere knutepunkter, la erfaringer og fortolkninger belyses og drøftes i forhold til hverandre og i lys av hverandre og i lys av overordnede prinsipper og begreper.

Fag-/veiledningsmøter kan være et forum for å integrere teoretisk og praktisk kunnskap. Her kan studentene selv velge sykepleiefaglige tema til framlegg av case og refleksjonsnotat som presenteres. Her inngår faktakunnskaper; forsknings- og erfaringsbasert som er i kontinuerlig endring. Studenten konstruerer sin kunnskap; tilegner seg kunnskap i intensivsykepleie. Den

er altså individorientert som i konstruktivismen. Når studentene er i klinisk praksis blir sosiokulturell læring tydelig; kunnskapen utvikles sammen med andre intensivsykepleiere i intensivavdelingen. Studentene identifiserer seg som framtidige intensivsykepleiere; og utvikler en profesjonell identitet. Gjennom erfaringsutveksling fra klinisk praksis på fag-/veiledningsmøter, der studentene gjensidig kan supplere hverandre i forhold til refleksjon over og i teori og praksis lærer studentene av hverandre og bidrar til at de blir kompetente intensivsykepleiere. Ved å øke fokus på refleksjon er målet at studentene skal vise skjønn og klokskap i handling, slik Martinsen uttrykker det (2003b). At studentene er følsomt til stede og er faglig dyktige, at møtet mellom pasient og student blir optimalt, at studentene gjennom det faglige skjønnet i sykepleien klarer å ta imot pasientinntrykket og tolke og strukturere uttrykkene, og gjennom ferdigheter og grep, holdning og handling se, lytte og berøre klinisk på en god måte, slik at pasienten opplever situasjonen som god (Martinsen, 2003b).

### ***Kunnskap og skjønn opp mot Martinsen sitt syn på omsorg og Løgstrup sitt syn på den etiske fordringen***

En faglig dyktig sykepleier er, i følge Martinsen, en reflektert praktiker som tar utgangspunkt i pasientens situasjon og handler på basis av sitt faglige skjønn (Martinsen, 2003a). Dette krever kunnskap, ferdigheter og holdninger. Å ha kompetanse innenfor omsorgens relasjonelle side er at sykepleieren har faglig skjønn (Martinsen, 2003a, 2003b). Skjønn vil ikke si å følge eksakte anvisninger, men skjønnet søker å ivareta det riktige og beste i enkeltsituasjonen. Det innebærer å ha det hun kaller praktisk-moralsk handlingsklokskap og kunne sanse de signaler pasienten gir, det hun kaller tydingen i sykepleie, hvor fagkunnskap og naturlig sansing arbeider sammen. Skjønnet, sier Martinsen, er avhengig av sykepleierens åpenhet i sansingen av den andres uttrykk, av forståelsen av situasjonen og av moralsk teft (Martinsen, 2003b). Omsorgens relasjonelle side innebærer en gjensidig avhengighet og solidaritet med hverandre, som krever kunnskap og observasjonsevne.

Den praktiske handlingen skal ta utgangspunkt i pasientens tilstand og bruk av faglig skjønn. Sykepleieren har ikke bare erfaring og kunnskap som menneske, men har også fagkunnskap som gjør henne enda bedre i stand til å sørge for pasienten på en særlig omsorgsfull og hensiktsmessig måte. På bakgrunn av sin kompetanse vet sykepleieren hva som skal gjøres og handle ut fra en overveiende, fleksibel og situasjonsbundet fornuft. Sykepleie må også tilrettelegges og gjennomføres slik at pasienten opplever anerkjennelse og ikke umyndiggjøring (Martinsen, 2003a, 2003b). Omsorgens praktiske side forutsetter en

helhetsforståelse av situasjonen, bruk av redskaper, et faglig skjønn og begrunnelse for handling.

Å handle konkret er å legge vekt på det unike ved situasjonen, å finne dens typiske trekk, slik at vi kan foreta moralske overveielser om den konkrete situasjonen ut fra prinsipper. Omsorgens moralske side krever at man kan ta fornuftige avgjørelser, som kan læres gjennom relasjoner, innlevelse og refleksjon (Martinsen, 2003a). Intuisjon og taus kunnskap er viktig på alle områder fra manuelle ferdigheter til utøvelse av arbeid på høyt teoretisk nivå. Det er den tause kunnskapen som bør ligge til grunn for og styre den kompetentes spesialiserte og teknisk pregede kunnskap. Den vil sette de nødvendige grenser for teknologien. Ellers blir teknologien inkompetent. Det samme gjelder for den faglærte omsorgsarbeiders anvendelse av klinisk kunnskap og skjønn, der mye er uartikulert. Klinisk skjønn kan ikke spesialiseres eller erstattes av teknologi. For den faglærte omsorgsarbeider må skjønnnet fungere over teknikken, som bare er et hjelpemiddel i omsorgen. Og bare den som har erfaring i faget kan anvende skjønn korrekt, sier Martinsen (2003a).

Løgstrups tenkning bygger på at mennesket alltid står i forhold til andre mennesker. Han tar utgangspunkt i at vi er i hverandres liv og hverandres skjebne. Mennesket lever i et avhengighetsforhold til andre og i et slikt avhengighetsforhold får individets handlinger større eller mindre konsekvenser for den andre, likesom andres handlinger influerer på det enkelte individs eget liv. Løgstrup sier at det hører med til vårt menneskeliv at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre og at å vise tillit betyr å utlevere seg selv. Man våger seg fram for å bli imøtekommet. Her ligger fordringen om å bli møtt og ivaretatt, som Løgstrup sier:

*Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet, en vekker eller får til å visne, en tristhet, en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke. ....vi er i hverandres verden og i hverandres skjebne (Løgstrup, 2000, s. 37).*

Forståelsen av pasientens sårbarhet og lidelsens appell er nært knyttet til at en ved bruk av skjønn i omsorgen klarer å bevare pasientenes tillit. Aspekter ved skjønn og tillitsskapende prosesser trekkes derfor inn i drøftingen.

## ***Praktisk bruk av kunnskap og skjønn i intensivsykepleie ut fra Martinsen og Løgstrup sine syn – balansering mellom nærhet og distanse***

Å gjennomgå for eksempel en operasjon gjør at pasientene over en periode er mer avhengige av andres hjelp. De er mer sårbare, som en pasient i min studie (Bringedal, 2006<sup>51</sup>) beskrev at han følte seg både litt ”syk og myk” og hadde behov for hjelp til mange både små og store ting. I sårbarheten ligger det en fordring om å bli sett, å bli møtt og bli ivaretatt, understreker Løgstrup (2000) og Martinsen (2003b). Dette gjelder ikke bare i den tidlige postoperative fase, men under hele sykehusoppholdet, fra pasientene blir innlagt på sykehus til de reiser hjem igjen.

Martinsen (2003a) poengterer betydningen av at sykepleieren har en situasjonsforståelse og tar hensyn til pasientens tilstand i strukturering av arbeidet. Sykepleieren må oppnå en innsikt i pasientens livssituasjon, og i hans muligheter og begrensninger. I den første hektiske postoperative fasen må sykepleieren forsøke å forstå hvilken betydning situasjonen har for pasienten. Sykepleieren må gå inn i relasjonen med et engasjement og en sensitivitet, og ut fra sitt faglige skjønn, forsøke å forstå det pasienten erfarer (Martinsen, 2003a).

Omsorg er alltid spesifikk og relasjonsorientert, den forstås alltid i en kontekst og må ta utgangspunkt i den. Fortløpende med den medisinske behandlingen og utføringen av diverse sykepleieoppgaver, må sykepleieren prøve å sette seg inn i pasientens situasjon. Hun må forsøke å få et inntrykk av hvordan pasienten vurderer situasjonen, hvilke ønsker han har og hvilke konsekvenser operasjonen vil få for hans livssituasjon. Dette må sykepleieren ta hensyn til i planleggingen og utføringen av pleien, for å kunne respektere pasientens integritet som en tilstand av helhet. Det er viktig at sykepleieren klarer å se det unike i situasjonen, og slik bevare engasjement og interesse. Dersom sykepleieren skal respektere en pasients integritet, må hun møte han, hvor han står. Da må en snakke med pasientene, selv om kommunikasjon og informasjon kan være vanskelig, noe som framgår i studien min (Bringedal, 2006) hvor pasientene skryter av informasjonen selv om de ikke har forstått den. En pasient sier at han fikk god informasjon hele veien, utstyret forklarte de ham hva var, han fikk beskjed om hva de gav ham i forskjellige sprøyter, om stell og han ble informert om

---

<sup>51</sup> Jeg har endret navn til Lindaas etter at denne studien ble gjort.

sykdom og behandling. Han gir uttrykk for at de forklarte alt, men at han bare forstod halvparten av det. Kanskje sykepleierne ikke oppfattet hans manglende forståelse.

I dialog og kommunikasjon med andre mennesker spiller samtalen en selvskreven rolle, men dialog og kommunikasjon kan ikke identifiseres med samtale, sier Bengtsson (1999). Det bør derfor gjøres oppmerksom på hvordan samtalen kan være bindeledd mellom ulike livsverdener. ”Vi kan tale uten å samtale”, sier Martinsen (2002, s. 14). ”Hvordan møter vi hverandre i språket?”, spør hun videre og svarer med ord fra Kirkegaard, som sier at det er tilegnelsen som er samtals hemmelighet. Tilegnelse er, i følge Martinsen, å høre etter hva den andre har å si og å svare på det med nye spørsmål, slik at en sammen kan forstå bedre det en taler om, at det blir gjenkjennelig og vedkommer begge parter. Å tilegne seg noe fordrer rom og rom forstått i mange betydninger. I samtalen er en rommelig. Ved å gi hverandre tid og rom, uten å komme for nær, men også uten å bli for distansert. Samtidig kan det fysiske rommet og stedet være med å sette atmosfære og tone til samtalen (Martinsen, 2002). Sykepleieren må høre etter hva den andre har å si og svare på det med nye spørsmål, slik at de sammen kan forstå bedre det de taler om, at det blir gjenkjennelig og vedkommer begge parter. Ved hjelp av opplysningene sykepleieren får om pasienten, kan hun også oppnå en forståelse for pasientens begrensninger og muligheter, og ta hensyn til dette i pleien. Martinsen (2003a) understreker betydningen av at sykepleieren hjelper pasienten til å se sine muligheter og ressurser som ligger i situasjonen.

### **Integritet som personlig sfære**

Sykdom kan framkalle reaksjoner som truer pasientens integritet både fysisk og psykisk. Om det skjer er fordringen taus, men den gjør sykepleieren ansvarlig, hun må selv finne ut hva som er best for pasienten. Det fordrer situasjonsanalyse og faglig innsikt. Det utfordrer vårt faglige skjønn og vår dømmekraft (Martinsen, 2003c).

Integritet som personlig sfære, er ofte truet hos den opererte pasienten. Fordi pasienten som er i en sårbar situasjon, er avhengig av at sykepleieren utfører handlinger på hans vegne, vil valg av handlinger og hvordan de utføres være avgjørende, for eksempel god smertelindring. Det er sykepleierens oppgave å bedømme smertene og behovet for smertelindring, likevel er noen sykepleiere litt motvillige med å gi smertelindring. I studien min (Bringedal 2006) hadde de fleste pasientene god smertelindring, flere sa de ikke kjente noen ting, men når det ble spurt dem nærmere så hadde de kjent noe, men at det ikke var mer enn de mente de måtte tåle etter



en så stor operasjon. Men det var noen som hadde en del smerter<sup>52</sup> også. En av de pasientene som hadde smerter mente at det var sykepleierne sin oppgave å bedømme smertene og behovet for smertelindring. For som han sa, når du har vondt så har du vondt, og det trodde han de fleste hadde forstand til å gi beskjed om. Men han følte at noen hadde vært litt motvillige med å gi smertelindring, noe han ikke syntes de burde være. Han følte av og til at de mistenkte at han lå og ”snopte” etter mer smertestillende, som om det skulle vært en slags fornøyelse. Det kan se ut som disse sykepleierne ikke har vært, som Martinsen (2003b) sier, åpne og medlidende for den andres lidelse og smerte og samtidig har vurdert tilstanden faglig. Veien til den andre må verken være for lang eller for kort, både den distanserte betraktningen og den følsomme ufølsomheten gjør at de ikke ser pasienten. Sykepleierne trenger derfor en fagkunnskap hvor de kan leve i den gode forenende motsetningen mellom nærhet og avstand til pasienten som trenger hjelp. Det faglige skjønnet gjør dette mulig (Martinsen, 2003b). Noen sykepleiere er altså motvillige, men stort sett går det bra. Sykepleierne klarer da å ta imot pasientens smerte og gjøre noe med den. For som Løgstrup (2000, s. 37) sier, så har vi ”aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dets liv i sin hånd”. Det er lite som skal til hos en sårbar pasient for å forsterke en tristhet, som hos en pasient med smerter som ikke blir hørt. En kan vekke en oppstemthet eller lette en tristhet, ved å gi smertestillende. Det er allikevel ikke slik at alle ser en appell om hjelp. En ting er å ha behov for omsorg, en annen ting er å bli møtt på sitt behov for omsorg eller å bli sett i sin sårbarhet. Det finnes ingen garanti for det. Som en pasient med smerter som ikke blir hørt, i sin sårbarhet og avhengighet utleverer han seg, og i tilliten ligger en fordring om å bli møtt og tatt vare på. I relasjonen står vi overfor to valg: vi kan ta vare på tilliten eller vi kan ødelegge tillitsforholdet. Et tillitsbrudd oppleves som grunnleggende krenkende, sier Løgstrup (2000). Tillit fra pasientene baseres på evnen til å møte dem som individer. Tillit viser seg både i samtale og holdning vi har til hverandre. Når pasientene utleverer sin sårbarhet, i tillit til at sykepleierne kan hjelpe, fordres det av sykepleieren at hun kan opptre på en slik måte at hun er tillit verdig. Mange pasienter opplever både å bli sett, møtt og ivaretatt. Sykepleierne er da tilliten verdig. Men noen pasienter føler seg ikke sett, møtt og ivaretatt i alle situasjoner, som pasienten med smerter som ikke får smertestillende. Da sier Løgstrup (2000, s. 41):

---

<sup>52</sup> IASP (International Association for the Study of Pain) definerer smerte som: “An unpleasant sensory and emotional experience associated with actual or potential tissue damage, or described in terms of such damage”. Smerteopplevelsen består altså av både sensoriske og emosjonelle komponenter. IASP poengterer at smerte alltid er subjektiv, noe som må taes hensyn til i omsorgen for pasienter med smerter. <http://www.iasp-pain.org>.

*at hvis tilliten blir møtt med en hvilken som helst annen holdning enn mottagelse av den, slår den over i mistro. Det skal ikke fiendtlighet til. Det skjer også og kanskje vel så mye av likegyldighet, reservasjon og avvisning.*

Kanskje smertepasienten opplever avvisning når han følte han ikke ble trodd. Da sier Løgstrup (2000, s. 42) videre: ”at alt som ikke er omsorg for den tillitsfulles liv, er ødeleggelse av det”. Og det vil man ikke utsette seg for, derfor nøytraliserer man tilliten sin på forhånd, som det lett kan bli for en pasient med smerter, han orker til slutt ikke å si han har vondt og lider i stillhet. Det ender med at han får for lite smertestillende, da blir smerten prisen han betaler.

Et sykepleier-pasientforhold er asymmetrisk. Sykepleieren har kunnskapen og yter omsorg, pasienten er den hjelpetrengende som trenger omsorg. Dette gjør pasienten sårbar. Men, som Martinsen (2003a, s. 56) sier:

*Det er omsorgsgivers ansvar å tenke og handle ut fra mottakerens her og nå situasjon, avveie og vurdere situasjonen, og på dette grunnlag handle slik at mottakerens myndighet og velferd kan øke.*

Det er viktig at sykepleieren viser medfølelse, lytter til og forstår pasienten. Sykepleieren må sette seg inn i pasientens situasjon, og først når hun involverer seg kan hun forstå pasienten. Omsorg blir vist gjennom blikk, tonefall, kroppsspråk og praktisk handling. Sykepleieren viser da at de er til stede, og sykepleie gitt med denne type omsorg, vil ikke være mer tidkrevende, men bety en avgjørende forskjell for pasientene. Martinsen (2003b) beskriver dette, og kaller det å være sanselig til stede i situasjonen, ved å fornemme tone og stemning. Omsorg er å være i bevegelse fra seg selv mot det andre mennesket. Det handler om å se den andre, å se et medmenneske. En må se en situasjon fra ulike sider og stille seg åpen for inntrykket.

Etikk handler om å være involvert og om å klare å se hva som står på spill i de situasjonene vi befinner oss i (Henriksen & Vetlesen, 2006). For å kunne hjelpe mennesker i en sårbar situasjon, forutsetter det at en ser appellen om hjelp. Martinsen (2003b) sier at å være åpen for en appell om hjelp, handler om å uttrykke det inntrykket jeg får fra den andre. I sykepleien vil det si å være åpen og medlidende med den andres lidelse og smerte, samtidig som man vurderer situasjonen faglig. Gjennom åpenhet og sanselig tilstedeværelse, kan sykepleieren ta imot og tolke inntrykket fra den andre. Samtidig kan hun artikulere uttrykket på en slik måte

at pasienten opplever situasjonen som god. I sin kjerne handler det om å få fram livsmotet hos den andre.

Martinsen (2003a) hevder at i sykepleiefaget trengs ikke bare fagopplæring, men også erfaring for å forstå lidelsens appell, som i liknelsen om den barmhjertige samaritan viser at lidelsen har en appell til praktisk handling. Avviser vi lidelsens appell, avviser vi den andres identitet, slik pasienten med smerter, som ikke alltid fikk smertelindrende behandling opplevde. I følge Martinsen (2003a), har omsorgsmoral å gjøre med hvordan vi lærer å bruke makt. I alle avhengighetssituasjoner inngår makt. Makt kan brukes moralsk ansvarlig ut fra solidaritet med den svake. Solidaritet er handlinger basert på engasjement. En må kunne identifisere seg med den andre, tenke seg at rollene kan være ombyttet. Skal vi lære å handle solidarisk må vi kunne foreta moralske skjønn ut fra situasjonsforståelse basert på kunnskap og bevissthet om verdier. Kanskje sykepleieren ikke klarte å identifisere seg med pasienten med smerter og forsto ikke hans lidelse, derfor var hun avvisende og likegyldig.

Martinsen (2003a) sier at sykepleie rett og slett dokumenteres gjennom sykepleierens ferdigheter og sanselige tilstedeværelse. Den dokumenterer seg fullgodt gjennom ferdigheter, grep og sansing. Det skal ikke alltid så mye til; en hånd som løfter litt på hodet og ordner litt på puta, det er de små tiltakene fra en oppmerksom sykepleier som teller. Da er det viktig som Martinsen sier at sykepleieren klarer å balansere den hårfine balansegangen mellom nærhet og distanse hvor forståelsen gir sansingen rom: at den gir oss avstand slik at vi kan strukturere det sanselige inntrykket pasienten gir oss, og uttrykke det slik at andre forstår det, at sansing og forståelse arbeider sammen, uten sammenblanding, men også uten atskillelse, der forståelsen skal utlegge det typiske i det enkelte og syn og hørsel gir rom for erfaringen. For å erfare noe i sin helhet må vi ha avstand og rom omkring det vi erfarer. Vi gir oss til kjenne i blikket. I synet forholder vi oss til omgivelsene i sin helhet. Overblikket befri oss fra å fikse blikket, overblikket gir avstand. Synet er artikulasjon av inntrykk, å få et inntrykk er å beveges kroppslig, sier Martinsen (2003b). Det er viktig for pasientene at sykepleierne forstår deres sårbarhet og ser lidelsens appell, og at de ved bruk av skjønn og omsorg klarer å bevare pasientenes tillit. En viktig del av sykepleierens balanseringsarbeid er å respektere pasientenes grenser. Konkret betyr dette at en verken blir for opptatt av fysisk pleie og teknologi på den ene siden, eller at en blir for invaderende og sentimental på den andre siden. Her er det mange hårfine balanse ganger både fra pasient til pasient og fra situasjon til situasjon overfor den enkelte pasient.

Martinsen (2003a) sier at intuisjon og taus kunnskap bør ligge til grunn for og styre den kompetentes spesialiserte og tekniske pregede kunnskap. Den vil sette nødvendige grenser for teknologien. Ellers blir teknologien inkompetent. Klinisk skjønn kan ikke spesialiseres eller erstattes av teknologi. Skjønnnet må fungere over teknikken, som bare bør være et hjelpemiddel i omsorgen.

Pasienter sanser godt når sykepleiere er sansende nærværende, som en pasient sa, da hun ble spurt om hun fikk individuell behandling: ”det var bare meg de så”. Sykepleiere uttrykker klinisk kunnskap med sine øyne, sin lytting, sin holdning og ferdigheter, med sine henders berøring og pleie (Martinsen, 2003b).

Martinsen sier at sykepleie er å forstå gjennom praktiske ferdigheter og sanselig nærværelse – i sansingen er det en forståelse. Sykepleie er også – og kanskje først og fremst – å møte den andres kropp i sin sanselighet på en god måte og med et praktisk håndlag og ikke en forretningsmessig kjølig atferd. Synet bringer oss sammen med de andre sansene nær den andres kropp. Men synet respekterer også en avstand. Synet har i seg en god, forenende motsetning mellom nærhet og avstand (Martinsen, 2003b). Martinsen sier at å gå inn i en relasjon, er å være engasjert. En situasjon kan alltid vendes i en annen retning. Gjennom min holdning og handling, kan jeg påvirke det andre menneskets livsmuligheter. Hvordan jeg gjør det er avhengig av hvordan jeg bruker makten jeg har. Jeg kan bruke den til å fastholde individet i en underlegen posisjon eller jeg kan bruke den slik at jeg frigir andres livsmuligheter. For å ta imot den andres livsmuligheter trengs et faglig skjønn som balanserer mellom nærhet og distanse, ut fra den konkrete situasjonens appell. Sykepleieren må også være oppmerksom på at pasienten ikke utsettes for unødvendig blottstillelse, og må forsøke å skjerme pasientens bluferdighet i forbindelse med stell, undersøkelser, observasjoner og behandling.

I studien min (Bringedal 2006) var det ikke noen pasienter som opplevde å bli fysisk blottstilt, men noen antydte at det psykiske aspektet ikke ble like godt ivaretatt. En av de pasientene sier at det alltid var en eller kanskje to som passet på ham. Det hadde han god følelse av. Han sier han fikk behandling som passet for ham. Psykisk vet han ikke, det var ikke så mye prat mellom dem, i alle fall ikke som han husker, men fysisk var de der hele tiden. Det kan synes som om sykepleierne har fysisk nærhet til pasientene, men at pasientene ikke opplever den samme nærheten på det psykiske plan. Skal det være en avstand på det psykiske plan, hører det til pasientens urørlighetssone? Eller er det slik at den fysiske og psykiske belastningen til

pasienten i den tidlige postoperative fasen på intensivavdelingen er så stor at urørlighetssonen blir større enn vanlig? Er det fordi pasientene vil skjule sin sårbarhet eller ikke makter å ta den inn over seg og at sykepleierne ikke klarer å sanse det? Kan det føre til at pasientene opplever eksistensiell ensomhet? Urørlighetssonen skal respekteres, det er noe fremmed hos pasienten som skal forbli fremmed, en viss distanse er en forutsetning for at vi kan møte pasienten. Det ligger et bær i urørlighetssonen – en vernende varsomhet, som Løgstrup kaller det (1997). Her er det mange individuelle hensyn å ta og mange hårfine balanse ganger mellom nærhet og distanse. Men uten at vi er åpne og nærværende blir urørlighetssonen til tillukkethet, og pasienten blir oss uvedkommende. Men på den andre side uten respekt for pasientens urørlighetssone blir åpenheten til tankeløs og taktløs åpenmunnethet (Løgstrup, 1997). Det er en hårfin balanse gang som forutsetter en varhet for og interesse for den andres ståsted. Martinsen sier at: ”Min omsorg er uekte hvis jeg ”griper inn i” for å forandre den andres situasjon uten å anerkjenne vedkommende. Da gjør jeg det ut fra mine forutsetninger” (2003a, s. 71). I de menneskelige relasjoner, sier Martinsen med Løgstrup, at der går kampen for seg mellom erobring og mottakelse. Det er her makten kan brukes enten til å ødelegge den andre eller å øke den andres handlingsrom ved å motta ham/henne (Martinsen, 2003b). Håpet ligger i å motta hverandre, ikke i å overvinne hverandre. Å motta den andre i tillit er å se og forsvare det ukvalifiserte menneskeverdet. Det er å se mulighetene hos den andre. Det er min neste som skal gis sine livsmuligheter tilbake slik at livet i de menneskelige relasjoner kan leves i tillit og åpenhet, og ikke tvang og anspenhet. Den reflekterte praktiker med innsikt og klokskap vunnet gjennom reflektert praksis synes viktig for å vinne pasientenes tillit. En av pasientene i min studie (Bringedal 2006) sier noe om dette da han beskriver sin opplevelse av intensivoppholdet som betryggende og godt, fordi sykepleierne virket profesjonelle, erfarne, ingenting var overlatt til tilfeldighetene og de hadde gode rutiner.

### **Medbestemmelse versus å legge sitt liv i andres hender**

Selv om fordringen går ut på å ta vare på det av den andres liv som blir lagt i våre hender, handle til det beste for den andre, framhever Løgstrup (2000) at ansvaret for den andre aldri kan bli å overta den andres ansvar. Viljen til å forstå hva som er det beste for den andre, må være koblet til viljen om å la den andre være ”herre i egen verden”. I dette ligger at en må vise respekt for den andres selvstendighet. Respekten som ligger i at omsorgen tar utgangspunkt i deres behov og ønsker, og kommer til uttrykk gjennom imøtekommenhet og forståelse. I følge Martinsen er omsorgsarbeid uttrykk for generalisert gjensidighet. Det bestemmes ut fra mottakerens situasjon. Tilstanden strukturerer arbeidet og en sørger for den andre ut fra en

situasjonsforståelse. En situasjonsforståelse krever innsikt i menneskers livssituasjon, i hva som er menneskelige muligheter og begrensninger i situasjonen. En god situasjonsforståelse er nødvendig for å klare balansegangen mellom formynderi hvor omsorgslyter overtar for mye av ansvaret for den hjelpetrengende, og respekten for menneskets selvbestemmelse som kan føre til unnlåtelsessynder (Martinsen, 2003a), noe også noen av pasientene i min studie (Bringedal 2006) påpekte. En pasient sa at hvis han ikke følte for å stå opp og gå, fordi han var trett og slapp, så ble han liggende i senga, fordi han fikk gjøre som han ville, hadde han ikke gjort det.... Kanskje dette var en pasient som en burde stått litt mer på for, for å få ham ut av senga og ikke latt ham bestemme selv. Han syntes det var vanskelig selv å vite hvor mye han skulle presse seg, vanskelig å vite den rette balansegangen. Nå i ettertid tror han selv det hadde gått bedre hvis han hadde vært mer aktiv og gjort mer. Var det en unnlåtelsessynd fra sykepleiernes side? Mens en annen pasient som gjerne kunne tenkt å hvile hele tiden, sier at de ville ha henne opp, og det klarte de. Så her ser det ut som om sykepleierne har sett også hennes behov for aktivitet, selv om pasienten hadde mest lyst til å hvile.

Etiske regler og prinsipper er ment å ligge til grunn for alt omsorgsarbeid. Men, sier Martinsen (2003b), omsorgsetikken har ikke sin fundamentale grunn i regler, men i den andre personens fordring til meg. I en sykepleier-pasient situasjon er det pasientens situasjon som skal forstås. Det "beherskende blikk"; herredømmetenkningen, skjemaene og prinsippene lukker for forståelsen. En må kunne innstille seg på å trenge ned i det elementære i pasientens livssituasjon. En må bruke sine følelser, de er adgangsgivende for de grunnleggende sammenhenger vi inngår i. I følelsene ligger en fundamental forståelse (Martinsen, 2003b). Det faglige skjønn er knyttet til det konkrete. Skjønn gir mulighet for at sykepleieren kan ta imot inntrykkene fra pasienten, tolke og strukturere uttrykkene og gjennom holdning og handling få pasienten til å oppleve situasjonen som god. Derfor er det viktig at sykepleieren ikke lar seg styre konsekvent av faste etiske prinsipper, selv om autonomiprinsippet står sterkt, men foreta en etisk vurdering ut fra den enkelte situasjons unike kontekst. Dersom pasienten motsetter seg livsviktig/helsefremmende behandling, vil det ikke være til pasientens beste om sykepleieren handler ut fra pasientens ønske, som her å bare ligge i ro.

Like sikkert som at et menneske legger mer eller mindre av sitt liv i den andres hender gjennom tilliten det viser eller ber om, like sikkert er det at fordringen om å ta vare på livet hører med til tilværelsen vår slik den nå en gang er (Løgstrup, 2000). Da er det viktig, at vi i ethvert møte med vår neste og da spesielt en neste som trenger vår omsorg, gjør møtet til en glede for vår neste, gjør hans verden rommelig, letter en tristhet eller vekker en oppstemthet.

Vi skal ta imot pasientens tillit samtidig som vi skal være var den hårfine balansegangen mellom nærhet og distanse. Vi skal aldri overskride den andres urørlighetssone. Gjennom det faglige skjønnet i sykepleien skal vi ta imot pasientinntrykket og tolke og strukturere uttrykkene, og gjennom ferdigheter og grep, holdning og handling se, lytte og berøre klinisk på en god måte, slik at pasienten opplever situasjonen som god (Martinsen, 2003b). Til dette trengs faglig dyktige, ekspertsykepleiere i den forstand som Martinsen (2003a) beskriver dem. Det er derfor en stor utfordring for meg som lærer å legge til rette for og stimulere intensivsykepleierstudentene til egenaktivitet, selvstendighet, refleksjon og kritisk tenkning slik at studentene selv oppdager aktuell kunnskap, viser skjønn og klokskap i handling, på veien til å kunne bli eksperter.

## **Avslutning**

Å lære er å oppdage; få innsikt og viten om aktuell kunnskap. Undervisning dreier seg om å legge til rette for og skape betingelser for å fremme andres læring/læringsprosesser av noe spesielt. Kunnskap er en bevisst forståelse av noe, for intensivstudentene er det at de har inngående kunnskap om reaksjoner hos pasienter, pårørende og personalet ved akutt og kritisk sykdom, undersøkelse, behandling og død og har inngående kunnskap i observasjon, overvåking og behandling for å forebygge svikt i vitale funksjoner. Jeg prøver å sette studentenes læring i sentrum, hvor jeg tilrettelegger for at studentene selv kan utforske det faglige innholdet. Fag-/veiledningsmøter med refleksjon over og i praksis passer godt når teoretisk og praktisk kunnskap skal integreres. Kunnskap og skjønn kan da ”settes på prøve”. For en forutsetning for at intensivsykepleierstudenten skal kunne respektere pasientens integritet, er at hun er lydhør for pasientens reaksjoner på sykdommen, og for hans sårbarhet. Studenten må se hele pasienten, og individualisere pleien ut i fra hans behov og ressurser. For at studenten skal kunne respektere pasientens integritet som personlig sfære, er det essensielt at hun ved moralsk og faglig skjønn, forsøker å tilrettelegge pleien etter pasientens individuelle behov og sensitivitet for overskridelser av hans grenser for personlig sfære/urørlighetssonen. For å erfare noe i sin helhet må vi ha avstand og rom omkring det vi erfarer. Den reflekterte praktiker med innsikt og klokskap vunnet gjennom reflektert praksis synes viktig for å vinne pasientenes tillit. Intensivstudentene reflekterer over hvordan omsorgen og den etiske fordringen bør være. Ved refleksjon over og i praksis er intensivstudentene dybdeorienterte i sin tilnærming, de klarer å relatere tidligere kunnskap for å etablere ny forståelse og nye perspektiver og de kobler teoretiske perspektiver til hverdagens

erfaringer som Pettersen (2005) beskriver det. Studentenes læring fører da til en relativt varig atferdsendring.

## **Referanser**

Alsvåg, H. (2010). *På sporet av et dannet helsevesen: nære pårørende og pasienters møte med helsevesenet*. Oslo: Akribe

Alsvåg, H. (2009). Kunnskapsbasert praksis er ikke nytt. *Sykepleien Forskning*, 4 (3): 216-220

Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. In J. Bengtsson (Ed.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsverldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (pp. 9-49). Lund: Studentlitteratur.

Bringedal, I. L. (2006). *Pasientopplevelser fra intensivavdelingen. En fenomenologisk-hermeneutisk studie av hvordan aortaopererte pasienter opplever oppholdet i en intensivavdeling*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I *Profesjonsstudier*, A. Molander & L. I. Terum (Red.), Oslo: Universitetsforlaget.

Grendstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.

Henriksen, J. O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Johannessen, K.S. (2009). Praktiske kunnskaper og epistemologiens arroganse. I A. Måseide & G. Skirbekk (Red.), *Filosofii vår tid Festskrift til Jon Hellesnes*. Oslo: Det norske Samlag.

Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol : essays*. København: Gyldendal.

Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring* (Norsk utgave; oversatt av Bodil Engen, utgitt første gang i 1956 av Gyldendal, København). Oslo: Cappelen.

Martinsen, K. (2002). Samtalen, kommunikasjonen og sakeligheten i omsorgsykene. *Omsorg*, nr. 1, 14-21.

Martinsen, K. (2003a). *Omsorg, sykepleie og medisin: historisk-filosofiske essays* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, K. (2003b). *Fra Marx til Løgstrup: om etikk og sanselighet i sykepleien* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, K. (2003c). *Fenomenologi og omsorg: tre dialoger* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersen, R. C. (2005) *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Tveiten, S. (2002). *Veiledning – mer enn ord*. 2. utg., Bergen: Fagbokforlaget.

Wittek, L. (2006). Om undervisning og læring. In H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: undervisning i høyere utdanning* (pp. 250 s.). Oslo: Cappelen akademisk forlag





## Hvordan øke samspillet mellom utdanning og yrkesfelt?

### ***Innledning***

Samfunnet vårt utvikles og befolkningen blir eldre samtidig som det er mange i yrkesaktiv alder som ikke jobber (Meld. St. 13 (2011-2012)). For fortsatt å kunne ha det velferds-samfunnet vi har, må tjenestene tilpasses og fornyes i forhold til samfunnets behov, og dette gjelder også for høyere utdanning.

I Meld. St. 13 (2011-2012) *Utdanning for velferd; Samspill i praksis* stiller myndighetene større krav til tettere samarbeid mellom universitet/høyskole og praksisfelt. Det vektlegges at behovene i samfunnet har endret seg, og at utdanningene ikke klarer å ruste studentene godt nok til de oppgavene som venter på dem i feltet. Samarbeidet mellom utdanning og praksisfelt er ikke godt nok.

Det sies at sosialarbeidere i feltet er lite opptatt av forskning, og benytter seg i liten grad av de forskningsresultatene som ligger der (Willumsen og Studsrød, 2010). Jeg vil i dette essayet se på hvordan en kan tilrettelegge for forskning i bachelorutdanning i sosialt arbeid for å øke bevissthet blant studenter og praktikere om å tilegne seg ny kunnskap, samt å aktivt være med å produsere en *research mindedness*:

*Research-mindedness is used for promoting social workers interest in research-based evidence and best-practice, and the role of research has become central in education....Research-mindedness needs to be extended and could be called practice-research-mindedness. It implies an ideal of a reflexive expert and a researching-practitioner and practice research.* (Karvinen-Niinikoski, 2005 s. 259).

Research mindedness og sosialarbeideres forhold til forskning står sentralt i sosialt arbeid i akademia, og utfordringen er å få praktikerne i feltet til å se verdien av den forskningen som allerede er gjort. Noe av utfordringen er at mye forskning blir definert og gjort i akademia uten et samarbeid med feltet om hvilken kunnskap det er behov for. Jeg tar forskning med som en mulig faktor til økt samspill mellom utdanning og yrkesfelt.

I essayet ser jeg også på kunnskapsforståelse, forholdet mellom teori og praksis og om praksisstudier kan være med og øke samspillet mellom utdanning og praksisfelt. Jeg vil ta opp hva den ferske stortingsmeldingen sier i forhold til samspill mellom høyere utdanning og yrkesfelt, samt å se om dette stemmer med funnene i en større undersøkelse i boken «UTAKTER- om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis» fra 2006.

Målet med essayet er å se på forholdet mellom utdanning og yrkesfelt, samt å presentere noen prosjekter og tiltak som kan øke samspillet mellom dem.

### ***Meld. St. 13 (2011-2012) Utdanning for velferd; Samspill i praksis***

Stortingsmeldingen, også kalt Samspillmeldingen, omhandler tiltak for å styrke utdanning og forskning på det helse- og sosialfaglige området, og målet er kunnskapsbaserte tjenester som setter brukeren i sentrum og bidrar til bedre velferd. Tettere kontakt mellom utdanning og arbeidsliv er en forutsetning. I meldingen vektlegges det også at brukere vil ha andre behov og utfordringer i fremtiden. «Denne stortingsmeldingen om utdanning for velferd skal legge grunnlaget for å utnytte våre nasjonale ressurser best mulig gjennom gode og effektive tjenester», heter det (s. 25).

Reformer som for eksempel NAV-reformen og Samhandlingsreformen stiller nye krav til praktikerne i feltet, og det oppstår således nye kompetansebehov og andre krav til den kompetansen utdanning gir til studenter, sier Samspillmeldingen.

### ***Er studentene rustet til de arbeidsoppgavene som venter i feltet i dag?***

Et viktig spørsmål er om utdanningene gir studentene tilstrekkelig kompetanse. Behovene i samfunnet endrer seg, og spørsmålet er om utdanningene endrer seg i takt med kravet til kompetanse i yrkesfeltet. Er lærere og praktikere enige om kravene til sosionomutdanning og profesjonsutøvere?

«Den formelle utdannelsen skal sikre at profesjonsutøveren fra første dag på jobb etter endt utdanning har tilstrekkelig kompetanse til å løse sine arbeidsoppgaver», hevder Fauske et al. (2006, s.177). Forskningsprosjektet "I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav" viser at det er betydelig utakt mellom utdannelsene og praksis' krav innen helse- og sosialfag (ibid.). I prosjektet kommer det frem at krav fra lærere ved sosionomutdanningen og krav fra praksisfeltets profesjonsutøvere til utdannelsen og til profesjonsutøverne ikke er sammenfallende (ibid.). Jo større grad av krav til personlige, emosjonelle og relasjonelle aspekter, jo større grad av utakt. Lærere og profesjonsutøvere har ulike forståelsesrammer, og

de har således også forskjellige måter å forstå kunnskap, ferdighet og ideologi på (Fauske et al., 2006). Lærere og profesjonsutøvere står i forskjellige kontekster, og det at profesjonsutøvere i mye høyere grad enn lærere legger vekt på personlige forutsetninger kan bygge på at de har forskjellige kunnskapssyn. Forskjeller i den grunnleggende forståelsen av hva som er viktig yrkesrelevant kunnskap kan således være noe av forklaringen på ulik kunnskapsforståelse, heter det.

### ***Kunnskapsforståelse - forholdet mellom teori og praksis***

Profesjoners kunnskapsgrunnlag er sammensatt, og består av både teoretisk innsikt fra forskjellige fagområder, praktiske ferdigheter og fortrolighet i konkrete situasjoner. Det er de praktiske oppgavene som styrer hvilken kunnskap som skal danne en profesjons kunnskapsgrunnlag.

Hvordan forstå forholdet mellom teori og praksis? Forholdet mellom teori og praksis kan ikke forstås på bare en måte. Grimen (2008) presenterer to modeller for hvordan man kan forstå forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Den første modellen betrakter praktisk kunnskap som anvendelse av teori. Her er den teoretiske kunnskapen primær, og praksis er omsatt teori. En kan likevel ikke si at all praktisk teori har en teoretisk basis og heller ikke at alt vi gjør kan forklares teoretisk. I den andre modellen er praktisk kunnskap primær, og teori springer ut av praktisk kunnskap og kan ikke sees uavhengig av denne. Praktisk kunnskap kjennetegnes av at den ikke kan løsrives fra den som har den og heller ikke fra den situasjonen hvor den blir brukt (Grimen, 2008).

En måte å forstå kunnskap på har vi fra Platons dialog Theaitetos. I dialogen diskuterer Platon kunnskap eller episteme ut fra kunnskap forstått som begrunnede sanne oppfatninger. For at en person kan sies å ha kunnskap om noe, må oppfatningene være sanne og grunnene må være gode for å tro at de er sanne. En feilaktig oppfatning kan i følge Platon ikke være kunnskap. Praktisk kunnskap bryter med Platons første krav til kunnskap om at kunnskap skal være sanne oppfatninger. Aristoteles som var Platons elev skilte mellom episteme, techne og fronesis. Episteme er kunnskap om noe evig og uforanderlig. Techne er kunnskap om hvordan lage ting, og praktisk kunnskap som for eksempel konstruksjon av bygninger kommer inn under techne. Techne er kunnskap om noe som varierer. Fronesis er også praktisk kunnskap, og det betyr å kunne handle moralsk klokt. *Fronesis* er viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv. I *fronesis* ligger tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner, og de trenger ikke å bygge på teori. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom

erfaring. Aristoteles betraktet *episteme* som en høyere form for kunnskap enn *techne* og *fronesis*.

Taus kunnskap har spilt en viktig rolle i profesjonene, og den ungarske filosofen Michael Polanyi formulerte den som at vi kan vite mer enn vi kan utsi (Grimen, 2008). Bakgrunnen for det vi gjør er således kunnskap vi har som vi ikke har uttrykt verbalt. Schön kaller den typen kunnskap som erfarne praktikere bruker i arbeidet sitt for «kunnskap i handling». Denne beskrives også som taus og er utviklet gjennom praktisk erfaring (Grimen og Molander, 2008).

I følge Grimen (2008) er både teori og praktisk kunnskap kunnskap, og vektlegger at samspill og spenninger mellom teoretiske og praktisk kunnskap bør stå i fokus. Hvis en tenker at praksis er et kunnskapsområde, vil praksis også være en arena hvor ny teoretisk kunnskap kan utvikles (Herberg & Johannesdottir, 2007). I sosialt arbeid vil det ikke være et enten- eller, men et både- og. Teori og praksis er gjensidig avhengige av hverandre.

Nes Aadnesen (2012) henviser i sin doktorgrad til Abott som mener at profesjonelt arbeid består i å benytte ekspertkunnskap til å løse problemer for mennesker og grupper. Profesjoner opprettholder sin makt ved å kontrollere kunnskapen. Abott legger til grunn at kunnskap i et historisk perspektiv endres (Nes Aadnesen, 2012). Kunnskapen til en profesjon vil således endres over tid.

### ***Kunnskapsforståelse i sosialt arbeid***

Et sentralt spørsmål er hvilke former for kunnskap en har i sosionomutdanningen og forholdet mellom dem (Thomassen, 2006). Kjell S. Johannessen deler kunnskapen i tre ulike former: påstandskunnskap som knyttes til teoretiske kunnskap, fortrolighetskunnskap som en får gjennom forståelse og egne erfaringer, og ferdighetskunnskap som en får gjennom utøvelse, refererer Levin (2004).

Kunnskap tilegnes gjennom teoretiske studier, praktisk trening, handlingserfaring og øvelse (Thomassen, 2006). Forskjellige kunnskapssyn vil gi forskjellige svar på hvilke former for kunnskap som ligger til grunn for kompetent yrkesutøvelse og hvordan en får denne kunnskapen. Her kan en tydelig se spenningsfeltet som ligger mellom teori og praksis.

Sosialt arbeid består av teori og praksis, og dette gir utfordringer i forhold til kunnskapsforståelsen faglærerne legger til grunn for undervisningen og kunnskapsforståelsen praktikerne legger til grunn for å løse sine arbeidsoppgaver.

Målet er ikke nødvendigvis at en skal få en felles kunnskapsforståelse, for det kan være viktig at vi har ulike fokus. Som lærere på utdanningen og praktikere i yrkesfeltet har vi ulike roller som kan utfylle hverandre. Vi må likevel ha kjennskap til hverandres kunnskapsforståelse for at vi skal ha mulighet til å gi studentene et realistisk bilde av profesjonen og de utfordringene vi står i.

### ***Utdanningen i dag***

I følge forskningsprosjektene i boken *Utakter* har det blitt en økt akademisering av utdannelsen som har gjort at koblingen til praksisfeltet har blitt mer uklar, og minsker utdannelsens praksisrelevans. En etterstreber en generell teoretisk kompetanse som blir vanskelig å overføre til praksisfeltets krav. En får en spenning som følge av utdannelsens akademisering og praksisfeltets kontekstspesifikke profesjonalisering (Fauske et al., 2006). Utdannelsene og praksisfeltet står således lengre fra hverandre enn tidligere. Utaktene har kommet over tid, og utdannelsene møter i mindre grad de krav som profesjonsutøverne møter i praksis. Spesialiserte videreutdanninger har kommet som et supplement (ibid.).

*De studentene som får et eksamensbevis med fullført godkjent utdanning, skal som et resultat av å ha tatt utdannelsen, ha utviklet en kompetanseprofil som gjennom deres fortsatte yrkeskarriere gjør dem i stand til å mestre om ikke alle, så i hvert fall de viktigste kjerneoppgavene som de som medlemmer av profesjonen har fått tildelt på sine praksisfelt*

(Fauske et al., 2006 s.179).

Mange studenter føler angst i sin første praksiserfaring og spesielt hvis studenten får oppgaver som er mer krevende enn den kompetansen en har. Det er vanlig at studenter tviler på egen kompetanse, er usikre på hvordan teori og praksis knyttes sammen og om en er egnet til å jobbe i dette yrket (Rønnestad, 2008). Utdanningsinstitusjonene står overfor en alvorlig situasjon dersom studentenes usikkerhet kommer av at det de har lært ikke samsvarer med de arbeidsoppgavene de får i feltet og heller ikke med samfunnets behov.

I prosjektet "I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav" konkluderes det med at det er et stort gap mellom de kvalifikasjonsrelevante kompetansene som utdannelsene har fremmet og de yrkesrelevante kompetansene som praksisfeltets oppgaver krever (Fauske et al., 2006). Lærerne vektlegger en sterkere akademisering, mens profesjonsutøverne krever mer praksisnærhet og brukerorientering i studiene. Dette "gapet" kan forsterke angsten og tvilen på egen kompetanse hos studenter og nyutdannede sosialarbeidere. Forskningsprosjektet konkluderer med at studentene ikke får den nødvendige kompetansen de

trenger gjennom utdanningen, og at de selv må ta ansvar for å tilegne seg nødvendig kompetanse hvis de skal mestre de viktigste oppgavene i praksis (Fauske et al, 2006). Hva kreves for å gjøre «gapet» mellom utdanning og praksisfelt mindre?

I følge Samspillmeldingen kreves det økt kvalitet i praksisstudiene og bedre evne til å samarbeide på tvers av nivåer og sektorer. Det trengs også mer kompetanse på flere felt som for eksempel forebyggende arbeid, omsorgssvikt, vold og overgrep, fattigdom, psykisk helse og rus. Studentene lærer ikke i tilstrekkelig grad å samarbeide med andre, og profesjonsutdanningene er generelt for lite knyttet til helheten (Fauske et al, 2006). Dagens utdanninger i sosialt arbeid er for lite integrert med helsefagutdanningene og mangler et tydelig arbeidsperspektiv, heter det i meldingen. Hvilke krav er det til dagens utdanning?

### ***Omgivelsenes krav til utdanningen***

En kan ikke se på utdanningen isolert, men må se den i forhold til både kontekst og tidsperiode. «Det er en klar forventning til universitetene og høyskolene, enkeltvis og som system, at de utdanner kandidater med kompetanse i tråd med arbeidslivets behov», sies det i Meld. St. 13. (s. 76).

Organisasjoner er i stadig utveksling med omgivelsene, og de må forholde seg til omgivelsene som de får ressurser, krav og støtte fra. Organisasjonen, som her er utdanningsinstitusjoner, kan ikke eksistere uavhengig av omgivelsene, påpeker Flermoen (2001). Omgivelser kan være alt som er utenfor organisasjonen, men som har betydning for hvordan den virker. Her vil både politiske faktorer som rammebetingelser og økonomiske faktorer stå sentralt. Omgivelser kan i denne sammenhengen være de kompetansekrav og arbeidsoppgaver yrkesfeltet har til sosionomer. For at utdanningsinstitusjoner skal få aksept fra feltet og bli oppfattet som legitime aktører, må de tilpasse seg gjeldende normer og standarder (ibid.). Utdanningens innhold må gjenspeile kompetansebehovene i tjenestene, heter det i stortingsmeldingen. Kunnskap er ikke statisk, og profesjonens kunnskap og kompetansebehov endres over tid.

### ***Nye kompetansekrav***

Stortingsmeldingen presenterer flere nye kompetansekrav som studenter og sosionomer i yrkesfeltet må rustes til å kunne håndtere. I Samspillmeldingen henvises det til Befringsutvalgets utredning hvor det kom frem at utdanningene ikke møter behovene for kompetanse i barnevernet. Det er blant annet behov for mer spesialisert kompetanse, samt å

styrke flerkulturell kompetanse (Meld. St. 13. (2011-2012)). I en undersøkelse blant ledere gjort ved flere NAV kontorer kom det frem fire områder hvor det er nye kompetansebehov. Kompetanse trenger å styrkes i forhold til kunnskap om arbeidsmarked og arbeidsliv, veilednings- og oppfølgingskompetanse, systemkunnskap, grunnleggende juridiske kunnskaper og IKT-kompetanse. Når det gjelder samhandlingsreformen, så er det blant annet krav om mer fokus på mestring i stedet for sykdom. Det er også krav om kjennskap til boligsosiale problemer for å kunne arbeide med og hjelpe vanskeligstilte på boligmarkedet (ibid.). Både nyrekruttering til utdanningene og kompetanseheving i feltet vil her stå sentralt. De nye kompetansebehovene gjør at det er behov for endringer.

I stortingsmeldingen kommer det frem at det ikke finnes nasjonale oversikter over forskning på for eksempel barnevern og familievern, og at det er behov for å styrke både dialog og samarbeid om kunnskapsgrunnlag for utdanning og yrkesutøvelse. Det vil således være behov for tilretteleggelse for samarbeid på flere nivå.

### ***Dialog og samspill***

Dialogen var i antikkens filosofi en terapeutisk samtale. Målet med dialogen var å få frem det en ennå ikke hadde ord på. Dialogen forholder seg til den praktiske erfaring til den man er i dialog med sin praktiske erfaring. Dialogen dreier seg om å få saklig innsikt hvor målet er å forstå, sier Eikeland (2006). I denne sammenhengen er dialogen en døråpner for at utdanning og yrkesfelt skal kunne møtes og drøfte både utdanning og kompetansebehov. For å få til et samspill må feltet og utdanningen ha treffpunkt og en må jobbe for å skape en dialog. Målet er både å få innsikt og å forstå. Det er viktig at en møtes som likeverdige parter, og at en både gir og tar. Partene må tåle å stå i en dialog over tid.

I dag finnes det få samarbeidsarenaer mellom utdanningsinstitusjonene og yrkesfeltet, og det er for lite kontakt. «Tilbakemelding fra tjenestene om at kandidatene er for dårlig forberedt på viktige oppgaver og arbeidsmåter, viser at denne kontakten trenger å styrkes», sies det i stortingsmeldingen (s. 37).

For å få til et godt samspill er det viktig at både utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet har en felles forståelse av at begge er en sentral læringsarena. Hvor lenge har utdanningene ansvaret for å ruste studentene til arbeidsoppgavene i feltet, og når tar arbeidslivet over?

Utdanningsinstitusjonene har behov for å få informasjon om hvilken kompetanse som trengs, som igjen må være styrende for innholdet i utdanningen (ibid.). Her vil det ligge et gjensidig



ansvar på begge parter for å få til en åpen dialog. Om en legger til grunn forståelse av at yrkeskvalifisering er et felles ansvar, kan ikke endringene bare skje i utdanningene.

Hvordan styrke et gjensidig forpliktende samarbeid mellom utdanning og praksisfelt?

### ***Kan forskning øke samspillet mellom utdanning og yrkesfelt?***

Forskning har to hovedformål: både å styrke kunnskapsgrunnlaget for yrkesutøvelse og å bidra til å sikre at utdanningene er basert på det fremste av kunnskap, sies det i Samspillsmeldingen.

Som utdanningsinstitusjon for profesjonsutdanninger er det viktig å ha nærkontakt med profesjonene og feltet. Hva er interessant og viktig for fagfeltet? Hvilken kunnskap har feltet behov for? Kan vi gjennom forskning få til et samarbeid mellom utdanningen, studentene og praksisfeltet?

I januar 2012 startet vi opp et prøveprosjekt for 2. års studenter i praksis på sosionomutdanningen og barnevernspedagogutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Studentene skal i praksisperioden som er på 22 uker jobbe med forskningsspørsmål. Studentene skal finne fram til ett forskningsspørsmål som praksisstedet ønsker mer kunnskap om. To sentrale spørsmål i prosjektet er: Hvordan gi studentene et innblikk i forskningsprosessen og hvordan få praksisfeltet aktivt i forhold til forskningsspørsmål som feltet opplever som nyttig kunnskap jamfør research-mindedness. Dette er i tråd med den nye stortingsmeldingen som legger opp til et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt, samt fokus på forskning.

Studentene skal velge ut et spørsmål eller en problemstilling som de skal innhente informasjon i forhold til. Studentene ble rådet til å utarbeide forskningsspørsmål i samarbeid med sine veiledere, slik at de kan få litt drahjelp samtidig som vi håper at veilederne blir engasjerte i forskningsspørsmålene. Tanken er at forskningsspørsmålet eller problemstillingen kan modnes underveis i praksisperioden og blir en naturlig del av veiledningen.

Et eksempel på et forskningsspørsmål er: «Hvordan er det å bo i en akuttinstitusjon i over tre måneder»? Bakgrunnen for at studenten valgte dette som forskningsspørsmål var at mange ungdommer som ble over tre måneder på institusjonen, fikk en negativ atferdsutvikling. Forskningsspørsmålet ble tatt opp som et tema på et personalmøte, og det var personalet sammen med studentene som valgte dette forskningsspørsmålet.

Målet med prosjektet er å få til et samarbeid mellom utdanning og praksisfelt der studentene får en sentral rolle. Vi håper også å gi studentene et lite innblikk i forskning samtidig som de ser sammenhengen mellom vitenskaplig arbeid og praksis, og at studentene ønsker å forske mer enten i tilknytning til bacheloroppgaven eller en masteroppgave. Det er behov for at praktikere har mer fokus på forskning, og vi håper at veilederne er aktive i studentenes valg av arbeid med forskningsspørsmålene.

Gjennom prosjektet blir studentene kjent med aktuelle tema og problemstillinger fra feltet, og de får trening i å søke etter forskningsartikler som de skal lese kritisk og presentere. Således får studentene litt erfaring som de kan bruke både i forhold til oppgaven sin, men også når de skal starte i yrkesfeltet selv. Studentene får se at forskning ikke trenger å være så omfattende, og det håper vi at praktikerne også ser. Praktikerne får mulighet til å engasjere seg i spørsmål som gir nyttig kunnskap for arbeidsplassen.

Utdanningsinstitusjonens og praksisfeltets kunnskaper og erfaringer kan brukes som et potensial for den faglige utvikling for begge virksomhetene. Dette er mulig ved å etablere forsknings- og evalueringsbaserte feedbacksløyfer mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Her vil studentene ha en sentral rolle hvor de har mulighet til å innhente data om arbeidet på de ulike praksisstedene, og resultatene kan bearbeides av lærere og forskere og brukes av praksisfeltet som utviklingsarbeid og av utdanningen som faglig oppdatering. (Fauske et al., 2006).

Prøveprosjektet ved institutt for sosialfag er ikke per i dag så omfattende at resultatet blir systematisert praksisorientert forskning. Men hvis noen av studentene og noen av veilederne ser verdien av forskningen og at den kan gi nyttig kunnskap, så vil det være lettere å drive prosjektet videre.

Både studentene og veilederne i praksis skal få tilbud om å evaluere prosjektet med forskningsspørsmål i praksis. Evalueringen vil legge sterke føringer for det videre arbeidet med prosjektet.

### ***”PRAXIS sydvest” - et samarbeid mellom barneverntjenesten og Universitetet i Stavanger***

”PRAXIS sydvest” er et samarbeidsprosjekt mellom barneverntjenestene i Rogaland og Universitetet i Stavanger. Tre av kommunene, BUF-etat og en representant fra Universitetet i Stavanger sitter i arbeidsutvalget. Alle kommunene har mulighet til å bli med på fellesmøtene.

Her er tanken at det skal være et samarbeid mellom utdanningen og barneverntjenesten hvor en diskuterer aktuelle forskningsprosjekter og søker prosjektmidler gjennom ”PRAXIS sydvest”.

Arbeidsutvalget treffes jevnlig, mens alle de aktuelle barneverntjenestene i regionen blir invitert til møter inntil fire ganger i året. Noen samarbeidsprosjekt er allerede i gang.

På bakgrunn av dette samarbeidet har det også kommet forespørsel fra en kommune om studenter kan gå inn i konkrete prosjekter. Kommunen ønsker å gjøre flere undersøkelser i forhold til sine brukere, samtidig som de ønsker å få tilbakemelding på hvordan arbeidet kan legges opp. Undersøkelsene vil bli gjennomført av 3. års studenter, og vil være utgangspunkt for deres bacheloroppgave.

Noe av målsetningen med samarbeidet er å opprettholde den kontakten mellom utdanning og praksisfelt som allerede er etablert. Samtidig så kreves det et tettere samarbeid mellom utdanning og praksisfelt fremover, og her vil *PRAXIS sydvest* være et viktig bidrag. Det kan være aktuelt å se på samme type samarbeid i forhold til andre deler av feltet som for eksempel innen rusomsorg, psykiatri og NAV.

### ***Praksisstudier- en arena for økt samspill mellom utdanning og yrkesfelt?***

Veilederne som har studenter i praksis får ikke godtgjørelse eller lønn, men praksisstedet får mulighet til å søke om samarbeids/veiledningsmidler. Universitetet i Stavanger fordeler samarbeidsmidlene på praksissteder som knytter søknaden opp til de kriterier som universitetet har satt opp. I 2012 er kriteriene 1) Prosjekter som fremmer samarbeid mellom utdanningssted og praksisfelt. 2) Prosjekter som hever den faglige kompetansen på praksisfeltet, for eksempel knyttet til NAV-reformen, barnevernreformen og samhandlingsreformen. 3) Prosjekter som fremmer praksisnær forskning. Planen er at de praksisstedene som får samarbeidsmidler, skal komme på universitetet og presentere sine prosjekter for lærerne på utdanningene, studentene og for de andre fra praksisfeltet.

Bruken av samarbeidsmidlene vil bli evaluert etter praksis 2012, og det kan bli aktuelt å bruke midlene på måter som når alle veilederne som har studenter i praksis. Eksempel kan være at alle veilederne blir invitert til en felles fagdag, og at veilederne blir invitert til en felles samling. Gjennom felles fagdag, faglige diskusjoner og treff for veilederne kan det skapes dialog og en større gjensidig forståelse mellom lærerne på utdanningen og praktikerne i

yrkesfeltet. Det er også etablert samarbeid med NAV både i forhold til å få praksisplasser til neste praksisperiode, og for å få folk med førstehåndskunnskap om NAV inn i undervisningen.

Prosjektene er basert på dialog og et gjensidig samarbeid der forskning og fagutvikling er med på å bygge bro mellom utdanning og praksisfelt. Studentene har en nøkkelrolle i flere av prosjektene.

### ***Utfordringer i et fremtidsperspektiv***

I dag ligger Norge langt fremme når det gjelder kobling mellom utdanning og forskning i profesjonsutdanningene. Vi har likevel et godt stykke med arbeid igjen før vi er der vi vil være når det gjelder forholdet mellom utdanning, forskning og praksis. Meld St. 13 (2011-2012) omtaler arbeidslivet som mer kunnskapsintensivt, og skisserer noen av de fremtidige behovene i samfunnet og for profesjonene. Det vil være større behov for at praktikerne bruker forskningsresultat kritisk i yrkesutøvelsen. Det vil fortsatt legges vekt på å ha en kunnskapsbasert praksis der yrkesutøverne både holder seg faglig oppdatert, samt at de benytter seg av forskningsresultat. For å sikre en god kvalitet på tjenestene og øke troverdigheten er det viktig å forholde seg systematisk til kunnskap. I dette kan det ligge både at yrkesutøverne og brukerne skal sette viktige tema på dagsorden for forskningen, men også at forskerne er uavhengige og kan ha andre fokus. I begge alternativene vil det være praksisnær forskning hvor det er nødvendig at både forskerne, yrkesfeltet og brukerne deltar aktivt.

Behovene og kompetansekravene til feltet må også gjenspeiles både i pensumlister og undervisning ved høyskoler og universiteter. Her er det fortsatt en jobb å gjøre.

### ***Er det bare mellom yrkesfelt og utdanning der er et gap?***

I artikkelen «Utfordringer i velferdsstatens yrker- slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det» rettes søkelyset mot utfordringer som de opplever i yrket. Bakgrunnen for artikkelen er en kvalitativ studie *Profesjonalitetens mange ansikter*, og består av 40 informanter (Eide og Damsgaard, 2012).

*Avstanden mellom teori og praksis og mellom utdanning og yrkesfelt innebar følgelig en utfordring for informantene som helt nyutdannede. Men de utfordringene de legger mest vekt på i sine fortellinger er knyttet til kommunale virksomheter med få ressurser og stort tids- og arbeidspress.*

(Eide & Damsgaard, 2012 s.77).

Dette tyder således på at fokus på endringer i utdanningene ikke vil løse problemene i yrkesfeltet, fordi profesjonsutøverne fortsatt vil stå i krysspresset mellom profesjonsidealer og kommunale begrensninger (Eide & Damsgaard, 2012). I artikkelen snakkes det om et gap mellom intensjon og virkelighet, og informantene beskriver en utilstrekkelighet som handler om gapet mellom gode intensjoner og reelle muligheter. Dette er en kjent problemstilling fra feltet.

Studien viser således at der er flere gap som må tettes for at profesjonsutøverne skal kunne gjøre arbeidsoppgavene på en faglig forsvarlig måte.

### ***Hva kan gjøres for å øke samspillet mellom utdanning og praksisfelt?***

I forskningsprosjektet ”I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav” presenteres flere strategier for å gjøre utaktene mellom utdanning og praksisfelt mindre (Fauske et al, 2006). Jeg har valgt tre av forslagene:

- En teoretisk plattform for å koble utdanning og yrkesfelt. At en sammen finner ut hva som setter en profesjonsutøver i stand til å mestre kravene i feltet.
- Skille mellom utdanningskonteksten og yrkeskonteksten. Det er stor forskjell på konteksten hvor utdanningen læres og konteksten hvor læringens resultater blir tatt i bruk.
- Forholdet mellom teori og praksis. Få til en vekselvirkning mellom teoretisk innsikt og praktisk erfaring.

I stortingsmeldingen er det forslag til to tiltak:

- Tettere samarbeid om kompetansekrav og utdanningens innhold. Praktikerne må informere lærene om hvilke kompetansebehov det er i samfunnet, og må således få innflytelse på hva som er viktig å ha fokus på i utdanningen.
- Felles forståelse om at utdanning og yrkesfelt er to viktige læringsarenaer. Yrkesfeltet og praksis må løftes opp som en viktig læringsarena sammen med utdanningsinstitusjonene.

Forslagene er viktige bidrag i prosessen med å øke samspillet og forståelsen mellom utdanning og yrkesfelt, og vil kunne være med på å gi studentene en bedre kompetanse. I tillegg vil det være viktig å formalisere samarbeidet med avtaler og faste treffpunkt.

Det er forventning til utdanningsinstitusjonene om at studentene utdannes til en kompetanse som samstemmer med arbeidslivets behov. Universitet og høyskoler har behov for å få innsikt i de krav og forventninger praksisfeltet har til utdanningen. Godt samspill mellom utdanning og arbeidsliv er nødvendig for å sikre hensiktsmessig kompetansekrav. Dette samsvarer med resultatene fra forskningsprosjektet «I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav».

Det er fortsatt utakter mellom utdanning og praksisfelt. Vi må møtes for å formidle til hverandre, og nøkkelen til å øke samspillet er et ønske og en vilje til samarbeid fra begge parter. Både forskning og praksisstudier kan bidra til samarbeid mellom utdanning og praksis, og således øke samspillet.

### ***Avsluttende kommentar***

Gjennom studien *Profesjonalitetens mange ansikter* viser funnene at det ikke er bare mellom utdanning og yrkesliv der er gap. Slik jeg ser det er det behov for et mer nyansert bilde av hvilke endringer som trengs i utdanningen og hva som må tilskrives kommunale begrensninger og rammebetingelser. Både i Kryssildprosjektet og i Meld. St. 13 blir fremstillingen noe ensidig når de faktiske forholdene i kommunene og yrkesfeltet er utelatt.

### ***Litteraturliste***

Fauske, H., Kollstad, M., Nilsen, S., Nygren, P. & Skårderud, F. (2006). *Utakter: Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eide, K. & Damsgaard, H. L. (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker: Slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *Fontene forskning*, 01, side 69-81

Eikeland, O. (2006). *Yrkeskunnskapens epistemologi*. I E. Askerøy & O. Eikeland (Red.). *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (s.8-31). Forskningsserie. Kjeller: Høgskolen i Akershus.

Flermoen, S. (2001). *Søkelys på organisasjon og ledelse: Innføring for helse- og sosialsektor*. Bergen: Fagbokforlaget.

Grimen, H.(2008). *Profesjon og kunnskap*. I A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.71-85). Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H. & Molander, A.(2008). *Profesjon og skjønn*. I A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.179-196). Oslo: Universitetsforlaget.

Herberg, E. B. & Johannesdottir, H. (2007). *Kunnskap og læring i praksis: Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karvinen-Niirikoski, S. (2005). *Research orientation and expertise in social work: Challenges for social work education*. European Journal of Social Work, Vol. 8, No. 3, September 2005, side 259-271

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Meld. St. 13. (2011-2012) (2012). *Utdanning for velferd; Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Rønnestad, M. H. (2008). *Profesjonell utvikling*. I A. Molander & L.I. Terum (Red.). *Profesjonsstudier* (s.279-294). Oslo: Universitetsforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo; Gyldendal Akademisk.

Willumsen, E. & Studsrød, I. (2010). Høyere utdanning og praksisnær forskning i utdanningene: Et eksempel fra sosialt arbeid. *Uniped*, 33 (1), side 25-36

Aadnesen, B. N. (2012). *Jeg kan ikke være den afrikanske mammaen i Norge. Men de må også skjønne at min bakgrunn er en del av meg: En studie av samhandling i barnevernet mellom saksbehandlere og foreldre med minoritetsetnisk og muslimsk bakgrunn*. Doktoravhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU-trykk.

## Sammenheng mellom brukermedvirkning og pasientsikkerhet i dagens profesjonelle operasjonssykepleietjeneste

Profesjonsutøvelse bygger på flere ulike fagkunnskaper innenfor flere ulike vitenskapelige disipliner. Praksisdimensjon av enhver profesjon dreier seg ikke bare om anvendelse av kunnskap, men også om moralsk, politisk og juridisk skjønn (Grimen, 2010). I operasjonssykepleietjenesten er det en stor daglig utfordring hvordan vi kan oppnå praksis som gjenspeiler høy moral, juridisk bevissthet, og politisk engasjement samtidig.

Operasjonssykepleietjenesten utføres i en lukket avdeling der operasjonssykepleiere møter sine pasienter oftest for første gang, avhengig av hvordan operasjonssykepleietjenesten er organisert sammen med tverrfaglige medarbeideres helsetjeneste på en operasjonsavdeling. Enkelte operasjonsavdelinger i England praktiserer previsitt, der både operasjonssykepleier og anestesisykepleier møter kirurgiske pasienter for en dialog dagen før det aktuelle kirurgiske inngrepet skal finne sted; slik at de kan gi og få nødvendig informasjon, og skape en meningsfull pasient-sykepleie relasjon (Westerling & Bergbom, 2008). I Norge, operasjonsavdelingene har forskjellige organiseringssystemet. Det er som regel enten kirurg, anestesilege, og eller anestesisykepleier som utfører previsitten. Dette betyr at operasjonssykepleieren har lite kjennskap til pasientens objektive og subjektive helsemessige ståsted rett før det kirurgiske inngrepet. Den nødvendige forhåndsinformasjon angående pasienter kan ofte innhentes av operasjonssykepleiere gjennom et skjema eller i databasen. Disse skjemaene kan være mangelfulle, og databasen er fortsatt under utvikling i de operasjonsavdelingene jeg er eller har vært knyttet til både som praktiker og/eller høgskolelektor. Det er derfor jeg har erfart og observert at det er en stor utfordring for operasjonssykepleiere å ha en helhetlig oversikt over pasientens behov for holistisk sykepleie ved en operasjonsavdeling. En holistisk operasjonssykepleietjeneste innebærer at sykepleieren tar hensyn til alle aspekter av pasientens liv: fysisk, psykisk, emosjonelt, sosialt og åndelig (NSF/LOS, 2008). Dette er grunnleggende sykepleieverdier som handler ikke bare om etikk,



men også om erkjennelse av at disse aspektene er interrelatert med hverandre når det gjelder helse.

Det er ofte en misoppfatning at operasjonssykepleietjenesten som utføres i et høy teknologisk miljø er mindre holistisk fordi utøvelsen av operasjonssykepleierens funksjonsansvar synes å ha større fokus på det fysiske. En stor del av vår arbeidsområder sikter til forebygging av kroppslige skader relatert til temperatur regulering, kirurgisk leiring, hygieniske prinsipper, håndtering av instrumenter, betjening av teknologiske apparater, osv. Operasjonssykepleierens arbeidsoppgaver har dermed fysiske pasientsikkerhet som tilsynelatende overordnet mål. Det er imidlertid viktig å poengtere at pasientsikkerhet er avhengig av en helhetlig sykepleievurdering som tar for seg pasientens objektive og subjektive ståsted rundt all livs aspekter. Det vil si at selv om operasjonssykepleierens arbeidsvirksomhet er rettet mot det kroppslige/objektive, vil deres absolutt fokus konsentrere seg på pasienten som et menneske med integrert objektive og subjektive opplevelse. Det er et trekk ved personer som opplever alvorlige lidelser og ulykker å ha angst fordi de kan være svekket både kognitivt og emosjonelt (Grimen, 2010). Kombinasjonen av å være hjelpeløs, å ha mangel på teknisk kompetanse og være emosjonelt forstyrret gjør at pasienten blir sårbar (Parson, 1979 i Grimen, 2010). Mange pasienter som har fått uheldige erfaringer enten preoperativt, peroperativt eller postoperativt har fått angst, unødvendig stress og forvirring. Tidligere forskning viser at eldre pasienter fikk lide av forvirring i forbindelse med kirurgi (Andersson, Gustavsson, & Hallberg, 2001). Forvirring i senere år er også blitt linket til økte komplikasjoner, forlenget sykehusopphold og mortalitet postoperativt (Galanki, Bickel, Gradinger, von Gummenberg & Förstil, 2001). Slike uønskete hendelser kan forårsake at samfunnet generelt kan miste tilliten til kirurgiske team der operasjonssykepleiere inngår.

Den profesjonelle relasjonen operasjonssykepleier har med sin pasient kan kjennetegnes av epistemisk asymmetri. Epistemisk asymmetri dreier seg om at profesjonelle forvalter kunnskap som klientene mangler, men trenger (Grimen, 2010). Dette vil dermed innebære at operasjonssykepleiere bør kunne stoles på. Tillit til profesjonelle innebærer å stole på deres kompetanse fordi pasienter er i en type posisjon som kan være preget både av avmakt og av manglende kunnskap (Grimen, 2010). Pasienter som skal gjennomgå et kirurgisk inngrep kan dermed være både psykisk og emosjonell usikker/utrygg ift operasjonssykepleierens og/eller det kirurgiske teamets profesjonell tjeneste. Pasientsikkerhet i operasjonssykepleietjenesten bør derfor også omfatte og legge vekt på ivaretagelse av den psykiske og emosjonelle helse hos et menneske. I denne sammenheng vil jeg belyse den essensielle relasjonen mellom

brukermedvirkning og pasientsikkerhet i operasjonssykepleietjenesten. Dette også for å kunne gjenspeile en bestrebelse for å oppnå høy moral, juridisk bevissthet og politisk engasjement i operasjonssykepleierens profesjonsutøvelse.

### ***Brukermedvirkning og Pasientsikkerhet som begrep***

Sykepleie som profesjonell disiplin er opptatt av humanistiske idealer som vil sikre menneskers helhetlig velvære. Utviklingen av sykepleiekunnskap omfatter derfor begge vitenskapelige retningene som **bygger på** en realistisk og relativistisk tankegang. Den realistiske retningen grenser mot naturalisme og har innflytelse i sykepleieyrke i form av naturvitenskapelige emner som for eks medisin, kirurgi, mikrobiologi, anatomi og fysiologi, patologi, teknologi, osv. Denne retningen gir kunnskapskilder som sørger for at den objektivt fysiske kroppen av et menneske kan bli ivaretatt. Ved siden benytter sykepleieakademiet det relativistiske prinsippet i form av humanisme, etikk, osv. Denne retningen gir kunnskapskilder som sørger for at den subjektivt psykiske, sosiale, emosjonelle og åndelige opplevelse av et menneske også blir ivaretatt. Operasjonssykepleien som profesjonsutøvelse trekker dermed inn fagkunnskap fra vitenskapelige disipliner som ikke er i konflikt, men heller **utfyller** hverandre for å skape en ideell operasjonssykepleietjeneste.

I vår tid, er det mange faktorer som gjør det vanskelig å leve opp til sykepleieidealer. Mangel på ressurser, organisatoriske og byråkratiske strategier kan være et hinder for at pasienters helhetlige behov blir ivaretatt. utfordringer i forhold til dette er ofte knyttet til det at pasienten får lite medbestemmelse, eller er knyttet til det at pasientens sikkerhet blir truet. I helsevesenet generelt blir det derved introdusert to nye begreper som kan sikre ivaretagelse av menneskes helhetlig velvære. Disse begrepene har etter min mening også blitt aktuelle utgangspunkt for videreutvikling av sykepleieprofesjonen. Mange sykepleieforfattere har nå integrert disse to begrepene i sykepleieomsorg. Begrepene *brukermedvirkning og pasientsikkerhet* er etter mi mening for tiden noe av den nyeste innovative tankegangen som også bør ha innflytelse i operasjonssykepleierens arbeidsfelt. De er mektige begreper som formidler en idealistisk helsetjeneste for våre medmennesker. Videre, vil sammenhengen av disse begrepene tydeliggjøre operasjonssykepleiernes helhetlig omsorg til mennesker på tross av begrensningene/rammene.

*Brukermedvirkning* betyr at den som benytter seg av tjenestetilbud får innflytelse ift dette tilbudet, og det innebærer at brukerne inngår i likeverdige samarbeid med tjenesteapparatet og er aktivt deltagende i planleggings- og beslutningsprosesser, fra start til mål (Sosial og

helsedirektoratet, 2006). Brukermedvirkning som strategisk konsept vektlegger pasientens rolle i egen helse, og er anbefalt av World Health Organization for å øke pasientsikkerhet når pasienten mottar en eller annen form for individualisert behandling eller helse/omsorgstjeneste (Longtin, Leape, Sax, Sheridan, Donaldson & Pittet, 2010). I Norge, er brukermedvirkning nedfelt som aspekt ved kvalitet, og som et eget innsatsområde i Nasjonal strategi for kvalitet i sosial- og helsetjeneste (Jenssen, 2009).

Brukere av tjenesten i denne artikkelen er operasjonspasienten. *Operasjonspasienten* er her avgrenset til mennesker med sykdom eller skade som skal gjennomgå et planlagt kirurgisk inngrep, behandling eller undersøkelse. Denne oppgaven omfatter ikke kirurgiske øyeblikkelig-hjelp-pasienter, fordi pasienter som trenger akutt kirurgisk inngrep, behandling eller undersøkelse kommer fortest mulig inn til operasjonsavdelingen med en tilstand som krever umiddelbare og fortløpende operasjonssykepleie vurdering, prioritering, planlegging, og handling. Dette gir ikke tid og rom for operasjonssykepleiere til å gjennomføre kartleggings- eller informasjonssamtaler, og vil også umuliggjøre at pasienter kan ha aktiv medvirkning i umiddelbare behandlinger de skal motta.

*Pasientsikkerhet* i sammenheng med brukermedvirkning kan sees som et mål og en positiv konsekvens ved å tillate pasienter å medvirke i operasjonssykepleietjenesten. Pasientsikkerhet betyr å forhindre, forebygge og begrense uheldige konsekvenser eller skader som følge av helsetjenesteprosesser (Vincent, 2006). Begrepet pasientsikkerhet i denne konteksten kan dermed operasjonaliseres som forhindring, forebygging og begrensning av konsekvenser eller skader som følge av helsetjenesteprosesser, ved å tillate pasienten å inngå likeverdig samarbeid med operasjonssykepleiere i planleggings- og beslutningsprosesser fra preoperativ fase, intraoperativ fase, til og med postoperativ fase.

Pasientsikkerhet er en viktig del av kvalitetsregimet i enhver helsetjeneste og omfatter forhindring, forebygging og begrensning av uønskete hendelser og risiko (Aase, 2010). Dette kan bli truet på tre forskjellige nivåer: *individ* som kan relateres til profesjonelles oppgave i en situasjon, *team* som kan relateres til samarbeid, og *institusjon* som kan relateres til institusjonelle bestemmelser innenfor et organisatorisk system (Vincent, Adams & Stanhope, 1998). Trusler mot pasientsikkerhet i operasjonssykepleietjenesten kan unngås ved å erkjenne viktigheten av brukermedvirkning i de forskjellige nivåene. Pasientsikkerhet er et personlig ansvar blant individuelle profesjonelle utøvere og et felles ansvar blant tverrfaglige samarbeidspartnere i det kirurgiske teamet. Ledelsen har imidlertid et hovedansvar, fordi de

har myndighet til å foreta beslutninger som vil gjelde den organisatoriske arbeidsvirksomhet i operasjonsavdelingen generelt. Det er ledelsen som kan iverksette nødvendige forandringer der hvor idealer og realiteter **kan møtes**. Det organisatoriske systemet har uten tvil stor innvirkning på pasientsikkerhet. Pasientsikkerhet er ofte betegnet som eiendom av hvert helsesystem (Vincent, 2010).

### ***Operasjonssykepleierens kompetanseområde***

*Operasjonssykepleieren* har sitt arbeid i kirurgisk virksomhetsområder der hun/han møter mennesker i alle livsfaser og livssituasjoner. Operasjonssykepleieren har kompetanse som gir myndighet og ansvar i egen yrkesutøvelse og i den helhetlige operasjonssykepleie i avdelinger der pasienter med sykdom eller skade gjennomgår planlagt eller akutt kirurgisk inngrep, behandling eller undersøkelse i et perioperativt forløp. Perioperativt betyr faser i operasjonsforløpet som omfatter preoperativ (før operasjon), peroperativt eller intraoperativt (under operasjon), og postoperativt (etter operasjon) (NSF/LOS, 2008).

*Operasjonssykepleierens funksjonsbeskrivelse* (NSF/LOS, 2008) er som følge:

- Identifisere pasientens behov for helsehjelp
- Planlegge å utøve målrettet sykepleie ut fra et helhetlig menneskesyn, der pasienten opplever at fysiske, psykiske, sosiale og åndelig behov blir ivaretatt
- Kartlegge og vurdere pasientens behov ut fra problemer, risiko og ressurser, samt prioritere og iverksette nødvendige og relevante tiltak med det mål å utøve sykepleie til pasientens beste
- Evaluere den utførte operasjonssykepleien
- Bidra til et faglig forsvarlig forløp med resultat som viser at infeksjoner, skader og andre komplikasjoner er forebygget og smittespredning er hindret
- Ta medansvar for et tilfredsstillende kirurgisk resultat ved å bidra til gjennomføring av medisinsk behandling og utførelse av delegerede medisinske forordninger ut fra kompetanse
- Organisere og administrere sin fagutøvelse effektivt
- Bidra til at faget utvikles gjennom fagutvikling og forskning

## ***Informasjon, samarbeid og organisering av arbeidsvirksomhet som viktige ledd mellom brukermedvirkning og pasientsikkerhet***

Sammenhengen mellom brukermedvirkning og pasientsikkerhet i operasjonssykepleietjenesten kan sees i forbindelse med tre hovedtemaer: informasjon, samarbeid og organisering av operasjonsteamets arbeidsoppgaver.

*Pasientens objektive og subjektive opplevelse: kontekstspesifikk informasjon/viten som er nødvendig for å oppnå operasjonssykepleierens profesjonsutøvelse med høy moral*

Nødvendige informasjon knyttet til enhver bestemt pasient er en viktig nøkkel for å oppnå pasientsikkerhet i operasjonssykepleietjenesten. Det er operasjonssykepleierens **essensielle viten/kunnskap** om pasientens enestående ståsted og omstendighet. Det er **kontekstspesifikk informasjon/viten** som vil muliggjøre at operasjonssykepleiere skal kunne utøve sitt skjønn og/eller kompetanse i den **unike** situasjonen/omstendigheten. En kompetent operasjonssykepleieutøvelse som kan gi garanti for pasientsikkerhet er dermed en kontekstspesifikk tilnærming som er avhengig/betinget av essensielle viten/informasjon. Kilde til disse informasjonene som operasjonssykepleiere trenger for å sikre helhetlig trygghet for pasienter på operasjonsavdelingen er involverte kirurg/kirurger, anestesi lege/anestesi leger, og/eller anestesi sykepleiere som foretar previsitten, men mest av alt selve pasienten.

Helsearbeidere må kunne kommunisere med pasientene, forstå deres livssituasjon og sortere ut faktorer som kan ha innvirkning på deres helse, sykdom og helbredelse (Grimen, 2010). Kommunikasjon for å skaffe seg informasjon i profesjons yrkesutøvelse er toveis. For å få informasjonen som trengs fra pasienten krever det at pasienten får informasjon om den tjenesten operasjonssykepleieren gir. Dette betyr at det kan være viktig og/eller nødvendig å ha en personlig dialog mellom pasienten og operasjonssykepleier for at begge parter kan gi hverandre informasjonen som har betydning i pasientens sikkerhet når operasjonssykepleieren yter sin tjeneste til pasienten peroperativt. Operasjonssykepleierens anliggende i pasientsikkerhet er knyttet til særegne myndighetsområder og funksjonsansvar som ikke andre fagpersoner kan ivareta, ettersom operasjonssykepleiere har et helt annet **fagperspektiv** enn andre faggrupper.

Operasjonssykepleierens rehabiliterende funksjon starter allerede når pasienten legges inn for operasjon. Hun gjør for eksempel en preoperativ visitt for å innhente informasjon om pasienten og vurdere pasientens egne ressurser og begrensninger (NSF/LOS, 2008). Hvordan operasjonssykepleieren møter pasienten og hvordan hun/han iverksetter alle tiltak før, under

og etter operativ inngrepet har største betydning for pasientens rehabilitering postoperativ. Disse tiltakene er imidlertid avhengig av operasjonssykepleierens innhentet informasjon/viten angående pasientens helhetlig tilstand. For operasjonssykepleieren er det for eksempel nødvendig å vite om pasienten har fysiske funksjonssvikt, betydelig smerter, sekundær diagnoser eller disponerende faktorer som kan ha betydning for leiring/trykkskader osv; og/eller psykiske bekymring samt emosjonelle påkjenning som kan ha betydning for hensynsfulle tilsyn. Pasienten vil mest sannsynlig involvere seg i bestemmelser som ikke angår medisinsk kunnskap eller klinisk ekspertise, men studier viser at grundig informasjon gir pasientene styrke til å stole på seg selv, og de kommer med bestemmelser som bare de kan vite noe om (Longtin et al., 2010). Informasjon er en viktig ressurs for pasienten til å forstå og engasjere seg i deres behandling, noe som også reduserer angst og fremmer deres velvære (Ishikawa & Yano, 2008).

I England er både operasjonssykepleier og anestesisykepleier med på en preoperativ visitt for å få en dialog med pasienten. Pasientene mener at denne dialogen er nyttig for dem, ikke bare pre- og postoperativt, men også i intraoperative fase (Westerling & Bergbom, 2010). Dette fordi de får trygghetsfølelse når de får gitt nyttig informasjon til anestesisykepleiere og til operasjonssykepleiere som skal være med i deres aktuelle kirurgiske behandling (Westerling & Bergbom, 2010). Pasientene blir også mer avslappet når de treffer samme operasjonssykepleier fra preoperativ fase til peroperativ fase. Dette kan være særlig spesielt når pasienten er fremmedspråklig og har en annen forståelse av helsebegreper og kontekster (Ishikawa & Yano, 2008). Mange faktorer som har innvirkning på helse, sykdom og helbredelse er av sosial og kulturell art (Grimen og Ingstad i Grimen, 2010).

Brukermedvirkning i operasjonssykepleietjenesten muliggjøres hvis operasjonssykepleieren får anledning til å gjøre previsitt for å gi og få informasjon fra pasienten. Å kunne gi og få informasjon bør gjøres i god tid, slik at operasjonssykepleieren kan kartlegge, planlegge, vurdere og prioritere pasientens behov ut fra problemer, risiko og ressurser mer effektivt før det aktuelle kirurgiske inngrepet skal finne sted. Operasjonssykepleietjenesten i intraoperativ fase krever hurtighet, presisjon og stor oversikt; slik at nødvendige og relevante tiltak basert fra informasjonene hentet fra preoperativ dialog iverksettes med stor grad av hensiktmessighet og effektivitet. Intraoperativ fasen kan være hektisk og gir ikke tid og rom for grundigere kartlegging og relasjonell oppbygging som preoperativ dialog kan gi. Preoperativ dialog har et filosofisk og etisk utgangspunkt som skaper en atmosfære av gjensidig tillit og trygghetsfølelse mellom pasient og operasjonssykepleier hver gang de møter hverandre. Det omfatter

omsorgsprosess og omsorgskontinuitet i pasientens perioperative forløp. Forskning viser at operasjonssykepleiere er bedre forberedt til å møte pasienten intraoperativt hvis hun/han har møtt sin pasient i forkant gjennom en preoperativ dialog. Her, blir operasjonssykepleierens profesjonelle kompetanse mer synlig for pasienten, fordi operasjonssykepleieren blir mer engasjert i pasientens situasjon, og hun/han tar personlig ansvar for pasientens helhetlige situasjon (Lindwall & von Post, 2009). Operasjonssykepleierens handlingskompetanse blir tydeligere målrettet, nøyaktig og resultatsorientert på bakgrunn av pasientens objektive og subjektive ståsted.

Brukermedvirkning krever gjensidig informasjon og aksept om at pasienten kan bidra til sin egen helse på en verdig måte, der vedkommendes integritet og identitet ikke blir truet (Frank, Asp & Dahlberg, 2008). Eldre pasienter over 65 gir uttrykk for at de ønsker å bevare deres integritet og verdighet når de skal gjennomgå en operasjon, fordi de blir i en sårbar situasjon hvor intime deler av kroppen kan bli eksponert (Lindwall, Lindberg & von Post, 2010). Situasjoner som dette kan bidra til enten opprettholdelse av velvære eller føre til unødvendig lidelse, avhengig av operasjonssykepleieren (Lindwall, Lindberg & von Post, 2010). I følge Moore og Kirk (2010) føler også barn seg verdsatt og mindre engstelig når de får være med i diskusjon og ble spurt direkte om deres behandling. Men barn mister muligheten til medbestemmelse på grunn av helsepersonelles mangelfulle kommunikasjonsferdigheter (Coyne, 2006). For operasjonssykepleiere vil det bety mye å kunne etablere en relasjon med barn fra en roligere atmosfære enn i intraoperativ fase. God og rolig kommunikasjon preoperativt vil skape trygghet og vil gi et godt inntrykk for barn som skal gjennomgå et kirurgisk inngrep, og ikke minst for foreldre. Tillit til profesjonelle innebærer at pasienter stoler på kompetanse (Grimen, 2010) som gjenspeiler høy moralske verdier. Utøvelse av denne kompetanse er imidlertid avhengig av å være hensiktsmessig, riktig, nøyaktig og med fullstendig informasjon som til operasjonssykepleieren direkte fra pasienten.

### ***Samarbeid, fagperspektiv og kommunikasjon***

En trussel mot pasientsikkerhet kan også relateres til teamet (Vincent mfl., 1998). Når preoperativ visitt ikke er en del av operasjonssykepleierens rutine for å innhente de informasjonene de trenger direkte fra pasienten, blir operasjonssykepleieren avhengig av et godt samarbeid. Involverte kirurg/kirurger, anestesilege/anestesileger, og anestesisykepleiere som sitter med informasjon operasjonssykepleieren trenger bør kunne gi beskjed til operasjonssykepleieren. Problemet med dette er at andre faggruppe vil sannsynligvis sitte med mangelfull informasjon om hva operasjonssykepleieren faktisk trenger. Det er også ofte slik at

faggruppene har lite innsikt i hverandres behov og arbeidsoppgaver. Dette er forståelig fordi vi har som sagt forskjellige fagperspektiver; og dermed forskjellige interesser, mål eller forforståelseshorisonter. Forforståelseshorisonten er grunnleggende i hva et profesjonelt individ erfarer og gjør (Gule, 2010).

Å arbeide med team innenfor operasjonsavdelingen krever også bedre kommunikasjon. Kommunikasjon og samarbeid er like viktig som teknisk og profesjonell kompetanse når det gjelder pasientsikkerhet. I følge en studie blir mange konflikter som har med pasientsikkerhet å gjøre løst med fokus på hvem som har rett istedenfor å fokusere på pasientens interesse (Kaissi, Johnson & Kirschbaum, 2003). Det er ingen tvil om at det er behov for å forandre kulturen i et høy-stress nivå arbeidsfelt som operasjonsavdelingen, men det er ikke enkelt, og det vil kreve en samordnet og vedvarende innsats fra alle involverte parter (Clancy, 2007). Tradisjonelle hierarkier bør fjernes og bli erstattet med en konstruktiv, vennlig atmosfære av støtte og oppmuntring (Paterson-Brown, 2010). For operasjonssykepleiere vil det være en ulempe å jobbe og å ta ansvar ut ifra en ufullstendig informasjon andre faggrupper innhenter. De kan risikere å miste tid og bruke ekstra energi for å omprioritere og/eller omorganisere den vel planlagte arbeidsvirksomhet som er preget av en logisk rekkefølge. Samtidig kan dette være en fordel for deres læring og vekst, fordi de vil ha forståelse for hvor viktig det er å kunne se ut ifra andre faggruppes perspektiv. De kan bli mer empatiske og effektive samarbeidspartnere, med god oversikt over egne og andres foregående oppgaver. Men denne type læring som har etisk/moralsk og juridisk innvirkning i operasjonssykepleierens profesjonsutøvelse kan gi stress, angst og mistriksel. Dette kan skje i verste fall når mangel på informasjon utsetter operasjonssykepleiere til å gjøre feil, påføre pasienten unødvendig smerte, skade eller lidelse.

En annen ting er at det er ikke alltid tilrettelagt eller angitt bestemt tid for faggruppene til å møtes sammen for å overføre informasjonene. Overføring av nødvendig informasjon kan være tilfeldig underveis da alle er opptatt av egne oppgaver for å betjene pasienten peroperativt. Bruk av gode felles dokumentasjonssystem har vært en fordel, men for tiden er det ofte et problem for operasjonssykepleiere å få tilgang til dette. Papir- og elektroniske versjoner som gir informasjon om pasienten er ofte ikke tilgjengelig i riktig tid og rom for dem. Papirversjoner er ofte hos andre faggruppe som bør ”prioriteres”, og elektroniske versjoner er enten tidkrevende eller har mangelfullt innhold. Innhenting av informasjon på slike måter kan heller ikke erstatte relasjonen, trygghetsfølelsen, og mer helhetlig operasjonssykepleietjeneste som den personlige dialogen mellom pasient og operasjonssykepleier kan skape. Resultater i en



studie utført av Westerling & Bergbom (2010) bekrefter at pasientene har en fordel av en preoperativ visitt utført av operasjonssykepleiere og anestesisykepleiere fordi de får da god informasjon; de får meddele sine engstelser og bekymringer til erfarne og omsorgsfulle sykepleiespesialister; de følte seg ivaretatt; og de får følelse av å være med å bestemme og planlegge egen behandlingsprosess. Implikasjonen av denne studien viser at spesialsykepleiere tar personlig ansvar overfor pasienten i løpet av hele prosedyren (Westerling & Bergbom, 2010).

### ***Organisering av operasjonsteamets arbeidsvirksomhet***

Spenningsfeltet mellom idealer og realiteter gir opphav til problemer, og dette er noe som gjelder alle sosiale institusjoner (Tranøy, 2007). Organisering av arbeidsvirksomhet med økonomiske gevinster som mål kan ha store konsekvenser både for pasienter som måtte lide av unødvendige skader og for profesjonelle som kan lide av dårlig samvittighet. I 2007 ble 127,416 tilfeller av mulige kirurgiske feil reportert i UK, og 1136 av disse var relatert til uriktige pasientdetaljer, feil operativ side og forvekslet kirurgi (Paterson-Brown, 2010). Den virkeligheten vi har i sosiale institusjoner er skapt av organisatorisk/økonomisk strategier med tverrfaglig felleskap. Analyse av uønskete hendelser og unødvendige skader tyder på at underliggende årsaker til kirurgiske feil kommer oftere fra holdningssvikt enn fra mangel på kunnskap eller teknisk ekspertise (Paterson-Brown, 2010). Tranøy (2007) presiserer at sosiale virkeligheter som vår atferd resulterer i, er noe annet enn et norm- og verdisystem.

Reduksjon av uønskete hendelser og unødvendige skader vil kreve forandringer på mange nivåer innenfor en helseorganisasjon (Paterson-Brown, 2010). Pasientsikkerhet og operasjonssykepleieres arbeidstilfredshet er avhengig av hvordan perioperativ sykepleieomsorg blir organisert (Lindwall & von Post, 2009). Utøvelse av operasjonssykepleierens handlingskompetanse er betinget av tid, rom og omstendighet. I følge Svensson og Karlsson (2010), ledelseskontroll og effektivitet som er satt foran profesjonell kompetanse kan gi opphav til kritikk. Neglisjering av potensielle saker av pasientsikkerhet til økonomisk fordel bør motstås på all nivåer i klinisk og administrativ ledelse (Paterson-Brown, 2010), spesielt hvis dette kan true pasientens sikkerhet. Forbedring av pasientsikkerhet i operasjonsavdeling er et fellesansvar blant fagpersoner. En profesjonell operasjonssykepleier som er tilsatt i en institusjon, og som er en del av en organisatorisk virksomhet har et stort ansvar overfor pasienten, medarbeidere og arbeidsgiver. Ledelse/institusjonen bør til gjengjeld gi arbeidere og pasienter mulighet til å være en del av en felles verden som søker etter forbedret helse (Lindwall & von Post, 2009). De bør tilby en organisatorisk virksomhet som kan skape sunne

vaner og holdninger til fordel for både operasjonssykepleiere og pasienter (Lindwall & von Post, 2009).

Brukermedvirkning gjennom preoperativ dialog gjør at operasjonssykepleieren får utøve sin maksimale kompetanse, og følgelig vil det også gjøre at pasienter får høyere trygghetsgaranti ift sine fysiske, psykiske, emosjonelle og åndelige livsaspekter. I mange år har preoperativ samtale vært et stort tema i operasjonssykepleiefagmiljøet. På tross av forskningsresultater fra utlandet som bekrefter at preoperativ dialog gir fordel for både kirurgiske pasienter og operasjonssykepleiere, har ikke dette blitt anerkjent i Norge. Norges operasjonssykepleiere er et relativt lite arbeidsmiljø med ca 4000 praktikere. Å gjøre aksjonsforskning her kan være uinteressant for arbeidsgivere. Dette fordi markedet har lett å trekke forskerne over mot andre arbeidsoppgaver enn forskerne regner som faglig utviklende og kompetansebyggende (Christie Mathisen, 1989). Dessuten har operasjonssykepleiere mindre makt og innflytelse innenfor det kirurgiske teamets fagfellesskap, som er preget av hierarkiske tradisjoner. I fagfellesskapene konsentreres oppmerksomheten om noen på bekostning av andre; og noen blir sentrale med faglig anerkjennelse og innflytelse (Christie Mathisen, 1989). Operasjonsavdelingen er nok preget av historie der naturvitenskapen okkuperer større plass enn samfunnsvitenskap og åndsvitenskap. Dette gjør at operasjonsavdelingens vitenskapelige grunnlag synes å være snevret. Filosofien bør springe ut av fagvitenskapene og omfatte hele den vitenskapelige sivilisasjonen, slik at natur-, samfunns- og åndsvitenskap vil vokse sammen på tvers med større relasjoner til verden (Schelsky, 1963 i Habermas, 1999).

Systematiske metoder for å identifisere, analysere, og vurdere risiko er nødvendige for å gi underlag for beslutninger (Aven, 2007). Protokoll som ”trygg kirurgi” sjekklister har en viktig rolle i pasientsikkerhet. Det er imidlertid også viktig at en slik protokoll skal fange all informasjon som er nødvendig for pasientsikkerhet; også ut fra operasjonssykepleierens perspektiv. Det blir nok lettere å ha tilgang til pasientens data i nærmeste framtid, slik at pasientens forberedelser til kirurgisk inngrep kan skje fortere og mer effektivt (Johnson, i Patterson, 2011). Likevel vil jeg fastslå at slike rutiner ikke vil fange pasientens helhetlige behov for den menneskelige omsorgen de fortjener. I hvert fall ikke, slik vi har det i dag. Dagens teknologi kan fortsatt ikke erstatte operasjonssykepleierens uartikulerte bakgrunnskunnskap for å innhente nødvendige informasjon fra pasienten. For at kunnskap skal kunne representeres og behandles av en datamaskin, må den som minimumskrav være artikulert, fordi datamaskiner ikke er i stand til å forstå en situasjon (Fjelland, 1987). Operasjonssykepleieren bør derfor være med i utviklingen av skjematisk innhenting av

kirurgiske pasienters informasjon, hvis ledelsen ikke vil gi dem direkte/personlig adgang til sine pasienter.

## **Konklusjon**

Denne studien synliggjør at det finnes en stor sammenheng mellom brukermedvirkning og pasientsikkerhet i operasjonssykepleietjenesten. Dette kommer tydelig fram i forbindelse med tre hovedtema som ligger på forskjellige nivåer av trusler mot pasientsikkerhet: *Informasjon* på individnivå preoperativt, *Samarbeid* på teamnivå preoperativt og intra/peroperativt, og *Organisering av operasjonsteamets arbeidsvirksomhet* på institusjonsnivå perioperativt.

Trusler mot pasientsikkerhet minskes på individnivå hvis den profesjonelle operasjonssykepleieren får god tid til å kartlegge og vurdere pasientens behov ut fra problemer, risiko og ressurser, slik at de kan bidra til et faglig forsvarlig forløp med resultater som viser at uønskete hendelser, uheldige konsekvenser, komplikasjoner og skader er forebygget eller hindret i størst mulig grad. Disse problemer, risiko og ressurser er nødvendig informasjon som **pasienten sitter med**. Brukermedvirkning har derfor betydning for operasjonssykepleierens yrkesutøvelse, slik at de kan prioritere og iverksette nødvendige og relevante tiltak med det mål å utøve sykepleie til pasientens beste. Brukermedvirkning i operasjonssykepleietjenesten kan realiseres gjennom preoperativ dialog der pasienten og sykepleieren gir nødvendige informasjon til hverandre. Denne dialogen byr også på pasientsikkerhet som omfatter ikke bare det fysiske, men også det psykiske, emosjonelle og åndelige anliggende.

I operasjonsavdelinger hvor operasjonssykepleieren ikke utfører previsitt, bør pasientsikkerhetstrusler på teamnivå bevisstgjøres. Trusler på teamnivå minskes ved å styrke kommunikasjon mellom tverrfaglig samarbeids partnere på operasjonsavdelingen. Informasjon angående pasienten og pasientens anliggende som har betydning for operasjonssykepleierens yrkesutøvelse bør komme til operasjonssykepleierens viten. Det er imidlertid vanskelig å tro at andre fagpersoner kan fange opp all nødvendig informasjon operasjonssykepleieren trenger for å maksimere/optimalisere pasientsikkerhet i hennes egen praksis. Derfor kan det være essensielt for operasjonssykepleieren å møte sin pasient personlig, slik at pasienten får direkte innflytelse/medvirkning i hennes/hans yrkesutøvelse som er preget av forebyggende arbeid.

Pasientsikkerhet på institusjonsnivå oppnås ved riktig tilrettelegging for pasientene og profesjonelle utøvere. Tjenestemottakere og tjenesteytere bør samarbeide mot felles mål. Institusjonene bør tilrettelegge en organisatorisk plan som kan minimere trusler for

pasientsikkerhet. Brukermedvirkning i operasjonssykepleietjenesten gjennom previsitt/preoperativ dialog, effektivt samarbeid som sikrer at operasjonssykepleiere får den informasjonen de trenger, og/eller hensiktsmessig organisering av arbeidsvirksomhet kan trolig bidra til tryggere og bedre kvalitet i perioperativ **profesjonell** operasjonssykepleiepraksis. En praksisutøvelse som gjenspeiler høy moral, juridisk bevissthet, og politisk engasjement samtidig.

## **Litteraturliste**

- Aase, K. (Red.) (2010). *Pasientsikkerhet – teori og praksis i helsevesenet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersson, E., Gustavsson, L. & Hallberg, I. (2001). Acute confusional state in elderly orthopaedic patients: Factors of importance for dedication in nursing care. *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 16, 7-17
- Aven, T. (2007). Grunnleggende om risiko og risikostyring. I: K. Aase (Red.), *Pasientsikkerhet – teori og praksis i helsevesenet* (s. 218 – 236). Oslo: Universitetsforlaget
- Christie Mathisen, W. (1989). Instituttsektorens forskere: Mellom fagfellesskap og brukere. I *Institutt for Anvendt samfunnsforskning. Historie-statistikk-aktuelle problemer*. S. Kyvik (red) NAVF's utredningsinstitutt, s. 92-109
- Clancy, C. (2007). TeamSTEPS: Optimizing Teamwork in the Perioperative Setting. *AORN Journal*. Vol. 86(1), 18 – 22
- Coyne, I. (2006). Consultation with children in hospital: children, parents' and nurses' perspectives. *Journal of Clinical Nursing*. 15, 61-71
- Fjelland, R. (1987). Informasjonssamfunn og kunnskapsnivåer. *Samtiden*, nr 5. s. 2-11.
- Frank, C., Asp, M. & Dahlberg, K. (2008). Patient participation in emergency care – a phenomenographic analysis of caregivers' conceptions. *Journal of Clinical Nursing*. 18, 2555 – 2562. Hentet fra CINAHL
- Galanki, P., Bickel, H., Gradinger, R., von Gummenberg, S. & Förstil, H. (2001). Acute confusional state in elderly following hip surgery: Incidence, risk factors and complications. *International Journal of Geriatric Psychiatry*. 16, 349 – 355.
- Gule, L. (2010). Profesjon og flerkulturalitet. I A. Molander og L. Terum (red.). *Profesjonsstudier*(s. 233 – 250) Oslo: Universitetsforlaget, Kap 13.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. Terum (red.). *Profesjonsstudier*(s. 71-86) Oslo: Universitetsforlaget, Kap 3.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og tillit. I A. Molander og L. Terum (red.). *Profesjonsstudier*(s. 197 – 215) Oslo: Universitetsforlaget, Kap 11.

- Habermas, J. (1999). Universitets idè – læreprosesser. I *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. S. 113-136
- Ishikawa, H. & Yano, E. (2008). Patient health literacy and participation in the health-care process. *Health Expectations*, 11, 113-122
- Jenssen, A G. (2009). *Brukermedvirkning i sosialtjenesten*. NTNU trykk: Trondheim
- Lindwall, L. & von Post, I. (2009). Continuity created by nurses in the perioperative dialogue – a litterature review. *Nordic College of Caring Science*. 23, 395 -401
- Lindwall, L., Lindberg, A-C. & von Post, I. (2010). Older Patients and the Perioperativ Dialogue – A Hermeneutical Study. *International Journal of Human Caring*. Vol. 14(3), 29 -35
- Kaissi, A., Johnson, T. & Kirschbaum, M. (2003). Measuring teamwork and patient safety attitudes of high-risk areas. *Nursing Economics*. 21(5), 211 -218
- Longtin, Y., Sax, H., Leape, L., Sheridan, S., Donaldson, L. & Pittet, D. (2010): Patient Participation: Current Knowledge and Applicability to Patient Safety. *Mayo Clinic Proceedings*. 85(1):53-62
- Moore, L. & Kirk, S. (2010). A literature review of children's and young people's participation in decisions relating to health care. *Journal of Clinical Nursing*. 19, 2215 – 2225. Hentet fra CINAHL
- Norsk Sykepleier Forbund/Landsorganisasjon for Operasjonssykepleiere (2008). *Utdyping av operasjonssykepleiers myndighetsområde og funksjonsansvar med funksjonsbeskrivelse*. OSLO: NSF/LOS
- Paterson-Brown, S. (2010). Improving pasient safety in operating room – everyone's responsibility. *Clinical Risk* 16: 6-9
- Patterson, P. (2011). Meaningful use: What it means to ORs. *OR Manager*. Vol. 27, No 7
- Sosial- og helsedirektoratet. (2006). Brukermedvirkning – psykisk helsefeltet. Mål, anbefalinger og tiltak i opptrappingsplan for psykisk helse.
- Svensson, G. & Karlsson, A. (2010). Profesjoner, kontroll og ansvar. I: A. Molander og L. Terum (red.). *Profesjonsstudier* (s. 261 – 275) Oslo: Universitetsforlaget. 15.
- Tranøy, K. E. (2007). *Vitenskapen-samfunnsrett og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vincent, C.A., Adams, S. & Stanhope, N. (1998): Framework for analyzing risk and safety in clinical practice. *British Medical Journal* 316, 1154 – 1157.
- Vincent, C. (2006): *Patient safety*. Edinburgh, New York: Churchill Livingstone
- Vincent, C. (2010) 2<sup>nd</sup> Ed. *Patient safety*. Oxford: Wiley-Blackwell Publication
- Westerling, K. & Bergdom, I. (2008): The importance of nursing in perioperative care: a patient's perspective. *Journal of advanced perioperative care* 3(4): 133-144

## Formidling av nytt regelverk som følge av Samhandlingsreformen

### *Innledning*

Jeg underviser i jus ved institutt for sosialfag ved UIS. Dette instituttet utdanner sosionomer. Jus er kun et av flere disiplinfag tilknyttet utdanningen, likevel er lovverket en viktig del av den kunnskap som sosionomstudentene skal lære i løpet av utdanningen sin fordi de gjennom sitt arbeid er satt til å forvalte velferdstjenester som er regulert gjennom et lovverk. Sosionomstudentene skal ikke bli jurister, men de skal likevel lære seg et utvalg sentrale rettsregler, slik at de kan handle i tråd med disse i sitt arbeid. De må således ikke bare ha kunnskap om og kunne finne fram til reglens innhold, men de må også kunne anvende dem på et konkret forhold.

Det har vært store endringer i velferdspolitikken i Norge de senere år. Det har blitt satt i gang nye reformer som eksempelvis NAV-reformen og Samhandlingsreformen. Dette er reformer som har fått stor betydning for det arbeidsfelt våre sosionomer skal inn i etter endt utdanning. Samtidig har det også ført til ny lovgivning innenfor velferdsretten, som studentene må lære seg i løpet av studiet.

For å forstå rettsreglene og kunne anvende dem i sin praksis som sosionomer må studentene lære seg viktige redskaper for hvordan reglene skal tolkes. Dette redskapet kalles juridisk metode.

I dette essayet vil jeg drøfte «Hvordan formidle nytt regelverk som følge av samhandlingsreformen». Begrunnelsen for at jeg har valgt denne problemstillingen er at allerede 1. januar 2012 startet en gradvis innføring av en ny samhandlingsreform innenfor helse- og sosialtjenesten. Denne reformen skal gradvis innføres i løpet av fire år. Ved innføringen av Samhandlingsreformen fikk vi også en ny lov; Helse- og omsorgstjenesteloven av 24. juni nr. 30, 2011. Ved ikrafttredelsen av denne loven ble Sosialtjenesteloven av 1991

og kommunehelsetjenesteloven av 1982 opphevet. I tillegg ble det juridiske skillet mellom helse- og sosiale tjenester opphevet ved at Pasientrettighetsloven av 1999 ble endret til Pasient- og brukerrettighetsloven. Disse endringene trådte også i kraft 1. januar 2012.

Da mange av sosionomstudentene senere skal arbeide i kommuner eller samarbeide med kommuner er det av sentral betydning at de må ha tilegnet seg kunnskap om blant annet Lov om helse- og omsorgstjenester (2011) og Lov om pasient- og brukerrettigheter (1999). For å bidra til å sikre brukernes rettsikkerhet gjennom dette lovverket, stilles det store krav til at sosialarbeiderne har tilstrekkelig kunnskap om lovene og samhandlingsreformen.

Da jeg skulle starte undervisningen i jus for 1. års sosionomstudenter januar 2012 var den nye Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) trådt i kraft. Jeg befant meg da i følgende dilemma; det oppsatte pensum harmonerte ikke med de foretatte endringer av lovverket. Dilemmaet var at pensumlitteraturen var skrevet ut fra Sosialtjenesteloven av 1991 som da var opphevet. Videre var det en viktig endring i Pasientrettighetsloven ved at også retten til sosial- eller omsorgstjenester nå var trukket inn i denne loven. Det var ingen pensumbok som bygget på Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og den endrede Pasient- og brukerrettighetsloven (1999). Den eneste tilgjengelige litteraturen var St. prop. 91L, (2010-2011), som ikke var satt opp som aktuelt pensum. I tillegg ville departementets proposisjon være for vanskelig for studentene å tilegne seg ettersom dette var studentenes første møte med jusfaget i utdanningen.

En annen utfordring handler således om ulik kunnskapsforståelse hos meg som foreleser og hos studentene, som var helt nye for jusfaget. Utfordringen var da om jeg kunne klare å formidle den nye Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og endringen av Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) på en slik måte at studentene klarte å forstå de nye lovene, men også å se lovene i sammenheng med Samhandlingsreformen. For meg var det videre viktig å få studentene til å se Samhandlingsreformen og disse to lovene i sammenheng med andre sentrale lover og viktige reformer i velferdssamfunnet – eksempelvis NAV reformen.

Jeg vil i det følgende beskrive hvorfor vi fikk Samhandlingsreformen. Videre vil jeg drøfte den juridiske metoden og hvorfor den er viktig for utøvelse av sosialt arbeid. Bernt og Mæhle (2007) knytter den juridiske metoden til vitenskapsfilosofien og uttrykker at denne metoden utgjør forutsetningene som et vitenskapelig eller faglig argument må bygge på for å bli akseptert av fagfeller. Jeg vil videre fokusere på den formidlingsutfordring jeg hadde ved innføringen av Samhandlingsreformen og selve gjennomføringen av undervisningen.

### ***Hvorfor fikk vi Samhandlingsreformen?***

Begrunnelsen for Samhandlingsreformen er en overordnet målsetning om å redusere sosiale helseforskjeller. Reformen er i henhold til formålet ment å være et skritt på veien til en helhetlig, likeverdig helse- og omsorgstjeneste som gis til alle borgere uavhengig av den enkeltes livssituasjon, personlig økonomi, etnisk bakgrunn, kjønn eller diagnose. Videre er formålet med Samhandlingsreformen blant annet å øke livskvaliteten til borgerne og redusere presset på helse- og omsorgstjenesten ved at det skal satses mer på forebyggende og helsefremmende arbeid. I tillegg skal det satses mer på helhetlige og koordinerte tjenester til brukere og pasienter ved at det settes i verk forpliktende samarbeidsavtaler og avtalte behandlingsforløp. Dette kan bidra til en mer effektiv ressursbruk i helse- og omsorgstjenesten (Prop. 91 L, 2011, s. 25). Ansvar for å gi gode helse- og omsorgstjenester vil i større grad bli lagt til kommunene. Tidligere hadde helsetjenesten og sosialtjenesten i kommunen ansvar for de respektive tjenestene. Sykehuset, som er statlig, har ansvar for sykehustjenestene. Tanken med Samhandlingsreformen er at pasientene skal ha færre liggedøgn på sykehuset og at helse- og omsorgstjenesten i kommunen får tidligere ansvar for pasientene.

### ***Hva menes med rettsregler?***

For å forstå betydningen av rettsregler, kan det være hensiktsmessig å gå veien via rettsspørsmål. I løpet av en persons liv kan det oppstå mange rettsspørsmål som er av betydning for den enkelte. Eckhoff og Helgesen (2001) beskriver rettsspørsmål som spørsmål både knyttet til hvilke regler som gjelder, deres innhold, men også knyttet til hvordan disse kan anvendes inn i enkelttilfeller. For å kunne besvare ulike rettsspørsmål trenger man å se på gjeldende rettsregler. Rettsregler er et annet ord for lover. De er viktige for et samfunn og danner en ramme for individers liv. Rettsregler er ikke mål i seg selv, men det er midler til å nå målet (Boe, 2012, s. 21). De kan avspeile en oppfatning av de verdier og behov som samfunnet ønsker å fremme. Rettsregler handler om normer. En norm kan være en fremstilling om hvordan ting bør være og ikke hvordan det faktisk er. Det kan være mange typer normer i et samfunn. Vi har etiske, religiøse, sosiale og rettslige normer (Bernt og Mæhle, 2007 s. 44). I juridiske fag er det de rettslige normene man befatter seg med. De rettslige normene skiller seg fra etiske, religiøse og sosiale normene ved at det er Stortinget som lovgiver som gir juridiske plikter for private individer og det offentlige. Stortinget kan også gi enkeltindivider juridiske rettigheter. Et eksempel på en slik rettighet er et individs rett til støttekontakt, som følger av Pasient- og brukerrettighetsloven § 2-1a, jamfør Helse- og



omsorgstjenesteloven § 3-2 nr. 6 (1999 og 2011). Den som fastslår en slik rettighet kalles rettsanvender. En rettsanvender kan være en offentlig myndighet, eksempelvis NAV eller en domstol. Samtidig kan det være problematisk å se på systemer (som NAV og domstol) som rettsanvendere, fordi det alltid vil være fagpersoner i systemene som fatter beslutninger og således blir rettsanvendere. Dette innebærer at når en sosionom fastslår at en bruker har en bestemt rettighet for eksempel i form av en ytelse eller tjeneste, så er sosionomen en rettsanvender.

### ***Hvordan kommer man fram til en rettsregel?***

For å komme fram til en rettsregel bruker man juridisk metode. Med juridisk metode menes læren om hvordan vi kommer frem til innholdet i rettsreglene, og når vi skal anvende dem på konkrete forhold (Bernt og Mæhle, 2007, s. 21). Ved å finne frem til rettsregelens innhold anvendes flere rettskilder eller argumenter som det også kalles. For å finne fram til rettsreglene må rettsanvenderen bruke det som kalles rettskildeprinsippene. Rettskildeprinsippene er ulovfestede regler som styrer den rettslige argumentasjonen ved at de belyser hva rettsanvenderen må legge vekt på og hva man kan legge vekt på når man skal finne svar på et rettsspørsmål.

Eckhoff og Helgesen (2001) knytter rettskildelære til vitenskapsmetode, og sikter da til midler som brukes for å finne svar på de spørsmål som stilles innen vedkommende vitenskap.

Også Bernt og Mæhle (2007) knytter juridisk metode til vitenskapsfilosofien, der de sier at den juridiske metode utgjør de forutsetningene som et vitenskapelig eller faglig argument må bygge på for å bli akseptert som holdbart av fagfeller. Den juridiske metode er fagets paradigme og definerer det felles språket og den virkelighetsforståelsen som gjør det gjennomførbart å drive en faglig diskusjon om rettsspørsmål på en meningsfull måte.

Når man anvender juridisk metode reises tre sentrale spørsmål. Hvilke argumenter er relevante? Hvordan skal vi tolke de enkelte argumentene? Hvordan skal de forskjellige argumentene veies opp mot hverandre? Rettsregelen er til slutt et resultat av denne tolkningsprosessen.

Det som tradisjonelt anses som relevante argumenter, og som dermed inngår i den metodiske resonneringen eller tolkningsprosessen er lov, forarbeider, rettspraksis, forvaltningspraksis, sedvane, juridisk teori, reelle hensyn og internasjonal rett. Jeg velger her først og fremst å ta

for meg de rettslige argumentene som vil være aktuelt ved rettslig argumentasjon relatert til Samhandlingsreformen.

Det første rettslige argumentet som rettsanvenderen må ta utgangspunkt i er selve *loven*. Lovteksten er det viktigste argumentet som må vurderes for å finne ut hva som er gjeldende rett. Man må her tolke lovens ordlyd. Hovedregelen ved tolking av loven er at alminnelig språkbruk legges til grunn. Hva er en naturlig forståelse av de ordene som står i selve lovteksten? Er det begreper som er definert eller forklart i loven som kan være avklarende?

I noen tilfeller kan man finne legaldefinisjoner i lovteksten. I mange tilfeller kan de være oppklarende, men i andre situasjoner omfattes ikke denne spesielle situasjonen av legaldefinisjonen. Er det ord i loven som er uklare eller flertydige? Kan det samme ordet ha flere betydninger og er det usikkert hvilket som er relevant i denne ene saken? Noen ganger er loven så klar at en vanlig språklig forståelse alene er tilstrekkelig til å kunne legge til grunn hva som er gjeldende rett, men som regel må rettsanvenderen vurdere flere rettslige argumenter for å komme fram til rettsregelen.

Ved at ordlyden i lovteksten ofte vil kunne tolkes på ulike måter, kan lovens *forarbeider* da ha stor betydning, særlig ved tolkingen av nyere lover, fordi forarbeidene uttrykker hva lovgiver har ment med loven. Med forarbeider menes eksempelvis forslag, utredninger eller debatter som relaterer seg til lovens forberedelser (Eckhoff og Helgesen, 2001 s. 65) Andre mer sentrale forarbeider vil være lovproposisjoner, eksempelvis Prop. 91L (2010-2011) som er proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Denne proposisjonen er forarbeidene til Lov om kommunale helse – og omsorgstjenester m.m. av 24. juni. Nr 30. 2011. Proposisjonen inneholder blant annet bakgrunnen for selve proposisjonen og det nye lovforslaget og tidligere rettstilstand. Videre gir proposisjonen en utførlig forklaring på selve lovteksten og gjerne eksempler som omfattes av loven og tilfeller som ikke omfattes av lovteksten. Forarbeidene kan være klargjørende for hvordan rettsanvenderen skal tolke og bruke rettsregelen etter eksempelvis helse- og omsorgstjenesteloven (2011).

Et annet aktuelt rettslig argument er *forvaltningspraksis*. Med forvaltningspraksis menes her den praksis som utvikler seg gjennom forvaltningens håndhevelse av lovene (Andenæs, 2012, s. 108). Eksempelvis sosialtjenesten i kommunen sin håndhevelse av helse- og omsorgstjenesteloven (2011) eller NAV sin utøvelse av sosialtjenesteloven i NAV (2009). Den praksis en først og fremst sikter til er hvordan det enkelte kontor løser rettslige spørsmål. Av hensyn til likhetsprinsippet er det viktig at søkere behandles likt og at det av den grunn

utvikler seg en praksis ved det enkelte kontor for hvordan søknader behandles. Et viktig moment her er at den praksis som utvikler seg må være innenfor en normal tolkning av selve rettsregelen.

*Rettspraksis* er et relevant rettslig argument i tolkingen av hva som er gjeldende rettsregel (Eckhoff og Helgesen, 2001, s. 159). Med rettspraksis menes her Høyesteretts praksis. Høyesterett er vår øverste rettsinstans og de dommer som avgjøres der er av stor betydning for hvordan en rettsregel skal tolkes. Høyesteretts avgjørelser kan være prejudikat for lavere domstoler (tingrett og lagmannsrett) men også for andre rettsanvendere som den offentlige forvaltning. Med prejudikat menes en rettsavgjørelse om et prinsipielt rettsspørsmål som er bindende for andre domstoler og forvaltningen i ettertid. (Boe, 2012, s. 141)

Videre vil *juridisk teori* være et relevant argument ved tolkingen av hva som er rettsregelen. Det er her tale om juridiske forfattere av rettsvitenskapelig litteratur som kan være relevant. Det tar ofte tid etter at en rettsregel har trådt i kraft til juridisk teori blir tilgjengelig. Derfor vil det gjerne være lite juridisk teori tilgjengelig ved innføringen av nye reformer.

Et annet relevant argument ved tolkingen av rettsregler er *reelle hensyn*. I følge Monsen (2012) kan reelle hensyn ses på som en samlebetegnelse på forskjellige godhetsvurderinger. Han skiller mellom alminnelig rettslige hensyn, spesifikke hensyn og rimelighets- og rettferdighetsvurderinger. Ved vurderingen av hva som er den rimelige løsningen vil det være aktuelt å anvende skjønn. Ved selve skjønnsvurdering må rettsanvenderen trekke inn flere ulike kunnskapsformer/faktorer og ikke bare loven. Det vil her innenfor velferdsretten være viktig å trekke inn etikk, politikk (her sosialpolitikk), sosialt arbeid, sosiologi, psykologi m.m.

Summen av disse argumentene vil kunne ut i en slutning, som da er basert på hvordan hvert enkelt rettslig argument tolkes. Målet med tolkingen er å finne fram til innholdet i det enkelte rettslige argumentet. Eksempelvis ved argumentet lov, må rettsanvenderen tolke ord og uttrykk i lovteksten. Ord og uttrykk kan i noen tilfeller forandre seg over tid. Spørsmålet blir da om man her skal bruke den opprinnelige betydningen av ordet eller den nye. Andre viktige prinsipper som rettsanvenderen må vurdere er om man må foreta en presiserende, innskrenkende eller utvidende og analogisk tolkning av lovteksten. Med presiserende tolkning menes at man gir lovteksten et mer presist innhold. I mange tilfeller vil utgangspunktet her være en objektiv tolkning av ordene. Man legger til grunn hva som er vanlig forståelse av det enkelte ord. Ved utvidende og analogisk tolkning legger man til grunn noe som egentlig ikke omfattes av lovteksten. Dersom utvidelsen av lovteksten er beskjeden kalles det utvidende

tolkning. Er utvidelsen så stor at den gir anvendelse på et område som klart er forskjellig fra det som følger av lovteksten, kalles det analogisk tolkning (Boe, 2012, s. 162). Innenfor nyere lovgivning viser lovgiver til formålet med loven i en av de første paragrafene i loven. Innen velferdsretten er det i alle nyere lover en egen formålsbestemmelse, eksempelvis Helse- og omsorgstjenesteloven § 1-1, «Lovens formål». Formålsbestemmelsene kan også være veiledende for om man kan bruke en lovtekst utvidende og analogisk eller ikke.

Dersom to lover gir svar på det samme rettsspørsmålet, men disse to lovene gir forskjellige svar står man overfor det som kalles «rettskollisjon». Her vil det være rettskilleprinsippene som vil løse slike problem. Et av disse prinsippene kalles Lex-superior prinsippet (Andenæs, 2009, s. 160). Med det menes at lov av høyere rang går foran lov av lavere rang. Grunnloven går eksempelvis foran en alminnelig lov. Dersom det er motstrid mellom det som står i Grunnloven og det som følger av vanlig lov som Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) går Grunnloven foran. En ny lov går også foran en eldre lov. Det følger av Lex-posterior prinsippet (Andenæs, 2009, s. 160 og 161). Med Lex-spesialist prinsippet menes at en spesiell lov som eksempelvis Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) går foran Forvaltningsloven (1967) som er en generell lov (ibid).

Dersom de rettslige argumentene ikke gir et entydig og sammenfallende svar, må de veies opp mot hverandre og samordnes. I denne avveiningen er vekten av de forskjellige argumentene viktig. Resultatet av denne tolkningen og vektingen av de rettslige argumentene er til slutt selve rettsregelen.

### ***Juridisk metode - viktig grunnlagsforståelse for utøvelse av sosialt arbeid***

Sosionomstudentene må i sitt arbeid som sosialarbeidere forholde seg til rettsregler, og det forventes at de kan anvende rettsregler i sitt arbeid. Dette gjelder ikke bare innenfor NAV, men i forhold til de fleste felt sosionomen har sitt virke. Dette betyr at når det innen velferdspolitikken skjer nye reformer hvor det vedtas nye lover og regler, må sosialarbeidere forholde seg til dette. Dette gjør det spesielt viktig at de har lært hvordan de skal tolke nye lover og rettsregler. Ved lovendringer vil «bildet» av de rettslige argumentene være forandret. For sosialarbeidere vil juridisk litteratur, som forklarer de rettslige reglene, i mange tilfeller være en viktig kilde med hensyn til å kunne forstå og anvende rettsreglene i sitt arbeid. På samme måte som min utfordring ved å undervise studenter i nye reformer uten at det er tilgjengelig litteratur, vil sosionomer ute i feltet måtte forholde seg til nye reformer uten at

juridisk teori om endringene er tilgjengelig. Ved nye reformer kan det ta noe tid før den juridiske litteraturen er tilgjengelig. Det vil da være av sentral betydning at sosialarbeiderne klarer å tilegne seg den juridiske metoden for selv å kunne gjøre seg kjent med de nye rettsreglene.

Ved etableringen av NAV-reformen vedtok Stortinget en ny lov; Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen av 16. juni. Nr.20. 2006.. Kort tid etter at NAV reformen trådte i kraft ble det foretatt et forskningsprosjekt ved seks ulike NAV kontor i tre kommuner med hensyn til kunnskap om personvernet og taushetspliktsreglene i den nye NAV loven. Hovedfunnene i rapporten viste nedslående resultat med hensyn til kunnskap om personvernet og taushetspliktsreglene (Ristesund T., Endresen A. med flere, 2010). Selv om informasjonsinnsamlingen ved intervjuene ga et bilde av lojale og samvittighetsfulle medarbeidere med fokus på brukerne gjennom sin yrkesutøvelse, viste rapporten at det var lite kunnskap om de nye taushetspliktsreglene. Videre viste rapporten at opplæringen innen sentrale områder innenfor personvernproblematikken og taushetspliktreglene var mangelfulle. Organisasjonen syntes å basere seg på at nødvendig kunnskap om personvern og taushetspliktsreglene var til stede, og at det derfor ikke ble prioritert opplæring på dette feltet. De ansatte opplevde at de fikk mer informasjon etter at det ble etablert NAV kontor, og at ansvaret for å vurdere hva som var sensitiv informasjon i stor grad ble overlatt til den enkelte medarbeider ved kontoret (ibid).

Funnene som ble gjort i studien (ibid) viser hvor viktig det er at studentene lærer den juridiske metoden slik at de senere i sitt arbeid som sosialarbeidere kan tilegne seg nye rettsregler. Lovens forarbeider kan for mange være det rettslige argumentet som sosialarbeidere må søke i for å finne hva som er gjeldende rettsregler. Arbeid innen stat og kommune vil være aktuelle arbeidsplasser for sosialarbeidere. De må dermed ha kunnskap om nyere lovgivningen innen for stat og kommunen som eksempelvis Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og Pasient- og brukerrettighetsloven (1999).

### ***Formidlingsutfordring***

Som jeg allerede har vært inne på, er det en utfordring å undervise studenter om nye reformer uten at det foreligger sekundærlitteratur tilgjengelig. Sekundærlitteratur eller juridisk teori er ofte skrevet på en på måte som gjør det lettere for studentene å forstå innholdet i reformene. Uten slike kilder tilgjengelig, blir det vanskelig for studentene å tilegne seg kunnskap om de juridiske endringene, og å se sammenhengene mellom disse og andre lover. I mitt tilfelle ble

utfordringene ekstra store ettersom dette også var studentenes første møte med jusfaget. Min kunnskap om juridisk metode ble her av vesentlig betydning for å hjelpe studentene til å forstå regelverket. En av mine oppgaver var å lære studentene hvordan de skulle tolke lovene og hvordan man da skulle anvende juridisk metode. Et av de første prinsippene som studentene måtte forstå var at ny lov går foran gammel lov. Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og den nye Pasientrettighetsloven (1999) ville gå foran dersom det var konflikt med annen vanlig lov. Videre så jeg viktigheten av tolking av lovens ordlyd. Det kan være vanskelig å forstå det som menes med ordene i lovteksten og da vil kjennskap til forarbeidene være av vesentlig betydning. Forarbeidene til de nye og endrede lovene viste at selv om ordlyden i de nye lovene ikke var lik de opphevede lovene var hensynet med lovene at brukernes rettigheter skulle videreføres i de nye lovene. Videre var min kunnskap om begrunnelsen for samhandlingsreformen viktig å få fram overfor studentene. Begrunnelsen følger også av forarbeidene til lovene. Min kunnskap om tidligere forvaltningspraksis og rettspraksis i tolkningen av lovene var også viktig.

En annen utfordring var altså om studentene ville være i stand til å sette regelverket i sammenheng med Samhandlingsreformen og se denne reformen i sammenheng med andre sentrale reformer som for eksempel NAV- reformen.

*Samspillet mellom ulike rettsregler, og mellom rett og samfunn, kan også beskrives som en hermeneutisk sirkel, hvor innholdet av det enkelte element, rettsregelen, påvirkes av det omliggende landskap – konteksten [her; velferdssamfunnet] samtidig som enkeltregler i sin tur kan påvirke forståelsen av eldre deler av rettssystemet. (Bernt og Mæhle, 2007, s. 130).*

Et dilemma ved formidlingen av det nye regelverket og Samhandlingsreformen var ulik kunnskapsforståelse hos meg som foreleser og studentenes. Når det gjaldt regelverket var deler av innholdet fra den gamle sosialtjenesteloven (1991) videreført i den nye Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og andre deler av Sosialtjenesteloven var videreført i Pasient- og brukerrettighetsloven (1999). Selv om ordlyden i de gamle og de nye lovbestemmelsene ikke var likelydende, var likevel rettighetene til brukerne og kommunens plikter som utgangspunkt de samme. Siden jeg som foreleser hadde forkunnskaper om den tidligere Sosialtjenesteloven (1991) gjorde det innlæringen av de nye og endrede lovene lettere for meg. Jeg hadde videre erfaring med Sosialtjenesteloven av 1991 og den gamle Pasientrettighetsloven(1999) slik den var før endringen. Jeg klarte derfor å tilegne meg de nye bestemmelsene og forstå eventuelle

endringer. Videre hadde jeg også kunnskap om den tidligere Kommunehelsetjenesteloven (1982) som nå også var trukket inn i Helse- og omsorgstjenesteloven av 1999.

Det er her tale om min forforståelse av lovene. Jeg forstår ny informasjon ut fra det jeg vet og skjønner på forhånd. Min forståelse av de nye reglene er derfor basert på tidligere kunnskap. «Når vi har lært noe nytt, vil dette kunne være utgangspunkt for ny gjennomtenkning av det vi tidligere trodde og mente,» sier Bernt & Mæhle (2007, s. 127).

I tillegg til kunnskapen om lovene hadde jeg erfaring som utøvende sykepleier. Jeg hadde arbeidet som hjemmesykepleier i kommunen og hadde samarbeidet med hjemmehjelpen til pasientene mine. Retten til hjemmesykepleie og retten til hjemmehjelp var tidligere hjemlet i to forskjellige lover, Kommunehelsetjenesteloven (1982) og Sosialtjenesteloven (1991). Jeg kunne ut fra min erfaring som sykepleier se fordelene ved en felles Helse- og omsorgstjenestelov (2011) og en felles Pasient- og brukerrettighetslov (1999). Det vil bli mye enklere for de enkelte pasientene, klientene og de som arbeider i kommunen med et felles regelverk. Denne erfaringsbaserte og praktiske kunnskapen som jeg her ervervet meg kan kalles «*Fronesis*». I følge Aristoteles var «*Fronesis*» og «*Techne*» det som man med moderne språk kalles praktisk kunnskap. Med *Fronesis* menes det å kunne handle moralsk klokt, mens *Techne* er kunnskapen om hvordan lage ting eksempelvis konstruksjon av bygninger. «*Fronesis* er viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv»..... «*Fronesis* er evne til å vurdere hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner» (Grimen, 2008, side 78). Min praktiske kunnskap kan således være en viktig faktor som får betydning for om jeg klarer å formidle til studentene på en forståelig måte. Det at helse- og sosialarbeidere nå i større grad er forpliktet til å samarbeide om pasientene- og brukernes helse- og omsorgstjenester ser jeg er et gode for pasientene og brukerne. Dette var viktig for meg å formidle til studentene og denne praktiske kunnskapen omfattes av begrepet *Fronesis*. *Techne* er også praktisk kunnskap, men det handler mer om å lage ting og var som utgangspunkt ikke relevant i min formidling av tjenestetilbudet til pasientene og brukerne.

Studentenes kunnskapsforståelse og forutsetninger vil variere. Mange av studentene hadde ingen kunnskap om Sosialtjenesteloven (1991), Kommunehelsetjenesteloven(1982) eller Pasientrettighetsloven (1999). Videre hadde noen av dem lite eller ingen arbeidserfaring fra sosialtjenesten eller helsetjenesten. Det var dermed vanskelig for dem å tilegne seg den nye

Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) og den endrede Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) ved å lese disse lovene og pensumboka som bygget på den gamle Sosialtjenesteloven.

Noen av studentene har erfaring fra arbeid i sosialtjenesten eller i helsetjenesten som ufaglærte. Selv om de ikke hadde anvendt de tre eldre lovene i sitt arbeid, hadde de likevel en større forståelse for hva de tidligere lovene gikk ut på. Disse studentene hadde en praktisk kunnskap, «*Fronesis*», som gjorde det lettere for dem å tilegne seg kunnskaper relatert til Helse- og omsorgstjenesteloven (2011), Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) og Samhandlingsreformen. Ved at kunnskapsforståelsen hos meg som foreleser og de ulike studentene var så forskjellig hadde jeg en utfordrende oppgave med hensyn til hvordan jeg skulle formidle Helse- og omsorgstjenesteloven (2011), Pasient- og brukerrettighetsloven (1999) og Samhandlingsreformen på en pedagogisk og forståelig måte.

### ***Undervisningsform***

Hvilken undervisningsform skulle jeg anvende? Det jeg hadde best erfaring med var variasjon i undervisningssituasjonen. I forelesningene anvendte jeg kritt og tavle i stedet for Power Point. Ved bruk av Power Point hadde jeg erfart at jeg blir mer "låst til" lysarkene. Jeg så det som veldig viktig at jeg nå måtte være åpen for spørsmål og gjerne repetere mer. Videre måtte jeg variere språket og kunne tegne ulike modeller på tavla. Det ville dermed være lettere for meg å bruke tavle og kritt. Ut fra tidligere evalueringer fra studentene hadde de også kommentert at det var bra når jeg brukte tavla så aktivt og tok meg tid til spørsmål og nærmere forklaringer. Mange av studentene har tidligere uttalt at de er lei av all bruken av Power Point i forelesningene på studiet. De opplever at de blir passive og klarer ikke å engasjere seg i det foreleseren prøver å formidle.

Før første forelesning la jeg ut en utfyllende disposisjon på It's learning. Studentene kunne dermed forberede seg på det jeg skulle gå igjennom. Videre ble studentene oppfordret til å ta med seg disposisjonene på forelesningene.

For å hjelpe studentene med å finne bestemmelsene i de nye lovene laget jeg et lovsspeil som viste hvor reglene stod i de gamle lovene og hvor reglene står i de nye lovene. Siden mange av bestemmelsene ikke hadde en innholdsmessig endring, men kun at bestemmelsen var flyttet over i ny lov, var det fremdeles viktig at studentene leste pensumlitteraturen. Med et lovsspeil kunne studentene finne bestemmelsene som stod i boka og hva som nå var gjeldene rett i de nye lovene.



I tillegg til forelesning ble det tilbud om veiledning og skrivekurs til studentene. Studentene skrev oppgaver som ble rettet og de fikk muntlig gjennomgang av besvarelsene. De fikk dermed prøve ut om de forstod de nye reglene og fikk både skriftlig og muntlig tilbakemelding på det de hadde skrevet.

### ***Avslutning***

Mine erfaringer med «formidling av nytt regelverk som følge av Samhandlingsreformen» i forhold til studentene var at mange av dem klarte å forstå reglene og se disse i sammenheng med Samhandlingsreformen.

Det var noen ganger vanskelig å vite om studentene hadde forstått regelverket og jeg brukte dermed en del tid på å repetere underveis i forelesningsrekken. Jeg brukte også endel tid på å tegne modellen av Samhandlingsreformen og sette denne i sammenheng med NAV reformen for å hjelpe dem til å få forståelse av helheten i regelverket. Det var viktig å hjelpe studentene til å sette Samhandlingsreformen i sammenheng med andre fag som de har på studiet, for eksempel sosialpolitikk, etikk, organisasjonsteori og sosialt arbeid. Det ville hjelpe dem til å forstå begrunnelsen for denne reformen og hva som var politikerne sin hensikt med denne reformen. Dersom studentene klarer å se denne sammenhengen vil det også gjøre det lettere for dem å forstå hvorfor vi har fått de nye reglene. *«Juss, politikk og moral er prinsipielt adskilte systemer, men de er samtidig komplementære måter å se og beskrive den samme virkeligheten på, og avspeiler hverandre mer eller mindre ufullkomment»*, sier Bernt & Mæhle (2007, s. 472).

Studentenes evaluering av forelesningene, veiledning og skrivekursene var god. De som hadde vært med i all undervisningen uttrykte at de hadde fått forståelse av det nye regelverket. Ulempen med denne formen for undervisning er at den er/var frivillig og at ikke alle studentene var til stede. Selv om alle disposisjoner, oppgaver og lovsspeil ble gjort tilgjengelig for studentene på It`s learning, var det ikke alle studentene som klarte å forstå at det var krevende å tilegne seg de nye reglene på egenhånd. Mange av disse studentene klarte seg derfor dårlig til eksamen. Selv om jus for noen av studentene oppleves som teoretisk og vanskelig å forstå er det ett av flere viktige fag som de må tilegne seg i løpet av utdanningen for å bli sosionomer. I følge Freidson (referert av Smeby, 2008) understreker han at den kunnskapen som studentene skal sette seg inn i gjennom en universitetsutdanning er selve fundamentet for profesjonell autonomi og skjønnsutøvelse. Studentene inspireres til en kritisk innstilling til kunnskap ved å koble den opp mot abstrakte begreper og teorier.

”Jussen kan aldri være, og må aldri ses som, et mål i seg selv. Den er et middel til å prøve å skape de best mulige rammene rundt menneskers liv og virke i felleskap med andre”, hevder Bernt & Mæhle (2007, s. 473)

## **Litteratur**

Andenæs M.H. (2009). *Rettskildelære*. Oslo: Calax AS.

Bernt J. F. & Mæhle, S. S. (2007). *Rett, samfunn og demokrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Boe, E. M. (2012). *Grunnleggende juridisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eckhoff T. & Helgesen, J. (2001). *Rettskildelære*, 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red), *Profesjonsstudier* 2. opplag. (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* Prop.91L, 2010-2011.

Monsen E. (2012). *Innføring i juridisk metode og oppgaveteknikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Ristesund T., Endresen A., Molland B., Djup E., Tran K. & Dahlberg, I. E. (2010). *Personvern i NAV*. Rapporter fra Universitetet i Stavanger, Nr. 25.

Smeby, J. Ch. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier*. 2. opplag, 87-102. Oslo: Universitetsforlaget.

### **Lover:**

*Forvaltningsloven, Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker, 10. februar 1967.*

*Grunnloven, Kongeriget Norges Grundlov, 17de Mai 1814.*

*Helse- og omsorgstjenesteloven, Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester av 24. juni. Nr. 30. 2011.*

*Kommunehelsetjenesteloven, Lov om helsetjenesten i kommunene, 19. november. Nr 66. 1982. (Opphevet 1. januar 2012)*

*NAV-loven, Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen av 16. juni. Nr. 20. 2006*

*Pasient- og brukerrettighetsloven, Lov om pasient- og brukerrettigheter, 2. juli. Nr. 63. 1999.*

*Sosialtjenesteloven i NAV, Lov om sosiale tjenester i arbeids- og velferdsforvaltningen av 18. desember. Nr. 131. 2009.*

*Sosialtjenesteloven, lov om sosiale tjenester 13. desember. Nr. 81. 1991. (Opphevet 1. januar 2012)*



## Kunnskapsutvikling i kor

### ***Innledning***

I dette essayet vil jeg presentere et faglig utviklingsarbeid om vurdering av elevers kunnskap i kor som jeg og min kollega Jostein Myklebust har jobbet med på Skeisvang videregående skole de siste fire årene. Jeg kommer bl.a. inn på hvilke kunnskapsformer som ligger i korfaget, vurderingskriterier, dokumentasjonsformer og andre problemstillinger i forbindelse med vurdering av elevers kunnskap i kor.

Kor har tradisjonelt vært et fellesfag for elevene på musikklinja i videregående skole. Fokuset har vært rettet mot å øve inn et repertoar som har blitt framført på konserter, og faget har i stor grad vært et opplevelsesfag der fellesskap og musikalsk utfoldelse har stått i sentrum. Elevene ble tidligere vurdert med betegnelsen Deltatt eller Ikke deltatt, i all hovedsak basert på om de hadde vært til stede i undervisningen eller ikke.

Med innføringen av Kunnskapsløftet (LK-06) kom kravet om at elevene skulle vurderes med karakter i alle fag, også i kor. Korfaget fikk dermed en dreining av fokus, fra å være et opplevelsesfag mot også å være et vurderingsfag. Som lærere i korfaget ble jeg og min kollega utfordret på å vurdere hver enkelt elev og sette karakter på 60 elever som synger samtidig.

Dette reiste noen grunnleggende spørsmål. Hva er en god korsanger? Hvilke kunnskapsformer og ferdigheter er det vi er på jakt etter å utvikle hos korsangerne? Og hvordan kan man vurdere den enkelte elevs kunnskaper og ferdigheter i et fellesfag som kor på en faglig forsvarlig og praktisk hensiktsmessig måte?

## ***Kunnskapsformer i kor***

Musikkfaget består av en vitenskaplig og en kunstfaglig side. Musikkpedagogen Frede V. Nielsen (1998) omtaler dette som *ars*-dimensjonen (ars = kunst) som er kunnskap knyttet til musikk som et praktisk, utøvende kunnskapsområde, og *scientia*-dimensjonen (scientia = viten) som er kunnskap representert ved de intellektuelle og verbalspråklige sidene ved musikk (Hanken & Johansen, 1998, s. 28).

En utbredt måte å dele inn kunnskap på, er å bruke kategoriene påstandskunnskap (å vite at, teoretisk kunnskap), ferdighetskunnskap (å kunne utføre, praktisk kunnskap) og fortrolighetskunnskap (å forstå, intuitiv kunnskap) (Johannessen, 1984; Imsen, 2009; Nerland, 2004; Osa, 2005). Musikkpedagogisk virksomhet beskjefter seg med alle disse kunnskapsformene, mener Monica Nerland (2004, s. 49-50). Teoretisk kunnskap om sjangere og stiltrekk, notasjon, akkordprogresjoner og satsteknikk er eksempler på påstandskunnskap. Praktisk utøving av musikk krever motoriske og perseptive ferdigheter som teknisk beherskelse av et instrument, lytting og notelesing, noe som kan knyttes til begrepet ferdighetskunnskap. Det å innrette seg i en samspillssituasjon og å kunne spille stilriktig er eksempler på aktiviteter som krever fortrolighetskunnskap.

Nerland viser også til David Elliot (1991, s. 28) som påpeker at kunnskap i musikk ikke bare foreligger "ferdig" på forhånd, men også blir til underveis i aktiviteten og utspilles i tid. En dyktig utøver kan justere seg og foreta kontekstavhengige valg underveis i spillet. Her vil det å ha et bredt repertoar av fortrolighetskunnskap være en vesentlig ressurs, påpeker Nerland (2004, s. 50).

Undervisningen i kor har først og fremst et utøverfokus, der målet er at elevene gjennom korfaget skal utvikle seg som utøvere, i dette tilfellet korsangere. Dette innebærer utvikling av den enkeltes ferdigheter i sang, bl.a. sang- og pusteteknikk, formidlingsevne (musikalsk forming, dynamikk, artikulasjon), gehør (tonetreff, intonasjon) og den enkeltes evne til å forholde seg musikalsk i det fellesskapet som koret utgjør. Elevene skal lære å lese visuelle signalspråk som noter og dirigentens gester, og å kunne plassere seg rytmisk og dynamisk i forhold til resten av koret ved hjelp av gehøret. I koret skal de dessuten lære seg et flerstemt repertoar i ulike sjangere og stiler.

De ulike delene av korfaget kan settes sammen med kunnskapsteoribegreper presentert av Frede V. Nielsen, Kjell S. Johannessen, Herdis Alvsvåg og Olav Eikeland slik:

Nielsen (1998)	Kunnskapsinnhold i korfaget	Johannessen (1984)	Alvsvåg (2009)	Eikeland (2008), ref. Aristoteles	
Vitenskaps- faget Scientia	Notelesing	Påstands- kunnskap	Teoretisert praksis	Epistêmê	Epistêmê <sub>1</sub>
	Lære seg et flerstemt repertoar i ulike sjangere og stiler				
Kunstfaget Ars	Sang- og pusteteknikk	Ferdighets- kunnskap	Teoretisert praksis	Tékhnhê	Praxis <sub>1</sub>
	Gehör (tonetreff, intonasjon)				
	Lese dirigentens gester	Fortrolighets- kunnskap	Erfaringsbasert kunnskap	Phrónêsis	Praxis <sub>2</sub>
	Formidlingsevne (musikalsk forming, dynamikk, artikulasjon)				
	Kunne plassere seg rytmisk, klanglig og dynamisk i forhold til resten av koret				

Det utøvende fokuset kan man også lese ut av kompetansemålene<sup>53</sup> i hovedemnet Instrument, kor og samspill (IKS) i læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), og i konkretiseringene fra Rogaland fylkeskommune<sup>54</sup>:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

### **1. formidle et musikalsk uttrykk gjennom deltakelse i kor og samspillgrupper**

Eleven skal i øvingsprosess og i formidlingssituasjoner vise musikalsk overskudd og innlevelse. Eleven skal kunne bidra til et aktivt og positivt læringsmiljø.

### **2. skape musikalsk uttrykk ut fra instruksjon og informasjon som notebildet gir**

<sup>53</sup> Uthevet og nummerert av meg. NB! Kompetansemålene gjelder både for kor og samspill.

<sup>54</sup> Teksten under de uthevede kompetansemålene.

Eleven skal gjennom kor/samspill kunne skape et felles musikalsk uttrykk ved å følge en dirigents/instruktørs veiledning. Eleven skal kunne skape et musikalsk uttrykk gjennom den informasjon som notebildet gir gjennom noter, tekst, tegn og symboler.

### **3. anvende intonasjonsøvelser og gehør**

Eleven skal kunne bruke øvelser som utvikler gehør/intonasjon gjennom blant annet å plassere toner i klanger/akkorder.

### **4. ta imot og gi konstruktiv kritikk**

Eleven skal kunne uttrykke seg konstruktivt om øvingssituasjoner og musikkopplevelser i egen og andres formidling. Eleven skal kunne ta imot veiledning på en konstruktiv måte.

### **5. etablere egne ensembler**

Eleven skal gjennom samarbeid med andre kunne sette sammen små ensembler.

### **6. ta medansvar i samspill og kor**

Eleven skal gjennom samarbeid med andre ta ansvar for helheten i undervisningssituasjonen. Eleven skal være forberedt til felles øvingsarbeid og skal bidra til en effektiv og positiv kor/samspill-situasjon. Eleven skal ha kjennskap til, og ta medansvar for praktisk tilrettelegging i forbindelse med øvinger og konserter.

### **7. lede an i egen stemmegruppe**

Eleven skal ha kjennskap til enkle innøvingsmetoder og kunne repertoaret i kor og samspill godt nok til å kunne lede an i en stemmegruppe/deler av ensemblet.

Disse kompetansemålene er likevel ikke særlig tydelige på hva som skal kjennetegne *kvaliteten* på kunnskapen og ferdighetene hos elevene (Sætre, 2010, s. 76).

## ***Å lære i kor***

Man kan ikke synges i kor alene. Hver enkelt sanger bidrar inn i fellesskapet, og påvirkes av det de andre gjør. Man kan derfor si at koret er en arena for situasjonsbundet læring - såkalt *situated learning*, (Lave & Wenger, 1991) – der kunnskapen verken plasseres i individet eller i omgivelsene, men i den handlingen eller aktiviteten som individet utfører gjennom sin deltakelse i samarbeid med andre (Imsen, 2009, s. 279). Dette betyr også at hver enkelt sanger har mulighet for å påvirke de andre og på den måten prege det musikalske produktet. En slik

innfallsvinkel har vi presentert for elevene som ”å lede an”<sup>55</sup>, dvs. være aktivt med i musiseringen, og med sitt musikalske bidrag påvirke de andre i sin stemmegruppe og i resten av koret.

En ulempe ved at læringen i kor er så kontekstavhengig, er at man også er avhengig av de andre for å kunne prestere selv.

*Jeg føler at jeg gjorde det mye bedre på selve konserten enn på innleveringen fordi jeg ikke hadde noen bak meg på innspillingen, noe som gjorde det vanskelig å finne de rette tonene. På grunn av dette fikk jeg ikke så bra til fraseringer og rytmiske elementer. Jeg var ikke helt i slaget og ble lett distraheret på grunn av dette, og følte at jeg ikke gjorde det så bra som jeg kunne gjort. Jeg vil gi meg selv karakteren 3.*<sup>56</sup>

Kunnskap i kor er altså både individuell og kollektiv. Dette betyr også at vi som lærere ikke kan vurdere den enkeltes prestasjon løsrevet fra resten av koret. Den eneste fullverdige måten vi kan få målt elevens måloppnåelse på, er i den rette konteksten, dvs. hvordan eleven synger når han/hun synger i koret.

Kunnskap innen situasjonsbundet læring tilegnes etter andre prinsipper enn den tradisjonelle akademiske progresjonsformen med å starte med det enkle først for så å gå videre til mer kompliserte elementer. Man arbeider i stedet helhetlig gjennom aktiv medvirkning i en virkelighetsnær kontekst (Imsen, 2009). I koret arbeider vi med flere elementer parallelt – elevene må både jobbe med puste-/sangteknikk, notelesing, frasering, betoning, gehør osv. samtidig, og mens de øver på en sang. Dette gjør at kunnskapen blir kulturelt og kontekstuelt forankret, i stedet for fragmentert og løsrevet (Ibid. s. 279).

Vi ser også hvordan kunnskapen deles, praktiseres og videreføres i det sosiale fellesskapet mellom elevene (Nerland, s. 2004, s. 51), både i kortimer, i forbindelse med konserter og i arbeidet med innleveringer. Individets utvikling skjer i samspill med omgivelsene. Elevene lærer av hverandre, både gjennom lytting på hvordan de andre synger, ved at medelever stiller spørsmål og får svar, og gjennom diskusjoner dem imellom om hvordan de skal løse oppgaver.

---

<sup>55</sup> Læreplanens kompetansemål nr.7

<sup>56</sup> Musikklinjeelev vg3, Skeisvang videregående skole, egenrevisning april 2011



Koret er et sosialt samlingspunkt der elevene blir kjent med og trygge på hverandre. Fellesskapet koret utgjør, og fellesopplevelsene korsangerne får på øvelser og konserter, er derfor en viktig del av faget. Vi lærere ønsker å opprettholde opplevelsesaspektet ved korfaget, og prøver å holde fast slik at ikke vurderingsaspektet tar alt for stor plass.

### ***Å dokumentere praktisk kunnskap i kor***

Påstandskunnskap kan verbaliseres, mens ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap omtales som tause kunnskapsformer (Nerland, 2004). All kunnskap kan imidlertid artikuleres på en eller annen måte.

Kunnskap som ikke er verbalt artikulerbar, kan artikuleres på andre måter, f.eks. gjennom handling (Grimen, 2008, s. 82), i vårt tilfelle ved at elevene synger. Men hvordan skal man kunne gi 60 elever som synger samtidig en individuell vurdering av deres kunnskap i kor? Min kollega og jeg har - parallelt med utviklingen av vurderingsformer - arbeidet med ulike måter å dokumentere elevenes kunnskap.

Det første skoleåret var våre skriftlige notater fagets eneste dokumentasjonsform. Vi utnyttet tolærersystemet ved at den ene ledet øvelsen, mens den andre satt ulike steder i koret og observerte og vurderte elevene. Vi gjorde oss notater og byttet på rollene som leder/observatør. Vi gikk også rundt og observerte og vurderte elevene i gruppedelte aktiviteter.

I løpet av det andre skoleåret, begynte vi så smått med enkle lydopptak tatt med min kollegas iPhone. Denne ble holdt foran hver sanger i ca 5-10 sekunder, noe som gav oss mulighet til å høre på opptaket sammen etterpå. Lydopptakene ble imidlertid svært korte, hva vi tok opp ble relativt tilfeldig, og opptakene hadde ikke spesielt god kvalitet.

På Skeisvang vgs. har alle musikkelevne egen Mac med opptaksprogram. Til sluttvurderingen våren 2010 bestemte vi oss for å utnytte dette ved at elevene selv gjorde lydopptak av sin egen stemme mens hele koret sang. I praksis vil dette si at alle elevene satt med hver sin Mac foran seg og sang inn i programmet Garageband. Hver elev leverte en uredigert lydfil på ca.2 minutters varighet. På opptaket høres den aktuelle elevens stemme nærest, men som en del av det store koret.

Vi syntes formen med at eleven tar opp seg selv fungerte såpass godt, at vi valgte å fortsette med dette. For å bevisstgjøre elevene mer på hva vi var ute etter, gav vi dem en mer detaljert

oppgave der elevene skulle redigere lydfilen sin ned til max. 90 sekunder. I innleveringen skulle de vise 4 ulike kutt etter en konkret oppgavetekst.

I innleveringsoppgaven høsten 2011 gav vi elevene en åpnere oppgave der de i redigeringen skulle plukke ut gode eksempler på hva en korsanger skal gjøre basert på det de hadde lært i koret. I løpet av lydfilen på 2-3 minutter skulle elevene også snakke inn muntlige kommentarer der de forklarer hva de vil vise.

Som fremstillingen viser, har vi gradvis utviklet dokumentasjonsformene i korfaget. De tekniske løsningene har blitt bedre og oppgavene mer omfattende og detaljerte. Målet om å løse dokumentasjonsbehovet på en mest mulig praktisk, hensiktsmessig og tidsbesparende måte har vært viktig for oss. Praktisk sett har det også blitt lagt gode rammebetingelser i form av rom, teknisk utstyr, dataløsninger og praktisk hjelp der det har trengtes.

Vårt mål om å beholde opplevelsesdelen kommer også til uttrykk ved at opptakene er gjort i vanlige korøvelser og med det repertoaret vi allerede jobber med fram mot en konsert. Vurderingsarbeidet for øvrig – både elevenes redigering og vårt vurderingsarbeid – er flyttet ut av kortimene, slik at undervisningstiden i størst mulig grad benyttes til musisering.

### ***Vurderingskriterier***

I hvilken grad noen besitter kunnskap, kan bedømmes ut ifra kvaliteten på hans utførte handlinger, basert på kriterier for kvalitet som ligger innbakt i forskjellige typer praktiske aktiviteter (Grimen, 2008, ss. 83-84). Hvilke kvalitetskriterier skulle vi sette for vurdering av elever i korfaget?

Rogaland fylkeskommune har utviklet følgende beskrivelser av karaktergradering:

**2** Eleven deltar og tar i noen grad medansvar for undervisningssituasjonen, i øvingsprosessen og ved framførelser.

**3-4** Eleven er aktiv som utøver og leder i øvingsprosessen og ved framførelser. Eleven kan gi og motta konstruktiv kritikk. Eleven mestrer i noen grad å bruke øvelse som gir utvikling. Eleven tar medansvar for undervisningssituasjonen og er aktiv i arbeidet i egen stemmegruppe/ensemble.

**5-6** Eleven er aktiv som utøver og leder i øvingsprosessen og ved framførelser. Eleven kan bruke øvelser som gir gode musikalske resultater. Eleven kan i stor grad gi og motta

konstruktiv kritikk. Eleven kan ta lederansvar for undervisningssituasjonen og viser stor grad av selvstendighet og modenhet i arbeidet i egen stemmegruppe/deler av ensemble.

Disse beskrivelsene sier imidlertid ikke noe om den utøvende delen av faget. Hvordan høres det ut når en elev skal ha karakteren 6 i kor? Min kollega og jeg har forsøkt å definere vurderingskriterier som både tar hensyn til korfagets egenart som utøvende musikkfag, kriterier som det er mulig for elever på 17-18 år å forstå, og som samtidig er relevante for oss lærere å bruke for å sette karakter i faget.

Vi tok utgangspunkt i kompetansemålene og konkretiseringene (se over). Det første året konsentrerte vi oss om begrepet ”å lede an”<sup>57</sup> i betydningen å ta musikalske initiativ. Elever som leder an venter ikke på at naboen skal begynne å synge, men gjør en presis ansats der dirigenten viser det, er aktiv i framdrift og dynamikk, og artikulerer teksten tydelig og rytmisk.

Vi gikk året etter bredere ut, og fokuserte på kriteriene ”vise musikalsk overskudd”<sup>58</sup> og ”bidra til et felles musikalsk uttrykk”<sup>59</sup>. En elev som viser musikalsk overskudd kan stemmen sin godt og behersker instrumentet, slik at hun har overskudd til å være med i formingen av musikken. En elev som bidrar til et felles musikalsk uttrykk tolker tekst og musikk med innlevelse, og formidler dette aktivt til et publikum.

I slutten av det andre året vårt, ble en gruppe av elevene trukket ut til eksamen i kor. Dette var noe vi aldri hadde prøvd før. I eksamensoppgaven satte vi følgende vurderingskriterier:

Eleven skal:

*Rytmask:* kunne sette an tonene rytmisk og presist

*Melodisk:* kunne framføre frasene uten brudd (pust)

*Betoning:* kunne betone musikken med utgangspunkt i taktartens og tekstens betoningsmønster

*Innstudering:* kunne motta verbal og visuell instruksjon fra dirigenten

*Musisering:* kunne tilpasse sin stemmebruk til og musisere sammen med gruppen/dirigenten

---

<sup>57</sup> Læreplanens kompetansemål nr.7

<sup>58</sup> Konkretiseringene av læreplanens kompetansemål nr.1

<sup>59</sup> Konkretiseringene av læreplanens kompetansemål nr.7

Dette var et forsøk på å definere konkrete kriterier for hva som kjennetegner en god korsanger i en utøvende situasjon, inndelt etter allmenne musikalske elementer som rytme, melodi, betoning, innstudering og musisering. Legg merke til at kriteriene ikke fokuserer på idealer ved selve sangstemmen (teknikk, klang, vibrato) – dette for at elever med sang som hovedinstrument ikke skulle ha for stor fordel i vurderingssituasjonen.

Det tredje året gikk vi videre med tre kriterier basert på kompetansemålene ”formidle et musikalsk uttrykk”<sup>60</sup> og ”anvende gehør”<sup>61</sup>. Elevene fikk i oppgave selv å finne gode eksempler der de viste dette:

1. Formidle et musikalsk uttrykk; Melodisk – fraseringssevne

*Finn en sekvens der du synes du selv viser frem en frase der du leder an i den musiske utformingen ved uttrykksvilje helt til frasesluttet. F.eks. ved å unngå å puste midt i frasen, og at du er med helt til og med siste tone.*

2. Formidle et musikalsk uttrykk; Rytmask – betoningsevne

*Finn to eksempler, en i tretakt og en i firetakt, der du viser oss hvordan du evner å bevege deg ut fra taktartens betoningsstruktur, og instruksjon fra dirigenten.*

3. Anvende gehør; Harmonisk – ters

*Finn en sekvens der du er bevisst hvordan du utfører en ters i forhold til en grunntone eller kvint.*

Mot slutten av året videreførte vi det siste punktet med noen justeringer: Under punkt 3 Anvende gehør, skulle elevene dokumentere sin totale ”harmoniske forståelse” (*Finn flere sekvenser der du er bevisst hvordan du utfører ulike akkordtoner*).

I innleveringsoppgaven for Halvårsvurdering 1.termin høsten 2011 gav vi elevene en åpnere oppgave:

*Vi har gitt deg innføring i hva som er en god frase, hva som er viktig mht betoning og hvordan du skal tenke i forhold til funksjonen på de ulike akkordtonene. I denne innleveringen skal du selv få vise frem det du mener er gode og riktige eksempler på det en korsanger skal gjøre.*

## **Verbalisert kunnskap i kor**

Som jeg har nevnt tidligere, inneholder korfaget også såkalt påstandskunnskap. For å kunne utføre frasering, betoning og harmonisk forståelse må eleven vite hva en frase er (en musikalsk setning), hvordan betoningsmønsteret i 3-takt er (tung-lett-lett) og hvordan tonene i

---

<sup>60</sup> Læreplanens kompetansemål nr.1

<sup>61</sup> Læreplanens kompetansemål nr.3

en akkord forholder seg til hverandre (grunntone-ters-kvint). I kortimene har vi gått gjennom dette, og den teoretiske kunnskapen deres har blitt prøvd skriftlig gjennom spørsmål som:

*Hva er en frase? Forklar.*

*Hva er en betoning? Forklar.*

*Forklar forskjellen på utførelsen av en ters i forhold til en kvint når du synger sammen med flere andre stemmer.*

Sammen med svar på disse spørsmålene skulle elevene også levere en lydfil. Vårt mål var å vurdere elevenes evne både til å forstå og beskrive teoretisk de elementene vi var ute etter, i praksis kunne utføre dette, og bevisst kunne velge ut de stedene de mente de utførte dette bra.

En annen type kunnskap som kan artikuleres er refleksjon og bevissthet. Eksempler på spørsmål vi har stilt knyttet til dette er:

*Hvordan opplevde du den musikalske samhandlingen i din stemmegruppe?*

*Hvordan var du bevisst ditt forhold til publikum? Hvilke bidrag gjorde du for å gi publikum en god opplevelse?*

Her et eksempel på en elevs svar på det siste spørsmålet:

*Jeg nøt musikken såpass mye at jeg tror det smittet over på publikum. Jeg forstod både tekst og uttrykk, og følte at jeg fikk frem mine relasjoner til stoffet over til publikum.*

*Musikken var nydelig, og jeg likte stoffet veldig godt. Derfor var det ikke vanskelig å formidle budskapet over til publikum. Jeg viste publikum at dette var noe jeg synes var gøy, dette var noe jeg hadde tro på, og at dette var noe jeg kunne. Selv om jeg bare var en av mange som var med i koret, løftet det nok likevel uttrykket hvis noen så på meg. Jeg visste hvor jeg skulle synge pianissimo, og hvor jeg skulle synge forte. Også dette var en faktor som forsterkt budskapet og det jeg prøvde å formidle.<sup>62</sup>*

Det er tydelig at denne elevens opplevelse i konsertsituasjonen har vært med på å bevisstgjøre for ham/henne hvilke kunnskapsformer som er i spill i korfaget. Slik kan man si at fagets offentlighetsform – konserten – øker dynamikken i kunnskapsområdet.

Å vurdere sin egen kompetanse er noe man legger stor vekt på i dagens videregående skole, og det er et formelt krav at eleven deltar i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og

---

<sup>62</sup> Musikklinjeelev Vg3, Skeisvang videregående skole, egenvurdering april 2011

egen faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Våre elever har i forbindelse med innleveringer i kor også levert skriftlig egenvurdering, med spørsmål som f.eks.:

*Hvordan vurderer du din egen innsats i forberedelsene til og gjennomføringen av konserten?*

*I hvilken grad klarte du på konserten å påvirke resten av koret musikalsk?*

*Hva har du blitt bedre til som korsanger i løpet av dette skoleåret?*

Elevene skal endog klare å sette karakter på seg selv:

*Ut ifra de målene vi har beskrevet for korfaget, hvilken karakter vil du gi deg selv? Begrunn dette.*

Her er et eksempel på hvordan en elev vurderer sin egen kompetanse i kor:

*Jeg synes jeg har gode fraseringer og er veldig presis i rytmen. Jeg har et godt gehør og lærer fort min stemme. Jeg er flink til å tilpasse meg de som står rundt, slik at lydbildet blir balansert. Jeg synes selv jeg har en viktig rolle i koret. Jeg synes jeg fortjener karakteren 6 ut i fra det jeg har prestert i korfaget.<sup>63</sup>*

### **Å sette karakter**

Karaktersetting i et praktisk, utøvende fag som kor er annerledes enn et teoretisk fag der man opererer med rette og gale svar. Hvordan høres det ut når en elev fraserer til en 6'er? Er dette 4+ eller 5- ? Det har vært til uvurderlig hjelp å være to i dette vurderingsarbeidet, både for å ha noen å diskutere og luften ideer med, men ikke minst for å få grep om hvordan elevenes innleveringer skal vurderes. Vi har hele tiden lyttet på lydfilene hver for oss og gjort oss notater med karakter. Når vi har sammenliknet disse, har vi vært ganske enige. I de tilfellene der vi har vurdert ulikt, har vi hørt på lydfilen sammen og diskutert oss frem til en felles enighet. Vurderingsarbeidet har vært svært tidkrevende, både det å tenke ut vurderingsopplegg, å lytte gjennom og vurdere alle lydfilene, og det å gi hver enkelt elev konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil understreke at innleveringene bare utgjør en del av vår vurdering. I løpet av øvelser og konsertproduksjoner observerer og vurderer vi andre deler av kompetansemålene, f.eks.

---

<sup>63</sup> Musikklinjeelev vg3, Skeisvang videregående skole, egenvurdering april 2011

”Eleven skal kunne bidra til et aktivt og positivt læringsmiljø”<sup>64</sup> og ”Eleven skal kunne ta imot veiledning på en konstruktiv måte”<sup>65</sup>. Dette tar vi med i helhetsvurderingen av eleven.

Vurderingskravet brakte oss også opp i noen dilemmaer. Hvordan unngår vi at elever med sang som hovedinstrument får urettferdig god uttelling? Som dirigenter påvirker vi elevenes mulighet for måloppnåelse. Hvordan skal vi forholde oss til dette?

Et annet aspekt er at kunnskapssynet vi lærere synliggjør gjennom våre valg av vurderingskriterier preger undervisningen og styrer i stor grad hva elevene oppfatter som fagets essens (Nerland, 2004, ss. 51-52). Slik sett kan vi ses på som kunnskapsagenter som fastsetter hvilke diskurser som gis gyldighet i korundervisningen (ibid. s. 54). Selve vurderingsformen er også med på å definere for studentene hva slags kunnskap som er verdt å tilegne seg og mestre (Kvale, 2008, s. 38).

### ***Prosessen med utviklingsarbeidet***

Startpunktet for utviklingsarbeidet vårt innen vurdering i kor var kravet om individuell karakter i kor fra sentrale myndigheter, og tilhørende økt behov for å kunne dokumentere elevenes kunnskaper og ferdigheter. Som Steinar Kvale sier: ”I tider der det skjer radikale paradigmatisk forandringer i kunnskapen, blir de tradisjonelle verdiene i et fag utfordret. Da blir det nødvendig å redefinere fagets grenser og etablere sentrale begreper, metoder og data på nytt” (ibid., s. 41). Dersom ikke læreplanen LK-06 hadde fastsatt karakterkravet, hadde den tidligere praksisen med Deltatt/Ikke deltatt fortsatt.

Det var klart for oss at karakterkravet ville komme til å medføre store endringer i faget. Vi lærere hadde selv en motvilje mot at korfaget skulle dreies fra å være et opplevelsesfag til å bli et vurderingsfag, og kjente derfor på vår egen motstand mot å gå inn i vurderingsproblematikken. Vår avdelingsleders påtrykk for å få dette til ble derfor viktig for at vi i det hele tatt gikk i gang med utviklingsarbeidet.

En viktig premiss for at prosessen skulle bli så god som den har blitt, var at ingen kom med ferdige oppskrifter og sa: ”Slik skal dere gjøre det”. Vi ble vist tillit til å tenke, prøve ut og justere oppgaver og dokumentasjonsformer underveis. Jeg tror at dette sammen med det faktum at vi begge har en genuin interesse for korfaget, musikkfaglig og teknisk kompetanse,

---

<sup>64</sup> Hentet fra konkretiseringene av læreplanens kompetansemål nr.1

<sup>65</sup> Hentet fra konkretiseringene av læreplanens kompetansemål nr.4

pågangsmot (vi var begge nye i faget på vgs.) og ikke minst det at vi har vært to har vært avgjørende. Heldigvis har vårt samarbeid vært en styrke heller enn et hinder.

## ***Tilbakemeldinger***

I løpet av denne prosessen har det blitt lettere for oss å forklare elevene hva vi ønsker å oppnå.

Ved å ta tak i grunnleggende musikalske elementer som frasering, betoning og harmonikk, har vi også klart å gjøre korfagets kriterier relevant for andre musikkfag. Vi har flere ganger fått tilbakemeldinger fra elever som benytter forståelsen fra korfaget på disse feltene inn i arbeidet med hovedinstrumentet sitt.

Våre ideer og erfaringer om vurdering i kor har også blitt presentert for kordirigenter ved andre videregående skoler<sup>66</sup>, også med lydseksempler på elevers innleveringer i kor. Tilbakemeldingene fra våre kollegaer har vært svært positive, både når det gjelder vår måte å tenke på, vurderingsformen og ikke minst vår måte å involvere elevenes digitale kompetanse på i korfaget. Kordirigentene har også reist spørsmål som vi har måttet svare på, f.eks.:

*Hva med elever som ikke kan stemmen sin?*

I våre øyne må eleven kunne det han/hun skal synges for å i det hele tatt kunne frasere og betone. Synger man feil, trekker det ned, men det er ikke nok å bare synges rette toner.

*Må elevene kunne sangene utenat?*

Dette kan selvsagt legges inn som et krav, og vil antakelig få elevene til å bli sikrere på stemmen sin og få mer overskudd til å følge dirigenten. Vi har imidlertid ikke brukt utenatlæring som et vurderingskriterium, men fokusert på det musikalske.

*Hvordan kan dere vurdere helhetlig når dere bare får inn korte lydklipp på et par takter om gangen?*

Vi mener at elevens læringsprosess gjennom å plukke ut eksempler der de får ting til, er vel så viktig og bevisstgjørende som at vi skal høre om de gjør det rett hele tiden.

---

<sup>66</sup> Regional fagkonferanse for lærere på Musikk/Dans/Drama i Rogaland, Hordaland og Vest-Agder på Vågen vgs 13.03.2012.



Man kan sammenlikne dette med en portfolio-mappe med en elevs arbeider og prøver, der hensikten er å involvere eleven i vurderingen av eget arbeid ut ifra visse kriterier<sup>67</sup>.

Etter mitt muntlige framlegg for universitets-/høyskoleansatte<sup>68</sup> fikk jeg anerkjennelse for at vi tar vurderingen i kor på alvor på fagets premisser. Ifølge en kollega er ikke dette tilfelle på alle videregående skoler, og vurdering i kor blir derfor i noen tilfeller sett på av elevene som en latterlig kvasi-vurdering<sup>69</sup>. Dette synliggjør behovet for en bredere diskusjon om vurdering av kunnskap i kor.

En annen viktig problemstilling som kom opp, var i hvilken grad vi som lærere ved HSH setter våre musikkstudenter i stand til å foreta en grundig vurdering av elever når de kommer ut i arbeidslivet. På høyskolenivå blir studentene nemlig ikke vurdert i kor. De får dermed ikke førstehåndskunnskap om hvilke kunnskaps-, vurderings- og dokumentasjonsformer man kan bruke som musikkpedagog i videregående skole, der kravet om vurdering i kor er fastsatt.

### ***Avslutning***

I dette essayet har jeg beskrevet vår utvikling av vurderingsformer i kor i løpet av årene 2008 til 2012. Utviklingen har gått både på vår forståelse av kompetansemålene og til dels valg av hva som er de viktigste kompetansemålene, utforming av oppgaver og kriterier, samt dokumentasjons- og innleveringsformer.

Min opplevelse er at utviklingen av vurderingskriterier og -former både har vært bevisstgjørende for oss lærere, og ikke minst har gjort korfaget mer konkret for elevene. Jeg vil også si at innføringen av vurdering har ført til en statusendring for faget kor, fra å være et ”frifag” til å bli et skolefag der korkarakteren nå telles på lik linje med karakterer i andre fag. Medaljens bakside, slik jeg opplever det, er at denne statusendringen i noen grad har redusert elevenes entusiasme for konsertprosjektene. Som et ordinært skolefag, blir det vanskeligere å få elevene med på ekstra korøvelser utenom oppsatt timeplan, og tyngre å finne tak i elevenes begeistring og indre motivasjon for selve musikken.

---

<sup>67</sup> (Store Norske Leksikon)

<sup>68</sup> I forbindelse med kurset ”Vitenskapsteori og kunnskapsforståelse” på HSH 16.mars 2012.

<sup>69</sup> Uttalt av en kollega som har egne barn på en annen musikklinje.

Vi er ikke i mål i utviklingen av vurderingsformene i kor, men har fått prøvd ut mange løsninger og begynner å se hva som fungerer for oss. Mitt håp er at våre erfaringer kan bidra til refleksjon og forhåpentligvis være til inspirasjon for andre dirigenter og lærere i korfaget.

## **Kilder**

- Alvsvåg, H. (2009). Kunnskapsbasert praksis er ikke nytt. *Sykepleien Forskning*.
- Eikeland, O. (2008). *The Ways of Aristotle – Aristotelian Phronêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang Publishers.
- Elliot, D. (1991). *Music as Knowledge*. Journal of Aesthetic Education, vol. 25, nr.3, s.21-40.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. Terum, *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden (4 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringsloven §3-12*. Hentet Januar 30, 2012 fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-006.html#3-12>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i instrument, kor, samspill vg3*. Hentet Desember 27, 2011 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=24510&v=5>
- Kvale, S. (2008). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *Uniped 4*, 33-55.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy, *Musikkpedagogiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Osa, T. E. (2005). *Kunnskap i musikkutøving : lyssett av kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap*. Bergen: Griegakademiet, UiB.
- Store Norske Leksikon. (u.d.). *Store Norske Leksikon/portfolio*. Hentet mai 6, 2012 fra <http://snl.no/portfolio>
- Sætre, J. H. (2010). Vurdering. I J. H. Sætre, & G. Salvesen, *Allmenn musikkundervisning - perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.



## BARNEHAGEN FINNER STED

### OM FYSISK MILJØ SIN BETYDNING I BARNEHAGEPEDAGOGISK SAMMENHENG OG I FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN

#### ***BARNEHAGEN FINNER STED***<sup>70</sup>

Jeg starter med ett av punktene for læringsutbytte i fagplanen for *forming* ved bachelorprogram for førskolelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, hvor jeg selv er lektor: ”Etter gjennomført emne skal studenten kunne [...] vise innsikt i og kunne drøfte barnehagens fysiske og visuelle miljø og hvilken betydning dette har for barnets oppvekst” (UiS, 2011).

I forskningsmiljøer som er tilknyttet førskolelærerutdanninger i Norge og Norden er det i den senere tid blitt forsket og skrevet stadig mer om sammenhengene mellom små barns læring, dannelse og det fysiske miljøet. (Krogstad, 2012; Nordin-Hultman, 2004; Dupont & Liberg, 2008; Amundsen, 2007). Mye tyder altså på at interesse og forståelse for dette øker i pedagogiske fagmiljøer, - en utvikling jeg ønsker velkommen. Både som arkitekt og som pedagog har jeg fokus på at miljøer utvikles slik at den enkeltes verdighet blir ivaretatt, eller snarere at den enkelte blir satt i stand til å ta vare på seg selv i samhandling med sine fysiske og sosiale omgivelser. Min skriving vil altså ikke være en verdinøytral beskrivelse. Jeg ser med mine øyne og forstår med min personlige og faglige erfaringsbakgrunn og mine verdier. I følge Gadamer vil en hver forståelse også være en fordom (Ulleberg, 2002). En undersøkelse etter *betydningen av noe* vil alltid også være normativ.

---

<sup>70</sup> Tittelen spiller tilsiktet på Inge Mette Kirkeby sin doktoravhandling *Skolen finner sted* (Kirkeby, 2006)

Barnehagen spiller en stor og viktig rolle i stadig flere barns liv. Stedet, rommet, det fysiske miljøet er der alltid som en del av det som oppleves, erfares, gjøres og tenkes. Den danske arkitekten Inge Mette Kirkeby har skrevet en avhandling om den danske skolens arkitektur. Avhandlingens abstract starter slik: ”Målet med forskningsprosjektet *Skolen finder sted* er at etablere viden om samspillet mellom pedagogik og arkitektur, mellom barn og rum, og om samspillet beskaffenhet” (Kirkeby 2006:7). Jeg henger meg opp i selve tittelen. Uttrykket ”å finne sted” betyr det samme på dansk og på norsk, -”å hende” eller ”å foregå”. Ordvalget beskriver også på en treffende måte at det som skjer er knyttet til *stedet* det skjer på. Måten vi former, forvalter, utvikler og bruker våre steder og rom er dermed en faktor å regne med i det *pedagogiske* arbeidet. Fokus på det fysiske miljøet er også godt hjemlet i *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*: ”Utforming av det fysiske miljøet ute og inne gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring. Barnehagen må se de fysiske rammene for barns læringsmiljø som en helhet.” (Kunnskapsdepartementet, 2011:22) I Rammeplanen kan vi se at det legges vekt på fysiske miljøets utforming ved at det knyttes til realisering av en rekke viktige opplevde og funksjonelle kvaliteter. I dagens barnehage anerkjenner man at det lekende barnet er et lærende barn. I Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* uttrykkes det som mål å styrke barnehagen som læringsarena (Meld. St. 41, 2009). Kunnskap om stedets og rommets rolle som *læringsarena* blir dermed ytterligere aktualisert. Det kan på denne bakgrunn virke selvsagt at pedagoger skal ha inngående kjennskap til det fysiske miljøets betydning for deres virksomhet. Like fullt har jeg problemer med å finne dette uttrykt som læringsmål ved landets førskolelærerutdanninger. Sitatet jeg startet med representerer et sjeldent unntak og er dessuten hentet fra fagplan i *formingsfaget*, ikke *pedagogikk* der det vel hører hjemme.

Jeg vil peke på mulige årsaker og forklaringer på dette fraværet av *fysisk miljø* som eksplisitt emne i utdanningen. Jeg vil først trekke frem aktuelle diskurser og teoretiske perspektiver som beskriver eller begrunner fokus på fysisk miljø som pedagogisk faktor i barnehagekontekst. På bakgrunn av dette vil jeg også forsøke å peke på at dette kan danne grunnlag for en revitalisering av emnet *fysisk miljø* i utdanningen.

### ***BEGREPER OM FYSISK MILJØ, STED OG ROM***

Det er vanskelig å finne og bruke presise og dekkende begreper for *fysisk miljø* som passer inn over alt. Ulike ord og begreper dekker i varierende grad det samme saksområdet, avhengig av faglig og språklig kontekst: Rom, romforløp, sted, åsted, site, topos, location, place, space, area osv. De overlapper, utfyller og presiserer med ulike nyanser og

konnotasjoner. Et *sted* vil alltid ha fysiske og romlige kvaliteter. Et *rom* vil alltid også være et sted. Termen *fysisk miljø* brukes konsekvent i barnehageloven og i Rammeplanen. I mine videre beskrivelser vil jeg veksle ganske fritt mellom begrepene for best mulig å berøre både naturlige og bygde steder og roms fysiske og opplevde kvaliteter. I sin artikkel *The pedagogy of place* gjør Lars Løvlie (2007) et poeng ut av forskjellen på *space* (posisjon) og *place* (situasjon) som han oppsummerer slik: "[I]ndividuals have a position, only persons are situated" (Løvlie 2007:35). Hans poengtering viser at begreper om fysisk miljø også er begreper om *situasjoner*. Løvlie påpeker også pedagogikkens uløselige knytning til stedet: "All teaching requires a setting and all learning is bound to situations, the places where experiences come into being and leave their traces. In short, places of experience are the condition of possibility of pedagogy" (Løvlie, 2007:33-34). Pedagogikk finner sted.

### **ROMMET OG KROPPEN**

Forskere fra ulike felt beskriver kroppers møte med de fysiske omgivelsene som grunnleggende for all meningsskapning og tenkning. Kjent for dette er blant andre John Dewey (1859-1952) og den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Sistnevnte brukte *kroppssubjektet* som betegnelse på det udelelige i forholdet mellom kroppens sanselige tilnærming til verden og det å være et subjekt, - det å vite noe om verden og seg selv (Austring & Sørensen, 2006:32). Nevrologen Antonio Damasio med sin bok *Descartes' error; Emotion, reason and the human brain* (1994) og Mark Johnson, bl.a. med boken *The meaning of the Body, aesthetics of human understanding* (2007) følger dette opp og peker på det nødvendige i kroppens følelsesmessige reaksjoner som grunnlag for kognitive prosesser. Alle disse utfordrer den kartesiske forestillingen om et dualistisk skille mellom den tenkende sjelen og det kroppslige. Dette er et filosofisk grunnlag for å inkludere sted og rom i forståelsen av barns lek og læring.

I et fenomenologisk perspektiv snakker vi ikke først og fremst om det målbare og tekniske ved rommet i seg selv, men om rommet slik det *fremstår* for oss som mennesker, som sansende kropp og sosiale individer. Vi snakker med andre ord om det *opplevde* rommet som kroppssubjektet retter seg mot. "Jeg er ikke i rummet og tiden, jeg tenker ikke rummet og tiden, jeg er til i rummet og tiden, min krop hæfter sig til dem og favner dem." (Merleau-Ponty, 1994:94) Kropp og rom henger sammen og konstituerer hverandre, men bare unntaksvis reflekterer vi over at vi innlemmer posisjoner og gjenstander i vår kroppslige intensjonalitet.

## **ROMMET SOM KULTURELT BEGREP OG UTSAGN**

Den svenske sosiologen Roger Säljö sier at "[D]et som finnes i artefakter og hjelpemidler må forstås som genuine produkter av menneskelig tenkning som er bygd inn i redskapene". (Vist, 2008:191). Et bygget og et opplevd rom vil også alltid være en kulturell konstruksjon. Dets betydninger og funksjoner må forstås kulturelt. Denne forståelsen uttrykkes gjennom sosial praksis som vi konstituerer rom og sted med, - en praksis som bekrefter eller utfordrer kulturen. En lignende tanke finnes hos Kirkeby med støtte hos den franske sosiolog og antropolog Bruno Latour (f.1947):

*Latours blik på de fysiske omgivelers interaksjon med og indgriben i menneskelige aktiviteter og praksisser leverer en måte at se og forstå tingene på. [...] Vi uddelegerer, tingene overtar og foreskriver nu, hvad vi skal gøre. Tingene tager over, de kan indgå i magtrelationer så de – også bevidst – ekskluderer nogle grupper og inkluderer andre, for eksempel vil en stram dørpumpe udelukke små, svage personer. (Kirkeby, 2006:107).*

Vi kan delegere elementer i vår egen sosiale praksis til rom og gjenstander og på ulike måter bruke rommet som et redskap for makt i sosiale sammenhenger. Også måten du velger rom og plasserer deg vil påvirke din mulighet for kontroll og regi. Fysiske omgivelser blir til redskap for individets (eller systemets) vilje og intensjoner rettet mot andre. Noe av dette er eksplisitt og klart definert, slik som porten og låsens funksjoner, noe mer implisitt i kulturen, slik som prestisjen ved å sitte ved bordenden, maktuttrykket i tinghusets tunge dør eller den røde løperens eksklusivitet. Dette bringer oss også til Foucaults beskrivelser av hvordan makt kan uttrykkes arkitektonisk. Bourdieu sine teorier er i denne sammenheng er nyttig for å forstå rommet som del av de implisitte og eksplisitte faktorer som påvirker makt og relasjoner i et felt. Basil Bernstein sin kodeteori, som jeg vil komme nærmere inn på senere, handler ikke spesifikt om rom, men kan likevel kaste lys over rommets bidrag til klassifisering og rammer omkring våre liv. For eksempel vil et stilrent og ryddig rom være avslørende for ethvert avvik og dermed potensielt styrende for handlingene i rommet. Design blir da ikke bare et spørsmål om "stil" og praktisk funksjon men også om kulturelle koder for kontroll, regulering og kommunikasjon.

## **"FYSISK MILJØ" I RAMMEPLANEN OG I FØRSKOLELÆRERUTDANNINGEN**

Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sier i kapittel 1.8 *Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling*: "Utforming av det fysiske miljøet ute og inne

gir viktige rammebetingelser for barns trivsel, opplevelser og læring” (2011:22). Barnas trivsel, opplevelser og læring er sentralt i barnehagens pedagogiske arbeid. Sitatet viser at man også i barnehagens styrende dokumenter vektlegger sammenhengen mellom fysisk miljø og kvaliteten på barnehagens pedagogiske tilbud.

Med bakgrunn i Rammeplanen og i den forskning jeg her har vist til er det rimelig å vente at fokus på fysisk miljø kommer til uttrykk også i utdanningens læringsmål. En gjennomgang av læringsmålene for *pedagogikk* i landets bachelorutdanninger for studieåret 2011-2012 er derimot praktisk talt resultatløs. Fraværet av eksplisitte formuleringer om fysisk miljø er påfallende. Ett interessant unntak vil jeg likevel trekke frem: Ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning, Trondheim (DMMH) har de i en periode hatt to parallelle bachelorprogram; en *hovedmodell* og en *estetisk linje*. Fra faget *pedagogikk* for 3. året på *estetisk linje* gjengir jeg følgende to høyst relevante punkter:

*Studenten skal etter studieåret ha kunnskaper, ferdigheter og kompetanse innenfor faget som gjør at studenten: \* har praktisk og teoretisk kunnskap om de fysiske omgivelsenes betydning for barns hverdagsliv i barnehagen [...] \*\* har innsikt i forholdet mellom kropp og rom og kan reflektere over sammenhengen mellom rommets form, funksjon og virkning, samt rommets betydning for barns estetiske erfaringer og erfaring av deltakelse (DMMH, 2011:30).*

Dette er påfallende fordi *hovedmodellen* ikke har et eneste læringsmål om fysisk miljø i sitt pedagogikkfag. Dette kan tolkes som at kunnskap om det fysiske miljøets betydning i barnehagen oppfattes som et *estetisk* spesialfelt i randen av eller av marginal viktighet i det pedagogiske fagfeltet. Det er naturlig å spørre seg hvorfor det er slik. Formingsfaget har i seg en terminologi omkring romlighet, materialitet, tekstur, farger, lys osv. som gir muligheter for refleksjon omkring kvaliteter ved det fysiske miljøet. Men skal man ta læringsmålene på alvor blir det formingsfaglige perspektivet for smalt. Her er det pedagogiske og helhetlige perspektiver og diskurser som må til. Fagplaner har sin bakgrunn i den kultur de er skrevet i. I denne kulturen ligger det tydeligvis noe til hinder for et pedagogikkfaglig engasjement i det fysiske miljøet. I forsøk på å identifisere slike hindre håper jeg også å peke på veier til å overkomme dem.

### **FØRSKOLELÆRERENS HETEROGENE KUNNSKAPSBASE**

Førskolelæreryrket er helt klart et eksempel på en profesjon som står i et møte mellom ulike kunnskapsgrunnlag. Profesjonens kunnskapsbase er det Harald Grimen kaller heterogen:



”Den er heterogen hvis den er satt sammen av elementer fra forskjellige vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelter” (Grimen, 2010:72). Listen er lang over ulike fagområder med ulike tradisjoner, teorier, metoder og kunnskapsbaser som forbindes i det veikrysset som utgjør profesjonen: Psykologi, læring, fysisk miljø, sosiale prosesser, barns motorikk osv. ”Hvis det som integrerer elementene i en profesjons kunnskapsbase er de fordringer som profesjonens yrkesutøvelse stiller, har vi en praktisk syntese.” (ibid. side 72).

I førskolelæreryrket oppfatter jeg helt klart at det er *yrkesutøvelsens* utfordringer som definerer en enhetlig profesjon, - som samler og integrerer de ulike kunnskapselementene. Praksisfeltet er ståstedet for å oppdage og forstå relevansen av kunnskap. I et slikt veikryss vil noen av veiene være åpne og sterkt trafikkerte forbindelser til andre fagfelt, som mellom pedagogikk og psykologi. Andre veier kan betegnes blindveier der kompetansen kun når så langt pedagogen selv kan se fra sitt (private) ståsted. Slik vil det i stor grad være med *fysisk miljø* som problemområde så lenge *utdanningen* ikke makter å integrere det i studiets profesjonalisering.

### ***ET PRIVAT, HJEMLIG ELLER ET PROFESJONELT PERSPEKTIV***

Barnehagen har frem til de siste tiårene hatt *hjemmet* som ideal. ”Den lille intime barnehagen med én eller to tanter og en hage var den mest kjente modellen frem til 1950-årene” (Wilhelm, 2010:139). I en slik setting er det naturlig at personalets private og hjemlige kultur og habitus i stor grad gjøres gjeldende også i barnehagen. Etter hvert har barnehagene blitt flere og flere og større og større. Både planlegging, bygging og innredning av barnehager og deres uteområder har i økende grad blitt en spesialisert og kompetansekrevende industri preget av økonomiske prioriteringer, jus og tekniske krav og standarder. Ingeniøren, juristen og økonomen har paragrafer, argumenter og kompetanse som gjør det utfordrende å forsvare barnas perspektiv med pedagogens terminologi og kompetanse.

Arkitektens helhetlige kompetanse på dette, samt deres steds- og brukerperspektiv blir dessverre ofte sett som overflødig og fordyrende og konkurreres ut av ulike ferdigløsninger. Også ved innredning av barnehagens inne- og uterom har samme tendens bidratt til at standardiserte katalogvarer dominerer. Det krever både mot og gode argumenter om en skal ta kampen opp i dette feltet. Med dette som bakgrunn kan man kanskje forstå at pedagogen ikke har stort faglig og kreativt fokus på det fysiske miljøet. Et helt annet spørsmål er om dette gir *utdanningen* fritak fra å arbeide med disse problemstillingene. I dagens utdanning lærer ikke pedagogene å bruke sin voksende innsikt og refleksjonskompetanse omkring *barnet* til også å

sette kritisk blikk på *rommet*. Hjemmekunnskapen som en gang hadde stor gyldighet i barnehagen blir ikke erstattet av en profesjonalisert kunnskap om barn og rom. Er sammenhengen så enkel at kunnskap gir makt, - og at kunnskapsløshet gir maktesløshet? Faglig nysgjerrighet og profesjonell kreativitet og handlekraft vil i stor grad avhenge av den opplevde tillit og frihet som følger det Pierre Bourdieu betegner som *kapital*, enten den er sosial, kulturell, eller økonomisk. Kapital kan man blant annet opparbeide seg gjennom utdanning (Hodkinson et al, 2007). Jeg tror at den som har makt, - definisjonsmakt og handlekraft, i et felt også vil se flere av de tilstøtende felter eller kunnskapsområder som *sitt anliggende*. Et viktig spørsmål blir jo da *hvordan* får man virkelig og relevant kunnskap, en kunnskap som virkelig øker din kulturelle kapital og dermed din makt og innflytelse?

### **ROM OG RAMMER**

Rammer har med utsnitt å gjøre, hvordan man ser noe som avgrenset del av den store helheten. Rammer handler også om grenser for frihet, mulighetsrom og det disse gjør med ”den innrammedes” selvforståelse. Basil Bernstein (f. 1924) har utarbeidet en analysemodell hvordan bl.a. utdanningssystemet reguleres ved hjelp av koder (Kirkeby, 2006; Beck, 2007). ”Streng” (restricted) koding preges av forutsigbarhet og begrensede valgmuligheter, men en friere koding (elaborated) preges av flere valg og mindre forutsigbarhet. Kodingens to variabler og modellens to akser er *klassifisering* og *ramme*. I utdanningssammenheng betyr *sterk klassifisering* at faggrenser, aldersskiller og så videre opprettholdes strengt. *Svak klassifisering* vil bety at dette er mer flytende og kan diskuteres. *Svak eller sterk ramme* går på frihet eller makt/kontroll over pedagogisk innhold, språk og praksis. Klassifisering kan slik forstås som ressurser for de intensjoner som ligger i rammene. Dersom begge variabler er svake får man det Bernstein kaller *usynlig pedagogikk*. Dersom begge derimot er sterke blir pedagogikken *synlig* (ibid.). En slik analyse kan bidra til å kaste lys over utdanningens og profesjonens spillerom innad og i dens forhold til andre profesjoner. Kodingen som preger dagens førskolelærerutdanninger må kunne karakteriseres som *sterk*, med pensum og arbeidsformer som følger klare og veletablerte faggrenser og tidsskjema og detaljerte føringer på undervisningens former og innhold. En sterkt kodet utdanning bærer også stort ansvar for det den holder *utenfor* og skaper avstand til og de kunnskaper den da ikke velger eller makter å skape.

Det kan problematiseres at Rammeplanen omtaler det fysiske miljøet som *rammer* og som *rammebetingelser*. Dersom man forstår *rammer* som omkringliggende *forutsetninger*, en mulighetenes innramming, vil det kunne resultere i et avmektig og passivisert forhold til det

fysiske miljøet som noe gitt og forutbestemt. Dersom man derimot beskriver det fysiske miljøet som *faktor* (som avgjørende del av regnestykkets resultat) og som *kontekst* (sammenhengen som alt er vevd sammen i) kan det forstås både som premiss og verktøy i den pedagogiske praksis. Et verktøy må man skaffe seg erfaring med og lære å håndtere, bruke på rett måte i rett situasjon. Uten trening og dyktiggjøring i praksis vil en heller ikke få øynene opp for hva dette verktøyet kan hjelpe til å utrette. Aristoteles operer med ulike begreper om kunnskap som berører det vi i dagligtalen kaller praksis. *Praxis*<sub>2</sub> beskriver utøving av praktisk klokskap, å lære seg å handle riktig. Dette innebærer også å lære hvordan ting vanligvis gjøres. *Praxis*<sub>1</sub> handler derimot om å opparbeide seg innsikt og ferdigheter gjennom øving og trening (Eikeland, 2006). For å håndtere *det fysiske miljøet* som et ”verktøy” som det fysiske miljøet er begge former for praxis relevante. ”Erfaring er primært resultatet av øvelse, og som sådan er oppsamlet praktisk erfaring en allmenn evne” (Eikeland, 2006:11).

Dersom man også i pedagogikkutdanningen ser på sted, rom og arkitektur som andre profesjoners felt, klassifisert utenfor pedagogikken, er det naturlig at man ikke skaffer seg erfaringer med dette og at det ikke blir viet særlig oppmerksomhet eller didaktisk oppfinnsomhet, selv om man rent saklig erkjenner dets viktighet.

### ***SPRÅK OG BEGREPER SOM BRO ELLER KLØFT***

Språk og begreper betyr mye i denne sammenheng. Terminologi skaper kontakt og avstand, makt og avmakt. Kirkeby gir følgende eksempel med ordet *fleksibilitet*: ”Måske har uttrykket fleksibilitet fået så stor plads i diskussionerne om krav til et tidssvarende skolebyggeri, fordi ordet både kan bruges i forbindelse med undervisning og med arkitektur og altså umiddelbart forståes av både lærere og arkitekter” (Kirkeby et al, 2005:53). En felles terminologi og begrepsforståelse kan potensielt bygge bro mellom fagfelt og dermed også mellom fagenes kunnskapsbaser. Men i eksempelet ligger det også en advarsel om at den felles forståelsen ikke alltid er reell. Her ligger en av utfordringene for utdanningen. Kan vi lære andres faglige ord og uttrykk uten å dele de reelle erfaringer og refleksjoner som gir dem begrepsinnhold?

Jeg tror like fullt det er kunnskapspotensiale i å jobbe bevisst med språket og begrepene. Det er gjort beskrivelser av pedagogiske verdier og mål, altså med en terminologi og et begrepsapparat som pedagogikken kjenner, som også kan bidra til analyse og forståelse av det fysiske miljøet. Jeg tror det kan utvikles terminologi for en romtypologi/stedstypologi som er forståelig og anvendelig for pedagogen ved at den relaterer seg til deres pedagogiske prosjekt og anvendelig for arkitekten ved at den relaterer seg til det fysiske miljøets utforming og

kvaliteter. Ord og ordpar som eksempelvis ”beskyttende-utsatt”, ”trang-romslig”, ”lukket-åpen”, ”vag-presis”, ”oversiktlig-kaotisk” er direkte relaterte til våre egne kroppslige og estetiske erfaringer og beskriver romlige fenomener mer presist enn for eksempel typisk private og dagligdagse ord som ”koselig”, ”stygt”, ”fint” eller ”stue”, ”oppholdsrom” osv. Det er med andre ord mulig å lære seg å beskrive rom ganske presist ut fra *hva de gjør* med oss. Ved praktiske øvelser i å endre på rom kan man observere og diskutere hva som skjer med rommets egenskaper i både i relasjon til egne kroppslige erfaringer og til pedagogiske mål og verdier.

Men det finnes også problemer med slike ordpar, nemlig at de konstruerer motsetningsforhold og forenkler en nyansert og kompleks virkelighet. I følge Bruno Latour er den moderne kulturs tenkning basert på dikotomier og dualismer (Kirkeby, 2006); objekt mot subjekt, natur mot kultur, tanke mot handling, osv. Nyanser, posisjoner og avstander blir lest som motsetninger. Latour peker derimot på at vi lever i en *hybrid* verden der det skjer *mellom* polene, der motsetningene flyter sammen i situasjonen. I dette perspektivet kan vi også se at det egentlig ikke er stor avstand mellom arkitektens ord og begreper om rommene og pedagogenes ord om barns og voksnes praksis. ”Møtested” eller ”beskyttelse” er et ord som vil møte ulik *mening*, assosiasjoner og metaforer hos ulike individer og i ulike fagmiljø. Like fullt er det her, i det hybride møte med de hybride begrepene vi kan møtes til dialog om våre hybride erfaringer. Også med Bernstein som støtte kan vi arbeide med begreper som lever og bærer mening om både pedagogikk og arkitektur. Bernstein bruker arkitektur, familien og utdanningssystemet som bilder/eksempler for å forklare sin teori om koding. Et rom kan i seg selv være klassifiserende og dermed disiplinierende med føringer for handling, samhandling og kommunikasjon. Et rom kan være innredet så stilrent at ethvert avvik blir synlig. Baroniet i Rosendal omfatter to historiske parkanlegg; en streng symmetrisk renessansepark fra 1660-åra og en romantisk landskapspark fra ca 1810. De oppleves svært forskjellige å være i, men er på ingen måte hverandres motsetninger. Parkene kunne tjent som laboratorium for erfaringer og dialoger om romopplevelser, klassifisering, pedagogiske valg og verdier.

Som ansats til en typologi vil jeg trekke frem arkitekten Inge Mette Kirkeby som i sin avhandling analyserer skolens rom etter fem kvalitative kriterier som hun kaller ”*skolens fem rom*”; *det sosiale rom, handlingens rom, det atferdsregulerende rom, det betydningsbærende rom og det stemte rom* (Kirkeby, 2006). Kategoriene er laget ut fra hva de faktisk utfører av pedagogisk arbeid. Det er dermed mulig å bruke Kirkebys fem rom til å diskutere pedagogiske valg og verdier. Også den hollandske pedagogen Gert Biestas kan hjelpe oss et

stykke på vei: Han beskriver det han kaller dannelsens tre funksjoner: *kvalifisering*, *sosialisering* og *subjektskaping* Biesta (2009). Det er fullt mulig å ta på dette som briller når man skal se på barnehagens rom: Hvordan er våre steder og rom bygget og egnet som ramme og redskap for disse tre ”dannelsesfunksjonene”? Hva ved rom eller sted er samlende, hva er disiplinerende (skjult eller synlig), hvor ivaretas det individuelle? Pedagoger kan observere, erfare og reflektere over hva rommene gjør for dem (evt. mot dem) og hvordan de gjør det, men da må de også bevisstgjøres seg hva de vil rommet skal gjøre for dem. Her er potensiale til massevis av gode dialoger mellom pedagog(-ikk) og arkitekt(-ur), både i utdanning, forskning og på ulike nivå i praksisfeltet.

### ***PRAKSIS OG DIALOG (Å LÆRE OM, LÆRE AV, LÆRE I....)***

”Nybegynnere eller folk som bare lærer fag overflattisk er som skuespillere i følge Aristoteles. De har bare de innlærte ordene å forholde seg til” (Eikeland, 2006:25).

Skal man få *begrep* om noe må man også, billedlig og bokstavelig, *ta grep*. Jens-Christian Smeby (Smeby i Molander & Terum 2008:97) referer til Donald Schön som brukte begrepet *refleksjon i handling* for å få frem hva som kjennetegner profesjonell kompetanse. ”Studentene kan ikke læres det de trenger å vite, men i likhet med kunstnere kan de veiledes. På den måten kan deres refleksjon over og i profesjonell praksis oppøves.” Smeby sier videre at ”Læring kan forstås som deltakelse i et praksisfellesskap” (Smeby i Molander & Terum 2008: 97).

Aristoteles beskrivelser av *praxis* er høyst aktuelle her. Handlingen er sentral for å få kjennskap til noe, man må bruke og aktivisere seg selv for å få relevante erfaringer. På et slikt erfaringsgrunnlag kan man reflektere faglig over erfaringens ulike kvaliteter, for eksempel rommenes virkning. I følge Eikeland (2006) holder Aristoteles *dialogen* sentral for å utvikle det erfarte fra taus til artikulert kunnskap og innsikt (theória). ”Dialogen skulle imidlertid ta et fenomenologisk utgangspunkt i samtalepartnernes konkrete erfaring og utbredte oppfatninger, i hvordan ting så ut fra deres ståsted eller i alminnelig utbredte oppfatninger”, sier Eikeland (2006:24). Uten erfaringene kan ikke dette skje. Begrepet *skholê* er opprinnelsen til vårt ord *skole*. Det betegner noe slikt som et *åpent frirom innfelt i praksis* (Eikeland, 2006:23), altså tid og sted til ettertanke og refleksjon i og omkring det praktiske arbeidet. Dialogen i *skholê* bidrar også på veien *fra nybegynner til mester* gjennom at erfaringer artikuleres. Dette kan også sees i sammenheng med det tidligere nevnte behovet for utvikling fra ”hjemmet som

ideal” til et profesjonelt perspektiv og begrepsapparat omkring fysisk miljø. Erfaringer og dialoger er sentralt for å erstatte gammel innsikt med ny.

En arkitekt besøker stedet (tomten og dens situasjon), måler, observerer, analyserer, skisserer, bygger modeller, presenterer og diskuterer som en kontinuerlig arbeidsprosess. Slik er også arkitektstudiet ved Bergen Arkitekthøgskole gjennom fem år (Bergen Arkitekthøgskole, 2008). Studiet starter med en måneds obligatorisk feltarbeid helt ute i havgapet på Vestlandet. Her går det i historiske oppmålinger, reparasjoner av gamle naust, registrering av vær osv. Situasjon og konkrete arbeidsoppgaver først av alt! Studiets videre arbeid med ulike problemstillinger er i stor grad basert på de individuelle og delte erfaringene fra dette feltarbeidet. Det gjøres stadige ekskursjoner der nye observasjoner, erfaringer og erkjennelser kan gjøres og drøftes. *Erfaringer og dialoger* som kjennetegner praksisfeltet gjøres til studiets kjerne og egentlige pensum. Man kan si at studiet preges av *svak klassifisering* i den forstand at det er erfaringer av den opplevde praktiske syntesen; stedet, arbeidsoppgavene som definerer ”faget”. Vi kan også snakke om *svake rammer* ettersom det primært er de dialogene ”som kommer opp” og ikke lesepensum som skal sette erfaringene i perspektiv.

I generell del av fagplanen for bachelorstudiet til førskolelærer ved Universitetet i Stavanger (UiS) står det at ”Erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet er sentrale utgangspunkt for fagstudiene” (UiS 2011:7). Videre står det at ”Det legges til rette for undervisning og vurderingsformer som hjelper studentene til å integrere praksiserfaringer og teoretiske kunnskaper fra ulike fag” (UiS 2011:8). Det er altså en klar intensjon også her om å la problemer og erfaringer fra praksis prege både innhold og arbeidsmåter i studiet. Førskolelærerstudiet definerer *praksiserfaringer* som erfaringer fra *avgrensede praksisperioder* der studentene er ute i barnehager. I stedet for å ”imiterer” praksisfeltets arbeidsmåter i studiet satser man på å komplementere praksisfeltet med teori- og refleksjonsbaserte studier. Man kan si at førskolelærerstudiet ved UiS, med sine mange atskilte fag, pensum (pensa) og tilmålte praksisperioder er annerledes og sterkere kodet enn arkitektstudiet ved BAS. En slik koding vil også kreve at et fornyet fokus på fysisk miljø initieres på ramme- fagplannivå, plasseres (klassifiseres) i fag og pensum og *gjøres til tema* i praksisperiodene. Med begrenset praksistid gjennom studiet vil et nytt problemfelt eller studieemne møte sterk konkurranse fra andre emner med lang fartstid som prioritert fokusområde.

## **SLUTTORD: VEIEN VIDERE**

Jeg har pekt på at dagens førskolepedagogikk ikke har sin oppmerksomhet rettet mot det fysiske miljøet. Jeg håper jeg har fått frem noen av de forhold som kan forklare dette. På fagplannivå kan forklaring også ligge i at barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2005) ikke omtaler fysisk miljø. I en helt ny NOU med tittelen *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012:1) er det derimot foreslått to egne paragrafer om krav til det fysiske miljøet. Dette kan bære bud om endringer også i utdanningen. Samtidig ser vi at den påfølgende Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) ikke nevner fysisk miljø med ett ord i den lange rekken av læringsutbytter som faktisk trekkes frem. Det gjør heller ikke de tilhørende *Nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen*. Her endres riktignok faggrensene fra enkeltfag til kombinasjoner av fag (kunnskapsområder) der pedagogikkfaget skal integreres i hver av dem. Dette leder til prosesser der man på utdanningsstedene nå drøfter hvor i ”klassifiseringen” de ulike problemområder og emner faktisk høre hjemme. Selv om dette er en anledning til å løfte frem pedagogikkfaglig fokus på fysisk miljø og få det inn på studieplanene, frykter jeg at utdanningen har en lang vei å gå før dette problemområdet faktisk finner sin plass og sin form.

## **Litteratur**

- Amundsen m.fl. (2007). *Barn og rom, Refleksjoner over barns opplevelse av rom*. Trondheim Kommune
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006) *Æstetik og læring*. København: Hans Reitzels forlag
- Barnehageloven*. (2005). Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. juni 2012 fra: [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no)
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Beck, C.W. (2007). Utviklingen i Basil Bernsteins utdanningssosiologi med vekt på de senere år. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 91, 245-256
- Bergen Arkitektthøgskole (2008) *Studieplan for Bergen Arkitektskole*. Hentet 10. Juli 2011, fra <http://www.bas.org/Studentinformasjon/Studiehandbok>
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.
- DMMH (2011). *Fagplan Bachelor førskolelærerutdanning Estetisk linje 2011-14*: Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning. Hentet 14. Oktober 2012 fra: [www.dmmh.no](http://www.dmmh.no)
- Dupont, S. & Liberg, U (Red.) (2008). *Atmosfære i pedagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Eikeland, O. (2006) Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennsksformer. I E. Askerøy & O. Eikeland (red.). *Som gjort så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Kjernebegrep i yrkeskunnskap – antologi av nordiske forfattere*. Forskningsserie 13/2006. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Grimen, H (2010) Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Terum L.I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2007). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning* 1, 27-47

- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kirkeby, I.M. & Gitz-Johansen, T. & Kampmann, J. (2005). I K. Larsen (red.). *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kirkeby, I.M. (2006). *Skolen finder sted*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Krogstad, A. & Hansen, G.K. & Høyland, K. & Moser, T. (Red.). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordic Studies in Education nr 1*. Hentet 24. August 2011. Fra <http://www.idunn.no/ts/np>
- Meld. St. 41 (2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag as.
- Nasjonalt forskningsprogram om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). Hentet 10. Juni 2012 fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning or barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Smeby, J-C. (2010). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Universitetet i Stavanger, (2011). *Fagplan 2011-2012 for Bachelorstudium – førskolelærerutdanning*. Stavanger: UiS
- Ulleberg, H.P (2002) *Hermeneutikk – sentrale dimensjoner*. Hentet 24. Mai 2012, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/hermeneutikk.htm>
- Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. I F. V., Nielsen, S. G., Nielsen, & S.-E. Holgersen (Red), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 2008*. Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6. 185-204.
- Wilhjelm, H. (2010). Barnehagens hus – om bygg og arkitektur. I Ø. Kvello (red.). *Barnas barnehage 1. Målsetninger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.





## Gammelt fag i ny drakt - hva kjennetegner kunnskapsgrunnlaget i utøvelse av sykepleie til palliative pasienter?

Omsorg for uhelbredelige syke og døende pasienter er et gammelt fag. Hippokrates, legekunstens far, sitt prinsipp om ”aldri skade, av og til helbrede, ofte lindre og alltid trøste” har stått gjennom tiden - likevel har omsorg for døende pasienter på mange måter kommet i skyggen av det moderne helsevesenets fokus på helbredelse. Fra å være en naturlig del av omsorgen i hjemmet har omsorgen for den døende pasient blitt institusjonalisert og fremmedgjort i vårt samfunn, ønske om at alt skal kunne repareres har blitt stadig sterkere. De siste tiårene har pasientgruppen og deres pårørende imidlertid fått ny oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt gjennom utvikling av fagfeltet palliative medisin, også kalt lindrende behandling.

### ***Fra Hippokrates via hospicebevegelsen til nytt fagfelt.***

Veien fra Hippokrates sin uttalelse om ivaretagelse av pasienten til dagens palliative fagfelt har gått via hospicebevegelsen. På slutten av 1960-tallet ønsket foregangskvinnen Ciceley Saunders å akademisere faget og påpekte viktigheten av en bred tverrfaglig tilnærming. Selv var hun både sykepleier, sosialarbeider og lege da hun etablert St. Christophers Hospice i London. Hospicebevegelsen ble både en måte å behandle folk på, og en filosofi som har preget utviklingen frem til dagens ønske om sømløse tjenester der fokuset er på tverrfaglig tilnærming ut i fra pasientens helhetlige behov. Internasjonalt er palliasjon satt på dagsordenen av WHO, og i Europa legger EAPC (European Association for palliative care) sentrale føringer for fagfeltet. I Norge har tematikken blitt løftet frem av ulike politiske utredninger i nært samarbeid med fagmiljøet. Livshjelpsutredningen (NOU 1999:2), Nasjonal strategi for kreftområdet 2006-2009 (2006), og Nasjonalt handlingsprogram med retningslinjer for palliasjon i kreftomsorgen (2007) beskriver alle hvordan tjenesten bør

organiseres. Dokumentene vektlegger at palliativ behandling skal integreres i det offentlige helsevesenet, og at pasienten skal behandles nærmest mulig hjemmet. Sykehusene bør ha palliative team og øremerkede senger. I kommunene anbefales kreftsykepleier, og sykehjemsavdelinger tilpasset disse pasientenes behov. Samtlige dokumenter vektlegger kunnskap og kompetanse. På mange måter fremstår behandling og pleie av denne pasientgruppen som et nytt fagfelt som de siste tiårene har fått spesialisering for leger og annet helsepersonell. Kjennetegn ved kompetansen som behøves innen palliasjon er kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å kunne lindre fysiske smerter og plagsomme symptomer, samt skape psykisk, sosial og eksistensiell trygghet i forhold til overgang til døden. Omsorgen skal tilpasses pasienten og familiens individuelle behov, og skapes i et tverrfaglig miljø, på tvers av tjenestenivå. Det må tas hensyn til raske endringer i sykdomsbilde, og helsearbeideren må ivareta egne reaksjoner i samspillet.

Kompetanse av denne art utvikles over tid i kombinasjon mellom teori og erfaring (Kaasa 2007). Selv om en skulle tro at omsorg for døende var en sentral kunnskap hos helsepersonell er en av dagens utfordringer innen fagfeltet å skaffe nok kvalifisert personell på lege og sykepleiersiden. Dette kan bunne i at helsepersonell kjenner at de ikke har tilstrekkelig kunnskap til å lindre symptomer, og gå inn i de mellommenneskelige utfordringene som ligger i møte med døden. Hva kjennetegner så kunnskapsgrunlaget sykepleiere innen dette fagfeltet jobber ut i fra, og imøtekommes behovet for kunnskap og kompetanse innen palliasjon av praksisfelt og utdanningsinstitusjoner?

### ***Kunnskap, ferdigheter og utøvelse av faglig skjønn***

Sykepleie er en gammel profesjon, og yrket uttrykker gjennom profesjonsbegrepet både en forventning om profesjonalitet i form av kunnskap av empirisk art samt til ferdigheter. Som yrkesutøvere har sykepleiere en profesjonell status som samfunnet har tillit til. Det er forventet at de gjennom sin kompetanse ivaretas oppgaver av allmenn interesse slik at deres vitenskapelige kunnskap kommer befolkningen til gode via profesjonell yrkesutøvelse. Dette ses på som et viktig trekk som skiller profesjonsutøvere fra andre mer praktiske yrker (Grimen 2008). Å jobbe nær livets grense byr på mange faglige og menneskelige utfordringer for sykepleieren, både i møte med pasient, pårørende, det tverrfaglige teamet og kanskje ikke minst i møte med seg selv og eget forhold til liv og død. Den kunnskapsbasen som kreves av sykepleieren beskrives av Grimen (2008) som heterogent, sammensatt av mange vitenskapelige disipliner og kunnskapsfelt. Mangfoldet fremkommer i Rammeplan for

sykepleierutdanningen (2008) og omhandler blant annet medisinske, naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige emner. Videre står sykepleievitenskapelige og sykepleiefaglige emner sentralt og inkluderer forebygging, diagnostisering, pleie og behandling som igjen styres av verdier, menneskesyn og etikk for å nevne noe. Sykepleieprofesjonens kunnskapsgrunnlag er med andre ord stort, og preges av sammenhengen mellom ulike deler av kunnskap som settes sammen og utgjør en meningsfull enhet. Grimen (2008) kaller dette for praktiske synteser fordi kunnskapselementene blir knyttet sammen gjennom de krav som praksis stiller for å kunne gjennomføre bestemte oppgaver, og ikke primært gjennom teoretiske synteser.

Kravene fra praksis er i endring, behandlingstilbud bedres og mennesker lever lenger med sine lidelser. Organiseringen av tjenestetilbudet er i stadig forandring, og dagens pasient og pårørende har andre krav og forventninger enn for noen tiår tilbake. Begreper som livslang læring og lærende organisasjoner preger helsevesenet, og er i tråd med krav til sykepleierne om faglig oppdatering jmfør Helsepersonell loven § 4 samt yrkesetiske retningslinjer. Utfordringen for sykepleieren ligger i følge Becker (2009) i å klare å kombinere vitenskapen med kunsten, det faglige skjønn, slik at det blir en helhetlig tilnærming til pasientene som gjenspeiler individualitet, valg, verdighet og medfølelse.

Bredden i kunnskapstilfanget som er nødvendig for å jobbe innen sykepleiefaget generelt og fagfeltet palliasjon spesielt kan ses i lys av Aristoteles sitt tredimensjonale kunnskapssyn sammensatt av episteme, techne og fronesis. Episteme og techne var etablerte greske begrep, mens fronesis var et begrep Aristoteles selv kom frem til. Den vitenskapelige kunnskapen, *episteme*, beskrev Aristoteles som faktakunnskap - det som ikke kan være annerledes, det uforanderlige. Den vitenskapelige kunnskapen er demonstrerbar og etterprøvbar. Den handler om å vite hvorfor, lage teorier og se på årsakssammenhenger der kunnskapen er generell og uavhengig av situasjon. I helsevesenet kommer episteme til uttrykk gjennom kunnskap om for eksempel diagnoser, prognoser og effekt av behandlingstiltak. I palliativ sammenheng fremstilles denne faktakunnskapen ofte i vitenskapelige artikler fra randomiserte kontrollerte kvantitative studier som danner grunnlag for behandlingsregimer, retningslinjer og prosedyrer. Denne type kunnskap er i helsevesenet som oftest produseres av medisinere og farmasøyer, men danner utgangspunkt for videre pleie og behandling, og er av den grunn en kunnskapsform som er sentral og for sykepleieren.

En annen type kunnskap er det praktiske håndverket, beskrevet av Aristoteles som *techne*. Ordet finner vi igjen i dagens teknologi, og henspiller på hvordan en lager ting. Det praktiske håndverket omtales som kroppslig viten, og kommer til uttrykk når en har evner og vilje til å ta i bruk de ferdigheter og holdninger en har slik at kunnskapen omsettes til kompetanse, det å vite hvordan. Innen fagfeltet palliasjon kan det handle om å bruke sine medisinsktekniske ferdigheter til å administrere medisiner, lage kreative løsninger på utfordrende situasjoner eller gjennomføre et godt stell. I motsetning til episteme som er evig kunnskap er *techne* foranderlig, og kan påvirkes av situasjonen. *Techne* er derfor en viktig evne for sykepleiere som jobber med palliative pasienter som ofte kjennetegnes av raske endringer i sykdomsbilde. Sykepleieren trenger da det Benner, Sutphen, Leonard og Day (2010) beskriver som klinisk fantasi, eller evnen til å se muligheter, ressurser og begrensninger i pasient og pårørendes situasjon. *Techne* omtales og som kunsten i faget der utøveren er skapende ved å handle med hengivenhet og beherskelse (Alvsvåg & Førland 2007).

Sykepleierens evne til å sette sammen deler av kunnskap, de praktiske syntesene som Grimen omtaler kan en finne igjen i Aristoteles sitt *fronesis* begrep. Dette er den erfaringsbaserte kunnskapen eller skjønnet som bidrar til at sykepleieren klarer å forholde seg til det mangfoldige, nyanserte og kompliserte for så å bedømme hva som godt for menneskene i situasjonen (Alvsvåg & Førland 2007, Grimen 2008). *Fronesis* kommer og til uttrykk gjennom den tause kunnskapen som kan forstås som kunnskap innøvd i kroppslig viten og fortrolighet med omgivelsene (Polanyi 1983 i Grimen 2008). *Fronesis* kan dermed vanskelig formidles via forskningsfunn eller beskrives i teorien alene, da utvikling av denne kunnskapsart er avhengig av personlig erfaring og refleksjoner i praksis. Gjennom erfaring personliggjøres kunnskap, og skjønn og taus kunnskap blir en form for fortrolighetskunnskap som dannes over tid, der dialog og erfaringsutveksling mellom utøverne er en viktig kilde til kunnskapsutvikling.

Dialog i form av kritisk refleksjon over handling, men med gjensidig respekt for de involverte partene kan bli til erfaringsdannende samtaler. Den tause kunnskapen en har om en felles faglig arena er ofte en forutsetning for god dialog. Skjønn er avhengig av erfaringer, kunnskap og samarbeid med det Aristoteles kalte *medskjønnere*, altså andre med forutsetning for å forstå situasjonen. Her kan case fra praksis spille en viktig rolle, både i konkrete arbeidssituasjoner eller i reflekterende samtaler i ettertid.

Kunnskapsoverføring er ofte et biprodukt av annen handling, og det kan derfor være nyttig å stille spørsmål i ettertid. Eksempelvis kan en samle personalet etter et dødsfall og stille spørsmålet – klarte vi det? Ikke å helbrede, men å lindre og trøste slik at den som døde hadde minst mulig fysiske plager. Fikk pasienten forsonet seg med at livet skulle avsluttes, og ivaretok vi pårørende slik at deres vei gjennom sorgen ble litt lettere fordi familien ble ivaretatt på en måte som tjente deres behov? Klarte vi å koordinere det tverrfaglige teamet og samhandle mellom de ulike tjenesteyterne slik at pasienten fikk et sømløst tilbud? Refleksjoner som dette rundt erfaringer fra case kan gi kunnskap nå og overføres til fremtidige uforutsette situasjoner. Utvikling av faglig skjønn krever tid, rom, tilstedeværelse og ettertenksomhet. Skjønn har en hermeneutisk tilnærming som preges av tolkning, klokskap, overveielser samt kreativitet, og kan være en formidlende instans mellom de ulike kunnskapsformene. Via erfaring og skjønnsutøvelse dannes yrkesutøveren gjennom å forholde seg til den kunnskapen en tilegner seg – En dannelsesprosess som og er kjernen i det universitet og høyskoler skal bidra med.

### ***Fra Aristoteles til utdanningsministre i Bologna***

Hvordan imøtekommer så universitets- og høyskolesektoren behovet for opplæring i fagfeltet palliasjon? Studentene selv beskriver ofte møte med denne pasientgruppen både i teoretisk undervisning og i praksis med ord om de allmenne følelsene av utilstrekkelighet, hva skal vi si, hva skal vi gjøre? Det er en tematikk studentene ofte har lite kjennskap til med tanke på at de er unge og ennå ikke har gjort seg så mange private erfaringer i møte med dødsfall. De er og i en fase i livet der de former sin identitet og rolle som voksen. Hvordan kan utdanningsinstitusjonene sy sammen de tre kunnskapsformene Aristoteles presenterer slik at studenten kjenner faglig og personlig danning til å mestre utfordringene de møter hos denne pasientgruppen?

Utdanningsprosessen skal i følge Universitets- og høyskoleloven § 1.3 a (2005) baseres på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og bygge på den nyeste kunnskapen. Fra 2001 har utdanningsoppgavene i høyskoler og universiteter vært preget av Bologna-prosessen som anbefaler ny utdanningsstruktur med bachelor, master og PhD for en enklere internasjonal samordning av utdanningssystemet. Internasjonal utveksling på alle nivå i høyere utdanning er et mål, derfor må utdanningene samordnes (St.meld. nr. 27 (2000-2001), 2001). For å få til denne samordningen blir det i Norge i perioden 2009 - 2012 jobbet frem et kvalifikasjonsrammeverk som beskriver det læringsutbytte innen kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som institusjonen ønsker at studentene skal ha ved endt

utdanning. Det norske kvalifikasjonsrammeverket er tilpasset det vedtatte overordnede europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning, samt at en også har forsøkt å tilpasse rammeverket til EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Slik jeg ser det kan en trekke paralleller mellom kvalifikasjonsrammeverkets inndeling i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse og Aristoteles sitt tredimensjonale kunnskapssyn med *techne*, *episteme* og *fronesis*. Kvalifikasjonsrammeverket fremholder kunnskaper som faktakunnskap, det som ikke kan være annerledes gjennom forståelse av teorier, begreper og prosedyrer. Ferdighetsbeskrivelsene trekkes frem som den praktiske utøvelsen studentene skal beherske gjennom å anvende kunnskap til å løse problemer og oppvaver. De ulike ferdighetene beskrives som kognitive, praktiske og kreative, mens en i generell kompetanse er opptatt av studentenes holdningsdanning gjennom å kunne anvende kunnskapen selvstendig i ulike situasjoner gjennom samarbeid, ansvarlighet samt evnen til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet 2011). Utfordringen i sykepleierutdanningen blir å gjøre de ulike kunnskapsformene ”levende” gjennom undervisning, veiledning og praktisk trening. Er så teori og praksis to motpoler?

I følge Grimen (2008) blir det for enkelt i dagens samfunn å si at praksis er omsetting av teori, eller at det ikke finnes genuint teoretiske innsikter bare varianter av praksis. Det finnes med andre ord mange forbindelser mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og særlig i en profesjon der det er de praktiske syntesene som utgjør helheten i faget. Kunnskapsutvikling i en kompleks praksis, som fagfeltet palliasjon ofte kjennetegnes av, krever ifølge Benner et. al (2010) kontinuerlig dialog mellom teoretisk generell kunnskap, og det erfaringsbaserte. På den måten kan en bygge opp en kunnskapsbase samtidig som en utvikler evnen til relevansvurdering. Med relevansvurdering menes en evne til å oppfatte hva som er mest presserende i hver enkelt klinisk situasjon slik at en kan gjøre de rette vurderingene ved hjelp av teori og erfaring.

Benner et al. (2010) påpeker at dagens sykepleierutdanning har behov for radikale endringer. Det er etter deres mening i praksis nyvinningen skjer, og studentene trenger case fra praksis for å utvikle evne til å resonnerer klinisk. Case fra praksis kan med fordel trekkes aktivt inn i teoriundervisningen både for å underbygge lærerens formidling av fagstoffet og som verktøy studentene selv kan jobbe med for å komme frem til kunnskap. Case kan beskrive hvordan en møter mennesker nær livets grense i vanskelige samtaler, hvordan symptomer lindres og hvordan pårørende som ofte og er i et ukjent landskap kan støttes. Læreren må også være oppmerksom på at en innen dette fagfeltet ikke bare skal formidle kunnskap om å lindre og

trøste. Hippokrates ord om ikke skade er og høyst aktuelt for denne pasientgruppen i vårt risikosamfunn der fokuset ofte er på ønske om mest mulig behandling. Studentene må opplæres i en kritisk innstilling til når er ”nok nok, og for mye for mye”. Sagt på en annen måte; når teknologien og de medisinske behandlingsmulighetene stadig når nye høyder må en ha kunnskap om behandlingen gagnar eller skader pasienten og ikke bare se blindt på hvilke muligheter for behandling en har.

De fire etiske prinsippene om velgjørighet, autonomi, rettferdighet og ikke skade må formidles og tas hensyn til i pleie og behandling av pasientene. Profesjonsidentitet utvikles gjennom faglig kunnskap, og læreren kan gjennom eksempler fra praksis formidle etisk bevissthet, verdier, menneskesyn og faglig dyktighet. Studentene trenger hjelp til å se relevansen i de teoretiske studiene, hvorfor er dette viktig å lære noe om, hvorfor trenger jeg som student dette når jeg senere i praksis skal møte pasienter? Studentene sier ofte at det er i praksis de lærer mest og lettest klarer å forstå samspillet mellom diagnoser, symptomer, behandling og de menneskelige konsekvensene. Nettopp fordi det gjerne er i praksis novisen best kan koble sammen de ulike kunnskapsformene er det viktig at de forberedes på dette før de kommer ut i praktiske studier. De trenger faglig ballast og må trenes opp i å jobbe kunnskapsbasert gjennom å stille spørsmål, søke litteratur, kritisk vurdere, anvende kunnskapen samt evaluere og reflektere. I denne prosessen trenger de både den erfarne læreren eller sykepleierens klokskap, men og forskerens kritiske blikk på hva pasienter og pårørende beskriver at de forventer av helsevesenet og hva som er gjeldende best praksis for behandlingsregimer.

I møte med den erfarne sykepleieren/læreren er den relasjonelle og pedagogiske tilnærmingen av betydning. Det er viktig å få studenten til å gå fra å være observatør til aktiv deltaker i arbeidsoppgaver for på den måten å sosialiseres inn i rollen som sykepleiere slik at yrkesidentitet og personlig vekst kan fremmes. Her er refleksjon et godt verktøy som kan være med å bygge broer. Refleksjon må læres av studentene og etterspørres av veilederen, det er en aktiv arbeidsprosess der erfaringer kan bearbeides og omskapes til kunnskap for nåværende og fremtidige situasjoner. Er det så bare skolen som skal ta inn over seg at praksis må integreres i undervisningen? Dersom en ser fordelene med at de kliniske casene får større plass i klasserommet for å få en mer praksisnær undervisning må gjerne teori og forskningsfunn og ha større plass i praksisfeltet. Med tanke på at 50 % av sykepleierutdanningen skjer i de praktiske studiene er dette et viktig poeng dersom en skal nå



målet om en utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Er sykepleieprofesjonen bevisst sitt ansvar om å forvalte vitenskapelig kunnskap? Legger dagens sykepleieledere til rette for fagutvikling eller overlater praksisfeltet denne kunnskapsutviklingen og delingen til skolen? Begrepet kunnskapsbasert praksis debatteres i fagmiljøene, og det trekkes frem viktigheten av å kombinere forskning og klinisk erfaring. Kritiske røster advarer mot å marginalisere praktisk kunnskap, og en frykter for betingelsene og fremtiden for den kliniske dømmekraften. På den andre siden trekkes det frem at evidensbasering gir mest pålitelige kunnskap og at denne er i utvikling og stadig må oppdateres. Utfordringen i å jobbe kunnskapsbasert i praksisfeltet ligger i prioriteringer, tid og ressurser, samt sykepleierens kunnskap om litteratursøkeprosesser og språklige barrierer. Min erfaring fra praksis er at det er et stykke vei å gå før bevisstheten rundt teoretiske kunnskap og forskningsfunn får større plass i den praktiske yrkesutøvelsen. En tanke er gjerne å flytte fokuset fra ensidig snakke om å redusere gapet mellom teori og praksis, men heller vise mangfoldet og mulighetene som ligger her, og at en har et felles ansvar for å integrere de ulike kunnskapsformene.

### ***Hvordan kan utdanningen være pådriver og sammen med praksis skape gode løsninger for kunnskapsutvikling?***

NOU 2011 *Innovasjon i omsorg* peker på at en effektiv strategi for kunnskapsutvikling i omsorgstjenestene må ha som mål å styrke arenaer for samhandling mellom produsenter og brukere av kunnskap. Her kommer samspillet mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjoner inn. I Norge er palliasjon et såpass nytt fagfelt at en finner begrenset med forskningsprosjekter innen faget utført av sykepleiere. Derimot ser en et raskt økende antall fagutviklingsprosjekt som tar utgangspunkt i Nasjonale retningslinjer for palliasjon. Utviklingen skjer i stor grad i praksis slik Benner et. al påpeker, og i mindre grad med utgangspunkt i forsknings og utviklingsprosjekt fra utdanningsinstitusjoner. Eksempelvis etableres det lindrende avdelinger eller definerte rom og senger for denne pasientgruppen både i sykehus og i kommunehelsetjenesten. Det opprettes tverrfaglige palliative team tilknyttet helseforetakene som og jobber utadrettet til kommunehelsetjenesten, og en oppretter egne kreftsykepleierstillinger i kommuner for å nevne noe.

Et annet stort løft som gjøres i praksisfeltet, og da særlig i kommunehelsetjenesten, er ulike prosjekter med fokus på kompetanseutvikling. Her har faglig støtte fra de regionalt

kompetansesentrene i lindrende behandling, og økonomisk støtte fra Helsedirektoratet viktige bidragsytere. I vår region har Kompetansesenteret i lindrende behandling i Helseregion Vest etablert et kompetansenettverk bestående av sykepleiere i kommune - og spesialisthelsetjenesten som tilbys faglig oppdatering, og der sykepleierne fungerer som ressurspersoner i forhold til denne pasientgruppen på sin arbeidsplass. Høgskolen er representert i nettverkets driftgruppe samt styringsgruppe og er på den måten med å forme den kunnskapsformidling som tilbys de sykepleierne som er tilknyttet nettverket.

For noen år tilbake var det liten grad av samspill mellom praksisfelt og egen institusjon gjennom fagutviklings eller forskningsprosjekter som omhandlet denne pasientgruppen. Det var og få timer i utdanningen avsatt til dette temaet, og timene var lite samordnet mellom de tre utdanningsårene. De siste årene har det imidlertid skjedd en utvikling. Høgskolen har engasjert seg i praksisutviklingsprosjekt for å integrere noe av fagutviklingen fra praksis til våre studenter. I 2008 inngikk Høgskolen et samarbeid med to kommuner der en sammen laget rammer for etablering av "lindrende seng" i sykehjem. Det ble definert hva et slikt rom skulle inneholde både av fysisk miljø og kompetanse for de som jobbet der. Videre ble det laget retningslinjer for inntak av pasienter, kompetansehevende kurs for de ansatte og utarbeidet et studentmateriell som inneholdt fagstoff i form av artikler og undervisningsmateriell samt retningslinjer og prosedyrer. Prosjektet førte til at denne pasientgruppens behov ble satt på dagsordenen på de to sykehjemmene, og prosjektet ble evaluert til at det gav større trygghet for helsepersonell i møte med pasient og pårørende. I ettertid har det og inspirert personale ved sykehjemmene til å søke videreutdanning i palliasjon og kreftsykepleie.

Et annet praksisutviklingsprosjekt Høgskolen Stord/Haugesund har vært involvert i er innføring av Individuell plan som er en lovfestet rett pasienter har til å få utarbeidet en plan dersom de mottar hjelp fra mer enn en tjenesteinstans. En aktuell problemstilling for mange av de palliative pasientene. Prosjektet har vært knyttet til en kirurgisk sykehusavdeling, og målet er at det tverrfaglige teamet rundt pasienten samordner sine tjenester. Studenter i praksis ved avdelingen har vært pådrivere for gjennomføringen. Fagutvikling i praksis er og satt i system i vår region gjennom Helsetorgmodellen. Dette er et unikt samarbeidsprosjekt mellom regionens helseforetak, de tilhørende kommunene og Høgskolen Stord /Haugesund. Prosjektet har en egen palliasjonsgruppe der en samarbeider om prosjekter, hente inspirasjon og kunnskap fra hverandre.

Et av prosjektene høgskolen er involvert i gjennom helsetorgmodellen er et kommunalt kompetansehevingsprosjekt der en jobber med ressurspsykepleiere i kommunenes sykehjem og hjemmesykepleietjenesete som og er tilknyttet ressurspsykepleiernetverket i regi av Kompetansesenteret i lindrende behandling i Helse Vest. Målet er å utvikle felles retningslinjer i avdelingene samt øke kompetansen til de ansatte i kommune.

På utdanningsfronten har det også skjedd en utvikling. De siste 10 – 15 årene har det innen fagfeltet palliasjon kommet ulike videreutdanninger, mastergrader og doktorgrader som setter fokus på fagfeltet. Evalueringsstudien til Slåtten, Fagerstrøm & Hatlevik (2010) viser at videreutdanning innen palliasjon økte sykepleiernes kunnskapsnivå, holdninger og samarbeidsevner. Og i vår region har det vært etterspørselen fra praksis om å starte opp videreutdanning i fagfeltet, noe som har medført at en fra høsten 2012 tilbyr en eget modul på 7.5 studiepoeng innen palliasjon som et ledd i videreutdanningen i eldre, helse, samfunn. I forhold til den undervisning som tilbys våre studenter på bachelorutdanningen er og palliasjon satt på dagsorden de siste årene. Et fremtidig utviklingsprosjekt innen dette fagfeltet i egen institusjon kan være lage en tråd gjennom bachelorutdanningen slik at den sikrer en faglig utvikling hos studentene gjennom teoretiske og praktiske studier i alle tre studieår. Her kan en da med fordel trekke inn aktuelle praksisutviklingsprosjekt og fagutviklingsprosjekt som skjer i regionen. Eksemplene over viser til at en kan skape fagutvikling gjennom samspill mellom høgskole og praksisfelt. Pasientene i siste fase av livet trenger helsearbeidere med kunnskaper, ferdigheter og holdninger, kreativ problemløsning og stor samarbeidsevne som kan gjøre pasientens lidelse håndterbar. På mange måter kan en si at dette krever en stor grad av improvisasjon, der sykepleieren utøver sin profesjon bygget på kjente fraser men trenger å bruke flere strenger og improvisere den sykepleie som gis ut fra den respons mottakerne gir tilbake.

Palliasjon er et gammelt fag som fremstår i ny drakt gjennom tverrfaglig tilnærming og bevisstgjøring av det mangfold av kunnskap fra ulike fagfelt som behøves for å hjelpe pasienter og pårørende i siste fase av livet. Kunnskapsgrunnlaget bygger på faktakunnskap, praktisk håndverk og skjønnsutøvelse. En kan gjerne si at det går der en linje fra Hippokrates som i år 460 f kr sa: *”aldri skade, av og til helbrede ofte lindre og alltid trøste”* til Aristoteles kunnskapsinndeling i episteme, techne og fronesis i 384 og videre til hospicebevegelsen som fremholdt viktigheten av å akademisere faget gjennom den vitenskapelige kunnskapen, men og beholde filosofien der fronesis blir ivaretatt om hvordan mennesket individuelt må

ivaretas. Linjen føres videre inn i dagens universitet og høgskoler via kunnskapsministrene i Bologna som satte kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse på dagsorden. Sykepleiere har et ansvar for å utvikle eget fag, også forskningsbasert kunnskap innen palliasjon. Gjennom å styrke samspillet mellom de kliniske virksomhetene og utdanningsinstitusjonene kan en på sikt skape forutsetninger for at akademiske fagutvikling og forskningsagendaer blir mer relevante for tjenesteproduksjonen, så vel som at erfaringer fra praksisfeltet bidrar til utformingen av forskningsspørsmål for på den måten bidra til ny kunnskapsutvikling slik NOU 2011 anbefaler.

### **Litteraturliste**

Alvsvåg, H & Førland, O. (2007). Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. I: Alvsvåg, H & Førland, O. (red.). (2007). *Engasjement og læring: Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe.

Benner, P. Sutphen, M. Leonard, V. Day, L. (2010). *Å Utdanne sykepleiere: Behov for radikale endringer*. Oslo: Akribe

Becker, R. (2009). Palliative care 2: Exploring the skills that nurses need to deliver high quality care. *Nursing Times*, 105(14), 18-20.

Grimen, H. (2008). Profesjoner og kunnskap. I: Molander, A. Terum, L. I.(red.).(2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kaasa, S. (2007). *Palliasjon: Nordisk lærebok*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 09.03.12 på [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_ utdanning/nasjonalt-valifikasjonsrammeverk.html?id=564809](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_ utdanning/nasjonalt-valifikasjonsrammeverk.html?id=564809)

Nasjonalt handlingsprogram med retningslinjer for palliasjon i kreftomsorgen IS- 1529. (2007). Oslo: Sosial- og helsedirektoratet

Nasjonalt strategi for kreftområdet 2006-2009. (2006). Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet

NOU 1999:2 Livshjelp. Behandling, pleie og omsorg av uhelbredelig syke og døende. Oslo: Sosial og helsedepartementet

NOU 2011: 11 Innovasjon i omsorg. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet. Lastet ned 09.03.12 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/2011/nou-2011-11.html?id=646812>

Rammeplan for sykepleierutdanningen (2008) Kunnskapsdepartementet Lastet ned 09.03.12 på [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan\\_sykepleierutdanning\\_08.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_sykepleierutdanning_08.pdf)

Slåtten, K. Fagerstrøm, L. & Hatlevik O. E. (2010). Clinical competence in palliative nursing in

Norway: the importance of good care routines. *International journal of palliativeNursing*, 6(2), 79-86.

St.meld. nr. 27 (2000-2001). (2001). *Gjør din plikt - krev din rett: kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Universitets- og høyskoleloven (2005). LOV 2005-04-01 nr 15: Lov om universiteter og høyskoler. Hentet 30.10.11 på <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050401-015.html>

## Konsekvensene av en sedat livsførsel



### *Innledning*

Filosofene Kierkegaard og Aristoteles utgjør en kontrast til den franske billedhuggeren August Rodins berømte skulptur fra tidlig på 1900-tallet, som viser den ensomme filosofen sittende urørlig, tilsynelatende i dype tanker. Det var kjent at Aristoteles var en såkalt peripatetisk tenker, han gikk omkring mens han tenkte og foreleste for sine elever og tankefeller. Ordet peripatetisk har sitt opphav i veien Peripatos, hvor Aristoteles og hans elever vandret opp og ned i samtale. Skolen som Aristoteles grunnla i Athen, Lykeion, ble kalt den peripatetiske skolen (Ackrill, 1981). Den danske filosofen Søren Kierkegaard hører også blant til i gruppen av de mest kjente og populære vandrende filosofer. Han ble til stadighet observert vandrende gjennom Københavns gater i samtale med andre mennesker.

---

<sup>71</sup> I dag tilsett ved Universitetet i Agder.

Det er kjent at Aristoteles inkluderte god helse som et viktig element i definisjonen av et godt liv. Kierkegaard var også opptatt av vandringens betydning for å ivareta god helse, og etterlater ingen tvil om viktigheten av dette; ”dersom noen benekter at helse springer ut av bevegelse, så går jeg meg bort fra alle sykelige benektelser. Således, dersom man bare fortsetter med å gå, så vil alt bli til det beste” (Lunga, 2010).

### ***Retningslinjene fra helsemyndighetene***

De erkjennelsene som Aristoteles og Kierkegaard kom fram til, at det å bevege seg til fots gir helsegevinster, er godt kjent hos de fleste. Helsemyndighetene gir et generelt råd til voksne om 30 minutter med daglig fysisk aktivitet. Intensiteten bør være moderat, for eksempel en rask spasertur:

Frekvens	Intensitet/belastning	Varighet/omfang
Helst hver dag	Minst 12-13 i følge Borgs skala for opplevd anstrengelse = ”snakketempo” Minst 40-60 % av maksimalt oksygenopptak Minst 55-70 % av maksimal hjertefrekvens	Minst 30 minutter

**Tabell 1:** Anbefaling fysisk aktivitet (Østrem, 2012). Bygd på Helsedirektoratets tabell i Aktivitetshåndboken (2008).

Disse anbefalingene tar utgangspunkt i den kunnskapen vi har om dose-/responsforholdet mellom fysisk aktivitet og helse. Fysisk aktivitet har ulike dimensjoner som intensitet, varighet og frekvens. Kombinasjonen av disse faktorene utgjør total mengde fysisk aktivitet som relateres til forskjellige helsegevinster i det ovennevnte forholdet mellom dose og respons. Bahr (2008) legger til grunn at det er påvist at helseforskjellen er størst mellom personer som er fysisk inaktive og personer som er lite fysisk aktive. Anbefalingen til Helsedirektoratet bygger forøvrig på en amerikansk anbefaling som ble offentliggjort i 1995, og som nå i senere tid også er revidert og utvidet med en generell anbefaling om styrke, - og bevegelighetstrening, samt trening av balanse for eldre (Haskel et al., 2007).

### ***Hva sier forskningen om fysisk aktivitet og sittetid?***

Når det gjelder barn og unge anbefaler Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet (2000) minimum 60 minutter fysisk aktivitet hver dag, for å sikre god helse og normal vekst og utvikling. Aktivitetene bør være så allsidige som mulig for å gi utholdenhet, muskelstyrke, bevegelighet, hurtighet, kortere reaksjonstid og koordinasjon (Bahr, 2008). Professor Lars Bo

Andersen ved Norges Idrettshøgskole konkluderer imidlertid i en nyere studie at barn trenger minst 90 minutters fysisk aktivitet om dagen (Norges Idrettshøgskole, 2006). Studiet hadde som intensjon å undersøke sammenhengen mellom risiko for hjerte- og karsykdommer og fysisk aktivitet blant 1732 skolebarn i Danmark, Estland og Portugal. Studien viser at de 20 prosent minst aktive har tre ganger så høy risiko for hjerte- og karproblematikk som de 20 prosent mest aktive. I undersøkelsen ble barna overvåket i fire dager og det ble benyttet akselerometer for å måle mengden av fysisk aktivitet. Denne undersøkelsen skiller seg fra tidligere forskning, ikke bare fordi den går inn for å endre de internasjonale retningslinjene, men også fordi den analyserer flere risikofaktorer samtidig (blodtrykk, vekt og insulinresistens).

En amerikansk undersøkelse slår fast at aktive barn har større hjerne enn stillesittende barn. Forskere ved University of Illinois så på to variabler blant nærmere 50 ni- og tiåringer i USA: oksygenopptaket under trening og størrelsen på hippocampus (området knyttet til hukommelse og rom-orientering). Konklusjonen var tydelig. Barna med best oksygenopptak hadde gjennomsnittlig 12 prosent større hippocampus i forhold til den totale hjernestørrelsen. Disse barna leverte også et sterkere resultat på kognitive tester (Jakobsen, 2010).

Steinsbekk (2012) hevder i sin doktorgradsavhandling om behandling av barnefedme, at endring i kosthold er viktigere enn trening når barn og unge skal ned i vekt. Årsaken til dette er trolig at man må være ekstremt fysisk aktiv for å kompensere for et stort energiinntak. Steinsbekk hevder i likhet med annen internasjonal forskning at barna med fedme hadde flere psykologiske utfordringer og redusert livskvalitet sammenliknet med andre barn; "Et viktig mål med behandlingen er, i tillegg til å redusere fedme, å redusere psykososiale konsekvenser av fedme. Internasjonale studier viser at behandling av fedme hos barn fører til økt selvfølelse, bedre livskvalitet, og mer normalisert spiseatferd" (Ladegaard, 2012).

En annen undersøkelse utført av professor Amit Gefen ved Tel Aviv University i Israel, konkluderer med at alle timene på kontorstolen og sofaen hjemme øker fettproduksjonen i de delene av kroppen vi sitter eller ligger på. Årsaken til dette er i følge undersøkelsen at fettceller modnes raskere, og produserer opp mot 50 prosent mer fett, når de blir utsatt for lange perioder med mekanisk deformering (Grønli, 2011).

I en større undersøkelse utført på over 1000 personer ble det sett på sammenhengen mellom sittetid og flere metabolske faktorer som totalkolesterol, LDL, HDL, triglyserider og blodglukose blant fysisk aktive og inaktive. Et av hovedfunnene i undersøkelsen var at de



minst aktive personene hadde et signifikant lavere nivå av HDL (det gode kolesterolet), samt et høyere nivå av triglyserider, blodglukose og sittetid sammenliknet med de mest fysisk aktive personene. I dette studiet ble det ikke funnet noen signifikant korrelasjon mellom de ovennevnte metabolske faktorene og sittetid verken i den fysiske inaktive eller mest aktive gruppen (Østrem et al., 2012).

Owen et al (2010) viser imidlertid til en undersøkelse utført av AusDiab (The Australian Diabetes, Obesity and Lifestyle Study) med et utvalg på 11000 voksne, at det er en sammenheng mellom metabolsk helse og sittetid foran tv'en. Den mest tydelige korrelasjonen ble observert i den kategorien med flest timer foran tv-skjermen ( $\geq 4$  timer hver dag). Owen et al (2010) gjorde også et annet interessant funn. Selv når man følger retningslinjene om daglig fysisk aktivitet, vil fordelene man oppnår ved dette, bli nærmest utliknet av de negative metabolske konsekvensene som en sedat livsførsel gir. Dette betyr i praksis at gevinsten som man får ved å sykle fram og tilbake fra jobben, ikke får noen særlig verdi fordi man hovedsakelig blir sittende foran pc-skjermen gjennom hele arbeidsdagen, og følger dette opp med å utvide sittetiden i sofaen foran tv'en utover ettermiddagen og kvelden. Denne koeksisten mellom sittetid og fysisk aktivitet omtales som "the Active Couch Potato phenomenon". Å stå blir i ovennevnte undersøkelse ikke definert som en sedat aktivitet, det er utelukkende *sitting* som er synonymt med sedat livsførsel. Det innebærer sitting i bil, tog eller buss, og sitting på arbeidsplassen, i hjem og fritid. Denne sammenhengen mellom sittetid og fysisk aktivitet utgjør et nytt og spennende område for forskningen, og det gjenstår fortsatt mange svar i forskningsfeltet før man kan konkludere om de negative metabolske konsekvensene er forårsaket av *for mye sitting*, eller har sin hovedårsak i *for lite moderat fysisk aktivitet*.

### **Varslingsfunksjonen**

Det er ingen tvil om at det har skjedd store endringer innen transport, kommunikasjon, arbeidsplass og underholdningsteknologi de senere tiårene som har medført åpenbare, reduserte krav for fysisk aktivitet. Samtidig lever vi i en tidsalder hvor idrettsforskningen stadig opplyser folk om hvor viktig det er å drive med jevnlig fysisk aktivitet med tanke på å unngå livsstilsrelaterte sykdommer. Media- og underholdningsbransjen følger opp med et konstant fokus på hvor viktig fysisk aktivitet er i kombinasjon med riktig kosthold.

Glass (1966, referert i Tranøy, 1986) sammenfatter forskernes ansvar i tre hovedpunkter. For det første skal de gjøre andre oppmerksom på mulige nyttevirkninger av vitenskapelig

forskning. Videre skal forskerne advare mot farer og sette søkelyset på dilemmaer gjennom en informativ og opplysende drøfting. Begrunnelsen for de to første punktene er at forskerne kan forutse, og ikke minst forutsi forhold som andre ikke kan ha noe kunnskap om. Det tredje ansvarsområdet til forskerne omhandler uklarheten av gode og dårlige velferdsvirkninger som den vitenskapelige presenterer. Et eksempel på det siste kan være debatten om at et sunt og optimalt kosthold skal bestå av få eller mange karbohydrater, den såkalte ”lavkarbodebatten”.

Tranøy (2007) hevder at de to første formene faller inn under det som her kalles varslingsfunksjonen. Varslingsfunksjonen forutsetter en betydelig grad av enighet blant sakkyndige for at ikke varslet skal framstå som uviktig for allmennheten. Den moderne værvarslingen er et stjerneeksempel på velferdsvirkningen av varslingsfunksjonen:

*Meteorologene har som en vesentlig yrkesoppgave å forutsi været med sikte på å varsle om farlig og skadevoldende uvær, tilsvarende Glass’ ”warning of risks”. Nå unnlater heller ikke meteorologene å varsle sol og varme når det er berettiget. For noen kan det være ”proclamation of benefits”, et gode man kan dra fordel av om man får vite det i tide. Tranøy (2007:175)*

I følge Tranøy (2007) er det et klart skille mellom teknologi og varslingsfunksjonen. Verdien av et stormvarsel ligger ikke i potensialet for å endre været, men i vår mulighet til å endre atferden som i dette eksemplet kan være å utsette den planlagte ekskursjonen i vinterfjellet. Muligheten for atferdsendring vil også gjelde når advarselen relateres direkte til konsekvensene av egne handlinger; legg om kostholdet og start med jevnlig fysisk aktivitet for å unngå hjerte- og karsykdommer. Det er ikke noe spesielt teknologisk ved å endre matvanene og å begynne å gå til jobben, i stedet for å ta bilen. For vitenskapsmiljøet som har som mål å produsere en superpille som både balanserer et sunt kosthold og som gir energi og lyst til å være fysisk aktiv, vil det medføre betydelige teknologiske investeringer.

Varslingstjenestene utført av meteorologene er i følge Tranøy (2007) det første eksemplet på en mer omfattende institusjonalisering av varslingsfunksjonen. Denne institusjonaliseringen opptrer under to bestemte vilkår:

1. Høg grad av sikkerhet i de forutsigelser varslene baseres på (enighet i forskningsfeltet)
2. Allmenn enighet om betydningen av de fenomenene varslene gjelder

Det som imidlertid er mer problematisk sett i et etisk perspektiv, er den private og kommersielle varslingstjenesten. Sukkerindustrien er et eksempel på dette, hvordan den sterke industrien benytter egne vitenskapsfolk for å skape motstridene oppfatninger i forskningsmiljøet.

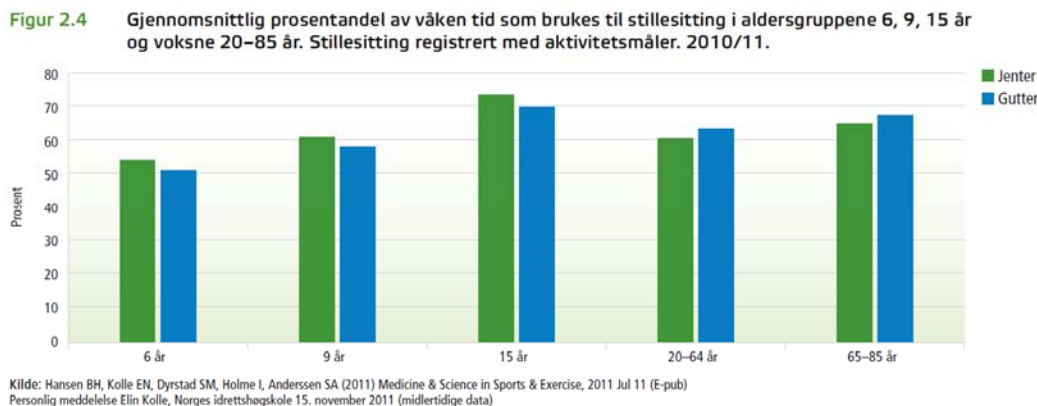
### ***Atferdsendring fra hva?***

Verdens Helseorganisasjon betegner fedme som en verdensomfattende epidemi og som en av de største helsetruslene i moderne tid (WHO, 2000). I et omfattende studie av utviklingen i forhold til overvekt og fedme i hele verden, blir det slått fast at Nord-Amerika og Europa har den høyeste forekomsten av overvektige barn. Det blir estimert at 38 % av europeiske skolebarn er overvektige (Wang & Lobstein, 2006).

Denne utviklingen har også kommet til Norge, med en signifikant økning i overvekt og fedme blant barn de siste tiårene (Andersen et al., 2005). Forskerne er enige om at denne vektøkningen ikke skyldes økt energiinntak, men inaktivitet. Professor Roald Bahr ved Norges Idrettshøgskole er ikke i tvil om hvor fokuset bør være:

*Vi bør heller fokusere på aktivitetsnivå enn vekt. Du lever lenger hvis du er i god form. Glem lavkarbo, høykarbo og dietter, fysisk aktivitet beskytter deg og hjelper mot det aller meste.* (Pettersen, 2011).

Helsedirektør Bjørn Inge Larsen framla i februar sin rapport om nøkkeltall for helsesektoren følgende bekymringsmelding: dagens 15-åring er mer stillesittende enn de i aldersgruppen 65-85 år. En gjennomsnittlig 15-åring bruker 70 prosent av sin våkne tid til stillesittende aktivitet (Helsedirektoratet, 2012: 45):



Rapporten slår videre fast at bare 20 prosent av den voksne befolkningen oppfyller i dag helsemyndighetenes anbefaling om 30 minutters moderat fysisk aktivitet daglig. Noe verre står det fortsatt til i USA.

I en undersøkelse utført av det amerikanske landbruksdepartementet fra 2005-2006 (Juan & Britten, 2008), ble over 5000 personer ( $\geq 19$  år) spurt om hvor mye tid de hadde brukt på følgende aktiviteter de siste 30 dagene:

- gåtur eller sykling til arbeid, skole eller andre ærend
- deltakelse i oppgaver i hjemmet med moderat eller høg intensitet (f. eks støvsuging) med minst 10 minutters varighet
- tv-titting eller videospill
- bruk av datamaskin eller dataspill utenfor arbeidstiden

Hovedfunnene i undersøkelsen var følgende:

- 73.8 % svarte at de ikke hadde gått eller syklet til arbeid, skole eller i andre ærend i løpet av de siste 30 dagene
- 67,5 % svarte at de har sett tv eller video gjennomsnittlig 2 timer eller mer hver dag de siste 30 dagene
- I tillegg til tv- og videotid, svarte 25,2 % at de brukte data/dataspill 2 timer eller mer daglig i ovennevnte periode

En ny amerikansk undersøkelse viser at tv-titting oppmuntrer barn til å spise usunn mat. 12000 barn fra 5. til 10. klasse var med i undersøkelsen som viste en tydelig korrelasjon mellom tv tid og usunn mat. Reklameindustrien må i følge Park (2012) ta et betydelig ansvar for denne utviklingen:

*The reasons for the association aren't surprising: youngsters watching TV are exposed to more advertising for unhealthy foods, such as for fast food or sodas, than commercials for fresh fruits and vegetables. Kids who watch a lot of TV are also less likely to be active, and studies show they're more likely to prefer eating foods high in sugar, salt and fat even when they aren't watching TV.*

Sosial status har betydning for fysisk aktivitetsnivå. Andelen som er fysisk aktive øker med økende sosial status, enten man bruker utdanningslengde, inntekt eller andre parameter på sosial status. Levekårsundersøkelsen i 1997 viste at det i aldersgruppen 45-66 år var mer enn dobbelt så mange som var fysisk inaktive blant andelen med kort utdanning, sammenliknet

med andelen med lengre utdanning (Vaage, 1997). Samme undersøkelse viser at barn av foreldre med høyere utdanning trener oftere enn barn av foreldre med lavere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 1999).

Det er også betydelige forskjeller mellom fylkene når det gjelder andelen av befolkningen som er fysisk inaktiv. Finnmark har tradisjonelt ligget høyest, mens Sogn og Fjordane har ligget lavest. Det er også flere inaktive på landsbygda, enn i byer og tettbygde strøk

“Framtiden sitter på skolebenken” er tittelen på en bok av Olav Storstein fra 1946. Tittelen formidler en optimisme om at utdanning er løsningen, og gjennom reformene i norsk skole i 1990-årene ble skoletiden et langt og ensidig løp for barn og unge fram mot 20-årsalderen. I løpet av de siste 20 år har også skoledagen til de aller minste barna blitt fordoblet (Jarning, 2012).

Det vil si at utdanningsmyndighetene har lagt til rette for mer sittetid ved både ved å redusere tilbudet om praktiske og estetiske fag på ungdomstrinnet og i videregående skole, og ikke minst ved å forlenge skoledagen til de aller minste barna. Dette skjer parallelt med en utvikling hvor samfunnet stadig stiller mindre krav til fysisk aktivitet, og hvor også det økende fokuset på sikkerhet har lagt begrensninger for den frie leken.

### ***Hva skal til for å endre atferd?***

Varslingen fra forskningsmiljøet etterlater ingen tvil om budskapet til befolkningen;

*Mennesket er skapt for bevegelse. Et stillesittende liv fører til økt sykdomsrisiko. Regelmessig fysisk aktivitet og trening kan forebygge sykdom. Og til og med kurere en rekke sykdommer. Så enkelt er det egentlig. Men likevel så vanskelig. (Aktivitetshåndboken, 2008:5)*

Budskapet fra forskningsmiljøet innen fysisk aktivitet og helse etterlater ingen tvil om at et stillesittende liv er risikabelt. Folk kjenner til dette og vet at det må en atferdsendring til. Men hva skal til for å endre atferd? Hvilke tiltak må settes i gang for å snu utviklingen mot en stadig mer sedat livsførsel?

Den eller de som er i stand til å komme med en løsning som får folk til å endre livsstil, fra en sedat livsstil til en livsstil med mye fysisk aktivitet, vil bli genierklært. Tiltakene som forsøkes for å motvirke den inaktive utviklingen er mange, og de varierer fra det helt enkle til det mer sammensatte.

Professor Bonnie Spring ved Northwestern University i USA hevder at man ved å foreta to enkle endringer i livsstilen, vil man kunne oppnå stor effekt. De to grepene er enkle og helt konkrete:

1. Bruk mindre tid foran tv- og dataskjermen
2. Spis mer grønnsaker og frukt

240 voksne amerikanere i alderen 21-60 år deltok i studiet som hadde en varighet på seks måneder. Funnene i undersøkelsen var tydelige, de to grepene førte til at deltakerne endret livsstilen fra stillesittende og med et betydelig fettinntak, til å spise mer frukt og grønt og samtidig øke den fysiske aktiviteten. Forskerne bak studien tror at ved å ta enkle grep kan folk være i stand til å gjøre store og varige livsstilsendringer, og samtidig vil risikoen for tilbakefall være liten (Spring et al., 2012).

Et av de største forsikringsselskapene i Norge, Storebrand Forsikring, har valgt en original møteform for å effektivisere arbeidsdagen. Møteformen kalles "fix it" og går ut på at deltakerne står under møtet som har en maksimal varighet på 25 minutter. "Fix it" rommet inneholder flere store tavler på veggene og har et rundt bord med skrivesaker i midten. Stolene langs veggen av rommet skal kun brukes i nødtilfeller.

Den nye møteformen har ført til en halvering av antallet ledermøter, i både antall og tid, og har også resultert i at de ansatte har blitt mer presise. Selv om ledelsen i forsikringsselskapet har som hovedhensikt å effektivisere arbeidshverdagen med de stående møtene, er det ingen som helst tvil om at dette også er med på å redusere sittetiden i løpet av arbeidsdagen (Hanstad, 2012). Kanskje er dette en fremtidig møteform som flere kommer til å ta etter?

Betydningen av slike avbrekk i sittetid som "fix it" møtene representerer, blir framhevet av Healy et al (2010). Uavhengig av total sittetid, aktivitetstid og gjennomsnittlig intensitet i aktiviteten, viser studiet at å ha flere avbrekk i sittetiden, gir gevinster i forhold til den metabolske helsen (Studiet er basert på det samme tallmaterialet fra det tidligere nevnte AusDab-studiet med et utvalg på 11000 personer). Undersøkelsen slår fast at man altså ikke bare må fokusere på å redusere den totale sittetiden, men også være bevisst på at man ved å reise seg opp fra kontorstolen med jevne mellomrom i løpet av arbeidsdagen, vil oppnå metabolske fordeler.

"Sykle til jobben" er en aktivetskampanje har til hensikt å motivere arbeidstakere til å bruke reiseveien aktivt. 30 min om dagen er hovedbudskapet. Kampanjen legger opp til premier og

håper at offentliggjøringen av en toppliste med rangering etter beste gjennomsnittlige aktivitetstid pr arbeidstaker pr dag i bedriften, skal bidra til at flere prioriterer sykkel foran bil for å komme seg til jobb.

Rådgivningsgruppa for fysisk aktivitet i skolen, bestående blant annet av tidligere landslagstrener i håndball, Marit Breivik og den avdøde maratonstjernen Grete Waitz, overleverte i 2009 sine råd til Kunnskapsdepartementet. Rådgivningsgruppens mandat var blant annet å se på hvordan fysisk aktivitet i skolen kan utvikles og hvordan man kan forbedre kroppsøvingfaget. Hovedbudskapet i *ni-punkts listen* som ble overlevert til kunnskapsministeren kan oppsummeres slik:

1. Satsing på fysisk aktivitet er å investere i helse og læringsmiljø
2. Skolene skal tilrettelegge for at alle barn er fysisk aktive i skoletiden hver dag
3. Fysisk aktivitet gjennom de to ekstra timene som innføres fra høsten 2009, må tilrettelegges og ledes av kvalifisert personale
4. Satsing på videreutdanning av lærere i kroppsøving
5. Fysisk aktivitet må være en del av en utvidet skoledag
6. Fysisk aktivitet må i større grad inn som metode for læring innenfor flere fag
7. Antall kroppsøvingstimer må økes og lærere som underviser i kroppsøving må være kvalifisert (min 30 studiepoeng i faget)
8. Satsningen må evalueres jevnlig
9. Satsningen må få offentlig oppmerksomhet (for å bidra til holdningsendring i skolen)

(Kunnskapsdepartementet, 2009)

## ***Avslutning***

Vi erfarer i vår vestlige del av verden nå en rekke interessante paradokser. Vi har aldri tidligere hatt så mye velstand og rikdom, samtidig som stadig flere lider av depresjoner og blir avhengige av lykkepiller. Vi har aldri tidligere hatt tilgang på så mye avansert medisinsk teknologi, likevel øker antallet personer med livsstilsrelaterte sykdommer. Vi lever i en tid hvor tilgjengeligheten til nyheter og kunnskaper fra forskningen er konstant 24 timer i døgnet, og likevel ignorerer vi budskapet om at vi må endre holdningen for å motvirke den inaktive utviklingen vi er en del av. På ledersiden i friluftsmagasinet UTE forteller redaktøren om en rekordvekst blant medlemmer i landets mange friluftslivsorganisasjoner og stiller seg sterkt undrende til kontrastene til de økende tallene på folkehelseutfordringene:

*Du vet, de tallene om fedme hos unge, livsstilsjukdommer og antall sofaslitere. Friskeungdommer som beveger seg mindre enn 80-åring. I dag har mellom 13 og 18 prosent av voksne det man kaller fedme, med alle helseproblemer det kan føre med seg. Det henger*

*ikke helt på greip. Burde ikke den gruppen ha minket når vi stadig blir flere som vil ut på tur?*  
(Lappegard, 2012:13)

Det er ikke vanskelig å være enig med redaktøren i UTE om at det er noe som ikke henger på greip. Men som universitetslektor i idrett og kroppsøving må jeg være positiv til at det er mulig å endre holdningen blant barn, unge og voksne. Jeg tror i likhet med ovennevnte professor Spring at suksessen ligger i å gjøre *enkle, konkrete grep*. Foreldre har nøkkelrollen. De kan påvirke til at barna får en oppvekst preget av fysisk aktivitet. Foreldre kan bidra med å redusere sittetiden foran tv- og dataskjermen. Foreldre kan bidra med sunne matvaner som gir energi til å være i bevegelse. Foreldre er viktige *rollemodeller*, og ved å være seg dette ansvaret bevisst, kan det bidra til at barn og unge legger seg til gode og sunne vaner i forhold til fysisk aktivitet og kosthold.

Jeg tror i motsetning til Olav Storstein at framtiden sitter i den fysiske aktiviteten, og ikke på skolebenken. Jeg er ikke av den oppfatning at stoler og pulter skal fjernes fra klasserommene en gang for alle, men jeg tror på en styrking av kroppsøvfingsfaget og en utvidet tverrfaglig tenkning der barn og unge er i bevegelse samtidig som de innhenter kunnskap. En time daglig fysisk aktivitet i grunnskolen vil ikke bare bidra til at barna vil få et naturlig forhold til bevegelsesleden, men også bidra til at barna får en positiv selvoppfatning og igjen skape motivasjon for skole og skolearbeid (Mjaavatn & Gundersen, 2005).

Jeg tror at ved å reise seg opp fra kontorstolen med jevnlige mellomrom og spasere en tur i korridoren for å fylle på vannglasset eller hente noe frukt, er noe alle kan og bør få til, uavhengig av hvor travel og stressende jobbhverdag man har. Det handler om å skape en bevissthet om at enkle grep som kan redusere sittetiden, er bra for kroppen. En bevissthet om at god helse springer ut av bevegelse. Aristoteles og Kierkegaard begynte vandringen, det gjelder å følge etter.

## **Referanser**

Ackrill, J. L. (1981). *Aristotle the philosopher*. Oxford University Press. Oxford

Andersen, L. F. (2005). Overweight and obesity among Norwegian schoolchildren: Changes from 1993 to 2000. I: *Scandinavian journal of public health*, 33(2), 99-106

Bahr, R. (Red). (2009). *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Helsedirektoratet. Oslo

Breivik, G. & Vaagbø, O. (1998). Utviklingen i fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985-1997. Norges Idrettsforbund og Norges Olympiske komité. Oslo



- Lunga, E. (2010). *Søren Kierkegaard: Den peripatetiske samtale*. Fra Einar Lungas vandringsblogger datert 20. februar 2010 fra veven : <http://lungariuswalk.wordpress.com/2010/02/20/soren-kierkegaard-den-peripatetiske-samtale/>
- Grønli, K. Straumsheim (2011). *Feitere rumpe av å sitte*. Datert 4. desember 2011 fra veven: <http://www.forskning.no/artikler/2011/desember/306268>
- Tranøy, K.E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget. Oslo
- Hanstad, I. (2012). *Effektiviserer arbeidsdagen med stående møter*. Datert 3. juni 2012 fra veven: <http://e24.no/jobb/effektiviserer-arbeidsdagen-med-staaende-moeter/20236402>
- Haskel, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N. & Franklin, B. A. (2007). Physical activity and public health. Updated recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. I: *Med Sci Sports Med*,39: 1423-34
- Healy, G. N., Dunstan, D.W., Salmon, J. et al. Breaks in sedentary time: Beneficial associations with metabolic risk. I: *Diabetes Care* 2008; 31(4):661-6
- Helsedirektoratet. (2012). *Nøkkeltall for helsesektoren*. Rapport 2011. Oslo
- Jakobsen, H. (2010). *Barn i farta har større hjerne*. Datert 21. September 2010 fra veven: <http://www.forskning.no/artikler/2010/september/265230>
- Jarning, H. (2012). *Framtiden sitter mer og mer på skolebenken*. Innlegg på forskningsseminar ved lærerutdanningen ved HiOA. Oslo
- Juan, W. Y. & Britten, P. (2008). *Routine Active and Sedentary Behavior Patterns in U.S. Adults*. United States Department of Agriculture. Center for Nutrition Policy and Promotion
- Lappegard, S. (Red). *Friluftseksplosjon*. I: *UTE Nr. 61 2012*. Fri Flyt. Oslo
- Ladegaard, I. (2012). *Kosthold viktigere enn fysisk aktivitet mot barnefedme*. Datert 12. januar 2012 fra veven: <http://www.forskning.no/artikler/2012/januar/309730>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Faglig råd om utvikling av fysisk aktivitet og kroppsøving i skolen*. Datert 20. august 2012 fra veven: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2009/anbefalinger-fra-radgivingsgruppa-for-fy.html?id=574123](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2009/anbefalinger-fra-radgivingsgruppa-for-fy.html?id=574123)
- Mjaavatt, P. E. & Gundersen, K. A. (2005). *Barn – bevegelse – oppvekst. Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. **Akilles. Oslo**
- Norges Idrettshøgskole. (2006). *Barn trenger mer trening*. Datert 21. juli 2006 fra veven: <http://www.forskning.no/artikler/2006/juli/1153460677.74>
- Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E. & Dunstan, D. W. (2010). Too much sitting: The population Health Science of sedentary behavior. *Exerc. Sport Sci. Rev.*, Vol 38, No. 3, pp. 105-113.
- Park, A. (2012). *Watching TV Steers Children Toward Eating Junk*. Datert 11. mai 2012 fra veven: <http://healthland.time.com/2012/05/11/watching-tv-steers-children-toward-eating-junk/>
- Pettersen, E. A. (2011). *Vi er snart like fete som amerikanerne*. Datert 22.november 2011 fra veven: <http://www.tv2.no/sporty/kosthold/vi-er-snart-like-fete-som-amerikanerne-3642378.html>
- Spring, B. et al. (2012). Multiple Behavior Changes in Diet and ActivityA Randomized Controlled Trial Using Mobile Technology. *Arch Intern Med.* 2012;172(10):789-796

Statistisk sentralbyrå. (1999). *Levekårsundersøkelsen 1997*. Oslo

Steinsbekk, S. (2012). *Children in treatment for obesity: Psychological perspectives, physical activity and diet*. Doktorgradsavhandling ved NTNU. Trondheim

Tranøy, K. E. (2007). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget. Oslo

Vaage, O. F. (1999). *Trening og mosjon: kvinner og menn er like*. Samfunnsspeilet nr. 3. Statistisk sentralbyrå, Oslo

Wang, Y. & Lobstein, T. (2006). Worldwide trends in childhood overweight and obesity. I: *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(1), 11-25

WHO. (2000). *Obesity: Preventing and managing the global epidemic*. Geneve

Østrem, K., Vik, S. & Dyrstad, S. (2012). Relationship between Physical Activity, Sitting time and Metabolic health. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. Volume 44, 5 May 2012. *The Official Journal of the American College of Sports Medicine*.



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND  
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

Denne samlinga er sett saman av essays utarbeidde ved kurs i vitskapsteori og kunnskaps-forståing ved Høgskolen Stord/Haugesund hausten 2011 (innlevert våren 2012), i eit samarbeid med Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Oslo og Akershus. Gerd Bjørke og Harald Jarning, frå dåverande Pedagogisk utviklingssenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus, hadde det faglege ansvaret for kurset. Eitt av krava for fullføring av kurset var å levere inn eit essay med bakgrunn i kursinnhaldet og med relevans for eige arbeid.

Kurset starta opp med 26 deltakarar, 22 gjennomførte og 21 har valt å la sitt essay gå inn i denne samlinga.

Kurset i vitskapsteori og kunnskapsforståing inngjekk som ein del av ei eigenkvalifisering for å søkje om opprykk til førstelektor. Deltakarar var høgskolelektorar/universitetslektorar ved Universitetet i Stavanger og Høgskolen Stord/Haugesund.

Kurset hadde ei spesiell innretting nettopp mot førstelektorkompetansen, ei innføring til vitskapsteoretisk kunnskapsforståing retta inn mot det praktiske interessefeltet, dvs. dei fagfelte deltakarane kom frå. Det er desse essaya vi finn i denne samlinga.

Vi finn her eit breitt spekter av tema og av fagfelt, med eksempel på utviklingsprosessar og kunnskapsforståing innafor barneverns-, helse-, idretts-, lærar- og sosialfag. Mangfaldet er stort og avspeglar mangfaldet i utdanningsinteressene i velferdssamfunnet.