

**Om personer og profesjonelle handlingskompetanser
i «kryssilden» mellom utdanning og yrkesmessige krav**

Masteroppgave PED4190

Vår 2010

Wenche Marie Sørensen Hoem



Det utdanningsvitenskapelige fakultet
ved Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Om personer og profesjonelle handlingskompetanser i «kryssilden» mellom utdanning og yrkesmessige krav

AV: Wenche Marie Sørensen Hoem

EKSAMEN: Masteroppgave 4190

SEMESTER: Vår 2010

STIKKORD: Pedagogikk, handlingskompetanse, didaktikk, sosiologi, psykologi & spesialpedagogikk

Sammendrag

Problemstilling

Temaet i denne masteroppgaven er profesjonell handlingskompetanse, didaktikk, og veiledning/coaching. Formålet er at profesjonelle personer skal utvikle en generell meta-analytisk handlingskompetanse for å kunne identifisere og løse problemer i praksis, og neste omgang minske gapet mellom teori og praksis ved hjelp av undervisning og veiledning/coaching. En viktig målsetting i utdanningene blir dermed å bevisstgjøre studentene i forhold til hvordan de skal læres om hvordan de skal lære en meta-analytisk handlingskompetanse, og som i neste omgang skal sette studentene i stand til systematisk å kunne lære gjennom sine deltakelser i både utdannings- og yrkessfæren, samt gjennom utvekslingsforholdet mellom de psykiske prosessene i en allmenn potensiell form teoretisk sett, og gjennom en kontekstspesifikk realisert form i en sosiokulturell og materiell kontekst i praksis sammenheng.

Metode

Grunnlaget for masteroppgaven er andre forskeres teorier, med hovedvekt på boka *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer* av Nygren (2004), samt empiri fra «*Kryssildprosjektet*» med vekt på kvantitative og kvalitative data, som dessuten er hovedgrunnlaget for Nygrens bok. Det er benyttet henholdsvis spørreskjema og halvstrukturerte dybdeintervjuer.

I denne sammenhengen er det benyttet en objektiv hermeneutikk med vekt på tolkning, forståelse og refleksjon i en faglig eller tekstanalytisk litteraturstudie. Det dreier seg om å forstå meningsinnhold, sammenhenger og bakgrunnen til «*Kryssildprosjektet*» med vekt på en videreutvikling ved hjelp av en meta-analytisk handlingskompetanse, og med bruk av metakriterier som medfører handlingsbevissthet og som i neste omgang gir handlingsmuligheter. Med andre ord dreier det seg om en objektiv hermeneutisk sirkel med en spiralbevegelse mellom helhet og del i en stadig vekselvirkning mellom handlingskompetansene som sådan, og de ulike hovedhandlingskompetanselementene for nettopp å kunne reflektere over, analysere, forstå og tolke ulike menings eller innholdssammenhenger.

Kilder

I forhold til begrepet *handlingskompetanse* benyttes henholdsvis Nygren (2004), Roth (1971), Mogensen i Scnack (1993), samt Alnes & Garmandslund (1994), Lai (2004) og NOU (1991) knyttet til *delkompetanser*. Dessuten er Mogensen (1993) og Nygren (2004) grunnlaget for tenkningen rundt den *meta-analytiske handlingskompetansen* med vekt på bruk av ulike *metakriterier*. *Kompetanse* begrepet kan knyttes til Ogden (2005), Skau (2005) i tillegg til Lai, Nygren, og Alnes m.fl., som nevnt ovenfor.

I tilknytning til didaktikk og undervisning benyttes dessuten Mogensen (1993), Gudem (1998), Bjørndal & Lieberg (1978), Bloom (1956), Løvlie (1974), Øzerk (2006) og Dale (1999) med flere. Samtidig vektlegges blant andre Lauvås og Handal (2000), Løvlie (1974), samt Johannessen m.fl. (2004) i forhold til veiledning og supervisjon. Samtidig vektlegges Rogers (1965 og 1990), Bateson (1972 og 1979). I tillegg kan Schön (1983) knyttes til refleksjon og Habermas (1968 og 1968) knyttes til begrepet rasjonalitet. Whitworth m.fl. (1998), Whitemore (2000) og Downey (1999) knyttes til coaching.

Avslutning og konklusjon

Med bakgrunn i «*Kryssildprosjektet*» med vekt på kryssilden mellom utdanningenes og praksisfeltenes krav, samt boka *Hanlingskompetanser – om profesjonelle personer* av Nygren (2004) er målsettingen i denne sammenhengen å skape en meta-analytisk handlingskompetanse knyttet til ulike metakriterier og ved hjelp av didaktikk og undervisning, samt veiledning og coaching der det dreier seg blant annet om virksomhetsgjenspeilinger og en kontekstoverskridende læringstransfer. Hensikten blir dermed å bevisstgjøre studentene i forhold til hvordan de skal læres om hvordan de skal lære en meta-analytisk handlingskompetanse. Dette skal i neste omgang sette studentene og de nyutdannede profesjonsutøverne i stand til og få handlingsmuligheter for systematisk å kunne lære gjennom deltakelser både i utdannings- og yrkessfæren ved hjelp av hovedinnholdselementene i handlingskompetansen som er henholdsvis yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter etc., som dermed er innholdet i metakriteriene. Med andre ord så skal man lære å kunne identifisere og løse problemer i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Spørsmålet blir da om hvordan de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene kan bære med seg resultatene fra

læring i én sammenheng og samtidig kunne anvende dem i en annen sammenheng. Konsekvensene av dette må dermed bli at studentene under sin utdanning både utvikler kvalifikasjons- og yrkesrelevante handlingskompetanser. På den ene siden bør innholdet i de kvalifikasjonsrelevante kompetansene vektlegges, samtidig som det settes fokus på forholdet mellom de profesjonelle personene, og de profesjonelle arbeidsprosessene knyttet til for eksempel både hovedmålsetningene og arbeidsoppgavene i praksisene. Det dreier seg med andre ord om kravstrukturene både i utdannings og yrkessfæren. På bakgrunn av dette kan en si at kompetanseutviklingen skjer på tvers av livssfærer ved at de personlige profesjonelle deltakerbanene, samt de profesjonelle personenes tilblivelse finner sted ved læring og utvikling i og gjennom deltakelser både innenfor og på tvers av privat-, utdannings- og yrkessfærens ulike praksisfellesskap. I forhold til en ansvarsbevisst handlingskompetanseutvikling er det derfor viktig å utvikle en helhetlig undervisnings-, veilednings- og coachingprosess. I denne ser man undervisningskvaliteten i sammenheng med læringsprosessene, undervisningsformene og læringsmålene med vekt på handlingsbevissthet. I neste omgang gir dette handlingsmuligheter på grunnlag av metakriterieinnholdet. Med andre ord dreier det seg om utviklingsfremmende pedagogiske tiltak eller undervisningsformer som er knyttet til læringsmålet og den profesjonelle handlingskompetanseutviklingen.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Hovedproblemstilling	2
1.3. Delproblemstillinger	2
1.4. Begrepsavklaring og målsetning	3
1.5. Målgruppe	5
1.6. Metode	5
1.7. Oppbygningen av opppgaven	7
2. Kompetanseutvikling som prosess – dobbelt situert i en kontekstoverskridende læringstransfer og enkelt situert i enten et tradisjonelt kognitivt eller i et sosio-kulturelt læringsperspektiv	9
2.1. Handlingskompetansens transformasjonsprosesser	10
2.2. Individuelle emosjonelle kognitive virksomhetsgjenspeilinger	11
2.2.1. Kompetansefunksjonelle kombinasjoner av virksomhetsgjenspeilinger	12
2.2.2. Barnevernspedagogene eller de pedagogisk/psykologiske rådgivernes identifisering av den konkrete situasjonen i praksis	13
2.3. Generative mekanismer i en kompetanseutviklende prosess	14
2.4. Studentenes og profesjonsutøvernes læring knyttet til tradisjonelle læringsperspektiver ...	15
2.4.1. Et kognitivt læringsperspektiv og en tilegnelsesmetafor med vekt på informasjonsprosessering	15
2.4.2. Sosiokulturell læringsteori med vekt på det situerte læringsperspektivet og deltakelsesmetaforen	18
3. Profesjonelle handlingskompetanser	19
3.1. Handlingskompetansens indre egenskaper	20
3.2. Delkompetanser	22
3.3. Innholdet i allmenne potensielle handlingskompetanser	23
3.3.1. Allmenne potensielle kvalifikasjons- eller yrkesrelevante kunnskaper og de seks kunnskapstypene	24

3.3.2. Allmenne yrkesrelevante ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og handlingsberedskap	26
3.4. Kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser i praksis	27
3.4.1. Yrkesrelevante kunnskaper i praksis	28
3.5. Innholdet i kontekstspesifikke handlingskompetanser og deres hovedelementer	29
3.5.1. Seks kontekstspesifikke kunnskapstyper	30
3.5.2. Kontekstspesifikke anvendbare instrumentelle artefakt- og personlighetsmedierte ferdigheter	32
3.5.3. Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser	34
3.5.4. Yrkesidentiteter	35
3.5.5. Yrkesrelevant handlingsberedskap	36

4. Handlingskompetanser som et didaktisk begrep eller som kategori i undervisningen

i forhold til studentenes læring på høyskole og universitet	38
4.1. Didaktikk som undervisningslære	39
4.2. Universitets- og høyskolelærernes didaktiske handlingskompetanser, organisatorisk og individuelt	39
4.2.1. Organisatorisk	39
4.2.2. Individuelt	40
4.3. Undervisningsplanlegging	41
4.3.1. Didaktiske grunnkategorier og den didaktiske egenverden	41
4.3.2. Didaktisk relasjonsmodell og -tenkning	43
4.4. Lærings- eller resultatmål og bruk av en taksonomimodell	44
4.4.1. Kunnskapsmål	45
4.4.2. Ferdighetsmål	46
4.4.3. En taksonomitabell på grunnlag av Blooms klassifikasjoner av læringsmål	46
4.4.4. Meta-analytiske handlingskompetanser med bruk av metakriterier	48
4.5. Forelesningen som undervisningsstrategi	50
4.5.1. Klassisk eller akademisk forelesningsstruktur	51
4.5.2. Problembasert forelesningsstruktur	51
4.6. Problem- og praksisbaserte studiemodeller	52
4.6.1. Problembasert læring	53

4.7. Overflate- og dybdeorienterte læringsstrategier	56
4.8. Selvregulert læring	56
4.8.1. Motivasjon	57
4.8.2. Kognitive og metakognitive strategier	57
5. Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste som lærende organisasjon og profesjonelt praksisfellesskap	58
5.1. Lærende organisasjon	59
5.2. Organisasjons- og kompetanseutvikling i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten	59
5.3. Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste som et spesialpedagogisk støtte- eller hjelpesystem	61
6. Veiledning og veilederens profesjonelle handlingskompetanser i møte med studentenes og profesjonsutøvernes kompetanseutvikling	62
6.1. Yrkesfaglig veiledning eller supervision	63
6.1.1. Grunnleggende veiledningsholdninger	64
6.1.2. Kommunikative ferdigheter	65
6.1.3. Lineære og sirkulære årsakssammenhenger	66
6.1.4. Studentenes profesjonelle utvikling	66
6.2. Refleksjonstradisjonen	67
6.2.1. Refleksjon	69
6.2.2. Rasjonalitet og rasjonalitetsformer	71
7. Coaching og coachens handlingskompetanser i frigjøringen av profesjons- utøvernes potensial	72
7.1. Co-active coaching	72
7.2. Begrunnelsene for eller formålet med coaching	73
7.3. Coaching – relasjon og virkemidler	74
7.4. Coaching – metodikk og «grow-modellene»	74
7.5. Coaching for en meningsfylt arbeidssituasjon	75
8. Avslutning og konklusjon	76

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Denne masteroppgaven bygger hovedsakelig på boka «*Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*» (Nygren 2004), samt forskningsprosjektet «*I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav*» («*Kryssildprosjektet*») av Pär Nygren ved Høyskolen på Lillehammer. Forskningsprosjektet er dessuten finansiert av Norges Forskningsråd under KUPP-programmet. Her dreier det seg om en drøftelse av tradisjonelle teorier om læring og handlingskompetanse. Med bakgrunn i barnevernspedagogers, sosionomers og vernepeleieres arbeid med barn, unge og familier spør forskerne om profesjonsutdanningene i helse og sosialfag er i utakt med praksisfeltets krav. Hovedtankene bak «*Kryssildprosjektet*» er spørsmålene om utdanning og praksis er i utakt, om praksisstudiene utformes på en slik måte at profesjonsstudiene kan bidra til at utdanningene og praksisfeltet gjensidig får mulighet til å oppdatere hverandre på hva som kreves av profesjonelle handlingskompetanser. På bakgrunn av dette ble målsetningene med «*Kryssildprosjektets feedback-forsøk*» å utvikle, prøve ut og evaluere en teoretisk forankret modell for praksisstudier hvor studentbasert feedback bidrar til at profesjonsutdanningene og praksisfeltet gjensidig oppdaterer hverandre innenfor ulike områder. Denne modellen for profesjonsutdanningenes praksisstudier ble som nevnt over utviklet og prøvd ut i praksis i det utviklingsarbeidet som kalles for «*feedback-forsøket*», og som er oppskrevet i boka «*Læring i fellesskap – en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*» av Sigrun Nilssen, Halvor Fauske og Pär Nygren (2007). Samtidig har dette «*Kryssildprosjektet*» i empiriske studier av Fauske mfl. (2006) vist at det er betydelige «*Utakter*» (2006) mellom utdannings- og yrkessfærens aktører når det gjelder vurderingene av hvordan de profesjonelle handlingskompetansene skal utformes.

Med bakgrunn i det ovenstående, og i tråd med Nygren (2004), benevnes studentenes overgang fra utdanningsfæren til yrkessfæren som det såkalte «*praksissjokket*». I denne sammenhengen kan man stille spørsmål om i hvor høy grad profesjonsutdanningene bevisst er utformet for å kvalifisere studentene til på egen hånd å kunne utforme de læringsprosessene som med nødvendighet må skje før, under og etter utdanningen i yrkespraksis. Man kan dermed på den ene siden si at studentene får en formelt tildelt profesjonell kvalifikasjon, som fremstår som utdanningspolitiske, sosiale konstruksjoner. Dette er noe som politikerne er blitt enige om skal knyttes til legitimiteten i for eksempel utøvelsen av profesjonene pedagogisk-

psykologiske rådgivere og barnevernspedagoger. Samtidig er de profesjonelle kvalifikasjonene et produkt av en vurdering eller eksamen. Kvalifikasjonene utgjør således et intellektuelt redskap i form av et vitnemål. I neste omgang gir dette adgang til for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller barnevernet. Men fra en annen side sett er den profesjonelle handlingskompetansen noe som de pedagogisk-psykologiske rådgiverne og barnevernspedagogene utvikler gjennom deltakelse enten i utdannings- eller yrkespraksisen i form av en psykologisk og en sosial prosess. Med bakgrunn i dette vektlegger Nygren (2004) én kvalifikasjons- og én yrkesrelevant kompetanse, for henholdsvis utdanningssystemet og yrkespraksisen. Disse skaper relasjoner mellom utdanningsinstitusjonene og de profesjonelle praksisene. Den kvalifikasjonsrelevante kompetansen kan på den ene siden sikre gode studie-resultater og formelle kvalifikasjoner, mens den yrkesrelevante kompetansen på den andre siden kan gi et godt profesjonelt arbeid og en kontinuerlig utvikling av de profesjonelle personenes handlingskompetanser. Man kan da i neste omgang spørre om en overlapping mellom de kvalifikasjonsrelevante og de yrkesrelevante kompetansene kan gi utdanningene bedre kvalitet og større yrkesrelevans. Det er således med en stor interesse og motivasjon med bakgrunn i alle de tidligere utviklede potensielle kompetanser og alle de kompetansene som er operative i praksis at jeg velger å styrke denne overlappingen mellom utdannings- og yrkes-sfæren. Samtidig ønsker jeg å bevisstgjøre og skape handlingsmuligheter for både universitets- og høyskolelærere, veiledere, studenter og profesjonsutøvere.

1.2 Hovedproblemstilling

Hva profesjonell handlingskompetanse er og hvordan den kan utvikle de profesjonelle personene og samtidig utvikles som en meta-analytisk handlingskompetanse i «kryssilden» mellom utdanningssfæren og de yrkesmessige kraven ved hjelp av undervisning og veiledning/coaching.

1.3 Delproblemstillinger

Hvordan profesjonsutdanningene og yrkespraksisene kan tilrettelegge for bruk av en meta-analytisk handlingskompetanse.

Hvordan lære de profesjonelle personene en kritisk tenkning i løpet av utdanningen som medfører en ny læring og en handlingsrettet atferd i praksis.

1.4 Begrepsavklaringer og målsetting

På bakgrunn av det ovenstående, og i fortsettelsen av det, gir problemstillingene i masteroppgaven uttrykk for at undervisning og veiledning/coaching kan brukes og knyttes til en meta-analytisk handlingskompetanse der studentene og profesjonsutøverne som henholdsvis pedagogisk-psykologiske rådgivere eller barnevernspedagoger kan utvikle seg og lære om hvordan de skal tilegne seg kunnskap. I denne sammenhengen må bruken av noen hovedbegreper og målsettingen med disse avklares. Her forstås profesjonelle handlingskompetanser som noe de profesjonelle personene har utviklet gjennom deltakelse i utdannings- eller yrkessfæren. For å forstå læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv, må man derfor se hva kompetanse er, og hvordan den kan utvikles i en gitt sammenheng. Med andre ord må man se den i sammenheng både med de personene som tilegner seg den og bruker den, og i forhold til oppgavene som kompetansen rettes mot og hva kompetansen skal brukes til. Handlingen dreier seg om å realisere kompetansen i praksis gjennom indre tankehandlinger intellektuelt sett, og ved å utføre disse handlingene i de ulike virksomhetene i praksis knyttet til egen posisjon eller eget ståsted. I neste omgang bestemmer dette den legitimitet eller det handlingsrom personen har. Det er derfor viktig å vektlegge kompetanse både som produkt eller kompetanse, og som prosess knyttet til kompetanseutviklingen. For å vise sammenhengen mellom utdannings og yrkessfæren vektlegges et skille mellom den allmenne potensielle handlingskompetansen, eller de indre betingelsene (psykiske prosesser), og den kontekstspesifikke handlingskompetansen som knyttes til den sosiokulturelle, materielle konteksten og de ytre betingelsene. Dette utvikles i neste omgang sammen med de allmenne potensielle handlingskompetansene i praksis. De indre og ytre betingelsene bestemmer og påvirker bruken og utviklingen av kompetanse.

Noe av målsettingen i denne masteroppgaven er å vise hvordan lærerne, veilederne og coachene gjennom undervisning, veiledning og coaching, og ved hjelp av en meta-analytisk handlingskompetanse kan vise hvordan studentene og profesjonsutøverne med eksempler knyttet til pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste og barnevernet med vekt på hvordan de blir i stand til å lære gjennom sine deltakelser i henholdsvis sine utdannelse og yrkespraksiser. Meta-handlingskompetanser kan for eksempel være en analytisk handlingskompetanse som gjør det mulig å identifisere og løse problemer i utdannelsen og i den arrangerte praksisen, samt i den senere profesjonelle yrkespraksisen. I denne sammenhengen kan studentene og profesjonsutøverne ta i bruk såkalte metakriterier, overordnede redskaper eller filtre knyttet til valg eller fravalg av hvilke handlinger man velger. Disse metakriteriene er henholdsvis verdier, fortolk-

ningsmessige eller innholdsmessige begrunnelser, samt bruk av personligheten som en emosjonell eller kognitiv drivkraft. Dette utvikles således til handlingsbevissthet og handlingsmuligheter for de pedagogisk psykologiske rådgiverne og barnevernspedagogene i forhold til hva deres kompetanser rettes mot, og i forhold til hva kompetansen skal brukes til. Det kan for eksempel være (arbeids)oppgaver og mål i praksis. Viser til en figur etter Mogensen (1993:37), videreutviklet av oppgaveskriver. Den finnes på side 31. Med andre ord dreier det seg først om et normativt eller verdimeslig kriterium der studentene eller profesjonsutøverne tar sine verdimeslige standpunkter. I neste omgang handler det om et fortolkningskriterium eller kunnskapsinnholdet i de profesjonelle handlingskompetansene med bakgrunn i studentenes og profesjonsutøvernes ferdigheter og kunnskaper med for eksempel vekt på de seks kunnskapstypene – henholdsvis det legitime *intervensjonsobjekt* med dets innhold knyttet til problemer eller fenomener, samt dets *årsaker og manifestasjoner*. I tillegg handler det om studentenes eller profesjonsutøvernes *personlighetstrekk*, samt *lover/forskrifter* og profesjonenes ulike *samarbeidspartnere*. Disse kriteriene er således dannet ut fra henholdsvis begreper, kategorier og ulike forståelsesformer. Sist, men ikke minst, handler det om personlighetskriterier med vekt på en emosjonell eller motivasjonell drivkraft, som i høy grad medvirker til å omsette handlingsbevissthet til handlingsberedskap eller handlekraft. Det dreier seg blant annet om engasjement og mot til å handle, samt en tillit til at ens egen handlekraft har en nytteverdi i praksisfellesskapet. Dessuten er med andre ord innholdet i de profesjonelle handlingskompetansene med vekt på kunnskaper, ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, yrkesidentitet, samt studentenes og profesjonsutøvernes handlingsberedskap, hovedgrunlaget for deres utvikling og læring. Formålet eller hensikten med denne masteroppgaven må således være at studentene og profesjonsutøverne i sine tilblivelser som enten pedagogisk-psykologiske rådgivere eller som barnevernspedagoger, ved hjelp av undervisning og veiledning i både utdannings- og yrkessfæren får utviklet sine meta-analytiske profesjonelle handlingskompetanser. Her vil læreplanarbeid og utvikling av lære- eller læringsmål innenfor både undervisning og veiledning/coaching settes i sammenheng med både de ulike kompetanser, delkompetanser, innholdselementer læreområder og læringsmål. Pedagogisk-psykologiske rådgivere og barnevernspedagoger kan dermed benytte disse didaktiske begrepene og kategoriene både i sin nåværende og senere læring i henholdsvis utdannings- og/eller yrkessfæren for å kunne identifisere problem- eller oppgaveløsning, samt for å oppnå (lære)mål gjennom deltakelse og handlinger i sine profesjonelle praksisfellesskap. Samtidig må dette kunne ses i sammenheng med hvordan personene lærer og utvikler sine profesjonelle handlingskompetanser i utvekslingsforholdet mellom teori og de psykiske mentale prosessene generelt sett, og på en særegen erfaringsmessig måte i praksis

gjennom deltakelse og handling som profesjonsutøverne i de kontekstspesifikke operative eller realiserte kompetansene i en sosiokulturell og materiell kontekst. Med andre ord handler de profesjonelle handlingskompetansene om det indre eller de psykiske mentale prosessene som foregår i studentenes eller profesjonsutøvernes hoder, samt deres samspill med de ytre sosiokulturelle og materielle omgivelsene. Dessuten er det å ha innsikt i de psykiske emosjonelle-kognitive prosessene i personenes kompetanseutvikling en viktig forutsetning for å kunne forstå hvordan personene kan «bære med seg» resultatene fra læring i én sammenheng, og i neste omgang anvende disse resultatene fra læring i en annen sammenheng. En profesjonell handlingskompetanse er dermed en menneskelig ressurs som i denne sammenhengen setter de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene i stand til ved hjelp av de fem hovedelementene i handlingskompetansene til å løse bestemte oppgaver og mål i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet, samt for å utøve sin profesjonelle praksis der.

1.5 Målgrupper

Denne masteroppgaven retter seg i første omgang til forskere, lærere, faglige veiledere og studenter knyttet til profesjonsstudiene i henholdsvis pedagogisk-psykologisk rådgivning og barnevernspedagogikk knyttet til henholdsvis universitet og høyskole, samt alle profesjonsutøverne og praksisveilederne innenfor disse områdene i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten og barnevernet. Men samtidig kan fagfolk innenfor det spesialpedagogiske, psykologiske og psykiatriske feltene, og profesjonsutøvere i barne- og ungdomspsykiatrien ha nytte og glede av å lese denne oppgaven.

1.6 Metode

I og med at «*Kryssildprosjektet*» med vekt på «*Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*» (Nygren 2004) utgjør bakgrunns materialet for denne masteroppgaven – jeg har ikke selv deltatt i «*Kryssildprosjektet*», men er blitt inspirert av det – er det nødvendig i første omgang å legge vekt på den metodiske tilnærmingen i forskningsprosjektet. Grunnlaget for teoriutviklingen i denne sammenhengen er til dels andre forskeres teorier og empiriske forskning, samt empiri fra «*Kryssildprosjektet*». De dataene som ligger til grunn for utviklingen av teorien om «*Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*» er henholdsvis både kvantitative og

kvalitative data. Kvantitative data er innsamlet med et spørreskjema med faste svaralternativer, mens kvalitative data er innhentet ved halvstrukturerte 2-2,5 timers dybdeintervjuer. Analysene av kvantitative data er basert på datasett knyttet til 468 profesjonsutøvere (barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere) som i sin yrkespraksis arbeidet med barn, unge eller familier, 122 tredjeårsstudenter ved helse- og sosialarbeiderutdanninger (barnevernpedagog-, sosionom- og vernepleierutdanningene), samt 87 lærere ved helse- og sosialarbeiderutdanningene (herav 19 studieledere). Analysene av kvalitative data er dessuten basert på intervjuutskrifter fra et strategisk utvalg av 40 av de 468 profesjonsutøverne. Både kvantitative og kvalitative data tematiserer profesjonell kompetanseutvikling med utgangspunkt i personenes deltakelse i praksiser innenfor både privat, utdannings- og yrkessfæren. De statistiske analysene av kvantitative data omfatter dermed både regresjons- og faktoranalyser. De kvalitative dataene er analysert ved et statistikkprogram for kvalitative analyser med utgangspunkt i «grounded theory».

Bakteppet er som nevnt det treårige forskningsprosjektet «*Kryssild*» ved Høyskolen på Lillehammer om «kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav». Dette blir dermed det teoretiske utgangspunktet for egen objektiv tilnærming til hermeneutikkmetode og litteraturstudium. Det benyttes en objektiv hermeneutikk på grunnlag av henholdsvis tolkning, forståelse og refleksjon, og en faglig eller tekstanalytisk litteraturstudie (Alvesson og Sköldberg 1994). Med andre ord dreier det seg om en tolkning av meningsinnholdet i forskningsprosjektet «*Kryssild*», teorier og fagtekster med en forståelse av meningsbakgrunn for blant annet å forstå meningssammenhenger og for å gjøre forskernes teorier og prosjekter tilgjengelig. Her dreier det seg om en forståelse og tolkning av forskningsprosjektet «*Kryssild*», fagteksten og teorien i boka «*Handlingskompetanser – om profesjonelle personer*», og en videreutvikling av dette med vekt på henholdsvis meta-analytiske handlingskompetanser med bruk av metakriterier. Fokuset er på sammenhengen mellom utdanningssfæren med undervisning og teoribruk og praksissfæren med vektlegging av erfaring og bruk av veiledning/coaching. Det handler om å skape et nytt meningsinnhold til å tenke med i kontekstene i både utdannings- og yrkessfæren med vekt på en utvikling av en meta-analytisk handlingskompetanse knyttet til en allmenn potensiell handlingskompetanse i utdanningssfæren, sammen med en kontekstspesifikk realisert operativ handlingskompetanse i yrkessfæren.

Objektiv hermeneutikk består således av den objektive hermeneutiske sirkel. Her er det en sirkel- eller spiralbevegelse mellom helhet og del (Alvesson og Sköldberg 1999). Det vil si at forståelsen av delene vil virke tilbake på forståelsen av helheten. Med andre ord forstås delene

ut fra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig vekselvirkning. Dermed oppstår det et gjensidig utvekslingsforhold mellom helhet og del. Dette medfører at forståelsen av både helheten og delene utvides og forandres gjennom forståelsesprosessen. Her er helheten eller bakteppet forskningsprosjektet «*Kryssild*» og boka «*Handlingskompetanser – om profesjonelle personer*» av (Nygren 2004). Delene kan knyttes til *hva* om innhold og læremål i utdanningsfæren med vekt på innholdet i handlingskompetanse elementene, som er yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter, etc. Overordnet disse har man delkompetansene fag, metode, sosial og meta-analytisk kompetanse, og for å illustrere bruken av den meta-analytiske handlingskompetansen benyttes *hvordan* som metode ved bruk av undervisning i utdanningsfæren og hovedsakelig veiledning i den arrangerte og den profesjonelle praksisen i tillegg til bruk av coaching for å utvikle profesjonsutøvernes potensial, og for å vise mulighetene for kunnskapsoverføring fra teori til praksis. *Hvorfor*, hensikten eller formålet med begrunnelser, er dermed å utvikle eller skape et nytt meningsinnhold i henholdsvis utdannings- og yrkessfæren med vekt på en utvikling av en meta-analytisk handlingskompetanse på grunnlag av ulike metakriterier.

1.7 Oppbyggingen av oppgaven

Del 1 handler om bakgrunnen, problemstillingene, begrepsavklaringen og målsettingen med oppgaven. Her utgjør «*Kryssildprosjektet*» og boka til Pär Nygren om *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer* bakgrunnen. Samtidig sier problemstillingene noe om temaet handlingskompetanse, om personenes kompetanseutvikling og kritisk tenkning, samt om hvordan man kan tilrettelegge for utvikling og læring av en meta-analytisk handlingskompetanse ved bruk av undervisning og veiledning/coaching. Dessuten vektlegges et avsnitt knyttet til målgrupper, oppbyggingen av oppgaven, samt metodebruk knyttet til «*Kryssildprosjektet*» i tillegg til egen metodebruk med vekt på litteraturstudie, tekst –og teoriforståelse samt hermeneutikk.

Del 2 sier i neste omgang noe om studentenes og profesjonsutøvernes kompetanseutvikling som prosess. Her vektlegges tre læringsperspektiver. De tre er henholdsvis en kontekstoverskridende læringstransfer med utgangspunkt i en transformasjonsprosess fra en allmennpotensiell til en kontekstspesifikk handlingskompetanse. Disse to handlingskompetansene er i en dynamisk utveksling med hverandre knyttet til profesjonsutøvernes bruk av kognitive virk-

somheter og gjenspeilinger med en identifisering av situasjonen i praksis. Dessuten er fokus rettet mot de generative mekanismene i denne prosessen. I neste omgang dreier det seg om henholdsvis et tradisjonelt kognitivt og et sosiokulturelt læringsperspektiv for å vise at de tradisjonelle teoriene fokuserer på enten en utvikling av kompetanse i hodet, eller ved deltakelse i en eller annen undervisnings- eller yrkespraksis. Kompetansen må dessuten settes i sammenheng med personene, oppgavene og handlingene, etc. Det er her Nygren (2004) viser at det må en kontekstoverskridelse til for å få til en læringstransfer mellom utdannelses- og yrkes-sfæren.

Del 3 sier noe om hva profesjonelle handlingskompetanser er generelt sett som produkt og med fokus på ulike teoretikere, teorier og de indre egenskapene. Her blir også forholdet mellom de allmennpotensielle og de kontekstspesifikke handlingskompetansene vektlagt, samt innholdselementene i de ulike kompetansene.

Innholdsmessig vektlegger Del 4 handlingskompetanser som et didaktisk begrep eller som en kategori i forhold til lærernes undervisningsmetodikk. Dessuten blir det redegjort for universitets- og høyskolelærernes didaktiske handlingskompetanser individuelt og organisatorisk. Med andre ord dreier det seg både om didaktikk som undervisningslære med vekt på planlegging, og om hvordan man kan nå ulike læringsmål og bruk av ulike undervisningsstrategier. Noe av målsettingen i undervisningen blir å bevisstgjøre studentene og i neste omgang profesjonsutøverne gjennom bruk og utvikling av ulike læringsstrategier, ved læring og utvikling av meta-analytiske handlingskompetanser og bruk av metakriterier.

I Del 5 beskrives og brukes den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som eksempel på en lærende organisasjon og som praksisfellesskap. Det blir dessuten skrevet noe om hva lærende organisasjoner er, om organisasjons- og kompetanseutvikling i PPT, samt om PPT som et spesialpedagogisk støtte- eller hjelpesystem.

I Del 6 benyttes veiledning (supervision) og refleksjonstradisjonen for å vise veilederens handlingskompetanse, samt bruk av veiledning om hvordan studentene og profesjonutøverne kan utvikle handlingskompetanser i praksis.

Coaching som metode i profesjonsutøvelsen benyttes i Del 7 for å utvikle studentenes og profesjonsutøvernes potensiale, ressurser eller handlingskompetanser.

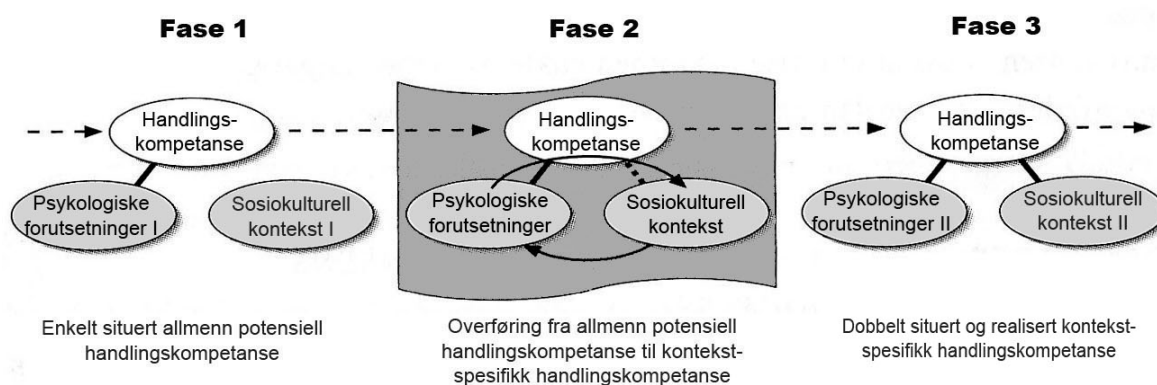
Sist, men ikke minst, er avslutning og konklusjon i Del 8. Her konkluderes det blant annet med at universitets- og høyskoleutdanningene har store utfordringer knyttet til kvalitetsutvikling med vekt på en overlapping mellom de såkalte kvalifikasjonsrelevante og de yrkesrelevante handlingskompetansene med vekt på en læringstransfer mellom teori og bruken av teori i praksis.

2 Kompetanseutvikling som prosess – dobbelt situert i en kontekstoverskridende læringstransfer, og enkelt situert i enten et tradisjonelt kognitivt eller i et sosio-kulturelt læringsperspektiv

Studentene på profesjonsutdanningene i henholdsvis pedagogisk-psykologisk rådgivning eller i barnevernspedagogikk utvikler i sine utdanninger en bestemt form for profesjonelle kompetanser eller produkter (Nygren 2004). I denne masteroppgaven blir disse investeringene i kompetanseutvikling vist i et perspektiv som omfatter til dels tiden før studentenes formelle profesjonsutdanning. Det er imidlertid størst fokus på tiden under og etter utdanningen. Denne kompetanseutviklingsprosessen spenner da hovedsakelig over utdannings- og yrkessfæren, men også noe i forhold til det som er relevant i privatsfæren. Det er da med andre ord en dobbelt målsetning med vekt på både en teori om prosessene eller kompetanseutviklingen og produktene, eller kompetansene der de konkrete personene er i sentrum, og som disse personene skaper i sine tilblivelsesprosesser som både studenter og profesjonsutøvere på sine personlige profesjonelle deltakerbaner. Ifølge Nygren (2004:26) er «profesjonell handlingskompetanse den prosessen som gjør at en person blir en profesjonell person. Det handler om denne persons kontinuerlige kompetanseutvikling for å kunne handle i profesjonelle sammenhenger.» Dessuten uttrykker Nygren (2008:40) at «kompetanseutvikling (som prosess) finner sted gjennom deltakelse i bestemte sosiale praksiser innenfor bestemte kontekster», som kan være i både utdannings- og yrkessammenheng. Med andre ord er kompetanseutvikling en utveksling mellom personenes indre psykiske prosesser og de ytre sosiokulturelle og materielle omgivelsene. Dessuten vil det i avsnitt 2.4 fokuseres på både et enkelt situert kognitivt og et sosio-kulturelt læringsperspektiv. Neste avsnitt dreier seg om handlingskompetansens transformasjoner slik at den enkelt situerte handlingskompetansen omformes til en dobbelt situert handlingskompetanse bestående av både en allmenn potensiell og en kontekstspesifikk realisert anvendbar operativ handlingskompetanse.

2.1 Handlingskompetansens transformasjonsprosesser

Med vekt på handlingskompetanseutviklingens transformasjonsprosesser tar Nygren (2004:149) utgangspunkt i forskningsspørsmålene om henholdsvis den situerte og den tradisjonelle lærings-teorien. Den situerte læringsteorien vektlegger en sosial og kollektiv situerthet knyttet til lærings-prosessen og dens resultat, mens den tradisjonelle kognitive læringsteorien fokuserer på en individsituert læringsprosess og en individuell oppbevaring av dens resultater. Det vil si at læringen og dens resultat er situert enten i indre individuelle læringsprosesser eller i kollekti-vets sosiale praksis. Nygren har i sine analyser påvist at de individuelle indre prosessene og resultatene av dem er involvert i et dynamisk og gjensidig utvekslingsforhold med de sosiale og kollektive prosessene. Det handler med andre ord om handlingskompetansens dobbelte situerthet med en overskridelse mellom individ og kollektiv. Dette dynamiske utvekslingsfor-holdet i lærings- og utviklingsprosessen danner dermed grunnlaget for handlingskompetansens utvikling. Nygren gjorde det mulig å påvise dette ved blant annet å skille mellom handlings-kompetansens to hovedformer. Disse er henholdsvis den allmenne potensielle og den kontekst-spesifikt realiserte. For det andre gjorde han det mulig ved å identifisere og beskrive hvordan innholdet i handlingskompetansene transformeres fra et allment til et kontekstspesifikt inn-hold i løpet av studentenes og profesjonsutøvernes kompetanseutvikling. Transformasjonene skjer således gjennom den gjensidige utvekslingen mellom personenes indre psykiske emo-sjonelle-kognitive prosesser og den sosiokulturelle og materielle handlingskonteksten. Dette vises i Figur 1 øverst på neste side. Figuren illustrerer handlingskompetansens dynamiske transformasjon fra sin enkelt situerte og potensielle fremtredelsesform til sin dobbelt situerte og realiserte fremtredelsesform. Disse transformasjonene fra allmenne potensielle handlings-kompetanser til kontekstspesifikke handlingskompetanser utgjør kjernen i den prosessen som kan beskrives som en del av den generative mekanismen i studentenes og profesjonsutøvernes utvikling av sine handlingskompetanser. Den generative karakter er dermed også dobbelt situ-ert ved at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene i og gjennom handlingskompetansens transformasjoner danner forandringer gjennom sine handlinger både på det indre og ytre plan. Med andre ord har transformasjonsprosessene en utløsende rolle knyttet til profesjonsutøvernes egne forflytninger og endringer knyttet til både kravstrukturene i praksis og som følge av egne handlinger. Som en følge av påstanden om overskridelse mellom individ og kollektiv, om handlingskompetansens dobbelte situerthet tar Nygren (2004) utgangs-punkt i et tredje forskningsspørsmål om læringstransfer på tvers av sosiokulturelle og materi-



Figur 1: Handlingskompetansens dynamikk

Figuren viser handlingskompetansens dynamiske overføring fra sin enkelt situerte og potensielle fremtredelsesform til sin dobbelt situerte og realiserte kontekstspesifikke fremtredelsesform. Nygren 2004:149.

elle kontekster, hvor den tradisjonelle læringsteorien påstår at personene kan transportere sine kompetanser eller deler av dem mellom ulike kontekster. Nygren selv benytter en teori om kognitive-emosjonelle virksomhetsgjenspeilinger, og generative mekanismer for handlingskompetansens utvikling som dermed gjør kontekstoverskridende læringstransfer mulig.

2.2 Individuelle emosjonelle-kognitive virksomhetsgjenspeilinger

Nygren (2004:328) hevder at «en emosjonell-kognitiv virksomhetsgjenspeiling er en spesiell form for lagring av det som en person lærer gjennom sin deltakelse i de ulike praksiser hvor man utvikler sine handlingskompetanser».

Virksomhetsgjenspeilingene representerer dermed en spesiell form for lagring av kunnskaper og erfaringer. Denne særskilte formen er en forutsetning for at allmenne potensielle handlingskompetanser skal kunne transformeres til kontekstspesifikke handlingskompetanser i en fremtidig virksomhet. Det er dessuten måten man lagrer kunnskapen eller erfaringene på som avgjør om og hvordan man kan bruke disse etterpå, for eksempel i form av informasjon om oppstart, gjennomføring eller evaluering. Oppstartsinformasjon dreier seg om innholdet i de psykiske prosessene som blir aktivert når man skal begynne å gjennomføre en bestemt virksomhet knyttet til for eksempel informasjon om hvilke behov, identiteter, emosjoner, motiver, kunnskaper og situasjonsforståelser som blir aktivert. Gjennomføringsinformasjon skjer på handlingsplanet og i omgivelsene under virksomhetens gjennomføring med informasjon om hvilke handlinger som prøves ut, og i hvilken rekkefølge det skjer. Til slutt handler evaluerings-

informasjon om innholdet i de psykiske prosessene som blir aktivert når man avslutter virksomheten. Dette kan dreie seg om profesjonsutøvernes egne subjektive vurderinger av måloppnåelse, behovstilfredsstillelse, tolkninger av hvorfor resultatet ble akkurat slik, samt andres vurderinger på disse områdene. Med andre ord blir denne informasjonen lagret i psyken i form av en særskilt informasjonsstruktur, som således er en subjektiv virksomhetsgjenspeiling. Gjenspeilingene blir dermed en forutsetning for kontekstoverskridende læringstransfer ved at profesjonsutøverne kan overføre sin læring når de forflytter seg mellom ulike praksisfelleskap. De er også en forutsetning for deres kompetanseutvikling når man skal tilpasse kompetanser til nye krav som oppstår som følge av endringer i praksis. De kognitive-emosjonelle gjenspeilingene utgjør dermed det som gjør læring mulig hos studentene og profesjonsutøverne. Samtidig danner de gjennom sin dobbelte situerthet en kognitiv-emosjonell bro mellom både mentale prosesser og sosiokulturelle og materielle kontekster, og mellom fortid og nåtid. Som det allerede er vist, har de individuelle emosjonelle-kognitive virksomhetsgjenspeilingene en lagrende funksjon, men de er også handlingsveiledende og handlingsregulerende ved at de gamle gjenspeilingene er en veiledende mal og at den er regulerende i forhold til virksomhetens ulike handlinger ved hjelp av mål, delmål og handlingsregler, samt at den er motivasjonell. Med utgangspunkt i de gamle gjenspeilingene kan man således forutsi hva resultatet av handlingene vil bli.

2.2.1 Kompetansefunksjonelle kombinasjoner av virksomhetsgjenspeilinger

Med utgangspunkt i Nygren (2004) er kompetansefunksjonelle kombinasjoner av virksomhetsgjenspeilinger de mentale dybdestrukturenes kognitive-emosjonelle grunnlag for både de allmenne potensielle og de kognitivt realiserede handlingskompetansene. Dette blir da en sammensetning av kunnskaper, ferdigheter, identitetsopplevelser, emosjoner, forventninger, praksiserfaringer og mål som henholdsvis studentene og profesjonsutøverne har lært å se som et erfaringsgrunnlag, og som dermed kan fungere som en funksjonell veiledning for deltakelse i for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Med andre ord er de funksjonelle kombinasjonene av virksomhetsgjenspeilingene blitt koblet sammen til en strukturell kognitiv-emosjonell enhet som de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene kan identifisere. Denne handlingskompetanse enheten får dermed en positiv emosjonell ladning, hvor graden av denne ladningen bestemmes av profesjonsutøvernes tidligere erfaring med graden av funksjonalitet i forhold til ulike oppgaveløsninger og mål.

2.2.2 Barnevernspedagogene eller de pedagogisk-psykologiske rådgivernes identifisering av den konkrete situasjonen i praksis

Når de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene utvikler sine handlingskompetanser tar de dermed i bruk de funksjonelle kognitive-emosjonelle virksomhetsgjenspeilingene, og som dessuten danner grunnlaget for disse kompetansene og samtidig transformerer de aktuelle situerte allmenne potensielle handlingskompetansene til situerte kontekstspesifikke handlingskompetanser i praksis (Nygren 2004). Med andre ord må profesjonsutøverne identifisere de konkrete situasjonene i praksis, for å kunne mobilisere de riktige allmenne potensielle elementene i handlingskompetansene, og som de dessuten skal matche. I en handlings-situasjon må dermed profesjonsutøverne først aktivere noen kognitive-emosjonelle prosesser som de gjenspeiler, og som samtidig gjør det mulig å reflektere over den konkrete situasjonen eller praksisen i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet, som de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene er i. Profesjonsutøverne må dermed være opptatt av de yrkesrelevante aspektene i situasjonene for å kunne mobilisere og realisere de relevante, latente, allmenne potensielle handlingskompetansene på en bestemt måte. Handlingene som er blitt utformet av profesjonsutøverne skal dermed tilpasses de konkrete oppgavene og målene, samt de krav som er knyttet til oppgavene og handlingskonteksten der oppgavene skal løses. For de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene i denne situasjonen, i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten og i barnevernet, blir dermed en definisjon av intervensjonsobjektet viktig, og de delene av dette objektet som er relevante for deres handlinger utgjør sentrale aspekter. Med andre ord må profesjonsutøverne ha kunnskap om hvilke fenomener eller problemer som hører til de ulike profesjonenes intervensjonsobjekt. Dette blir beskrevet mer utfyllende i punkt 3.3 og punkt 3.4. De må for eksempel ta stilling til hvilke deler av virkeligheten som de skal rette sine handlinger mot. Dessuten må profesjonsutøverne stille spørsmål om hva som er riktige og realistiske mål for sine intervensjoner i de konkrete situasjonene, samt hvilke konkrete oppgaveløsninger som er de mest sentrale for å oppnå de aktuelle målene med vekt på profesjonsutøvernes egne vurderinger av sine muligheter til å mestre de aktuelle og relevante oppgavene. På metodeplanet handler det om hvordan de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene skal gå frem for å nå målet, samt hvilke intervensjoner i form av konkrete handlinger, metoder og redskaper som er relevante og realistiske. Til sist må profesjonsutøverne også ta hensyn til handlingskonteksten og dens kravstruktur.

2.3 Generative mekanismer i en kompetanseutviklende prosess

Ifølge Nygren (2004) dreier generative mekanismer i en kompetanseutviklende prosess seg om konkrete personer som aktivt utvikler sine handlingskompetanser som både kan være transparente eller intransparente for profesjonsutøverne. Dessuten representerer denne kompetanseutviklende prosessen en sirkulær og gjentakende bevegelse som samtidig består av syv hovedelementer. Ifølge Nygren (2004:339-340) handler de om:

1. Tidligere deltakelse i ulike praksiser på den personlige, profesjonelle deltakerbanen.
2. Kompetansefunksjonelle konstellasjoner av virksomhetsgjenspeilinger som profesjonsutøverne har generert eller utviklet som et resultat av tidligere deltakelser i ulike praksiser.
3. Innhold i de allmenne potensielle handlingskompetansene som danner profesjonsutøvernes utgangspunkt for en forhandlende og medlærende deltakelse i et praksisfellesskap.
4. Forhandlende- og medlærende deltakelse i et praksisfellesskap med en bestemt sosio-kulturell og materiell kravstruktur som handlingskontekst.
5. Nye kompetansefunksjonelle konstellasjoner av virksomhetsgjenspeilinger, som profesjonsutøverne genererer som et resultat av sin forhandlende og medlærende deltakelse i praksisfellesskapet.
6. Transformasjonen fra allmenne potensielle til kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser.
7. Generert innhold i de kontekstspesifikke handlingskompetansenes fem hovedelementer, som er henholdsvis kunnskaper, ferdigheter, forventninger og krav til ytre kontroll, yrkesidentiteter samt handlingsberedskaper.

Denne kompetanseutviklende prosessen representerer således en sirkulær og gjentakende dynamisk bevegelse (Nygren 2004). Dessuten er disse i en beskrivelse av relasjonene mellom den generative mekanismens syv hovedelementer virksomme med en lokalisering i profesjonsutøvernes mentale strukturer eller indre elementer, samspillet med omverdenen eller de relasjonelle elementene, samt den sosiokulturelle og materielle omverdenen eller de ytre elementene. Det er disse elementene som binder sammen de transparente og intransparente elementene. Det som gjør dem til potente og aktive elementer i utviklingen av handlingskompetansene, er de konkrete handlingene. Til slutt kan de kausale elementene være indre elementer med en passiv kausal funksjon, for eksempel de kognitive-emosjonelle virksomhetsgjenspeilingene som lagres i profesjonsutøvernes mentale strukturer. Men de kan også fungere som relasjonelt element på den ene siden – den handlingsammenhengen som profesjonsutøverne sammen med de andre deltakerne i praksisfellesskapet skaper gjennom sine handlinger – mens de ytre

elementene med utløsende kausale virkninger er artefakter som dominerer den sosiokulturelle kravstrukturen i yrkespraksis, som kan være en spesiell faglig metode. Man kan også analysere de kausale relasjonene i den generative mekanismen på både individ-, praksisfellesskaps- og samfunnsnivå. Med andre ord dreier det seg om studentenes eller profesjonsutøvernes indre psykiske prosesser, profesjonsutøvernes interaksjon med kolleger og samarbeidspartnere, og ytre sosiokulturelle og materielle forhold, samt de direkte eller indirekte objektive samfunnsmessige påvirkningene på interaksjonene, på praksisfellesskapsnivå. Dermed kan handlings-sammenhengene via kravene til de enkelte profesjonsutøverne utløse deres aktive korrigeringer og tilpasninger i tilknytning til deres handlinger, og disse korrigeringer og tilpasningene kan dermed i neste omgang lede til profesjonsutøvernes medlæring og utvikling av ulike deler av deres handlingskompetanser. I neste avsnitt vil det således fokuseres på både den kognitive- og den sosio-kulturelle læringsteorien, på bakgrunn av at Nygren bruker disse teoriene i forhold til den kontekst overskridende læringstransferen hvor han benytter begrepet virksomhetsgjenspeilinger, som jeg har redegjort for i avsnitt 2.2.

2.4 Studentenes og profesjonsutøvernes læring knyttet til tradisjonelle læringsperspektiver

I denne sammenhengen settes fokus på henholdsvis et kognitivt og et situert læringsperspektiv. Det kognitive vektlegger tilegnelse og informasjonsprosessering, mens det situerte perspektivet fokuserer på en metafor som er knyttet til deltakelse og den sosiokulturelle læringsteorien, og som dessuten knyttes til teorien om de profesjonelle handlingskompetansene både som produkt eller kompetanse og som prosess eller kompetanseutvikling.

2.4.1 Et kognitivt læringsperspektiv og en tilegnelsesmetafor med vekt på informasjonsprosessering

Dette kognitive læringsperspektivet knytter Nygren (2004) til den allmenn potensielle handlingskompetansen og de psykisk kognitive emosjonelle prosessene, men i forhold til som nevnt både virksomhetsgjenspeilinger og i forhold til en kontekstoverskridende læringstransfer. Men ifølge Bråten (2002), som er inspirert av Sfard (1998), ligger tilegnelsesmetaforen under det kognitive perspektivet. Dermed forstås læring som at studentene eller profesjonsutøverne tilegner seg kunnskaper eller begreper som deretter blir deres egen eiendom, som de

senere kan anvende, overføre til en annen kontekst, samt dele med andre. Det dreier seg med andre ord om en metafor som retter oppmerksomheten mot individ, tilegnelse og kunnskap. Man kan dermed si at målet for læringen er en individuell berikelse, der læring forstås som tilegnelse av kunnskaper og begreper. Disse kunnskapene og begrepene blir dermed noe studentene eller profesjonsutøverne besitter som sin egen eiendom ved at begrepene kunne og vite vil si å ha og eie kunnskapen. Her blir således lærerens rolle informator, hjelper og formidler. Tilegnelsesmetaforen forstår således læring som både passivt mottak av informasjon, og som for eksempel studentenes aktive konstruksjon av kunnskap, samt som overføring av begreper gjennom interaksjon fra et sosialt til et individuelt plan med internalisering av kunnskap som resultat. Men Nygren (2004) derimot stiller spørsmål om det er mulig å overføre disse kompetansene eller kunnskapene, ferdighetene og holdningene, som anvendbare kompetanser i praksis i og med den kognitive kunnskapen konstrueres i hodet.

I det kognitive perspektivet betraktes således læring som informativ bearbeiding og rekonstruksjon, og informasjonen plasseres dermed i lagre for prosessering (Passer & Smith 2004). Denne prosesserte informasjonen bearbeides i neste omgang ved koding og omkoding og ved overføring mellom for eksempel henholdsvis mellom korttids- eller langtidshukommelsen, minnene eller lagrene. Prosesseringen fører da til at ny informasjon blir transformert og organisert i ulike informasjonsstrukturer, for eksempel skjemaer, hierarkier eller kunnskapsnettverk. Læring i et informasjonspsykologisk perspektiv handler dermed om en forberedelse med vekt på innlæring eller *encoding*, og hukommelse med fokus på lagring eller retensjon og gjenhenting eller *retrieval*. Med andre ord blir enhver stimulering omkodet mens informasjonen prosesseres i det sensoriske registret, hvor stimuleringen blir kodet. Dermed blir kodingsprosessen en viktig side ved læringsprosessen, fordi jo mer effektiv kodingen er jo mer effektiv blir læringen i hukommelsen som kalles nivåprosessering. De kognitive prosessene består da av både sansning, persepsjon, hukommelse og tenkning. Sansningen dreier seg om en ytre stimuli eller påvirkning, mens persepsjon dreier seg om oppfattelse av omverdenen ved hjelp av sansene eller sanseoppfattelse der sansene forteller om objekter og hendelser, om hvor de befinner seg, samt om hva de er (Passer & Smith 2004 og Helstrup & Kaufman 2000). Det er således en aktiv prosess der man velger ut en del av påvirkningene til nærmere behandling (seleksjon), skiller mellom viktig og uviktig, figur og grunn, samt helhet og mønstre (organisering), og aktiverer et perseptuelt skjema (utfylling) ved at to påvirkninger oppfattes som én bevegelse, samt at man identifiserer eller gjenkjenner begreper som man allerede er kjent med. Fra en annen side sett er hukommelse bevaring av informasjon, mens tenkning er behandling

eller bruk av informasjon. Hukommelse dreier seg i denne sammenhengen om faser med vekt på innkoding, korttids- og langtidslagring og gjenhenting, akustisk, visuell og motorisk koding, med for eksempel et episodisk, semantisk eller proseduralt innhold, samt deklarativ eller eksplisitt kunnskap eller prosedurale ferdigheter eller implisitte kunnskaper. Alt dette handler om det man gjør, og blir dermed en evne til å gjenkalle tidligere opplevde inntrykk i bevisstheten. Det sensoriske sanseregistret i hukommelsesprosessen knyttes således til persepsjonen ved at informasjonen kommer inn i systemet, mens korttidsminnet eller korttidshukommelsen har kunnskap om hva som skal gjøres med informasjonen. Disse bearbeidelsesprosessene omfatter blant annet å hente informasjon fra langtidsmminnet, omdanning av informasjon fra sanseregistret ved koding, endring av gamle kunnskapsstrukturer i langtidsmminnet, samt strategier som fører til problemløsning. Langtidsmminnet kan deles inn i både et deklarativt minne med fokus på det semantiske og det episodiske, og et proseduralt eller ferdighetsminne med vekt på motoriske eller kognitive ferdigheter. Med andre ord er hukommelse en konstruktiv prosess som gjensker inntrykk og erfaringer. Tenkning derimot dreier seg om tankene eller innholdet, der emner, problemer og oppgaver er materialet for tenkningen (Passer & Smith 2004 og Helstrup & Kaufmann 2000), med vekt på begreper, kategorier og bilder som representasjoner eller forestillinger der man manipulerer innvendige symboler. På den annen side kan tenkningen oppfattes som et tankeforløp eller en prosess som dreier seg om hvordan det foregår og om hva man kommer frem til. Eksempler på dette kan være resonnerings- eller problemløsningsoppgaver, der resonnering handler om hvordan man trekker slutninger med vekt på premisser og en konklusjon. Det kan være enten deduktive slutninger hvor man utleder noe fra det generelle til det spesielle, eller induktive slutninger der man utleder noe ut fra sannsynlige observasjoner eller erfaringer til generelle prinsipper. Problemløsning dreier seg om tenkning i situasjoner hvor man kjenner både utgangspunkt og målsetning, der man i en viss forstand har gitt både premisser og konklusjon, men er usikker på hvordan man skal komme fra det første til det siste momentet. Med andre ord krever disse problemløsningsoppgavene en aktiv utnyttelse av tidligere erfaringer, og samtidig kanskje både en induktiv og deduktiv resonnering. Dette er da en rasjonell-analytisk tenkning hvor man trekker logiske slutninger med kontrollerte informasjonsbehandlingsprosesser. Den kjennetegnes ved at den er logisk og systematisk, trinn for trinn, ovenfra og ned, kontrollert og eksplisitt. I denne rasjonell-analytiske tankeprosessen dreier det seg således om å identifisere og definere problemer, ta prebeslutninger, generere og evaluere alternativer, gjøre valg, samt implementere løsninger og til slutt følge opp. Den heuristisk-intuitive tenkningen kjennetegnes ved å være pragmatisk og mer usystematisk. Den tar snarveier, er både ovenfra og ned og nedenfra og opp, automatisert og

implisitt ved at man ikke har bevisst tilgang til de tankeprosessene som ligger bak vurderinger og konklusjoner for eksempel ved læring av motoriske ferdigheter. De eksplisitte tankeprosessene er utpreget bevisst formulerte ved at studentene for eksempel har klart for seg hva de tenker på, hvordan de går frem, samt hva de ønsker å nå frem til eller hvilke målsetninger de har med tankearbeidet. Dette viser hvor viktig det er å strukturere undervisningen for å bevisstgjøre studentene med utviklingen av meta-analytiske handlingskompetanser, kritisk tenkning og ved bruk av metakriterier for å fylle kunnskapslagrene på en strukturert måte i tilegnelsesprosessen.

2.4.2 Sosiokulturell læringsteori med vekt på det situerte læringsperspektivet og deltakelsesmetaforen.

I forbindelse med den sosiokulturelle læringsteorien hevder Bråten (2002), som er inspirert av Sfard (1998), at deltakelsesmetaforen ligger under det situerte perspektivet. Læring forstås her som mer fullverdig deltakelse i et bestemt fellesskap med fokus på en kontekstualisert eller situert praksis. Det dreier seg med andre ord om en metafor som retter oppmerksomheten mot fellesskap, deltakelse og aktivitet. Her er målet for læringen således fellesskapsbygging, mens selve læringen betyr å bli en deltaker. Studenten blir dermed for eksempel en perifer deltaker eller lærling i den arrangerte praksisen i utdannelsen, mens lærerens eller veilederens rolle blir å være en ekspertdeltaker eller en som bevarer praksis eller diskurs. Kunnskapene eller begrepene blir således et aspekt ved praksis, diskurs eller aktivitet, mens det å kunne og vite vil si å høre til, delta eller kommunisere. Med andre ord blir læring i et sosiokulturelt perspektiv utvikling og bruk av intellektuelle eller psykologiske, fysiske og verdimeslige redskaper, verktøy eller artefakter, samt ulike måter man utvikler former for samarbeid på i kollektive virksomheter ved hjelp av kommunikasjon. For å forstå kompetanse og hvordan den utvikles må man ifølge Nygren (2004) se den i sin sammenheng i forhold til de konkrete personene, oppgavene, handlingene, posisjonen og virksomhetene. På den ene siden tilegner- og bruker de konkrete profesjonelle pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene kompetanse i forhold til de ulike (arbeids)oppgavene. Oppgavene er således det kompetansen rettes mot, og det kompetansen skal brukes til. Dessuten er det oppgavens art som bestemmer kravene til kompetansene. Eksempler på oppgaver i PP-tjenesten kan være rådgivning, sakkyndig vurdering og tilråding, samt organisasjons- og kompetanseutvikling i for eksempel Voksenopplæringen. Mens handlingene realiserer kompetansen i praksis på grunnlag av indre intellektuelle tankehandlinger, og ved hjelp av de utadrettede handlingene man gjør gjennom

sine virksomheter, og gjennom sin posisjon eller ståsted som dermed bestemmer den legitimiteten eller handlingsrommet studentene eller profesjonsutøverne har. Dessuten blir handlingene strukturert av oppgavens egenskaper og kontekst. Fra en annen side er det to hovedkategorier av betingelser som bestemmer eller påvirker bruken og utvikling av kompetanse. Det er henholdsvis de indre betingelsene om studentenes- og profesjonsutøvernes intellektuelle kognitive og emosjonelle psykiske prosesser, og de ytre betingelsene som vektlegges er den sosio-kulturelle og materielle konteksten knyttet til for eksempel intellektuelle og fysiske artefakter eller redskaper som kompetansen skal utvikles eller brukes innenfor. Læringen her blir således en utveksling mellom de indre- og ytre betingelsene.

3 Profesjonelle handlingskompetanser

I denne sammenhengen dreier det seg om en beskrivelse av de personlige produkter eller kompetanser, som personen skaper i sin tilblivelsesprosess som student i en allmenn potensiell form eller i en kontekstspesifikk form som profesjonsutøver. I følge Nygren (2004:26) ”dreier profesjonelle handlingskompetanser seg om konkrete kompetanser som personen trenger for å kunne handle innenfor bestemte praksisfelt” som for eksempel den pedagogisk – psykologiske rådgivningstjenesten eller barnevernet. Dessuten hevder Nygren (2008:40) at ”profesjonelle handlingskompetanser kan defineres som en del av profesjonsutøvelsens handlingsgrunnlag, som gjør personen i stand til å løse en bestemt oppgave eller oppnå et bestemt mål innenfor en bestemt sosial kontekst. Handlingskompetansen gjør personen i stand til å handle på en slik måte at personen kan løse oppgaven eller oppnå de aktuelle mål.” Det handler med andre ord om den profesjonelle handlingskompetansens generelle trekk- med fokus på for eksempel henholdsvis de allmenne potensielle mulige ikke-operative og de kontekstspesifikke realiserte operative handlingskompetanser, som er to hovedfremtredelsesformer. Dessuten dreier det seg om de indre egenskaper og ytre betingelser, samt om handlingskompetansens fem hovedelementer med vekt på innholdet i de profesjonelle handlingskompetansene. Som nevnt tidligere er profesjonell handlingskompetanse noe som studentene- og profesjonsutøverne har utviklet gjennom deltakelse i utdannings eller yrkessfæren. Med andre ord så vil det i neste avsnitt fokuseres på handlingskompetansens indre egenskaper dernest på ulike delkompetanser. Til sist vil det handle om henholdsvis allmennpotensielle og kontekstspesifikke handlingskompetanser.

3.1 Handlingskompetansens indre egenskaper

Nygren (2004), NOU (1991) og Skau (2005) uttrykker at begrepet *kompetanse* kommer fra det latinske ordet *competentia* som betyr «sammentreff» eller «skikkethet», mens avledningen *competere* betyr «å kunne», «være i stand til» og «svare til». Men man kan også si at begrepet *kompetanse* betyr «evne» eller «dyktighet». Således er det avledet av det latinske *peto*, som betyr «å strebe» eller «søke etter noe». Avledningen *competo* innebærer dermed at det er sammenfall mellom evnen og det som etterstrebtes. Kjennetegnet på kompetanse er følgelig at evnen eller dyktigheten det gjelder får gjennomslag eller viser seg i konkrete praktiske situasjoner.

Å ha kompetanse eller være kompetent vil da si:

1. «Å være i stand til ved å ha tilstrekkelige kvalifikasjoner, som svarer til å mestre en eller flere oppgaver i forhold til bestemte krav» (Nygren 2004:151). Dessuten svarer dette til å fylle stillingene som henholdsvis pedagogisk-psykologisk rådgiver eller barnevernspedagog. Det kan dreie seg om å uttale seg om ulike faglige spørsmål. Man kan dermed også definere *kompetanse* som at studentene eller profesjonsutøverne er i stand til å mestre en eller flere av de faglige oppgavene som er tillagt profesjonene i forhold til bestemte krav. Å være «i stand til» og «svare til» viser at det på forhånd er satt opp noen mål eller krav som skal innfris i forbindelse med at oppgaven skal gjennomføres. Men er studentene eller profesjonsutøverne «faglig skikket» eller «fullt kvalifisert», blir oppgaven utført på en kompetent måte og oppfyller dermed disse utdannelses- og yrkesmessige kravene (Nygren 2004).

2. «Å ha myndighet til å fatte beslutninger» (Nygren 2004:151). Myndighet er sammensatt av underaspektene myndighet og legitimitet. Ordet *myndighet* handler dermed om studentenes eller profesjonsutøvernes makt eller den muligheten de har selv til å bestemme ting i kraft av sine faglige kvalifikasjoner. Med andre ord har de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene i kraft av sin stilling myndighet til å fatte beslutninger (Nygren 2004). På den annen side knytter Roth (1971) begrepet *myndighet* til ansvarsbevissthet og beslutningsdyktighet. *Myndighet* forstås dermed som en bevisst ansvarlig handling, som berører den sjelsmessige tilstanden hos studentene eller profesjonsutøverne fra en ytre til en indre styring. Den ender opp i en selvbestemmelse oppnådd gjennom moralsk myndighet. Dessuten forstår Roth myndighet også som kompetanse i tre betydninger med vekt på henholdsvis selv-, saks- og sosial kompetanse. Selvkompetansen handler om at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne

eller barnevernspedagogene selv er i besittelse av eller har evnen til å handle på en bevisst og ansvarlig myndig måte. Sakskompetansen dreier seg om at profesjonsutøverne er i stand til å ha selvstendige oppfatninger om ulike saksområder, og at de kan handle i samsvar med disse oppfatningene. Sosialkompetanse innebærer dessuten også at profesjonsutøverne har evne til relevante selvstendige oppfatninger på sosiale og samfunnsmessige saksområder, samt at de kan handle i samsvar med disse oppfatningene. Den profesjonelle handlingskompetansen eller selvbestemmelsen er således oppnådd gjennom moralsk myndighet, og tilegnet gjennom kognitive, sosiale og moralske læringsprosesser. Evnen til myndig handling blir således i følge Roth (1971) evnen til kritisk tenkning og produktivitet. Dette kan ses i sammenheng med læringsmål, som jeg kommer tilbake til i punkt 4.4. om læringsmål- eller resultatmål og bruk av en taksonomimodell. Samtidig har de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene en legitimitet til å utøve denne makten innenfor et bestemt myndighetsområde (Nygren 2004).

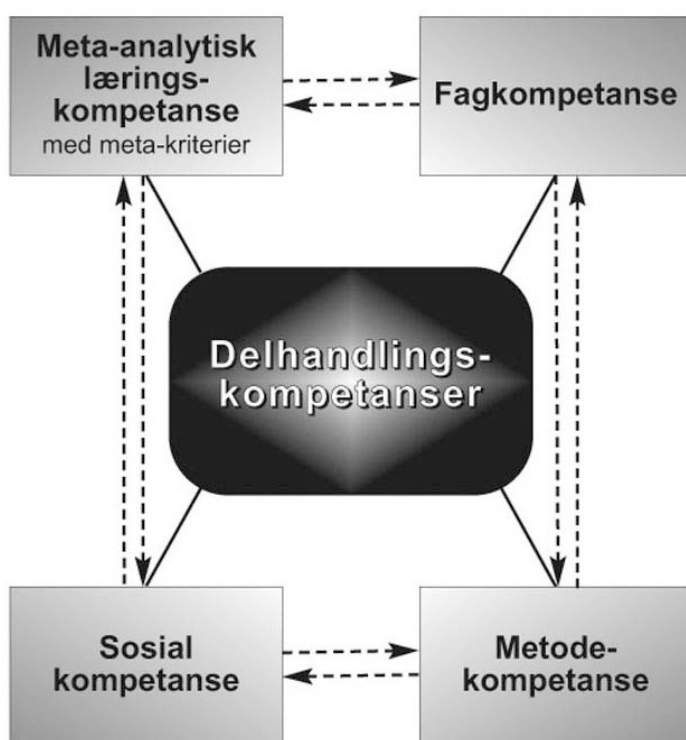
3. «Å ha fagkunnskap som har relevans for utøvelsen av et bestemt fag» (Nygren 2004:151). I denne sammenhengen vil det å ha en bestemt profesjonell handlingskompetanse si at man har en relevant fagkunnskap som gjør studentene og profesjonsutøverne i stand til å mestre en eller flere av de faglige oppgavene som er tillagt profesjonene i forhold til bestemte krav.

Hvis det ovenstående blir satt inn i profesjonssammenheng med de pedagogisk-psykologiske rådgiverne og barnevernspedagogene, innebærer profesjonelle handlingskompetanser at man «i forhold til bestemte krav er i stand til å mestre en eller flere av de oppgavene som er tillagt profesjonene som legitime profesjonsoppgaver, at man dessuten har myndighet til å kunne fatte de beslutninger som kreves for å kunne utføre de legitime profesjonsoppgavene, samt at det å ha legitimitet i yrkesutøvelsen vil si å utføre bestemte oppgaver som en del av profesjonsutøvelsen» (Nygren 2004:151).

Nygren (2004) hevder at dette er de ikke-operative, kvalifikasjonsrelevante handlingskompetansene som for eksempel studentene i sin tilblivelsesprosess utvikler i form av kognitive emosjonelle strukturer eller virksomhetsgjenspeilinger. Disse strukturene kan for eksempel «minne» studentene eller profesjonsutøverne om tidligere kunnskaper og erfaringer, som er de lagrede gjenspeilingene av de virksomhetene som de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene tidligere har vært involvert i i utdanningsfæren.

3.2 Delkompetanser

Dette kan være de kvalifikasjonsrelevante delkompetansene med vekt på en meta-analytisk læring, fag, metode og sosial kompetanse som studentene har lært om i sin utdanning ifølge NOU (1991) og Garmandslund & Alnes (1994), men noe endret av oppgaveskriveren i forhold til rekkefølgen samt punkt én om den meta-analytiske læringskompetansen. Dette blir illustrert i Figur 2.



Figur 2: Delhandlingskompetanser

Modell etter Garmandslund & Alnes 1994:14, noe endret av oppgaveskriver.

mellom teori og praksis. Meta-analytiske handlingskompetanser kommer jeg dessuten tilbake til i punkt 4.4.4 på side46.

I studieretningen for pedagogisk-psykologisk rådgivning kan dette handle om henholdsvis faglige delkompetanser, enkeltfag eller emneområder som vektlegger vitenskapene pedagogikk, psykologi, barne- og ungdomspsykiatri og spesialpedagogikk, selv om dette siste faget ikke blir nevnt implisitt i den overordnede lære- eller fagplanen for studiet. Innholdet i kompetansene blir dermed kunnskapene som er underordnet denne faglige delkompetansen.

Den meta-analytiske delkompetansen består av en generell meta-handlingskompetanse, som setter studentene i stand til og systematisk lære gjennom sine deltakelser i både utdannelses- og yrkessfæren (Nygren 2004). Et eksempel på meta-handlingskompetanse er en analytisk handlingskompetanse for å kunne identifisere og løse problemer både i en arrangert praksis i utdanningen og i en profesjonell yrkespraksis i for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Det er med andre ord en handlingskompetanse som er i utveksling

Metodekompetansen innebærer en evne til å utføre yrkesspesifikke prosedyrer eller ferdigheter og tiltak basert på den aktuelle fagkompetansen (NOU 1991). Dessuten definerer Garmandslund & Alnes (1994:45) metode-delkompetanser som «evne til å analysere en situasjon, kunnskaper om fremgangsmåter, og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse nye og uventede situasjoner». Det kan for eksempel være bruk av rådgivning, veiledning og konsultasjon, samt utredning, testing og skriving av sakkyndige vurderinger. Dette blir med andre ord de pedagogisk-psykologiske rådgivernes instrumentelle ferdigheter, som er egnet for måloppnåelse i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten. Men det kan også dreie seg om artefaktmedierte og personlighetsmedierte ferdigheter.

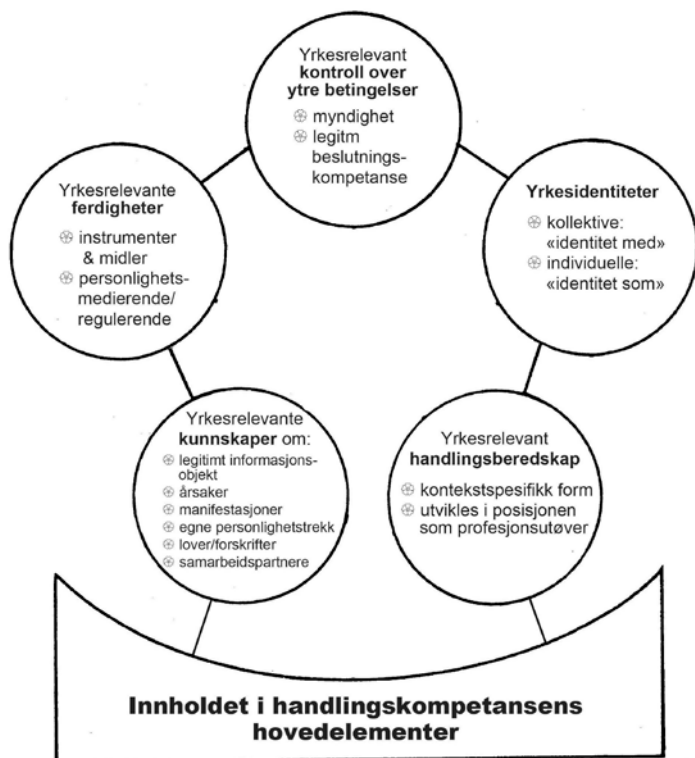
Ogden (2005) hevder i neste omgang at sosial kompetanse inneholder kompetansedimensjonene kunnskap, ferdigheter og holdninger, inkludert motivasjon. På den ene siden handler kunnskapen om kognitive ferdigheter og viten om hva barnevernspedagogene eller de pedagogisk-psykologiske rådgiverne skal gjøre i henholdsvis barnevernet eller den pedagogisk-psykologiske rådgivningspraksisen, og om hvordan de dermed kan handle på en sosialt kompetent måte. Ferdighetene dreier seg på den annen side om de handlingene som er observerbare, og som dermed kan være nært knyttet til hvordan de nyutdannede studentene eller profesjonsutøverne samarbeider ved å følge arbeidsinstruksjoner, regler samt prosedyrer og beskjeder. Dessuten kan de sosiale ferdighetene vise seg ved at profesjonsutøverne kan be kolleger om informasjon og samtidig reagere på deres handlinger. Til sist er således motivasjon og holdninger det emosjonelle aspektet ved den sosiale delkompetansen, og som dermed bidrar til blant annet å regulere studentenes eller profesjonsutøvernes sosiale innsats og effektivitet, samt styre deres oppmerksomhet. Med andre ord kan man da ifølge Ogden (2002:196) definere «sosial kompetanse som relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner». Her legges det med andre ord vekt på kontakten mellom personene som en interpersonlig forståelse og i form av mestringsferdigheter.

3.3 Innholdet i allmenne potensielle handlingskompetanser

Innholdet i handlingskompetanser som er illustrert av oppgaveskriver etter Nygren (2004) i Figur 3 på neste side er knyttet både til den allmenne potensielle og den kontekstspesifikke realiserte kompetansen. De fem hovedelementene som beskriver innholdet, er henholdsvis

seks kunnskapstyper, to typer ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, samt to typer yrkesidentiteter og til sist handlingsberedskap. I neste avsnitt skal det således dreie seg om kvalifikasjons- eller potensielt mulige yrkesrelevante kunnskaper.

3.3.1 Allmenne potensielle kvalifikasjons- eller yrkesrelevante kunnskaper og de seks kunnskapstypene



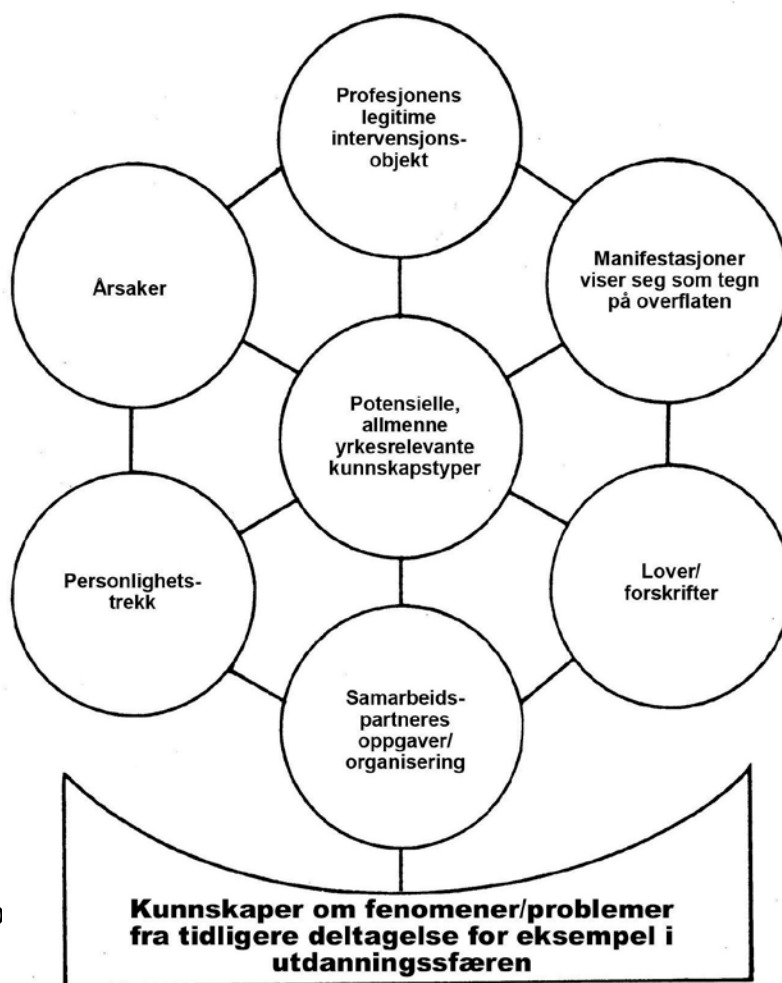
Figur 3: Innholdet i handlingskompetansens hovedelementer

Bearbeidet innholdsmessig etter Nygren 2004.
Figuren er bearbeidet etter Schmack 1993:1.

Her vil det bli fokusert på de seks kunnskapstypene, som er henholdsvis knyttet til det såkalte intervensjonsobjektet, årsakene og manifestasjonene til problem-ene og fenomenene, personlighetstrekk, samt lover og forskrifter og samarbeidspartnere. Dette er illustrert av oppgaveskriver etter Nygren (2004) i Figur 4 på neste side. Han uttrykker dessuten at den allmenne kunnskapen er det som henholdsvis de pedagogisk-psykologiske rådgiverne og barnevernspedagogene her i denne sammenhengen har lært seg å definere som hvilke fenomener eller problemer som hører til deres respektive profesjoner fra deres tidligere deltakelser i utdanningsfæren. Men de allmenne kunnskapene kan også knyttes til henholdsvis yrkes-

og privatsfæren. Med andre ord har for eksempel de pedagogisk-psykologiske rådgiverne og profesjonsutøverne lært i sine utdannelse om hvilke fenomener eller problemer som hører til profesjonens legitime intervensjonsobjekt eller som fagets kjerne, som de er gitt av samfunnet som legitimitet til å intervensjonere eller arbeide i. Som eksempel her kan det være faget eller vitenskapen spesialpedagogikk, hvor intervensjonsobjektene kan være forskjellige typer generelle eller spesifikke lærevansker, samt ulike utviklingsforstyrrelser. Det kan dreie seg om henholdsvis mental retardasjon med vekt på Downs syndrom, eller dysleksi, matematikk og nonverbale lærevansker, samt ADHD, angst eller depressivitet. Hvis man da bruker ADHD som eksempel

på et intervensjonsobjekt, kan dette knyttes både til de årsakene og de manifestasjonene som er knyttet til hvordan dette problemet eller fenomenet viser seg som tegn på overflaten i et praksisfellesskap, ifølge Øgrim og Gjærum (2002). Årsaksfaktorer kan dermed være av både nevrologisk og genetisk art. De nevrologiske faktorene er skader i det prefrontale området, og viser seg for eksempel på overflaten i form av oppmerksomhetssvikt og svak impulskontroll. Som årsaksfaktor er det dessuten påvist at personer med ADHD har lavere blodgjennomstrømning og dermed mindre nevralt aktivitet i prefrontale områder og i forbindelsene til det limbiske systemet via striatum. Det er også funnet avvik i neurotransmittere, spesielt knyttet til dopamin og noradrenalin. Dessuten kan dette vise seg som tegn på overflaten som vansker knyttet til henholdsvis oppmerksomhet eller konsentrasjon, samt impulsivitet og/eller hyperaktivitet. I sammenheng med barnevernspedagogens intervensjonsobjekt i barnevernet, kan barnemishandling og omsorgssvikt brukes som eksempler på de problemene de skal forholde seg til i sin profesjonsutøvelse (Nygren 2004). På den ene siden handler det for eksempel om årsaksmekanismene bak omsorgssvikt eller barnemishandling, som kan være knyttet til foreldrenes alkohol eller rusmisbruk. Samtidig kan den allmenne kunnskapen om fenomenenes eller problemenes manifestasjoner vise seg som tegn i foreldrenes atferd.



Figur 4: Den potensielle, allmenne kvalifikasjons-/yrkesrelevante handlingskompetansens seks kunnskapstyper

Bearbeidet innholdsmessig etter Nygren 2004. Figuren er bearbeidet etter Schmack 1993:1.

De tre neste kunnskapstypene er ifølge Nygren (2004) kunnskaper om egne personlighetstrekk, lover og forskrifter, samt om henholdsvis de pedagogisk-psykologiske rådgivernes og barnevernspedagogenes samarbeidspartnere. Kunnskaper om egne personlighetstrekk fra tidligere praksiser som for eksempel fra utdanningsfæren handler om hvordan de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene innvirker på samspillet med sine kolleger i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Disse allmenne kunnskapene om egne personlighetstrekk har studentene og profesjonsutøverne således tilegnet seg gjennom refleksjon over hvordan de i et sosialt samspill samarbeider med hverandre. Lover og forskrifter handler om de legitime kunnskapene som for eksempel studentene og profesjonsutøverne har lært om i utdanningsfæren og som dermed regulerer profesjonsutøvelsen. Det dreier seg for eksempel om de pedagogisk-psykologiske rådgivernes kunnskaper om de vilkår-ene i opplæringsloven som må være oppfylt for at man skal kunne gi elever spesialundervisning eller tilpasset opplæring. I forhold til barnevernspedagogene handler det om loven om barnevernstjenester knyttet til for eksempel omsorgssvikt, barnemishandling og omsorgsovertakelse. Med andre ord omfatter de allmenne kunnskapene lover og forskrifter som er relevante for de respektive profesjonsutøvelsene og for samarbeidspartenes praksis. I den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten er således barnevernsloven viktig mens opplæringsloven er viktig i barnevernet, siden begge disse etatene eller profesjonsfelleskapene er samarbeidspartnere. Dette viser hvor nødvendig det er å ha allmenne kunnskaper om sine samarbeidspartnere med vekt på deres oppgaver og organisering. Alle disse seks allmenne potensielle kvalifikasjons- eller yrkesrelevante kunnskapene er det viktig å fokusere på i undervisningsfæren i forhold til undervisning, faglig veiledning, læreplaner, læremål, planlegging, problembasert læring og med vekt på både en meta-analytisk og en profesjonell handlingskompetanse som inneholder de ulike innholdskomponentene og de ulike delkompetansene faglig, metodisk og sosialt.

3.3.2 Allmenne yrkesrelevante ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og handlingsberedskap

Nygren (2004) uttrykker at alle disse fire innholdselementene knyttet til ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, yrkesidentitet og handlingsberedskap i handlingskompetansene er noe som studentene eller profesjonsutøverne har utviklet, lært eller opplevd i sine tidligere deltagelser i henholdsvis utdannings-, yrkes- eller privatsfæren. Dessuten skal de være egnet for måloppnåelse innenfor de profesjonelle praksisene som for eksempel i den pedagogisk-psykologiske

rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Allmenne potensielle ferdigheter er således studentenes eller profesjonsutøvernes allmenne yrkesrelevante kunnskaper og innsikt, samt kjennskap til sin egen personlighet med bakgrunn i sine kunnskaper om egne personlighetstrekk. Dette omfatter instrumentelle, personlighetsmedierte eller regulerende ferdigheter og midler for å kunne nå målene i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Disse allmenne yrkesrelevante ferdighetene kan som sagt betraktes med bakgrunn i den metodiske delkompetansen eller i forhold til den kvalifikasjonsrelevante eller yrkesrelevante kunnskapen i utdanningssfæren. I neste avsnitt vil det dermed bli redegjort for den kontekstspesifikke handlingskompetansen, som sammen med den tidligere tilegnede allmenne potensielle handlingskompetansen utgjør den såkalte yrkesrelevante kompetanser i praksis med vekt på henholdsvis innholdselementene yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentitet samt handlingsberedskap.

3.4. Kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser i praksis

Kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser er i følge Nygren (2004) de kompetansene som er virksomme i de pedagogisk-psykologiske rådgivernes eller barnevernspedagogenes handlinger i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Det er med andre ord kompetanser i praksis. For at studentene og profesjonsutøverne skal kunne bruke sine kompetanser i sine forsøk på å løse arbeidsoppgavene, må altså deres allmenne potensielle kompetanser utformes og fungere som kontekstspesifikke kompetanser. De må tilpasses den spesielle sosiokulturelle og materielle konteksten som strukturerer den praksisen som de skal brukes i. Utviklingen av disse kontekstspesifikke kompetansene skjer naturlig gjennom læring ved at studentene eller profesjonsutøverne deltar i ulike profesjonelle praksisfellesskap. For å kunne forstå hva en kompetanse er og hvordan den utvikles og læres, må den ses i sammenheng med PP-tjenesten eller barnevernet som sosiokulturelle kontekster. I dette sosiokulturelle perspektivet er det viktig å se kompetansene i forhold til de personene som tilegner seg kompetansen og bruker den. Dessuten må kompetansene ses i forhold til de oppgavene og målene de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene må forholde seg til i henholdsvis PP-tjenesten eller i barnevernet. Dette må også ses i sammenheng med de handlingene som inngår i de virksomhetene som realiserer kompetansene i praksis. Og det må ses i sammenheng med den posisjon eller det ståsted disse personene har i sin rolle som studenter eller som profesjonsutøvere i det aktuelle praksisfellesskapet. Man må også være opptatt av hvordan disse kompetansene brukes, og i hvilke sammenhenger de dermed

kan anvendes eller realiseres. Her blir med andre ord deler av de allmenne kompetansene realisert som kontekstspesifikke kompetanser gjennom de konkrete handlingene, og oppfattes dermed som praksisrelevante. Denne utvekslingen mellom handlingskompetansens to hovedfremtredelsesformer blir det fokusert mer på i avsnittet om kompetanseutvikling. Utvekslingen finner sted i de dynamiske relasjonene mellom kompetansenes indre og ytre betingelser, og når de blir realisert i konkrete handlinger i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet.

I neste avsnitt blir innholdet i de kontekstspesifikke handlingskompetansene som produkter vektlagt med utgangspunkt i de yrkesrelevante kunnskapene og deres fremtredelsesformer og anvendelsesområder. Dessuten rettes fokus mot hvordan disse yrkesrelevante kunnskapene blir et resultat av de forhandlingene som finner sted mellom deltakerne eller profesjonsutøverne i de aktuelle praksisfellesskapene.

3.4.1 Yrkesrelevante kunnskaper i praksis

Yrkesrelevante kunnskaper er ifølge Nygren (2004:183) «alle de kunnskapene som i konkret profesjonell praksis viser seg å være en ressurs i profesjonsutøvernes oppgaveløsning innenfor de profesjonelle virksomheter som samfunnet til enhver tid erklærer som legitime for de aktuelle profesjonsutøvernes yrkespraksis.»

Dette er yrkesrelevante kunnskaper som de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene har tilegnet seg fra både utdannings-, privat- og yrkessfæren så lenge de oppfyller definisjonens kriterier (Nygren 2004). Dessuten kan disse kunnskapene ha eller få ulike fremtredelsesformer avhengig av hvor og hvordan kunnskapene er blitt tilegnet eller brukt. Fremtredelsesformene kan dermed deles inn i teoretisk kunnskap som enten kan være utformet som eksplisitt (åpen) verbal eller skriftlig kunnskap, eller taus eller stum. Taus teoretisk kunnskap er således kunnskap som er innkapslet i implisitte skjulte teorier, men som også kan gjøres eksplisitte og åpne, mens stum kunnskap er virkeliggjort i form av stive handlings-skjemaer. Alle mennesker har dessuten teorier om virkeligheten som redskaper i praksis. Men kunnskap kan også fremtre som enten personlig kjennskap til noe som et resultat av en personlig relasjon eller som konkret erfaring til dette noe, samt som kjennskap til at noe finnes. Teorien har fem anvendelsesområder som korresponderer godt med læringsmålene å kunne beskrive, forklare, forstå, frembringe eller kontrollere mønstre i virkeligheten. For å kunne finne

ut hvilke kunnskaper som i praksis blir definert som yrkesrelevante, må deltakerne i praksisfellesskapet gjennomføre åpne forhandlinger. Disse forhandlingene dreier seg om tre hovedspørsmål, som dreier seg om hvilke deler av virkeligheten kunnskapene skal referere til, for eksempel hvilke deler av virkeligheten som skal regnes som profesjonsutøvelsens legitime intervensjonsobjekt. Fra en annen side sett kan det stilles spørsmål om hvilke av de fem fremtredelsesformene kunnskapene man skal ha, og hvilke av de fem anvendelsesområdene for kunnskap som skal vektlegges i profesjonsutøvelsen. Med andre ord handler det om hva kunnskapene skal anvendes til i profesjonsutøvelsen. Alle disse spørsmålene er avhengig av hvilken form for praksis man er involvert i, og hvilke erfaringer praksisfellesskapets medlemmer gjør i yrkespraksisen. Forhandlingene er følgelig knyttet til fellesskapets mål, verdier, ideologier og hvilke oppgaver som er de viktigste, samt hvordan man skal utføre disse oppgavene. Dessuten omfatter forhandlingene hvem man får lov til å være knyttet til i identitetsforhandlingene. Disse blir omtalt i avsnittet om yrkesidentitet. Forhandlingene dreier seg også om hvilken posisjon man skal ha i fellesskapet, og hvilke kunnskaper og ferdigheter man får lov til å ta i bruk i sin deltakelse. Posisjon handler om studentenes eller profesjonsutøvernes ståsted både uformelt og formelt i forhold til deltakelsen i praksisfellesskapet. Denne posisjonen blir i neste omgang gjenstand for forhandlinger. I denne sammenhengen kan det også bringes inn en viss grad av kontroll eller myndighet. Her er det stor forskjell på studentene i arrangert praksis og profesjonsutøvere. Dessuten forhandles det om hvilke kunnskaper og ferdigheter som praksisfellesskapet ser på som nødvendige eller ønskelige i fellesskapets ulike virksomheter.

3.5 Innholdet i kontekstspesifikke handlingskompetanser og deres hovedelementer

Som nevnt tidligere er de allmennpotensielle kunnskapene det som studentene eller profesjonsutøvere har lært ut fra sine tidligere deltakelser i ulike praksisfellesskap i enten utdannings-, yrkes- eller privatsfæren, hvor de har lært seg å definere fenomener eller problemer (Nygren 2004). Kontekstspesifikke realiserte anvendbare kunnskaper dreier seg om hvilke fenomener eller problemer den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller barnevernet velger å definere, for eksempel som de praksisrelevante delene av profesjonsutøvelsen. De seks kunnskapstypene i denne sammenhengen er henholdsvis profesjonens legitime intervensjonsobjekt, dens årsaker og manifestasjoner, egne personlighetstrekk og lover og forskrifter, samt samar-

beidspartnere. Hovedelementene som vil bli nevnt i senere avsnitt, er henholdsvis kontekstspesifikke yrkesrelevante kunnskaper og ferdigheter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentiteter og handlingsberedskap. Som nevnt tidligere skjer det en transformasjon fra de allmennpotensielle til de kontekstspesifikke handlingskompetanser. Disse blir dermed til en dobbelt situert og realisert handlingskompetanse med vekt på både de psykologiske forutsetningene og den sosiokulturelle konteksten hvor kompetansene realiseres gjennom handling.

3.5.1 Seks kontekstspesifikke kunnskapstyper

Den kontekstrealiserte kunnskapen omfatter på den ene siden de fenomener eller problemer som for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller barnevernet velger å definere som de praksisrelevante delene av profesjonsutøvelsens *legitime intervensjonsobjekt*, samt dens årsaker og manifestasjoner (Nygren 2004). Dette vil selvsagt variere med de ulike praksistypene, og i forhold til de kravstrukturene som finnes der. I PP-tjenesten kan det for eksempel være lærevanskebegrepet dysleksi, samt de årsaker og manifestasjoner som er knyttet til dette lærevanskeproblemet. Dessuten vil fremtredelsesformen for kunnskapen som er knyttet til det legitime intervensjonsobjektet avvike fra teoretisk kunnskap. Forskjeller vil også oppstå på grunnlag av personlig kjennskap ut fra erfaringene som gjøres i praksisfeltet. Samtidig vil anvendelsesområdene variere ved at profesjonsutøverne argumenterer for en bestemt definisjon av intervensjonsobjektet. Det gjør de ved å vise enten til ulike profesjonelle praksiser eller til profesjonsutøvere som arbeider i denne praksisen. Profesjonsutøverne bruker her sin kunnskap for å beskrive virkeligheten. Kontekstspesifikke kunnskaper i forhold til *årsakene* til problemene eller fenomenene som praksisfellesskapet definerer som de praksisrelevante delene av profesjonenes intervensjonsobjekt, varierer også med hensyn til de ulike fremtredelsesformene og anvendelsesområdene. Forhandlingene kan dreie seg om at profesjonsutøverne refererer til personlig opplevde enkelttilfeller eller tilfeller der man bruker sin personlige kjennskap som kunnskap. Anvendelsesområdet for den kunnskapen man forhandler om eller bruker i PPT eller i barnevernet, er å kunne forstå og forklare mønstre i virkeligheten. Kontekstspesifikke kunnskaper om fenomenenes eller problemenes *manifestasjoner* dreier seg om hvordan problemene eller fenomenene som det er legitimt å intervensere overfor, viser seg i henholdsvis PPT eller barnevernet. Med andre ord springer kunnskapen ut fra de konkrete praksisene, og den vil dermed variere både i forhold til praksisfellesskapenes praksis-typer og i forhold til hvordan fenomenene og problemene viser seg. Fremtredelsesformen for denne typen kunnskap vil være en kombinasjon av taus eller stum teoretisk kunnskap. Den blir i

praksis referert til som intuisjon eller klinisk erfaring. Anvendelsesområdet blir følgelig enten å beskrive eller å forstå mønstre i virkeligheten.

Ifølge Nygren (2004) er det også viktig at studentene og profesjonsutøverne har kunnskaper om sine egne *personlighetstrekk*. De trenger dessuten innsikt i de personlighetsmessige og særskilte handlingsmønstrene som er knyttet til sosiale samspill i ulike situasjoner og kontekster i profesjonsutøvelsen i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller barnevernet. Denne kontekstspesifikke, realiserte anvendbare kunnskapen er tilegnet på grunnlag av refleksjoner over erfaringer fra yrkesutøvelsen der de sosiale samspillene og situasjonene opptrer. Kunnskaper om egne personlighetstrekk fremtrer ved tilegnelse av innsikt ut fra egne personlige opplevelser. Disse opplevelsene blir gjenstand for systematiske refleksjoner i enten utdanning eller veiledning/coaching. I utgangspunktet tar utformingen av kunnskapen om egne personlighetstrekk form av personlig kjennskap som kunnskap. De profesjonsutøverne som bruker disse kunnskapene bevisst og samtidig bruker dem systematisk som et redskap i arbeidet, utvikler dermed denne kunnskapen videre til teoretisk kunnskap. Det handler med andre ord om både taus og teoretisk kunnskap om en selv. Anvendelsesområdet for denne typen kunnskaper i praksis blir dermed å forstå, forklare, kontrollere eller frembringe mønstre i virkeligheten.

Kontekstspesifikk kunnskapstype nummer fem er kunnskaper om *lover og forskrifter* som konkret regulerer praksisfellesskapets og samarbeidspartenes praksis (Nygren 2004). Denne kunnskapen fremtrer gjerne som teoretisk eller som kjennskap til noe i form av kunnskap. Anvendelsesområdet blir dermed å kontrollere eller frembringe mønstre fra virkeligheten og hvordan man kan styre deler av yrkesutøvelsen med for eksempel vedtak med hjemmel i lovverket. Det kan for eksempel dreie seg om kommunenes eller fylkeskommunenes vedtak om spesialundervisning knyttet til opplærings- eller forvaltningsloven.

Til sist handler den kontekstspesifikke realiserte kunnskapen om kunnskaper om oppgaver, organisering og praksis i de virksomhetene som praksisfellesskapet har samarbeidsrelasjoner med (Nygren 2004). Denne typen kunnskap fremtrer både som teoretisk kunnskap om hvordan samfunnet har organisert arbeidet i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten, og som et resultat av den praktiske yrkesutøvelsen til den pedagogisk-psykologiske rådgiveren ved hjelp av personlig kjennskap i form av kunnskap. Anvendelsesområdet her er å bruke kunnskapen til å kontrollere eller frembringe mønstre i virkeligheten. Dette skjer ved at man med

kunnskapen om hvilke målgrupper som barnevernet arbeider med systematisk kan henviser brukerne til denne tjenesten. En forståelse eller kanskje en forklaring av mønstrene i samarbeidspartenes vanskelige arbeidssituasjon er dessuten viktig for å bidra til et godt samarbeid.

3.5.2 Kontekstspesifikke anvendbare instrumentelle artefakt- og personlighetsmedierte ferdigheter

Nygren (2004) hevder at de kontekstspesifikke anvendbare ferdighetene kan deles inn i henholdsvis *instrumentelle* og *personlighetsmedierte* ferdigheter. Her skjer det altså en transformasjon eller omdanning fra de yrkesrelevante kunnskapene til yrkesrelevante ferdigheter. Man kan si at de allmennpotensielle ferdighetene eksisterer i form av yrkesrelevant instrumentell kunnskap, som det er mulig å omdanne til kontekstspesifikke ferdigheter i praktisk virksomhet fra det indre til det ytre. En kontekstspesifikk operativ ferdighet er dermed en reell ferdighet i å få ting til eller kan også uttrykkes som faglig skjønn. Med andre ord blir disse ferdighetene for eksempel skapt i PP-tjenesten eller i barnevernet. Dermed blir de *instrumentaliserte* yrkesrelevante kunnskapene utformet som midler, instrumenter, strategier eller metoder for å oppnå bestemte mål i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Dessuten kreves det systematisk trening i å anvende kunnskapene i målrettet praksis. De *personlighetsmedierte* eller *regulerende* ferdighetene dreier seg om en yrkesrelevant innsikt i og kjennskap til egen personlighet, samt en erfaring med hvordan denne innsikten og kjennskapen kan brukes som midler for måloppnåelse innenfor den profesjonelle praksisen i PPT eller i barnevernet. Dette vil si at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barneverns-pedagogene bevisst lar bestemte deler av sine personlighetstrekk regulere eller mediere relasjonen til brukerne. Nygren (2004:105) definerer personlighetsregulerende ferdigheter som «profesjonelle særegne ferdigheter i det å regulere de praksisrelevante delene av sin egen personlighet i en bestemt yrkespraksis på en måte som fremmer måloppnåelse». Disse ferdighetene har å gjøre med selvkontroll, og bygger dermed ofte på en relasjon mellom selvinnsett og empati. På den ene siden handler det da om *intrapersonelle* ferdigheter, der profesjonsutøverne bruker sin innsikt i forhold til hvordan de pleier å reagere følelsesmessig i ulike situasjoner og overfor ulike typer av mennesker. På den annen side blir de *interpersonelle* ferdighetene benyttet ved at profesjonsutøverne kan bruke sine egne særskilte holdninger for å oppnå bestemte delmål eller mål i PPT eller i barnevernet. I profesjonelle oppgaver eller ved oppgaveløsning blir dessuten relasjonene mellom profesjonsutøverne og brukerne medierte som en påvirkende for-

midling via profesjonsutøvernes personlighet. Med andre ord blir profesjonsutøvernes personlighetstrekk bevisstgjort til redskaper via de personlighetsmedierte ferdighetene. På den måten kommer de mellom profesjonsutøverne og brukerne. Redskapene påvirker eller medierer dessuten relasjonene mellom disse personene og deres handlinger. Profesjonelle personlighetsmedierte ferdigheter er således en ressurs som skal bidra til å oppnå profesjonsutøvernes mål i henholdsvis PPT eller i barnevernet. Utviklingen av denne typen ferdigheter må derfor skje på en særskilt måte. Det er dermed behov for en systematisk utforming av profesjonsutdanningene med vekt på en pedagogisk støtte i studentenes og de fremtidige profesjonsutøvernes profesjonelle, yrkesrelevante personlighetsmedierte ferdigheter. Profesjonsutdanningene må derfor skreddersys både ut fra personlighetstrekkene hos studentene og ut fra den profesjonelle praksisen som studentene senere skal ta del i. Måten som denne typen særskilte profesjonelle ferdigheter blir utviklet og videreutviklet på, er gjennom veiledning eller coaching i den arrangerte eller ordinære yrkespraksisen. Dette er nødvendig fordi de profesjonelle personlighetsmedierte ferdighetene må tilpasses den konkrete konteksten i for eksempel PPT eller i barnevernet, samt de oppgaver og krav som blir stilt i disse praksisene. Disse ferdighetene må med andre ord utvikles som kontekstspesifikke ferdigheter.

På den annen side har man de artefaktmedierte instrumentelle intellektuelle eller fysiske ferdighetene, som er menneskeskapte redskaper eller verktøy som formidler eller medierer profesjonsutøvernes forhold til omverdenen. Disse ferdighetene påvirker relasjonene. Artefaktene får sin betydning gjennom den måten de blir brukt på i de pedagogisk-psykologiske rådgivernes eller barnevernspedagogene s virksomheter i praksisen i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. De intellektuelle artefaktene eller redskapene er språk eller verdier som tegn, IKT-hjelpemidler, samt metoder eller modeller som blir benyttet i de ulike praksisfellesskapene. Formelle rutiner eller standardisert bruk av fysiske kulturelle artefakter eller verktøy i profesjonsutøvernes arbeid kan for eksempel være bøker eller skjemaer. Skjemaene blir brukt bevisst både i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten og i barnevernet som et redskap for å oppnå bestemte mål i arbeidet. De representerer dessuten et middel eller instrument som kommer mellom de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene og de respektive brukerne. Slik påvirker, formidler eller medierer de relasjonen mellom disse personene.

3.5.3 Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser

Som nevnt tidligere i oppgaven skiller Nygren (2004) på den ene siden mellom de indre betingelsene eller egenskapene, og på den andre siden de ytre betingelsene. De omfatter kompetanse og profesjonell handlingskompetanse, der de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene er potensielt kompetente eller i stand til å gjennomføre sine profesjonelle yrkesutøvelser. De ytre betingelsene handler på den annen side om at profesjonsutøverne har kontroll eller myndighet over praksisrelevante ytre vilkår som for eksempel arbeidsprosessen for at den allmennpotensielle kompetansen skal kunne realiseres eller fremtre i praksis. Legitimitet omfatter bekreftelser som for eksempel ros fra kolleger, arbeidsgiver eller samarbeidspartnere. Dette gjør det enklere for profesjonsutøverne å utføre oppgaver eller utøve makten i tråd med sin posisjon. Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser er dermed formelt tildelt og knyttet til de pedagogisk-psykologiske rådgivernes eller barnevernspedagogenes posisjon, ståsted eller stilling. I andre tilfeller må kontrollen erobres på eget initiativ i et bestemt mønster ut fra profesjonsutøverne selv eller i samarbeid med kolleger. Denne utformingen skjer på en kontekstspesifikk måte og har form av forhandlinger mellom deltakerne i praksisfellesskapet. Med andre ord har profesjonsutøverne i PPT som organisasjon en legitim beslutningskompetanse eller myndighet med bestrebelser etter en bestemt grad av innflytelse for eksempel ved utforming eller endring av regler eller planer. De pedagogisk-psykologiske rådgiverne har også adgang til enkelte ressurser i PPT, for eksempel kulturelle artefakter og andres relevante fagkompetanse. Operativ profesjonell handlingskompetanse er med andre ord det som gir seg til kjenne og er synlig i transformasjonsprosessen i og gjennom handlingene.

Yrkesrelevant kontroll over ytre vilkår for yrkesrelevant kontroll handler således om både en allmenn potensiell og en realisert grad av kontroll (Nygren 2004). Det dreier seg om allmenne forventninger om ulik grad av tillagt og/eller selverobret legitim kontroll over de ytre vilkårene som personen tidligere har opplevd at det er nødvendig og/eller ønskelig å ha kontroll over for å kunne oppnå sentrale mål og mestre sentrale oppgaver ut fra bestemte posisjoner i ulike profesjonelle praksisfellesskap. Men fra en annen side sett dreier det seg om kontekstspesifikk realisert grad av tillagt og/eller selverobret legitim kontroll over de ytre vilkårene som profesjonsutøverne opplever som nødvendig og/eller ønskelig å ha kontroll over for å oppnå sentrale mål og mestre sentrale oppgaver i for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet.

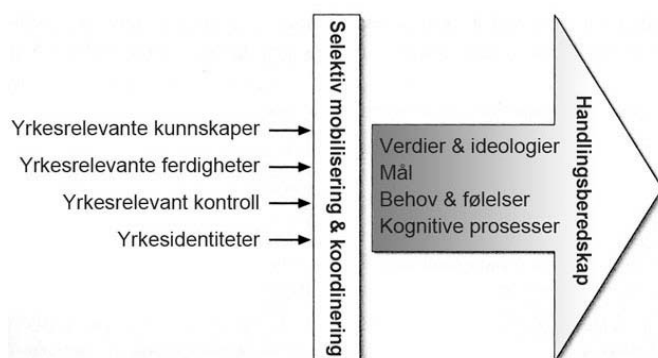
3.5.4 Yrkesidentiteter

Ifølge Nygren (2004) og Wenger (1998) er identiteten en del av de pedagogisk-psykologiske rådgivernes eller barnevernspedagogenes handlinger. Yrkesidentitetene er med andre ord et resultat av de aktive identifiseringene som finner sted i handlingene. De utvikles som et resultat av profesjonsutøvernes deltakelse i praksisfellesskapene, og på bakgrunn av deres forhandlinger om mening. Personlig mening og den objektive samfunnsmessige betydningen av praksis formidles gjennom den kollektivt konstruerte meningen. Dette filtrerer således de pedagogisk-psykologiske rådgivernes individuelle tilegnelse av den personlige meningen med sin deltakelse. Det samme gjelder opplevelsen av den objektive samfunnsmessige betydningen som deres deltakelse i PP-tjenesten har. Meningsdannelsene og forståelsene som skapes her, er både individuelle og kollektive. Resultatet av menings- eller identitetsforhandlingene er med andre ord både subjektive personlige meninger og objektive betydninger som innbefatter felles kollektive forståelser (Wenger 1998). Det handler dermed om en utforming av handlinger som forhandlinger om mening med individuelle søknader og kollektive svar. Formene for aktiv identifisering svarer dermed til identitetens to hovedformer, uttrykt som henholdsvis identitet «med» og «som» (Nygren 2004). Identitet «med» er dermed en aktiv identifisering med posisjonene – som er bygd opp av de handlingene man for eksempel er tildelt i PPT eller i barnevernet – samt de målene, (arbeids)oppgavene, metodene, verdiene og ideologiene som finnes der. Identitet «som» handler om en aktiv identifisering som en særegen legitim deltaker i henholdsvis PPT eller barnevernet som profesjonelt praksisfellesskap. Med andre ord dreier det seg om en kollektiv og en individuell yrkesidentitet. Kollektiv identitet «med» og individuell identitet «som» har henholdsvis en handlingsdirigerende og en motiverende funksjon. På den ene siden veileder identifiseringene «med» de pedagogisk-psykologiske rådgivernes (profesjonelle) handlinger i bestemte retninger i tråd med posisjonen, målene, oppgavene og metodene. Identifiseringene «som» er en drivkraft for profesjonsutøverne på et individuelt plan for deltakelse i henholdsvis PPT eller i barnevernet, samt for å utvikle innholdet i disse elementene med vekt på faglig forståelse og motivasjon. Dessuten fungerer de to formene for yrkesidentitet som funksjonelt kitt mellom handlingskompetansens fire øvrige hovedelementer. Dette skjer ved at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene setter disse elementene i relasjon til hverandre. Med andre bidrar de identifiseringene som bygger opp yrkesidentiteten, til at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene kobler sammen bestemte ferdigheter med de nødvendige kunnskapene. I tillegg tilpasses disse ferdighetene handlingsberedskapens verdier og ideologier. Identifiseringene gir dermed profesjonsutøverne veiledning om hvilke kunnskaper og ferdigheter som de skal utvikle. Samtidig

motiverer identifikasjonene de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene til å utvikle disse kunnskapene og ferdighetene.

3.5.5 Yrkesrelevant handlingsberedskap

En pedagogisk-psykologisk rådgiver eller en barnevernspedagog har spesielle observerbare tendenser til innsats eller er beredt til å handle i bestemte situasjoner (Nygren 2004). En slik handlingsberedskap er med andre ord en utviklet psykologisk beredskap til å handle på en bestemt måte. Yrkesrelevant handlingsberedskap kan dermed i denne sammenhengen defineres som «en kognitiv og motivasjonell tendens hos personen til i bestemte situasjoner på en integrert måte å ta bruk bestemte kunnskaper, ferdigheter, kontroll og en bestemt yrkesmessig identifisering av seg selv og den aktuelle praksisen i tråd med bestemte verdier og ideologier, mål, behov og følelser» (Nygren 2004:223). Den pedagogisk-psykologiske rådgiveren eller barnevernspedagogen utvikler et individuelt mønster i sine beredskaper, for å takle de vanlige situasjonene i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Handlingsberedskapen har dermed både en koordinerende, en mobiliserende og en retningsgivende rolle i forhold til de fire øvrige hovedelementene i handlingskompetansene i selve handlingsøyeblikket i forbindelse med at profesjonsutøverne prøver å oppnå et bestemt mål. Profesjonsutøverne tar således utgangspunkt i sin kognitive forståelse av situasjonen, eventuelle mål, verdier, (fag)ideologier, behov og følelser. I tillegg tar de i bruk de fire andre hovedelementene i handlingskompetansene, og handler. Med andre ord vil alle de psykiske betingelsene i profesjonsutøvelsen i en konkret situasjon stråle sammen. Dette er illustrert i Figur 5 etter Nygren (2004:223).



Figur 5: Handlingskompetansens psykologiske handlingsberedskap

Etter Nygren 2004:223.

På samme måte som de fire andre hovedelementene i handlingskompetansen har handlingsberedskapen to hovedformer. Disse er henholdsvis en allmenn potensiell og en kontekst-spesifikk realisert form (Nygren 2004). Den allmenne potensielle formen inneholder både kognisjoner, emosjoner, verdier og mål som profe-

sjonsutøverne har fra tidligere. På bakgrunn av dette kan den potensielt bli til en kontekstspesifikk realisert operativ handlingsberedskap i en bestemt situasjon i praksis.

I utviklingen av en handlingsberedskap opererer Nygren (2004) med tre hovedbegreper. De er henholdsvis kognisjon, emosjoner og handlingsimpulser som utgjør integrerte deler i en helhet. Han gjør også et skille mellom tre faser når det gjelder verdienes og ideologienes rolle i handlingsberedskapene når de er i aksjon, og deres betydning for de pedagogisk-psykologiske rådgivernes eller barnevernspedagogenes handlinger. Den første innførende fasen kan innholdsmessig forstås som profesjonsutøvernes holdninger. Ved hjelp av sine handlingsimpulser mobiliserer de en kognitiv og emosjonell beredskap til å handle i tråd med visse verdier og ideologier. I den andre handlingsregulerende fasen opprettholder profesjonsutøverne sin beredskap til å handle i tråd med bestemte ideologiske formasjoner eller klynger av verdier eller fagideologier. Sammen med fase én blir disse en form for ideologisk veiledning for profesjonsutøvernes handlinger. Til sist er det en tredje legitimerende eller diskvalifiserende fase der profesjonsutøverne opprettholder handlingsberedskapens ideologiske innhold. Dette er således en beredskap til å legitimere eller diskvalifisere handlinger som allerede er utført. Med utgangspunkt i handlingsberedskapens verdimeslige og ideologiske aspekter kan man si at handlingsberedskapen fungerer som en emosjonell-motivasjonell kraft bak handlingene. Samtidig er de psykologiske forutsetninger for profesjonsutøverne til å veilede og regulere sine handlinger, samt til å legitimere og diskvalifisere egne eller andres handlinger i tråd med ideologiske formasjoner av bestemte verdier. Verdiene fungerer dermed som tegn som formidler eller medierer relasjonene mellom ulike personer i praksisfellesskapet. De kan også utgjøre medierende intellektuelle artefakter, redskaper eller verktøy i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Ideologiske formasjoner oppfattes her dermed som verdier som klynger seg sammen og kommer til uttrykk som ideologier eller fagideologier når man setter ord på de ideologiske formasjonene. Dessuten former profesjonsutøverne sine meningsstrukturer, som verdiene danner i de ideologiske formasjonene. Her vil det således bli en overgang til bruk av handlingskompetanser som et didaktisk begrep eller som kategori i undervisningen i forhold til studentenes læring på høyskole- og universitet.

4 Handlingskompetanser som et didaktisk begrep eller som kategori i undervisningen i forhold til studentenes læring på høyskole og universitet

For å kunne ha noen ambisjoner om å høyne kvaliteten i universitets- og høyskoleutdanningen er det derfor viktig å fokusere på overlappingen som ble nevnt i innledningen mellom den kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante handlingskompetansen. I tillegg er det nødvendig å se handlingskompetanser som et didaktisk begrep eller kategori i undervisningen, som nettopp gjør det mulig for studentene- og de blivende profesjonsutøverne å lære for senere å kunne lære i sin yrkespraksis.

I denne sammenhengen hevder Mogensen (1993) at handlingskompetanser er et didaktisk begrep eller en kategori ved at undervisningen har et langsiktig formål eller (lærings)mål for at studentene skal lære og utvikle sine allmenne potensielle mulige handlingskompetanser til meta-analytiske handlingskompetanser slik at studentene kan få kunnskaper og ferdigheter slik at de som fremtidige profesjonsutøvere kan identifisere og løse ulike problemstillinger i praksis. Dette gjør det samtidig mulig for studentene eller profesjonsutøverne å handle overfor de oppgavene som de møter i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Dessuten vedrører allmennpotensielle handlingskompetanser hvordan undervisningen med sitt innhold og sine læremål også kan bidra til å gjøre studentene myndige eller kvalifiserte i forhold til mål og oppgaver med en spesiell evne til å handle. Med andre ord må det være en didaktisk tenkning om handlingskompetanser. I en allmenn potensiell form må den ha en slik karakter at det er mulig å omdanne den fremstilte teorien eller teoriutviklingen til praksis eller til en kontekstspesifikk realisert handlingskompetanse. Handlingskompetanser dreier seg dermed om at studentene eller profesjonsutøverne har en faglig ekspertise eller myndighet med en evne til å handle overfor noe i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet som praksisfellesskap. Dessuten er det viktig at lærerne har forståelse for de ulike didaktiske begrepene og kategoriene. Da kan de planlegge en undervisning som har handlingskompetanse både som formål og (lærings)mål med utgangspunkt i didaktikk som undervisningslære, som det vil bli fokus på i neste avsnitt.

4.1 Didaktikk som undervisningslære

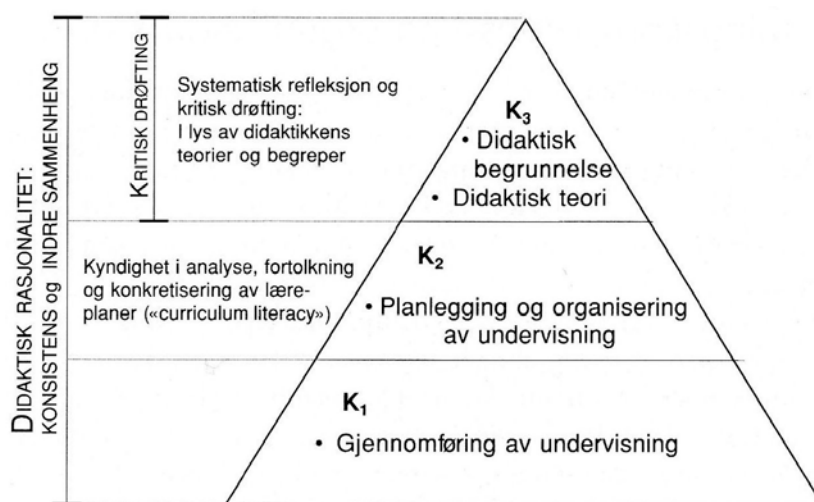
Som nevnt over er det nødvendig at lærerne forstår en del undervisningsbegreper, samtidig som de er bevisste på utviklingen av sin egen handlingskompetanse i rollen som lærer. For å kunne planlegge undervisningen, bør de også ha forståelse for den handlingskompetanseutviklingen som må til for at studentene skal utvikle adekvate allmenne potensielle handlingskompetanser med vekt på deres kognitive-emosjonelle psykiske prosesser.

Didaktikk eller undervisningslære fungerer således som virkemiddel og som anvisning for handling (Gundem 1998). Dessuten kan den greske roten *deik* bety at lærerne viser vei i studentenes handlingskompetanseutvikling, eller at de for eksempel avdekker hva begrepet *handlingskompetanse* betyr. Avledningen av det greske ordet *didaskhein* betyr «å undervise», «lære fra seg» og «klargjøre på en aktiv måte». Med andre ord innebærer *undervisning* å vise til eller peke på det som er viktig for studentene å lære om de ulike meta-analytiske og allmenne potensielle handlingskompetansene, samt de ulike teoriene og modellene de trenger som profesjonsutøvere i henholdsvis den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Universitets- og høyskolelærerne må derfor ha ulike organisatoriske og individuelle handlingskompetanser, som jeg kommer tilbake til i neste omgang.

4.2 Universitets- og høyskolelærernes didaktiske handlingskompetanser organisatorisk og individuelt

4.2.1 Organisatorisk

Den didaktiske praksistrekantmodellen er illustrert i Figur 6 av Pettersen (2005) og innholdsmessig etter Dale (1999). Den handler om de tre kompetansenivåene K1, K2 og K3 med vekt på didaktisk rasjonalitet som innebærer en tenkning med fasthet, varighet og en indre sammenheng som er konsistent. Kompetanse-

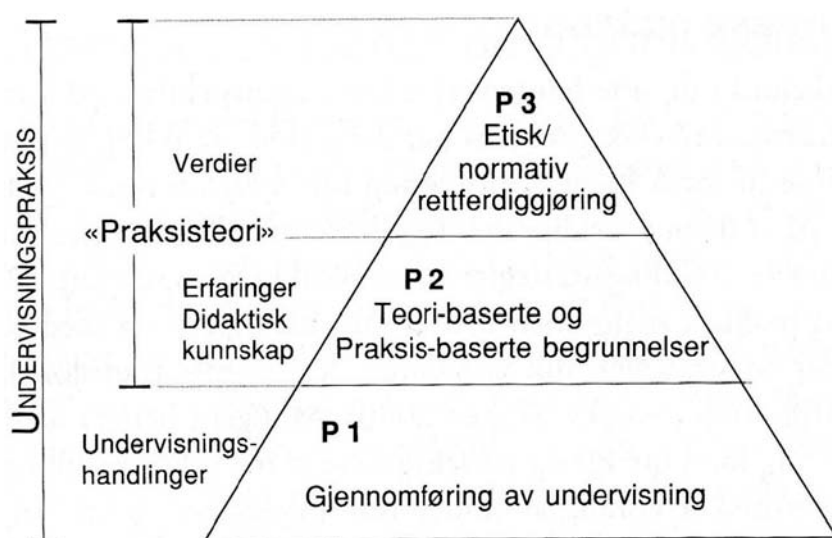


Figur 6: Kompetansenivåer i moderne utdannelsessystemer

Figuren er laget av Pettersen 2005, etter Dale 1989, 1992, 1993 & 1999.

nivået på K1-nivået viser til lærernes undervisningshandlinger og deres gjennomføring av dette. K2-nivået dreier seg om lærernes analyser, fortolkninger og konkretiseringer i læreplanarbeidet i et kollegium eller i et team med vekt på undervisningsplanlegging og organisering i forhold til formålet med undervisningen. Formålet er her studentenes læring og utvikling av profesjonelle meta-analytiske handlingskompetanser med en tenkning som vektlegger meta-kriterier. Dette er kriterier som inneholder verdier, motivasjon og kognitive fortolkninger (Mogensen 1993). Med andre ord handler det om refleksjon og kritisk drøfting med didaktisk teori og begrunnelser på K3-nivået (Dale 1999).

4.2.2 Individuelt



Figur 7: Praksistrekanten knyttet til undervisning

Figuren bygger på Lauvås 1974 og Lauvås & Handal 2000:177.

Med bakgrunn i praksistrekant-modellen til Løvlie (1974) og på grunnlag av Lauvås og Handal (2000:177), viser Figur 7 vektleggingen av lærernes undervisningspraksis. Denne dreier seg om undervisningshandlinger på P1-nivået. På den ene siden hevder Løvlie at P2-nivået dreier seg om planlegging med begrunnelser for handlingene, mens

Lauvås og Handal uttrykker at det er nivået for teori- og praksisbaserte begrunnelser med vekt på didaktisk kunnskap og erfaringer. P3-nivået omhandler verdier med en etisk normativ rettferdiggjøring, samt en etisk refleksjon over om det som skjer på P1-nivået er moralsk riktig eller forsvarlig. Til sammen utgjør dessuten P2- og P3-nivåene lærernes praksisteori eller praktiske yrkest teori (PYT). På grunnlag av deres egen handlingsbevissthet blir dette dermed et logisk utgangspunkt når de skal bistå studentene i deres utvikling og læring av sine profesjonelle handlingskompetanser i praksis. På denne måten bidrar dette til at studentene eller profesjonsutøverne blir mer bevisste på sin praksisteori, slik at det skjer en endring i deres

handlingskompetanse-utvikling. I denne sammenhengen dreier det seg om teori- og praksis-refleksjonene til både lærerne og studentene, som blir viktig for å kunne planlegge undervisningen.

4.3 Undervisningsplanlegging

Undervisningsplanlegging er dermed et viktig og nødvendig del av den didaktiske handlingskompetansen til både universitets- og høyskolelærerne. Dette viser at handlingskompetanse som didaktisk begrep og kategori er et viktig element i planleggingen av undervisningen knyttet til den didaktiske egenverden med vekt på både didaktiske grunnkategorier, samt en didaktisk relasjonsmodell og tenkning. Dessuten må dette ses i forhold til formålene med undervisningen, studentene, læringsmål og innhold, samt lærernes bruk av ulike arbeidsmetoder eller verktøy. Sist men ikke minst vektlegges lærernes vurdering eller evaluering av hele undervisningsprosessen. Først vil det derfor fokuseres på didaktiske grunnkategorier i tilknytning til den didaktiske egenverden.

4.3.1 Didaktiske grunnkategorier og den didaktiske egenverden

– FORMÅL: Hvorfor eller begrunnelser

Her drøfter og planlegger universitets- eller høyskolelærerne lære-, ramme- eller fagplaner for henholdsvis studieretningen for pedagogisk-psykologiske rådgivere eller for barnevernspedagoger. Dette dreier seg om de overordnede *formålene* for disse studiene, samt studentenes læring og utvikling av profesjonelle handlingskompetanser med vekt på en meta-analytisk handlingskompetanse med en tenkning som bygger på metakriterier. Det handler også om det som universitets- og høyskolelærerne vektlegger med utgangspunkt i disse planene, med fokus på innhold, læremål og undervisningsmetoder (Gundem 1998).

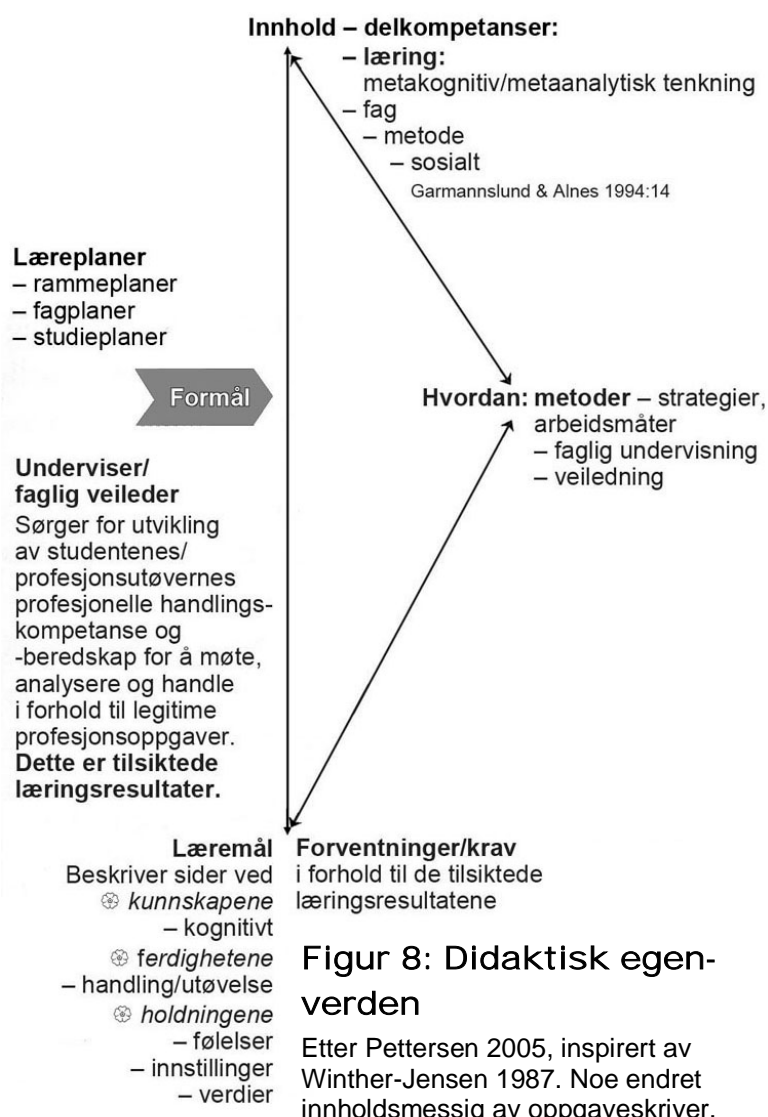
– INNHOLD: *Hva* det skal undervises i og (lærings)**mål** som refererer til noe

Ifølge Pettersen (2005) som er inspirert av Winther Jensen (1987) handler dette om *innholdet* i de delkompetansene lærerne skal undervise i. Dette handler således om meta-analytisk tenkning med vekt på metakriterier, fag, metode og sosiale del(handlings)-kompetanser, som er

såkalt tilsiktede læringsresultater eller læringsmål. I studieretningen for pedagogisk-psykologiske rådgivere handler det faglige om kunnskaper og ferdigheter i vitenskaper som pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi og psykiatri. Metoder knyttes for sin del til ulike ferdigheter, midler, teknikker eller strategier til bruk i det praktiske arbeidet. Ulike metoder kan her for eksempel være rådgivning og veiledning og utredningsarbeid, samt sakkyndig vurdering og tilråding. Til sist handler de sosiale delkompetansene om det intra- og interpersonlige forholdet mellom studentene eller profesjonsutøverne knyttet til samhandlingen med brukerne. De er i denne sammenhengen henholdsvis foreldre og elever.

– (Lærings)MÅL: Refererer til noe, for eksempel innholdet i kompetansene

Læringsmål dreier seg blant annet om kunnskaper, ferdigheter, holdninger, yrkesidentiteter og handlingsberedskap. Dette er for øvrig noe jeg kommer tilbake til i punkt 4.4. på neste side.



Figur 8: Didaktisk egenverden

Etter Pettersen 2005, inspirert av Winther-Jensen 1987. Noe endret innholdsmessig av oppgaveskriver.

– ARBEIDSMÅTER: Hvordan undervise, og bruken av pedagogiske virkemidler

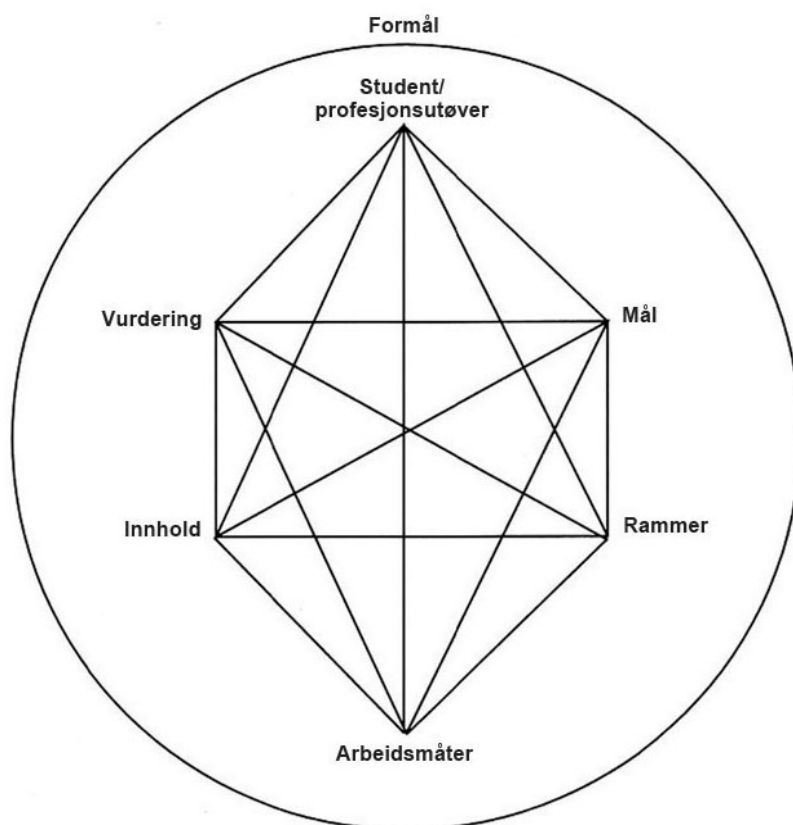
Ifølge Pettersen (2005), som er inspirert av Winther-Jensen (1987), er dette de arbeidsmåtene, metodene og strategiene som universitets- og høyskolelærerne bruker i tilretteleggingen og formidlingen av innholdet. Eksempler på dette er to varianter av forelesninger, samt vektlegging av tre forskjellige studiemodeller. På den ene siden handler det om henholdsvis klassiske eller akademiske og problembaserte forelesninger, mens det på den annen side dreier seg om problembasert læring, casemetodikk og pro-

sjektarbeid med vekt på egenaktivitet fra studentenes side. Med andre ord overveier lærerne hvordan man best kan formidle og tilrettelegge undervisningens innhold på en slik måte at studentene får gode muligheter til å realisere læringsresultater i tråd med målbeskrivelsene i henholdsvis lære- og undervisningsplanene, samt i tilknytning til personlige læringsmål.

Den didaktiske egenverden handler dermed både om kategoriene innhold, læremål og metode. Disse er presisert med utgangspunkt i undervisningens formål, og de utgjør til sammen den allmenne og formelle begrepsstrukturen (Pettersen 2005, som er inspirert av Winther-Jensen 1987). Dette er illustrert av Pettersen (2005:43) i Figur 8 på foregående side. Figuren er noe endret innholdsmessig av oppgaveskriver.

4.3.2 Didaktisk relasjonsmodell og -tenkning

Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978:135) i Figur 9, som er noe modifisert av oppgaveskriver, vektlegges en didaktisk relasjonstenkning



Figur 9: Didaktisk relasjonsmodell

Etter Bjørndal og Lieberg 1978:135. Noe endret mht. innhold og form av oppgaveskriver.

som hjelpemiddel eller virkemiddel i undervisningsplanleggingen. For universitets- og høyskolelærerne fungerer denne modellen følgelig som en helhetlig planleggingsmodell og som et analyseredskap. Den utgjør med andre ord en referanseramme for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsopplegget, i forhold til et overordnet formål, student og lærerforutsetninger, (lære) mål, rammefaktorer, arbeidsmåter eller metoder, innhold samt evaluering. Med andre ord må lærerne gjøre en rekke valg i forhold til oppgaver,

illustrasjoner, organisering og progresjon i læringsarbeidet til studentene. Evaluering av undervisningsarbeider legger dermed grunnlaget for lærernes egen vekst og utvikling av handlingskompetanser. Samtidig legges et tilsvarende grunnlag for studentenes utvikling, med vekt på tilbakemeldinger og med vurdering knyttet til måloppnåelse, resultater og kompetanse-utvikling på bakgrunn av meta-analytiske (handlings)kompetanser. Grunnlaget utgjøres av ulike meta-kriterier som verdier og kognitive fortolkningsredskaper. Drivkraften er dermed motivasjon eller affektive kriterier.

4.4 Lærings- eller resultatmål og bruk av en taksonomimodell

Ved å bruke lærings- eller resultatmål som målbegrep og som verktøy i formåls- og læreplanarbeidet og ved utarbeidelse av læringsmål, hevder Bloom (1956), NOU (1991) og Garmandslund og Alnes (1994) at universitets- og høyskolelærerne må gå et skritt videre og analysere henholdsvis meta-analytiske delkompetanser (Mogensen 1993 og Nygren 2004), sammen med faglige, metodiske og sosiale delkompetanser i kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål, samt utviklingen av yrkesidentiteter og handlingsberedskap. Med andre ord er dette det som studentene skal kunne, vite eller gjøre etter endt utdanning og opplæring i form av allmenne potensielle kvalifikasjons- eller yrkesrelevante handlingskompetanser. Blooms taksonomi eller klassifikasjonssystem er således en systematisk modell for å kunne presisere kunnskap og læringsresultater som læringsmål for analyse av kompetanser i forhold til nettopp studentenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Alt dette er ulike målområder, som illustreres i henholdsvis vedlegg nr. 1, 2 og 3 bakerst i oppgaven, og som det dessuten vises til i punktene 4.4.1, 4.4.2 og 4.4.3.

I tråd med læringsmålene ser Roth (1971) den hierarkiske oppbygningen eller klassifiseringen med en nødvendig stigning i læringsprosessen i retning av moralsk myndighet eller en myndig handling. Utviklingsrekkefølgen vil dermed på nivå 1 knyttes til anskaffelse av kunnskap for studentene der avgjørelsen tas ved hjelp av stikkord. Nivå 2 vil dermed i neste omgang dreie seg om en selvstendig aktiv reproduksjon på grunnlag av eget initiativ, og egen tilrettelegging av materialet, mens nivå 3 handler om studentenes overføringsprestasjoner med vekt på evnen til overføring av grunnprinsipper til lignende eller nye oppgaver. Med andre ord så vil dermed nivå 4 være nivået for produktivitet og kritisk tenkning med vekt på nye prestasjoner fra de enkleste til de mer kompliserte spørsmålene, samt nye løsninger på oppgaver i form av nye

kriterier eller forslag. Denne rekkefølgen beskriver således både ulike læringsprestasjoner- og læringstyper som bygger på hverandre. Dermed blir en myndig handling å være produktiv- og i neste omgang kunne tenke kritisk i forhold til bruken av mine handlingskompetanser.

4.4.1 Kunnskapsmål

Ett av disse målområdene er således *kunnskapsmål* knyttet til det kognitive området, som på den ene siden omhandler kunnskap, viten og innsikt i form av tankehandlinger og intellektuell forståelse (Bloom 1956). Det handler med andre ord om en *deklarativ* kunnskapstype – om å ha innsikt i forhold til fag, sak eller informasjonsstoff (Meichenbaum og Biemiller 1998). Begrepskunnskap viser funksjonelle sammenhenger mellom fagets ulike elementer innenfor en overordnet faglig struktur og referanseramme (Bloom 1956). De ulike kunnskapsmålene går fra lavt til høyt nivå med vekt på fakta, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og til slutt vurdering. Først dreier det seg om *fakta* knyttet til fagets begrepsterminologi, begrepsapparat eller elementer. Det er med andre ord en begrepskunnskap som omfatter kategorisering, klassifisering, teorier, modeller og ulike strukturer. Her vil det si at studentene skal huske, gjenkalle, gjenkjenne, beskrive og definere. *Forståelse* dreier seg om at studentene på dette nivået forklarer, tolker og viser til forskjeller, likheter og særtrekk. *Anvendelse* medfører dermed at studentene lærer å bruke og utføre metoder og prosedyrer i en gitt situasjon, der det omhandler å kunne utføre, gjennomføre, realisere, fortolke, tilpasse, overføre og bruke kunnskapen i praksis. I neste omgang kan man dermed si at *analyse* dreier seg om en oppdeling av stoffet i deler, for så å kunne forstå delene i en helhetlig struktur knyttet til formålet – som her er læring og utvikling av allmenne potensielle yrkes- eller kvalifikasjonsrelevante eller meta-analytiske handlingskompetanser. Her skal studentene således lære å dele opp emner, sammenlikne, undersøke og identifisere fagstoffet. På neste punkt handler det om en *syntetisk* tenkning med vekt på å kunne skape og produsere, eller sette deler eller elementer sammen til et nytt sammenhengende hele. Det vil med andre ord si at studentene lærer å utvikle, planlegge, produsere og organisere ved å oppsummere og trekke konklusjoner. *Vurdering* på det høyeste nivået omhandler dermed kritisk tenkning med egenskaper knyttet til det å kunne bedømme, drøfte, kritisere og avgjøre i forhold til indre og ytre kriterier.

4.4.2 Ferdighetsmål

Ferdighetsmål kan knyttes til området for *prosedyre kunnskap*. Denne vektlegger kriterier for bruk av ferdigheter, regler, teknikker, strategier eller metoder. Samtidig utgjør den et instrument eller middel for handling (Meichenbaum og Biemiller 1998). Det dreier seg således om psykomotoriske handlinger med dyktighet i forhold til det motoriske og manuelle. Her er det dessuten naturlig å benytte undervisningsformer som instruksjon, øvelse og demonstrasjon. Ifølge taksonomitabellen til Bloom (1956) vektlegges ferdighetsmålene fra lavt til høyt nivå med utgangspunkt i henholdsvis persepsjon ved å iakttå og oppfatte. Handlingsberedskapen kommer i fokus ved å delta i og vise interesse, imitasjon ved å utøve under veiledning. Vane-messig handling oppnås gjennom selvstendig utførelse og ved å bearbeide og utføre med flyt ved hjelp av komplekse ferdigheter. Til sist muner alt dette ut i utviklede ferdigheter på bakgrunn av videreutvikling, improvisasjon og mestring av metoder eller teknikker.

4.4.3 En taksonomitabell på grunnlag av Bloom's klassifikasjoner av læringsmål

På grunnlag av taksonomitabellene og læringsmål klassifikasjonene til Bloom (1956) og etter Pettersen (2005), som er inspirert av Castle (2003) og Chyung og Stepich (2003), er det utarbeidet en taksonomitabell. Den blir illustrert i Figur 10, og er noe endret av oppgaveskriver. På den ene siden omhandler tabellen kunnskapsdimensjoner med vekt på fakta, begreper, prosedyrer og metakognisjon eller metakriterier. Fra en annen synsvinkel dreier det seg om kognitive prosesser fra lavt til høyt nivå med fokus på studentenes evne til å huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og med hovedmålsetning å kunne skape noe nytt i et sammenhengende hele med en syntetisk eller helhetlig tenkemåte. Her vises også til Vedleggene 2 og 3 bakerst i oppgaven.

Taksonomitabell						
<i>Kognitive prosesser</i>						
Kunnskapsdimensjoner	Huske	Forstå	Anvende	Analysere	Evaluere	Skape
A. Faktakunnskap	Mål 1 & 2					Mål 5 & 6
B. Begreper		Mål 3	Mål 3			Mål 5
C. Prosedyrer		Mål 4	Mål 4	Mål 4	Mål 4	
D. Metakognisjon og bruk av metakriterier						Mål 6

Figur 10: Taksonomitabell

Etter Pettersen 2005, inspirert av Castle 2003 og Xchyung & Stepich 2003. Utgangspunktet er Blooms taksonomitabell fra 1956. Tabellen er noe endret innholdsmessig av oppgaveskriver.

– Faktakunnskaper knyttet til mål 1 og 2

Mål 1 er for studentene å huske hovedtyper av lærevansker knyttet til det generelle og spesifikke, som for eksempel mental retardasjon- eller spesifikke matematikkvansker.

Mål 2 blir i neste omgang å gjøre rede for eller gjengi nøkkelbegreper knyttet til lærevansker som for eksempel ADHD eller dysleksi.

– Fakta- og begrepskunnskaper

Mål 3 handler om å forklare, forstå og anvende prinsipper innenfor grupper med lærevansker med vekt på intervensjonsobjekt, årsaker og manifestasjoner. Henviser også til punkt 3.3.1 om allmenn potensiale kvalifikasjonsrelevante kunnskaper.

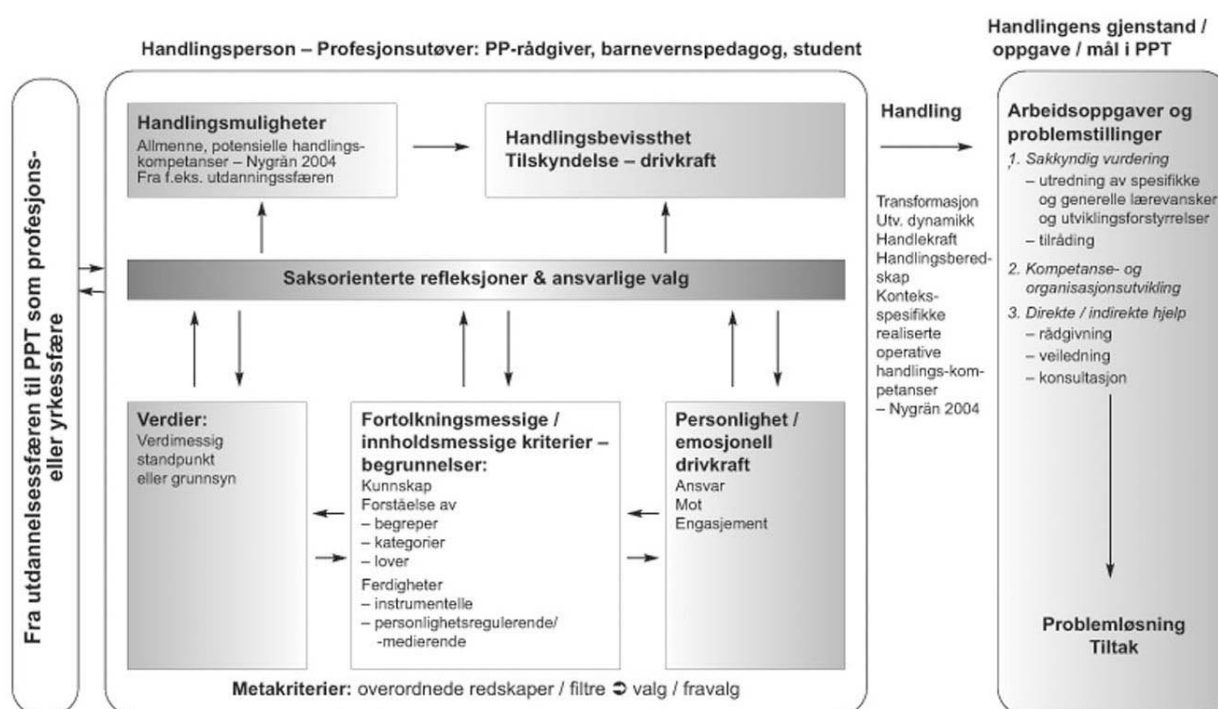
– Fakta-, begreps- og prosedyrekunnskap

Mål 4 dreier seg om å forstå, anvende, analysere og evaluere ved å bruke konkrete problem-situasjoner eller «cases» der lærevansker kommer til anvendelse i sakkyndig vurdering, tilråding på bakgrunn av utredningsarbeidet med vekt på observasjon, testing, samtaler og rådgivning og veiledning.

Mål 5 forutsetter at målene 1-4 er realisert, samt at studentene bevisstgjøres på det metakognitive ved å ta i bruk en bestemt kunnskap og være seg bevisst denne, samt meta-analytiske handlingskompetanser med kognitive metakriterier. Dette innebærer at studentene har tilegnet seg kunnskaper om fakta, begreper, prosedyrer og meta-analyse, med vekt på metakriterier. På den måten kan de *skape* en plakat eller oppgave i tilknytning det å huske, forstå, anvende, evaluere og skape en syntese eller helhet der de kan forklare hva lærevansker er. De kan også forklare og begrunne hvordan lærevansker blir anvendt i sakkyndighets- og utredningsarbeidet i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten i form av profesjonelle operative handlingskompetanser i handling.

4.4.4 Meta-analytiske handlingskompetanser med bruk av metakriterier

Et undervisningsmoment i profesjonsutdanningene har som målsetning hvordan studentene kan utvikle seg og lære om sine profesjonelle handlingskompetanser med vekt på innholdselementene kunnskaper og ferdigheter, etc. i både utdannings- og yrkessfæren ved hjelp av en meta-handlingskompetanse som setter studentene eller profesjonsutøverne i stand til å systematisk lære gjennom sine deltakelser i henholdsvis utdannelses- og yrkespraksiser (Nygren 2004). Meta-handlingskompetanser kan for eksempel være en analytisk handlingskompetanse som gjør det mulig å identifisere og løse problemer i utdannelsen og den arrangerte praksisen, samt i den senere profesjonelle yrkespraksisen. For å få til en slik handlingskompetanse – som skjer i utveksling mellom teori og praksis og som en del av deltakelsen i yrkespraksisen – kan studentene og profesjonsutøverne ta i bruk ulike *metakriterier*, slik som det er illustrert i Figur 11 etter en modell av Mogensen (1993:37). Modellen er noe endret og utviklet innholdsmessig av oppgaveskriver. Dette er redskaper eller filtre for valg eller fravalg mellom tilgjengelige



Figur 11: Handlingskompetanse

Etter Mogensen 1993:37. Figuren er noe endret og bearbeidet innholdsmessig av oppgaveskriver.

argumenter knyttet til studentenes eller profesjonsutøvernes handlingsmuligheter. Dessuten omfatter modellen læring i forhold til fremtidige arbeidsoppgaver i både utdannelses- og yrkesammenheng. Dermed blir de tre metakriteriene som er knyttet til henholdsvis grunnleggende

verdier, fortolkninger og affektivt pregete incitament, en målestokk for studentenes eller profesjonsutøvernes valg av handlingsmuligheter, samt for deres konkrete handlinger. Verdier har således en rot i den normative sfæren, og gir studentene eller profesjonsutøverne en retning og bakgrunn i forhold til deres verdimeslige standpunkter. I neste omgang kan man si at fortolkningskriteriene er dannet ut fra de begrepene, kategoriene og forståelsesformene som studentene eller profesjonsutøverne har lært om i sine profesjonsutdanninger. Det kan også være lover, forskrifter eller regler som studentene eller profesjonsutøverne har internalisert gjennom sosialiseringprosessen. Fortolkningskriteriene er dermed en målestokk som også utgjør en viktig parameter i valget og refleksjonsprosessen. De er fremkommet gjennom studentenes eller profesjonsutøvernes beslutninger og gjennom de vurderinger som må tas i betraktning når man skal lage en analyse og foreta et valg. Man må således få klart for seg hva som er rammene for argumentene. Dessuten bør det siste kriteriet vektlegge affektivt pregete incitament som kan anspore til handling og til å velge blant handlingsmulighetene. Det dreier seg med andre ord om motivasjon eller drivkrefter som medvirker til at studentene eller profesjonsutøverne får omsatt handlingsbevissthet til handlingsberedskap eller handlingskraft på grunnlag av selvtillit, engasjement og mot til å handle i forhold til problemstillingene- og arbeidsoppgavene i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten.

Avslutningsvis i dette avsnittet og på bakgrunn av det ovenstående, og for å underbygge tankegangen og bruken av meta-analytiske handlingskompetanser med bruk av metakriterier, vil jeg vektlegge teorien til Paul (1992) om tre kompetansemomenter, som ligger til grunn for at kritisk tenkning skal føre til handlingsrettet atferd. På den ene siden sier han at sakskompetanse omfatter tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og saksinformasjon, etc., samt refleksjon over arbeidsoppgavene eller problemstillingene. Målet blir således forklaring og forståelse. Deretter vektlegger han kritisk kompetanse og normativ forståelse, som omfatter evnen til å bedømme og ta standpunkt, ha tro på at ens egen argumentasjon for en sak har effekt, samt å kunne sette seg inn i andres sted etc. Men til sist dreier det seg om en praktisk kompetanse, som omfatter deltakelse og handling med utgangspunkt i både sakskompetansen og den kritiske kompetansen. Med andre ord så får man en profesjonell handlingskompetanse tuftet på en kritisk tenkning på grunnlag av refleksjon, meta-analytisk handlingskompetanse og metakriterier, for nettopp kunne identifisere og løse de problemene og arbeidsoppgavene man har i praksis. I neste avsnitt vil det dreie mer i retning av universitets- og høyskolelærernes undervisningsstrategier med vekt på to forelesningstyper, som er henholdsvis den akademiske og den problemsenterte.

4.5 Forelesningen som undervisningsstrategi

Ifølge Pettersen (2005), som er inspirert av Brown og Atkins (1988), dreier forelesningen som undervisningsstrategi seg om en direkte formidling fra lærer til student i form av en klassisk eller akademisk forelesningsstruktur. Denne kan knyttes til deduktiv metode, til overførings- og/eller tilegnelsesmetaforen, samt studentenes overflateorientering, som har et kunnskapssyn som vektlegger pugging og reproduksjon. Den induktive metoden kan knyttes til tilegnelses- og/eller deltakelsesmetaforen og en dybdetilnærming via den problemsentrerte forelesningsstrukturen i tillegg til den kontekstoverskridende læringstransferen som Nygren (2004) vektlegger. Det er fag som legger premissene for organiseringen av undervisningen i den deduktive teorien, og som didaktisk strategi har forelesningen tre hovedintensjoner. For det første å presentere informasjon, dernest å gi en dekkende presentasjon samt motivere og stimulere studentenes interesse for et bestemt fag eller kompetanseinnhold, og for det tredje å oppnå forståelse. Dessuten kan forelesningens struktur knyttes til henholdsvis innhold, hovedmomenter, struktur og progresjon. Hvordan foreleseren planlegger og komponerer forelesningens innhold, bør forklares innledningsvis ved å presentere læringsmål for fagområdet og samtidig presisere studentenes arbeids- og læringsoppgaver. I forhold til presentasjonen av læringsmål bør metakognitive og analytiske intervensjoner presenteres ved å introdusere forelesningens metakognitive læremål, meta-analytiske handlingskompetanser og metakriterier. Å ha metakognitive kompetanse vil si at studentene har kunnskaper og innsikt i å kontrollere og styre egne kognitive prosesser. Det innebærer å skape ulike kognitive begrepsmessige strukturer eller kognitive kart eller skjemaer for å få et overordnet syn på forholdet mellom kvalifikasjons- eller yrkesrelevante potensielle og kontekstspesifikke anvendbare kunnskaper. Øzerk (2006) hevder at studentene kan konstruere disse kognitive mentale, menings- eller innholdskartene og begreps- og kunnskapsnettverkene på bakgrunn av både den deduktive og den induktive metoden. Det dreier seg med andre ord om en forståelse av lærestoffet med innholds- eller meningsdanning. Det blir dermed lettere å lære kunnskapsområdets strukturer, prinsipper og begreper med en forståelsesorientert innholdsfokusering. Deduktiv metode handler om å hjelpe studentene å forstå lærestoffets struktur, prinsipper og begreper, mens den induktive metoden tar utgangspunkt i et problem eller en hendelse. Som nevnt tidligere benyttes det her en analytisk metode med en lærerdominert opplærings situasjon der helheten brytes ned i mindre deler. Læreren tar i tilknytning til den deduktive metoden utgangspunkt i teorier eller lærebøker via prinsipper som generelle regler og bryter disse ned til begreper og tema. Deretter samler man inn fakta gjennom erfaringer, observasjoner, undersøkelser og eksperimenter. Den induktive teorien er

på den annen side en syntetisk metode hvor opplæringens utgangspunkt er et spørsmål eller en fremstilling i form av en problemstilling eller hendelse. Her utgår dermed kunnskapene fra delene med innsamling av fakta gjennom erfaringer og observasjoner og så videre. Deretter nærmer man seg via tema, fulgt av begreper og deretter prinsipper i form av generaliseringer og generelle regler og samler dette til en helhetlig teori. Som nevnt tidligere kommer deduktiv og induktiv metode klart til uttrykk gjennom den klassiske eller akademiske og den problem-sentrerte forelesningsstrukturen, med utgangspunkt i de ulike problemsentrerte studiemodellene.

4.5.1 Klassisk eller akademisk forelesningsstruktur

Denne forelesningstypen er velegnet for oversikt, koblinger og bruk av tankekart (Pettersen 2005, som er inspirert av Biggs 2003 og Bligh 2000). Forelesningen struktureres ved å følge måten som faginnholdet struktureres på i fag- og lærebøker. Stoffet blir med andre ord strukturert på en måte som avspeiler faglige ordningsprinsipper, som for eksempel i form av fagets hierarkiske klassifiseringsprinsipper. Denne måten å strukturere forelesningen på egner seg til å presentere faktakunnskaper, og introdusere en oversikt og referanseramme for videre lesing. Her er det viktig at foreleseren understreker fremstillingens struktur og markerer tydelig når man går fra et overordnet til et underordnet nivå, og tilbake til et overordnet nivå, for eksempel ved å oppsummere før man går over til neste hovedmoment. Hensikten med denne forelesningsstrukturen er å introdusere struktur og nyttige knagger som studentene kan støtte seg på i videre studier og ved bearbeidelse av stoffet. Den største utfordringen i forhold til denne forelesningsstrukturen er å stimulere studentene i retning av dybdelæring og forståelse.

4.5.2 Problemsentrert forelesningsstruktur

Problemsentrerte forelesninger har karakter av å være kasusbaserte (Pettersen 2005). Denne forelesningstypen tar utgangspunkt i en problemstilling eller en problemsituasjon. Så presenteres ulike løsninger på problemet eller ulike måter å arbeide med problemet på. Foreleseren presenterer deretter ulike faglige hypoteser, perspektiver og argumenter med utgangspunkt i fagets kunnskapsbase. Hensikten er å vise, illustrere og vurdere hvordan faget behandler og «tenker» i forhold til problemet som er utgangspunktet for forelesningen. Det dreier seg med andre ord om en formulering eller en beskrivelse av et problem. Dernest om presentasjon av ulike løsninger, og evaluering av løsningens styrker og svakheter. Så følger en presentasjon av

hvordan man stiller spørsmål og utforsker problemet innenfor fagets referanseramme, samt hvordan man med basis i fagets kunnskaper resonnerer og argumenterer for de ulike løsningsalternativene. Problemsentrerte forelesninger retter seg således mot læremål på et høyere taksonomisk nivå. De sikter dermed mot læringsresultater i kategorien relasjonell struktur i taksonomien, en struktur som dreier seg om å forstå, sammenlikne, forklare sammenhenger, analysere, relatere og anvende i den kvalitative fasen.

4.6 Problem- og praksisbaserte studiemodeller

Ludvigsen og Handal (2002) uttrykker i denne sammenhengen at det er studentenes læringsarbeid og egenaktiviteter som vektlegges for å tilegne seg lærestoffet gjennom deltakelse i et lærende praksisfellesskap. Læringsarbeidet tar dermed utgangspunkt og organiseres i forhold til arbeidsoppgaver, situasjoner og problemstillinger som er hentet fra den profesjonelle praksisen, for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller barnevernet. Undervisningssekvensene starter i utgangspunktet med praksisrelaterte problemer eller oppgaver.

Studentene lærer seg fag gjennom en oppgave med en situasjon eller oppgavebeskrivelse. Det er de tre hovedstudiemodellene problembasert læring, casemetodikk og prosjektarbeid som vektlegges med grunnlag i tilegnelses- og



Figur 12: Akademiske kvalifikasjoner til ulike profesjoner
Bearbeidet fra Pettersen og Løkke 2004:60.

deltakelsesmetaforen, ved dybdeorienterte studie- og læringsstrategier med fokus på selvregulering og selvstendighet i læringsarbeidet. Her vil hoved-fokuset ligge på problembasert læring. Dessuten skal *direkte transfer* styrke grunnlaget for overføring av ervervet kunnskap til praktisk anvendelse i ulike yrkessituasjoner. Samtidig forbindes dette med reflekterende tenkning

og grundige refleksjoner over akademisk kunnskap som andrehåndserfaringer om transfer. Direkte transfer handler om kunnskapsoverføring og anvendelse mellom situasjoner som *ikke* er like eller har felles karakteristika, mens *indirekte transfer* dreier seg om at lærings- og anvendelsessituasjoner har *felles* karakteristika og stimuli. Indirekte transfer handler med andre ord om automatisk utløsning av innlærte ferdigheter. Direkte transfer omhandler for sin del tenkning og refleksjon med vekt på kunnskaper om prinsipper, teoretiske begreper og modeller. Figur 12 på foregående side viser akademiske kvalifiseringer til ulike profesjoner. Den er bearbeidet innholdsmessig av oppgaveskriver etter Pettersen & Løkke 2004:60, og illustrerer den ovenstående teksten.

4.6.1 Problembasert læring (PBL)

Med bakgrunn i Ludvigsen og Handal (2002) vektlegges problembasert læring som to simultane eller samtidige prosesser eller resonneringsmønstre. På den ene siden handler det om systematisk resonnering med vekt på tilegnelse av teoretiske kunnskaper. På den andre siden benyttes profesjonell praksis med utgangspunkt i PBL-oppgaver utformet som praksisnære og autentiske yrkessituasjoner med sikte på problemløsning, i praktisk klinisk resonnering. Poenget her er å lære hvordan ulike teorier og modeller fungerer som relevante forutsetninger for å kunne lære og utvikle profesjonelle handlingskompetanser i praktisk handling og problemløsning i det profesjonelle praksisfellesskapet. Problembasert læring fungerer også som «startmotor» for læring, og som dermed gir en tettere kobling mellom teoretisk kunnskap og i praktisk problemløsende arbeid. Dessuten må det didaktiske forholdet mellom de ulike resonneringsmønstrene tematiseres, for at man skal kunne utnytte og mestre de *doble mulighetene* som ligger i problembasert læring. Man kan også konstruere oppgavene som tydeliggjør skille mellom forståelses- og handlingsorientering, og som dessuten følger en tydelig progresjon gjennom studiet i tråd med den oppgavetaksonomiske modellen.

Ifølge Pettersen (2005) bør studentene eller profesjonsutøverne utvikle en praktisk resonneringskompetanse som medfører kunnskapstilegnelse. I nybegynnerfasen benytter studentene en baklengs resonnering ved at kunnskapsbasen deres er mangelfull og svakere organisert. Den har et deduktivt preg, og studentene arbeider seg steg for steg bakover fra en hypotese eller et problem. Slik bygger de dermed gradvis opp kjeder av detaljerte faglige begreper. Slik kan man bekrefte eller avkrefte hypoteser som er utledet på basis av informasjon og data fra en praktisk problemsituasjon. Hovedmålet er å bygge opp velorganiserte og fleksible kunnskapsstrukturer

med en restrukturering og differensiering av kunnskapsbasen med karakteristiske mønstergjenkjenninger og kvalifiserte koblinger i retning av mer forlengelsresonnering, som profesjonsutøverne har. Profesjonsutøverne har en forlengsresonnering med rikholdige mentale representasjoner eller bilder med en velstrukturert, sterk kunnskapsbase. De har en automatisert kunnskapsaktivering med kvalifiserte koblinger fra problemer og symptomer til diagnostisering eller praktisk forståelse. Og de har innsikt i generelle og spesifikke lærevansker og utviklingsforstyrrelser. For eksempel når en lærevanske aktiveres i kunnskapsbasen, vil de erfarne profesjonsutøverne kunne liste opp symptomer, tegn og fenomener som ikke bare er gitt, men som også gjenkjenner det gitte. Med andre ord dreier det seg om hypotesetesting med tilleggssymptomer eller om opplysninger med spørsmål om dette passer med det bildet man arbeider ut fra. På denne måten prøver profesjonsutøverne å få bekreftet eller avkreftet om hypotesen som er basert på et bestemt lærevanskebilde, faktisk stemmer. Profesjonsutøverne resonnerer dessuten forlengs ved å ta utgangspunkt i et lærevanskebilde eller en kunnskapsbase og sammenlikne dette mønsteret med både faktiske og antatte empiriske data og opplysninger.

I problembasert læring er dermed de didaktiske implikasjonene for studentene i induktiv innledende og problemløsende fase, fordi en forutsetning for å utvikle kvalifiserte innledende begreper og antakelser er nettopp at man har tilgang på lærevanske og sykdomsbilder, diagnoserelaterte hypoteser. Men dette forutsetter en godt utbygd og velstrukturert kunnskapsbase, som studentene mangler. Derfor bør det didaktiske opplegget i problembasert læring være fokusert på den innledende fasen i utviklingen av praktisk resonnering og problemløsning. Med andre ord det som gjelder ervervelse, konstruksjon og utvikling av faglige relevante kunnskaps- og begrepsstrukturer eller allmenne potensielle handlingskompetanser.

For å kunne beskrive hvordan man arbeider i forhold til problembasert gruppe veiledning er de sju trinnene i problembasert læring nødvendige og viktige med hensyn til både veilederens arbeidsoppgaver, samt i forhold til hvordan studentene oppfatter sin egen læringssituasjon (Pettersen 2005, som er inspirert av Barrows 1992). De sju trinnene i problembasert læring er knyttet til trinn fra 1 til 7 med:

Trinn 1 – Oppfatning av situasjonen.

Trinn 2 – Identifisering og avgrensning av problemer eller delproblemer.

Trinn 3 – Brainstormingsfase med forslag om mulige forklaringer, årsaker, sammenhenger og hypoteser.

Trinn 4 – Diskusjon og drøfting om forklaringer og sammenhenger.

Trinn 5 – Formulering av behov for videre læring og kunnskapsinnhenting.

Trinn 6 – Individuelle studier og innhenting av ny kunnskap fra faglitteratur og fagstoff.

Trinn 7 – Sammenfatning, integrering og anvendelse av nyervervet kunnskap med kildekritikk.

Veilederens rolle som tutor, med arbeidsoppgaver knyttet til kasuser med praksisnære situasjonsbeskrivelser, gjør at det hele fungerer som en aktiv kognitiv mestringsmodell med vektlegging av metakognitiv kompetanse og selvregulert læring. Veilederen viser hvordan man går systematisk og trinnvis frem når man tenker og resonnerer i forhold til de faglige problemstillingene, og når undervisningsstrategien blir synliggjort. Det er også viktig at veilederen tilpasser progresjonen til studentenes forutsetninger og kunnskapsnivå. I og med at arbeidsmodellen representerer en måte å tydeliggjøre veiledningsstrategien på, fungerer den både som en metakognitiv støttestruktur og som en beskrivelse av en fremtidig handlingskompetanse. Etter hvert får veilederen en mer konsultativ, tilbaketrukket rolle som kontroll- og støttespiller. Han intervensjonerer kun på forespørsel fra gruppa. Disse tre veiledningsprinsippene anvender veilederen blant annet også i forhold til systematisk problemløsing, selvstyrt læring i forhold til meta-analytisk tenkning med tanke på utvikling og læring av studentenes eller profesjonsutøvernes profesjonelle handlingskompetanser, samt i tilknytning til gruppeprosessen og gruppas sosiale samhandling. Samtidig tilsvarer disse veiledningsområdene de tre hovedprinsippene i den problembaserte læringen med vekt på problembasering, studentsentrering og gruppebasering. Dessuten motsvarer disse hovedprinsippene de hovedområdene som Pettersen (2005, inspirert av Jaques 2000) kaller «*det*», «*jeg*» og «*vi*». «*Det*» viser til problembasering med vekt på de sju trinnene, progresjon, arbeidsmetoder og problemløsing. «*Jeg*» knyttes til studentenes selvregulering og selvstyring med vekt på blant annet læring, faglig bidrag og forholdet til gruppa. Til sist handler det om gruppebasering eller «*vi*» med fokus på gruppeprosesser, relasjoner, samhandling og samarbeid. «*Det*» dreier seg med andre ord om de oppgavene gruppa arbeider med eller de målene gruppa har på saksplanet, mens «*jeg*» omfatter hvordan gruppe medlemmene fungerer på relasjonsplanet. Til sist er det «*vi*», som er selve gruppa som helhet med vekt på gruppeprosesser og gruppeklimate. Her handler det om

hvordan man oppfører seg i forhold til hverandre med vekt på omsorg og respekt. Dette medfører at man kan få til en effektiv måloppnåelse av god kvalitet.

4.7 Overflate- og dybdeorienterte læringsstrategier

Inspirert av Entwistle og Ramsden (1983) hevder Pettersen (2005) at studentene på den ene siden bruker en *overflateorientert* studiemåte der de fokuserer mer på tekstens detaljer ved at fakta og begreper er løsrevet fra det totale budskapet. Dessuten knytter disse studentene begrepene og faktastoffet sammen på en ureflektert måte som gjerne medfører reduksjon av meningsinnholdet. Samtidig læres nytt stoff bare for å kunne reprodusere deler av det ved pugging til eksamen, og for å komme gjennom studiene med minst mulig innsats. En *dybdeorientert* tilnærming innebærer at studentene fokuserer helhetlig på læreboktekstens innhold, mening og budskap. Samtidig forsøker de å organisere og strukturere lærestoffets ulike deler til et sammenhengende hele. Med andre ord er det å forstå kunnskapsstoff og teorier et mål i seg selv. Samtidig relateres tidligere kunnskaper til ny kunnskap for å etablere ny forståelse og nye perspektiver. De teoretiske perspektivene bør også kobles til ulike erfaringer og handlingskompetanser. Da blir sider ved den profesjonelle praksisen mer forståelige og transparente i lys av fag- eller lærestoffets begreper og modeller. I denne sammenhengen handler det både om å lære mer og om å øke sine kunnskaper, huske, memorere, reprodusere, anvende og forstå, samt å se noe på en ny måte. Det endelige resultatet blir at studentene eller profesjonsutøverne tar i bruk læringsstrategier og arbeidsmåter som fremmer transfer eller omdanner teori til praktisk kunnskap i den profesjonelle praksisen. Samtidig opparbeider de en funksjonell og fleksibel kunnskapsbase som legger til rette for en relevant profesjonell handlingskompetanse i forhold til å kunne løse de ulike arbeidsoppgavene i praksisfelleskapet. Dette gjør at studentene og profesjonsutøverne representerer sterkere måter å forstå og handle på i praktiske situasjoner, samt at de lærer og utvikler sine personlige kompetanser.

4.8 Selvregulert læring

Selvregulert læring «er de mål som studentene setter seg. Det omfatter også de tanker, følelser og handlinger som de planlegger, aktiviserer og styrer for å nå disse målene (Bråten 2002). Sykliske faser i selvregulert læring er dermed ifølge Bråten (2002) inndelt i tre faser: aktivisering og planlegging, strategibruk og viljestyring, samt refleksjon og reaksjon. Ulike kompen-

ter som kan knyttes til selvregulert læring er med andre ord henholdsvis motivasjon, kognitive og metakognitive strategier, samt metakognitiv kunnskap.

4.8.1 Motivasjon

I dag fokuseres det mer på målorientering enn på indre og ytre motivasjon. Det skilles således mellom henholdsvis oppgave, lærings- eller mestringsorientering og prestasjons- eller egoorientering (Pintrich 2000, Dweck 1999 og Bråten 2002). Teorien om målorientering forklarer dermed årsakene til at studentene involverer seg i studiene eller ikke. Effektiv selvregulering forutsetter dessuten at studentene setter seg lærings-, mestrings- eller oppgavemål. Målet blir følgelig økt forståelse og kompetanseøkning, mestring, læring og oppgaveløsning. Prestasjonsmålene innebærer at studentene demonstrerer egne evner mot å oppnå sosial anerkjennelse. Som nevnt forutsetter effektiv selvregulering at studentene har en tiltro til sin egen handlingskompetanse (self-efficacy) på grunnlag av en positiv forventning om læring og mestring (Bandura 1993 og 1997). Dette henger naturligvis sammen med en tro på at innsats nytter og at nettopp kompetanse blir ervervet gjennom denne innsatsen.

4.8.2 Kognitive og metakognitive strategier

Bråten (2002) og Meichenbaum (1998) uttrykker at strategier er målrettede handlinger der de kognitive strategiene handler om målrettede aktiviteter, tanker eller handlinger som studentene velger å utføre for å bedre sine lærings- og oppgaveløsninger. De enkle handlingene omfatter tilegnelse og det å huske informasjon, mens de avanserte omfatter det å organisere og transformere eller utdype og utbrodere informasjon. Fra en annen side kan man si at metakognisjon inneholder både selvregulering og metakognitiv kunnskap. Man kan da si at de metakognitive strategiene aktiviseres for å planlegge, overvåke, kontrollere og evaluere bruken av de kognitive strategiene. De metakognitive strategiene er lokalisert på et høyere refleksjonsplan og innebærer dermed studentenes (selv)regulering og kontroll over egne kognitive prosesser. I denne sammenhengen handler dessuten metakognitiv kunnskap om bevisst kunnskap om kognisjon. Med andre ord handler det om studentenes kunnskap om seg selv og sitt eget strategi-repertoar. Det vil si: kunnskap om person, oppgaver og strategier. På den ene siden er det de oppfatningene studentene har om seg selv som lærende eller tenkende personer. Samtidig handler

det også om hvordan ulike kognitive oppgaver stiller ulike krav til læring og oppgaveløsning, samt om deklarativ, prosedural og strategisk kunnskap.

Selvregulert læring kan også deles inn i sykliske faser med strategisk planlegging. Her legges vekt på blant annet vurdering av oppgaven, målorientering, interesse, forkunnskaper, forventning om mestring, metakognitiv kunnskap og strategier. Det er dessuten i planleggingsfasen at studentene kan trekke inn den meta-analytiske tenkningen og bruken av metakriterier i forhold til utviklingen og læringen av den profesjonelle handlingskompetansen med bakgrunn i lærings-målene i studiet. Fase to inneholder strategibruk, viljestyring, motivasjon, hukommelse og overvåking. Dette kan knyttes til studentenes studieteknikk, selvobservasjon og selvkontroll. Til sist dreier det seg om selvrefleksjon med evaluering, attribusjon og ny forventning om mestring og motivasjon (Bråten 2002 og Skaalvik & Skaalvik 2005). På bakgrunn av det ovenstående og universitets- og høyskolelærernes undervisningskompetanse, og studentenes læring i utdanningen, vil det bli en overgang fra utdannings sfæren på høyskole og universitet til yrkessfæren i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som henholdsvis profesjonelt praksisfellesskap og lærende organisasjon.

5 Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste som lærende organisasjon og profesjonelt praksisfellesskap

For å få frem sammenhengen mellom det kvalifikasjonsrelevante og det yrkesrelevante i utdanningen, er det viktig å fokusere på både de allmenne potensielle og på de kontekstspesifikke handlingskompetansene som er situert i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som yrkespraksis. Det dreier seg om et skille mellom en undervisnings, lærings- og anvendelseskontekst med vekt på en læringstransfer. Følgelig blir det et spørsmål om hvordan resultatet av denne læringen kan overføres til den konteksten hvor denne handlingskompetansen skal anvendes. Derfor er det nødvendig samtidig å fokusere både på hva en lærende organisasjon er, og på hvordan den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som praksisfellesskap nettopp fungerer som en slik lærende organisasjon, der de nyutdannede studentene og profesjonsutøverne samtidig kan utvikle sine profesjonelle handlingskompetanser.

5.1 Lærende organisasjoner

Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2007:326) forstås lærende organisasjoner som «målrettede sosiale systemer, med evne til å kunne lære og tilpasse seg endringer i eksterne handlingsbetingelser». Organisasjoner er med andre ord en samling mennesker som står i et forhold til hverandre og som arbeider sammen mot et felles mål. At organisasjonene er lærende vil dermed si at de befinner seg i en kontinuerlig læringsprosess. Læring i organisasjoner blir en prosess der man endrer praksis og der profesjonsutøverne og organisasjonene tilegner seg ny kunnskap, og samtidig endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen. Sagt på en annen måte «er læring tilegnelse av ny eller endret kompetanse i form av kunnskaper, ferdigheter, evner eller holdninger, som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial» (Lai 2004:155). Lai (2004:48) gir videre uttrykk for at: «kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål».

Å arbeide med kompetanseutvikling i en lærende organisasjon handler således om hvordan man kan oppnå eller forsterke kompetansen i organisasjonen. Det dreier seg med andre ord om hvilke prosesser eller hvilken organisering som er knyttet til tilegnelsen av handlingskompetansen eller kunnskapsutviklingen.

5.2 Organisasjons- og kompetanseutvikling i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten

Utgangspunktet her er Senges (1990) fem disipliner i den lærende organisasjon. De fem er systemtenkning, personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner og gruppelæring. Senge har med andre ord et systemisk integrert perspektiv med vekt på helhet og sammenheng knyttet til organisasjons- og kompetanseutvikling. Disse fem forholdene skal således fremme læring i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som organisasjon, samt at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne forstår dette individuelt. Systemtenkning er dermed en overordnet disiplin i PPT som lærende organisasjon. Derfor gjennomsyrrer denne tenkningen også de andre disiplinene. Et grunnleggende trekk i systemtenkning er en gjensidig avhengighet som gjør de pedagogisk-psykologiske rådgiverne i PPT flinkere til å lære i fellesskap, med erfaringsutveksling og til å samarbeide. Dette innebærer gjerne en kulturendring som forutsetter arbeid både på individ-, gruppe- og systemnivå. For at utviklings- og endringsprosesser skal finne

sted, er det viktig med prosesser som vektlegger refleksjon. Samspillet og relasjonene mellom enhetene i systemet eller egenskapene ved enhetene blir derfor av stor betydning. I denne sammenhengen må den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten sette av felles tid til å dyrke frem tanken om at PPT er en enhetlig organisasjon. De pedagogisk-psykologiske rådgiverne skal med andre ord dyrke frem en avhengighet av hverandre ved å rette seg inn mot hverandre ved hjelp av tanken på at man skal trekke i samme retning, eller ha det samme målet med virksomheten. Ved å arbeide frem mot en felles profil, visjon eller normer for arbeidet, kan dette innebære en kvalitetssikring av arbeidet i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten. En felles visjon vil føre til at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne får felles langsiktige målsetninger. Dessuten må det være en viktig forutsetning at visjonen skal være konkret og målbar – den skal gi retning for arbeidet og dermed gjøre det lettere å arbeide sammen mot et felles mål. Visjonen må derfor ha blitt bearbeidet ut fra den enkelte pedagogisk-psykologiske rådgivers personlige målsetning, for å være sikker på at den nettopp blir forankret hos disse. Dessuten vektlegger Senge (1990) personlig mestring som selve grunnlaget for kompetanseutvikling i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som organisasjon. De pedagogisk-psykologiske rådgiverne må med andre ord oppleve personlig mestring, siden organisasjonens læring bygger på profesjonsutøvernes handlingskompetanse. Personlig mestring betyr således en oppdatering og utvikling av kompetanse. Organisasjonene evne til å lære er dermed et resultat av profesjonsutøvernes evne til å lære. Derfor blir de pedagogisk-psykologiske rådgivernes handlingskompetanse av avgjørende betydning ved at kompetanseutvikling og praksis går hånd i hånd gjennom utprøving av kompetansen i praksis. De pedagogisk-psykologiske rådgiverne fininnstiller seg dermed mot hverandre ved hjelp av gruppelæring. Dette innebærer dessuten muligheter for dialog. I denne sammenhengen ser Senge således dialogen som selve hjørnesteinen i gruppelæringen, for å kunne arbeide mot et felles mål i neste omgang. Mentale modeller eller førforståelse handler ifølge ham både om bevisste og ubevisste kunnskaper, verdier, holdninger og hypoteser. Dermed blir refleksjon over egen praksis (jfr. refleksjonsveiledning) et viktig verktøy for å kunne arbeide med de mentale modellene, og for å sette i gang endringsprosesser i utviklingen mot en lærende organisasjon.

5.3 Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste som et spesialpedagogisk støtte- eller hjelpesystem

Den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten har en posisjon. Den er etter loven kommunenes og fylkeskommunenes sentrale sakkyndige og rådgivende organ (Faglig enhet for PP-tjenesten 2001). Primært er PPT en hjelpeinstans eller et hjelpesystem. Ifølge departementet utgjør PPT selve ryggraden i det spesialpedagogiske hjelpesystemet (Stortingsmelding nr. 23 1997:98). På bakgrunn av dette har organisasjonen en hjelpefunksjon overfor barnehage- og skolesystemet og voksenopplæringen, med vekt på både individ- og systemrettet arbeid. Dessuten består PPT av pedagogiske, spesialpedagogiske, psykologiske og sosialfaglige kompetanseområder. For å løse PPTs oppgaver er det derfor viktig å utnytte både den tverrfaglige kompetansen og den særskilte spisskompetansen eller handlingskompetansen hos den enkelte rådgiver. Kvalitetsutvikling i PPT består dermed i å utnytte denne kompetansen på en effektiv og god måte. I tillegg kan den samlede handlingskompetansen i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten beskrives gjennom både et handlings-, planleggings- og refleksjonsnivå.

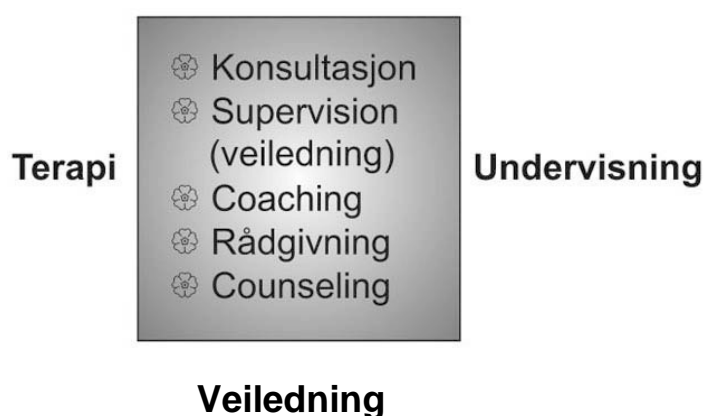
Hovedmålet til den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten er å være et spesialpedagogisk hjelpesystem eller hjelpeinstans, samt å fungere som et rådgivende og sakkyndig hjelpeorgan. Opplæringen skal blant annet differensieres og tilpasses de mål, krav og forventninger som skole og samfunn har i forhold til elevenes forutsetninger og evner ved hjelp av individuelle tiltak for å utvikle elevenes potensial. Noe av målsetningen er således at elevene inkluderes og opplever tilhørighet og likeverd. Lovgivningen angir også at PPT har en spesiell hjelpefunksjon, en koordinerende funksjon og en stabsfunksjon. Stabsfunksjonen innebærer at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne har en fagressurs slik at de utfører oppgaver som er gitt av andre – for eksempel kompetanseutvikling av lærerne og organisasjonsutvikling av voksenopplæringen som en lærende organisasjon. De har også som sagt en hjelpefunksjon overfor voksenopplæringen som system. Den koordinerende funksjonen virker i forhold til tiltak på tvers av etater. Samtidig har selvfølgelig den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten et direkte, selvstendig rådgivende hjelpeansvar overfor egne brukere.

PPT har dessuten en prosessorientert arbeidsmåte som er både individ- og systemrettet med vekt på både kompetanse- og organisasjonsutvikling. I denne sammenhengen har de pedagogisk-psykologiske rådgiverne roller som henholdsvis initiativtakere og nettverksbyggere, veiledere og kompetansegivere, samt som deltakere og aksjonsforskere. En annen arbeidsoppgave som må vektlegges, er sakkyndig vurdering med vekt på utredning og tilråding. Sakkyndig

vurdering er da et ledd i saksforberedelse i forkant av kommunale eller fylkeskommunale forvaltningsvedtak etter henholdsvis opplærings- og forvaltningsloven. Opplæringslovens krav om sakkyndig vurdering må derfor forstås som en understreking av behovet for en grundig faglig vurdering av om retten til spesialundervisning eller tilpasset opplæring er tilstede, og om hvilke tiltak retten innebærer. Som nevnt tidligere har også de pedagogisk-psykologiske rådgiverne arbeidsoppgaver som rådgivere eller ved direkte hjelp knyttet til for eksempel psykiske vansker og pedagogiske problemer. Deres rådgivende rolle er blant annet å hjelpe og støtte både individuelt og i gruppe, forebygge samt i tilknytning til pedagogisk psykologisk utvikling og læring knyttet til undervisningssituasjoner, tilpasset opplæring og spesialundervisning både individuelt og i gruppe. Dessuten benyttes veiledning både i forhold til studentene og profesjonsutøverne. Dette vil dermed være hovedfokus i neste avsnitt med vekt på veilederens profesjonelle handlingskompetanse, samt deres møte med studentene- og profesjonsutøverne for nettopp å kunne hjelpe dem med å utvikle sine handlingskompetanser.

6 Veiledning og veilederens profesjonelle handlingskompetanser i møte med studentenes og profesjonsutøvernes kompetanseutvikling

Veiledning vil i denne masteroppgaven bli brukt som et overordnet begrep knyttet til faglige, yrkesmessige og personlige lærings- og utviklingsmessige prosesser. Som vist i Figur 13 med



Figur 13: Veiledning

Bearbeidet etter Lauvås og Handal 2000:39.

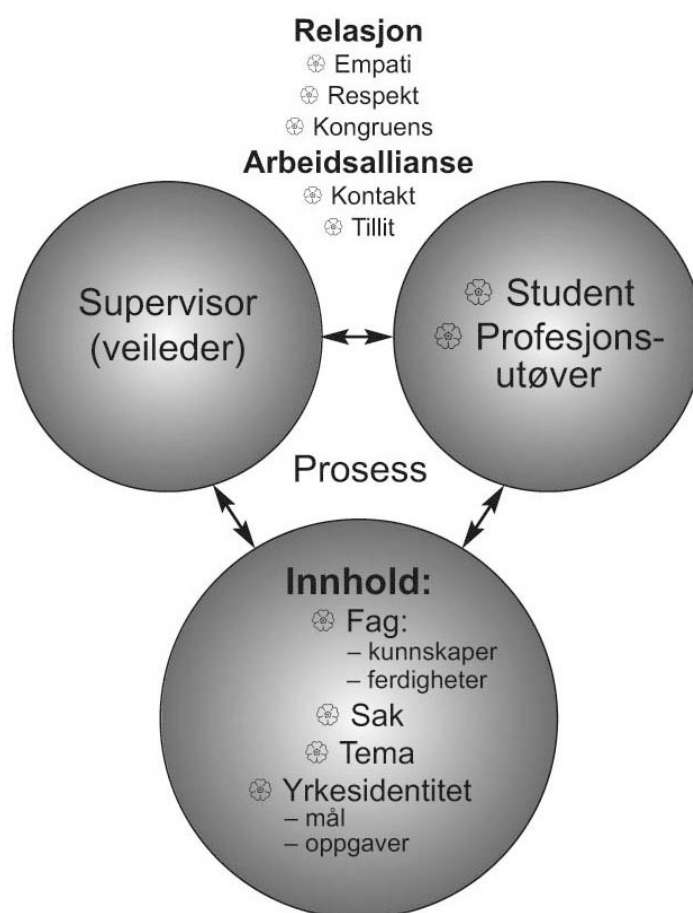
noen endringer av oppgaveskriver etter Lauvås og Handal (2000:39), vil begrepene konsultasjon, yrkesfaglig veiledning (supervision), refleksjons-tradisjonen, coaching, rådgivning og counseling være underordnet begrepet veiledning. Terapi og undervisning vil ligge på hver side av disse. Her vil veiledningen knyttes opp mot yrkesfaglig veiledning, refleksjonstradisjo-nene og coaching. Co-active coaching

blir således sett på som beslektet med, men likevel forskjellig fra, veiledning. Siden dette er en kommunikasjonsform som fremmer utvikling, læring og handling både på det faglige, yrkes-

messige og personlige planet gjennom bevisstgjøring, refleksjon, utfordring og motivasjon, vil den bli brukt her. Veiledning er på denne bakgrunn en lærings- og utviklings-prosess som er knyttet til studentenes og profesjonsutøvernes profesjonelle handlingskompetanse. Vekten ligger på hovedelementene kunnskap, ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, samt individuell og kollektiv yrkesidentitet og handlingsberedskap. Dessuten knyttes lærings- og utviklings-prosessene til de mål, (arbeids) oppgaver og krav som finnes i de enkelte yrkespraksisene. Med andre ord oppfattes veiledning som en indre reise for å lære, eller som å vandre på en vei (Skagen 2004). Det vil si at studentene og profesjonsutøvere er på reise for å lære og utvikle handlingskompetanse. veilederen eller coachen tilegner seg kunnskaper om veiledning eller coaching som begrep, samt i tilknytning til teorier og tradisjoner. Alle som deltar i veiledningen eller coachingen, er på reise i veiledningens landskap.

6.1 Yrkesfaglig veiledning eller supervision

Dette er veiledning knyttet til yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanningen eller i utøvelsen av yrket (Lauvås og Handal 2000). Det engelske begrepet *supervision* kommer fra det latinske *supervidere*, som betyr «overvåke», «kontrollere» eller «dirigere». Dermed omfatter begrepet *supervise* en forestilling om hvordan man kan overvåke de handlingene som blir gjennomført i praksis. Med andre ord blir veilederens oppgave å lære opp, støtte, korrigere eller overvåke for å hjelpe studentene eller profesjonsutøverne til å utføre og utvikle bestemte profesjonelle handlingskompetanser (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2004). Man kan således si at veiledning er rettet mot noe, som for eksempel fag, sak eller



Figur 14: En pedagogisk veiledningsmodell

Bearbeidet av oppgaveskriver etter Pettersen & Løkka 2004:41.

tema, og har et innhold i form av innholdet i den profesjonelle handlingskompetansens hovedelementer (Lauvås og Handal 2000). Oppgaven innebærer følgelig å bistå i studentenes og profesjonsutøvernes lærings- og utviklingsprosess, samt å utvikle profesjonell handlingskompetanse for praktisk virksomhet. En pedagogisk veiledningsmodell omfatter dermed veilederen, studentene eller profesjonsutøverne, samt innholdet som kan knyttes til handlingskompetansene i form av fagkunnskaper, ferdigheter, saker, individuell og kollektiv yrkesidentitet eller tema (Pettersen & Løkka 2004). Med andre ord fungerer denne veiledningsmodellen som en prosess med vekt på relasjonen mellom veilederen og studentene eller profesjonsutøverne. Dette blir illustrert i Figur 14 på foregående side. Figuren er noe bearbeidet av oppgaveskriver innholdsmessig. Denne pedagogiske veiledningsmodellen bygger på Pettersen & Løkka (2004:41). Man kan si at veiledning og coaching er en samtale, og en dialogisk virksomhet der veilederen eller coachen er lyttende, undersøkende og utforskende. Det bør derfor bygges opp en arbeidsallianse eller relasjon med vekt på tillit og kontakt. Dessuten er det viktig at veilederen har en holdning som er helhetlig, empatisk og preget av respekt i forhold til studentene eller profesjonsutøverne. Dette blir redegjort for i neste avsnitt (Rogers 1965 og 1990).

6.1.1 Grunnleggende veiledningsholdninger

Ifølge Rogers (1965) er det nødvendig at veilederen eller coachen har grunnleggende holdninger eller selvinnsikt som er preget av kongruens, ubetinget positiv aktelse eller respekt, samt empati, for å kunne sette i gang og gjennomføre en konstruktiv veiledningsprosess. For å være kongruent må veilederen med andre ord være seg selv på ekte måte, som en fullstendig, integrert og hel person. Rogers (1990) kaller dette å være gjennomsiktig på en slik måte at studentene eller profesjonsutøverne opplever veilederen som troverdig i veiledningsforholdet. Samtidig bør veilederen kommunisere med respekt og på en dyp, genuin måte til studentene og profesjonsutøverne at de har muligheter til å utvikle og lære sine profesjonelle handlingskompetanser. Det er i denne sammenhengen at veilederen kan fungere som en modell eller som et forbilde. Det gjør det mulig for studentene eller profesjonsutøverne å utvikle sine personlighetsmedierende ferdigheter og sine individuelle og kollektive yrkesidentiteter i sammenheng med verdier og ideologier. Dessuten kan de utvikle sine personlighetstrekk. Med andre ord handler det i denne sammenhengen om at de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene får utviklet en veilednings- og rådgivningsprofil. Rogers uttrykker dessuten betydningen av at veilederen har en empatisk holdning eller forståelse for å kunne fange studentenes og profesjonsutøvernes følelser, og for å lytte til deres erfarings- og kunnskapsbakgrunn i tilknyt-

ning til deres handlingskompetanse utvikling. Disse tre grunnleggende holdningene er viktige for å kunne bygge opp en god relasjon og arbeidsallianse som skaper kontakt og tillit knyttet til samtalene rundt handlingskompetansene med vekt på studentenes og profesjonsutøvernes utvikling og læring. En grunnleggende veiledningsholdning er dessuten et viktig grunnlag å bygge på med tanke på både relasjonen og de kommunikative ferdighetene som det blir redegjort for i neste punkt.

6.1.2 Kommunikative ferdigheter

Ved å gjøre handlingskompetanseutviklingssamtalen til noe felles – av latin *communicare* – i kommunikasjonssammenheng er Bateson (1979) av den oppfatning at relasjonen kommer først, fordi veilederen, studentene eller profesjonsutøverne lettere kan forstås i forhold til hverandre. «This double view is the relationship», hevder Bateson (1979:146). Dette vil med andre ord si at man aksepterer fortolkningene av kommunikasjonen sett fra både veilederens og studentenes eller profesjonsutøvernes ståsted. Alle som inngår i en relasjon har ansvar for relasjonene, og kan påvirke og forandre dem med sine beskrivelser og handlinger (Bateson 1972). Han uttrykker dessuten at all atferd og alt annet er kommunikasjon (Bateson 1979). Det dreier seg om hvordan studentene eller profesjonsutøverne forstår virkeligheten. Samtidig handler det om hvordan de oppfatter og tolker ulike arbeidsoppgaver, (lærings-/lære)mål, situasjoner og samspill. På denne bakgrunn har Bateson en systemteoretisk forståelse med vekt på både digitale – verbale – og analoge eller nonverbale budskap. Digitale budskap omfatter informasjon, lyder, ord og setninger, og representerer dermed innholdet i budskapet. Både det verbale og det ikke-verbale språket er dermed redskaper for formidling, noe som alltid forekommer parallelt. På den ene siden formidler digitale budskap dermed informasjon, mens de analoge budskapene på den annen side formidler noe om hvordan informasjonene skal oppfattes.

Begrepet *digital* kommer ifølge Bateson (1979) av det latinske *digit* som betyr «tegn» eller «siffer». Dette kan for eksempel være språksymboler som bokstaver eller ord. Det digitale vektlegger entydighet ved at det må læres for å bli forstått. Den analoge kodingen av informasjon har en ubevisst og ufrivillig mangetydighet som dreier seg om alt det som for eksempel veilederen kommuniserer parallelt med ordene gjennom kroppsholdning, gester, stemmebruk, rytme, ansiktsuttrykk og valg av ord og setningsbygning. Studentene eller profesjonsutøverne tolker dette ordløst og intuitivt. Samtidig medfører det at dobbeltkommunikasjon og/eller mangetydighet er mulig. I denne sammenhengen er det dessuten viktig å være oppmerksom overfor mis-

forståelser, motstridende tilbakemeldinger og feiltolkninger. Det er dermed nødvendig at veilederen er bevisst på om det er samsvar mellom det man selv kommuniserer på ulike nivåer, for på denne måten å kunne arbeide med relasjonene på en fruktbar måte. Her blir da veiledningsmetoden et eksempel på digitalt nivå, og veiledningsmøtet et eksempel på analogt nivå. I relasjonsbaserte yrker er det således viktig at studentene og profesjonsutøverne blir bevisste på både sine grunnleggende holdninger, samt på sine kommunikative ferdigheter. Dette kan veilederen knytte sammen med læring og utvikling av deler av de profesjonelle handlingskompetansene, og til studentenes og profesjonsutøvernes personlighetsmedierte ferdigheter.

6.1.3 Lineære og sirkulære årsakssammenhenger i kommunikasjonen

I en systemteoretisk kommunikasjonssammenheng henger alt sammen og påvirker hverandre gjensidig i ulike relasjoner (Bateson 1979). Man må skille mellom henholdsvis lineære og sirkulære årsakssammenhenger. På den ene siden hevder Bateson at de lineære sammenhengene henspiller på årsak-virkning ved at for eksempel studentene og profesjonsutøverne kan kontrollere miljøet eller konteksten, mens man i forhold til det sirkulære må se samspillet for å forstå årsakssammenhengene. Med andre ord må studentene eller profesjonsutøverne som arbeider i det sosiale systemet eller i organisasjonen PPT forstås i sammenheng med hverandre. Både profesjonsutøvernes atferd og handlinger må forstås i lys av hva de andre personene i systemet gjør. Dessuten må alt det de pedagogisk-psykologiske rådgiverne eller barnevernspedagogene gjør forstås i forbindelse med den sammenhengen eller konteksten de inngår i. Dermed kan en sirkulær årsaksforståelse i kommunikasjonssammenheng med forandring på ett sted bli betraktet som årsaken til forandringer på et annet sted i kommunikasjonsprosessen.

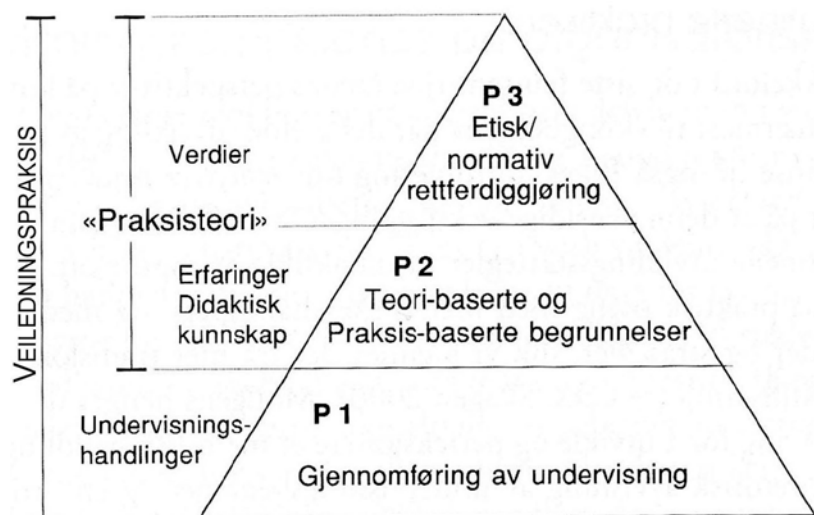
I veiledningsprosessen vektlegger Bateson (1979) dessuten både symmetriske og komplementære relasjoner og kommunikasjonsmønstre. På ene siden hevder han at symmetriske relasjoner henspiller på atferdsmåter som er hovedsakelig likeartet. I veiledningssammenheng betyr dette med andre ord at begge parter i veiledningsforholdet har lik status. Fra en annen side sett er de komplementære relasjonene væremåter som både utfyller hverandre og samtidig er forskjellige i for eksempel styrke eller status, jfr. yrkesfaglig veiledning knyttet til veiledningsforholdet mellom for eksempel lærer og student eller profesjonsutøver og student.

6.1.4 Studentenes profesjonelle utvikling

I sammenheng med studentenes profesjonelle utvikling eller hvordan de fungerer i praksis, vektlegger Killén (2007), som er inspirert av Reynolds (1942), dette som en utvikling i form av fem stressende faser. Studentene er ifølge ham selvcentrerte i fase én. I denne fasen er de fylt av angst, forvirring og usikkerhet, med en opplevelse av utilstrekkelighet. Det personlige engasjementet er vendt innover. Dette gjør at studentene blir svært opptatt av hvordan de selv fungerer. I fase to er de mindre ansente overfor praksisstedet med den oppfatningen at nå får det «briste eller bære». Her er studentene mindre opptatt av seg selv, og mer opptatt av andre. De bruker dermed usikkerheten som drivkraft til å lære og oppleve mer, og hvor det personlige engasjementet er mer rettet mot brukerne. I tredje fase får studentene forståelse av situasjonene uten evne til å handle ut fra denne innsikten. Dette er den såkalte aha-opplevelsesfasen. Den er preget av en hensiktsmessig bruk av energi og av en motivasjon og glede over å gjenkjenne teoretiske begreper i praksis. Med andre ord har de fått frigjort krefter for å kunne fordype seg mer med bevissthet om egne lærebehov fra innlevelse til problem- og behovsforståelse. Her kan studentene i pedagogisk-psykologisk rådgivning i etterkant se hva de ikke så i en foreldresamtale. I fjerde og nest siste fase kan studentene ha en forståelse av situasjonen og en evne til å handle ut fra denne innsikten. Studentene har da evne til en integrert forståelse og innlevelse eller empati med for eksempel foreldre, elever og lærere i ulike samarbeidssituasjoner. De er her i stand til å registrere og bearbeide egne følelsesmessige reaksjoner på en slik måte at det ikke forstyrrer arbeidet. Til sist, i fase fem, har de evnen til å formidle sitt eget fag. Men fra en annen side sett vektlegger Killén (2007), som er inspirert av Whitehead (1962), i tillegg en profesjonell utvikling eller en «læringsrytme». Han uttrykker at læringsprosessen er preget av en rytmisk bevegelse gjennom tre faser som både gjelder hele undervisningsforløpet og bearbeidelsen av hvert begrep. I fase én vektlegges en «romanse» ved at studentene møter begreper eller lærings erfaringer med en holdning preget av forventning, spenning og ivrig utforskning, samt med en idealistisk motivasjon. Dette fører dem inn i stoffet, samtidig som det motiverer til å akseptere læringens krav og gir inspirasjon og mål som en kilde til det utdanningen krever. Presisjonen i fase to er preget av kunnskapstilegnelse, arbeid, disiplin, analyse og refleksjon. I fase tre er studentene til sist mer opptatt av anvendeligheten og holdbarheten av det de har lært, samtidig som de får større evne til å reflektere over sitt arbeide. Dermed blir det naturlig at man tar i bruk refleksjonstradisjonen i veiledningssammenheng.

6.2 Refleksjonstradisjonen

Denne veiledningstradisjonen tar ifølge Lauvås og Handal (2000) sikte på handlingskompetanseutvikling for studenter og profesjonsutøvere i profesjonell yrkesutøvelse med en veksling mellom handling og refleksjon over handling fjernet fra praksis. Målet er å hjelpe studentene eller profesjonsutøverne til å bli klar over den profesjonelle handlingskompetansen – eller de kunnskapene, ferdighetene, verdiene, og holdningene som den profesjonelle praksisen eller yrkesvirksomheten hviler på – samt lære og utvikle denne handlingskompetansen. Samtidig må man hjelpe studentene eller profesjonsutøverne til å finne den beste måten å drive den profesjonelle praksisen på ut fra den enkeltes egenart og profesjonelle handlingskompetanse. Vekten må ligge på utvikling av individuell og kollektiv yrkesidentitet, kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til profesjonelle yrkesmessige etiske krav og rammer, samt de hovedmål og delmål, (arbeids)oppgaver og funksjoner som finnes der. Reflekterende veiledning er med andre ord en hjelp til rikholdig refleksjon med vekt på både etiske og teoretiske begrunnelser knyttet til praksisteori og/eller profesjonell handlingskompetanse. Dette er en kognitiv veiledningstradisjon med rasjonelle argumenter. På den ene siden er teori knyttet til det studentene eller profesjonsutøverne sier de skal gjøre, mens praksis er det de gjør. Til sammen utgjør dette den praktiske yrkesteorien eller praksisteorien (jfr. den profesjonelle handlingskompetansen) om hvordan handlingene er begrunnet. Figur 15 illustrerer dette. Praksistrekanten bygger på Løvlie (1974) og Lauvås og Handal (2000:177). Det dreier seg om stedet hvor studentene eller profesjonsutøverne er, og om den profesjonelle handlingskompetansen de skal skaffe seg. Studentene eller profesjonsutøverne må derfor konfronteres med spørsmål om hvordan de vil begrunne sine handlinger. Slik kan de utvikle sin praktiske yrkest teori eller sine profesjonelle handlingskompetanser. Disse begrunnelsene finnes således på to forskjellige nivåer i Praksistrekanten – P2-nivået med de teori- og praksisbaserte begrunnelsene med erfaringer



Figur 15: Praksistrekanten knyttet til veiledning

Figuren bygger på Løvlie 1974 og Lauvås og Handal 2000:177.

og didaktisk kunnskap. P3-nivået knyttes til etisk eller normativ rettferdiggjøring av holdninger og verdier. Til sammen utgjør dette praksisteorien. P1-nivået illustrerer handlingsnivået, som er det studentene, profesjonsutøverne eller veilederne faktisk gjør. Dessuten vektlegger Lauvås og Handal (2000) både før- og etterveiledning. Førveiledningen skal gi studentene eller profesjonsutøverne dypere refleksjon over sammenhengen mellom teori og praksis, samt over sine begrunnelser og handlinger. Her benyttes et skriftlig dokument som veiledningsgrunnlag. Studentene eller profesjonsutøverne skriver om hva de ønsker veiledning i. Det kan dreie seg om refleksjon over individuell eller kollektiv yrkesidentitet knyttet til mål, oppgaver eller funksjoner i praksis, eller om begrunnelse av valg. Det kan gjelde hvordan man skal gripe an forskjellige problemer knyttet til kunnskaper, ferdigheter eller holdninger, verdier eller ideologier (jfr. handlingsberedskap). Etterveiledningen handler om hvordan det gikk, og om sammenhengen mellom teori og praksis. Studentene eller profesjonsutøverne er eksperter på sin egen praktiske yrkest teori (PYT) eller praksisteori, og på sin profesjonelle handlingskompetanse. Veilederens oppgave blir dermed å få dette frem i lyset ved å lytte og ved å la studentene eller profesjonsutøverne stå i sentrum, slik at de kan reflektere over problemstillingene og (arbeids)oppgavene i for eksempel PPT eller i barnevernet.

6.2.1 Refleksjon

Innenfor den kognitivt orienterte teoritradisjonen eller retningen *the reflective turn* skiller Schön (1983) og Lauvås og Handal (1999) mellom *reflection in action* – eller «refleksjon i handlingen» – og *reflection on action* eller «refleksjon om handlingen». *Reflection in action* er således individuell, spontan og i liten grad språklig uttalt. Den skjer i møte med en situasjon som forandrer seg som et resultat av handlingen i form av samtaler med andre eller som refleksjon mellom profesjonsutøvere. *Reflection on action* er en plan for handling for eksempel i form av førveiledning knyttet til et skriftlig veiledningsgrunnlag eller dokument, eller i form av handlinger som allerede er gjennomført. Refleksjon er en aktivitet der man både gjenerobrer opplevelsene og grunner over dem og vurderer dem. De deler denne refleksjonsprosessen i tre faser. I den første fasen henter man frem og undersøker erfaringen eller handlingen. I den andre gjenoppvekker man de positive og negative følelsene som ble skapt. I den tredje og siste fasen oppstår en revurdering av opplevelsen eller erfaringen. Det skiller således mellom *knowing in action* – eller «handlingskunnskap» – og *reflection in action* – eller handlingsrefleksjon. Dette er analytiske verktøy for å fange opp det som virkelig foregår. Handlingskunnskap kjennetegnes ved at studentene eller profesjonsutøverne vet hvordan

de skal utføre handlinger og vurderinger uten at de tenker på hvordan de utfører handlingene før eller under arbeidet. Samtidig er de ikke klar over at de har lært dette, heller ikke hvordan de har lært det. De er heller ikke i stand til å beskrive den kunnskapen som handlingene og vurderingene avslører at de har. Studentene eller profesjonsutøverne må med andre ord konstruere situasjonen og bestemme seg for en tolkning av den. Slik omskapes en uklar situasjon til en bestemt eller avgrenset situasjon, som det er mulig å forholde seg til. Nøkkelen til denne problembestemmelsen blir med andre ord å omskape situasjonen slik at tidligere kunnskaper og erfaringer, eller eksempler, bilder, tolkninger, forståelsesformer og handlinger, blir relevante i forhold til den nye situasjonen. Det studentene eller profesjonsutøverne foretar seg i en ny situasjon, blir dermed oppfattet som et nytt eksempel i forhold til det foreliggende repertoaret. Resultatet av hver ny situasjon er en økning i repertoaret. Dette gir større handlingskunnskap. Dessuten hevder Schön (1987) i forhold til handlingsrefleksjon at det er viktig med høy kompetanse i handlings- og refleksjonsprosessen, og at en av de pedagogiske konsekvensene blir at profesjonsutdanningene bør omdannes slik at de kombinerer undervisning i anvendt vitenskap med veiledning i kunsten å reflektere i handling. Dette innebærer at vitenskapelig kunnskap er relevant for praktisk virksomhet. Med andre ord er det ikke tilstrekkelig at studentene tilegner seg vitenskapelig kunnskap i den teoretiske sfæren. Det må derfor sikres at studentene eller profesjonsutøverne også inkorporerer teoretisk kunnskap i sitt praktiske repertoar. Profesjonsutdanningene må derfor sørge for at studentene eller profesjonsutøverne lærer seg å reflektere over sine teorier i praksis, samt at studentenes kompetanse i handlingsrefleksjon blir utviklet for eksempel gjennom problembasert læring, case eller prosjektarbeid i utdanningen. For studentene eller profesjonsutøverne blir tanke- og handlingsmodeller forskjellige redskaper for praktisk virksomhet (Lauvås, Lycke og Handal 1996). Tankemodellene blir dermed et forsøk på å organisere et utsnitt av virkeligheten for å fange de viktigste relasjonene mellom enkeltfenomener. Handlingsmodellene gir konkrete anvisninger for praktiske handlinger som er enten lineært, sirkulært eller kronologisk ordnet. Det blir altså transformasjoner mellom teori- eller tankemodeller og handlingsmodellene, eller som et dialektisk forhold mellom teori og praksis hvor relasjonen mellom disse begrepene som blir viktig.

6.2.2 Rasjonalitet og rasjonalitetsformer

Habermas (1968 og 1969) og Lauvås og Handal (1999) hevder at rasjonalitet er grunnleggende tenkemåter eller underliggende antakelser. Han skiller mellom teknisk, kommunikativ og kritisk rasjonalitet. Teknisk rasjonalitet er knyttet til naturvitenskap, og er således mål-og resultatorientert. Handlingen er instrumentell med vekt på mestring og på å effektivisere og kontrollere. Den er knyttet til metode eller til hvordan man gjennomfører handlingen. Kommunikativ rasjonalitet knyttes til åndsvitenskap, som er forståelsesorientert. Handlingen blir dermed meningsfull når normer, tolkning og felles forståelse vektlegges. Det handler om betydningsinnhold eller læringsmål i forhold til hva det gjelder. Til sist handler det om kritisk rasjonalitet knyttet til samfunnsvitenskap med en kritisk og problematiserende orientering. Handlingen virker her frigjørende, ved å finne frem til kritiske forhold og ta stilling til dem, samt å analysere dem. Det dreier seg om begrunnelser knyttet til formål og hensikt. I reflekterende veiledning vektlegges spesielt kommunikativ og kritisk rasjonalitet. Den kommunikative rasjonaliteten benyttes i dialogen, der samtalepartene oppnår intersubjektiv enighet seg imellom uten krav til gyldighet. Med andre ord dreier det seg om å tolke og forstå utsagn og handlinger, og samtidig kunne drøfte ulike måter å forstå og handle på, samt de normene som tenkning og handling baserer seg på i veiledning. Fra en annen side sett blir den kritiske rasjonaliteten brukt i diskurser hvor enigheten kan problematiseres ved å analysere hvorfor man forstår og handler slik som man gjør. Formålet er å komme videre i en dypere erkjennelse, samt å komme bakenfor enighet og kulturbestemte oppfatninger. Det er med andre ord nødvendig og viktig at studentene eller profesjonsutøverne får en flerrasjonell kompetanse i sine profesjonsutdanninger ved å kunne skille mellom situasjoner og oppgaver der ulike rasjonaliteter eller grunnleggende tenkemåter hører hjemme. I denne sammenhengen er det viktig at veilederen kan avdekke hvilken rasjonalitet studentene eller profesjonsutøverne benytter og samtidig kan bidra til utvikling av flerrasjonell handlingskompetanse hos utøverne. Dessuten må veilederen selv kunne bidra til et skifte mellom rasjonaliteter avhengig av situasjon og oppgave. Dette leder dermed til avsnittet om coaching.

7 Coaching og coachens handlingskompetanser i frigjøringen av profesjonsutøvernes potensial

Whitworth m.fl. (1998), Whitemore (2000) og Gjerde (2003) gir uttrykk for at coaching innebærer prosesser for å frigjøre og utvikle de nyutdannede profesjonsutøvernes potensial. Dette omfatter all den styrke som kan settes inn i en gitt situasjon eller handling i forhold til deres ressurser, muligheter og handlingskompetanser. På den ene siden kan coaching være alt en leder eller konsulent gjør for å frigjøre potensial og utvikle profesjonsutøverne (Hargrove 2000). Det handler slik sett om at veiledning og rådgivning er forskjellige måter å utøve coaching på. Whitworth m.fl. (1998), Whitemore (2000) og Downey (1999) forklarer coaching som en egen atskilt rolle med andre virkemidler, men med det samme formålet. For disse er coaching en bestemt måte å frigjøre og utvikle profesjonsutøvernes potensial på, eller å utøve lederskap. Med andre ord dreier det seg om hvordan potensialet kan frigjøres slik at profesjonsutøverne blir bedre i stand til å utnytte sine egne ressurser eller profesjonelle handlingskompetanser i profesjonsutøvelsen eller i den profesjonelle praksisen. I denne sammenhengen vektlegges den siste formen – at coaching er en bestemt måte å frigjøre potensial på, og som Whitworth m.fl. (1998) kaller for *co-active* eller «samvirkende» coaching. Denne formen blir som det redegjort for i neste avsnitt.

7.1 Co-active coaching

Ifølge Whitworth m.fl. (1998) er *co-active* eller «samvirkende» coaching tilføring av nye ferdigheter til coaching av profesjonsutøverne slik at de opplever fremgang i den profesjonelle praksisen eller profesjonsutøvelsen. Samvirkende vil således si at coachen og profesjonsutøverne samvirker aktivt i et samspill mellom likeverdige. Dessuten blir *co-active* coaching sett på som beslektet med, men likevel forskjellig fra, veiledning og rådgivning (Gjerde 2003). Med andre ord oppfattes coaching som en kommunikasjonsform som bevisstgjør, fremmer og utvikler læring av profesjonelle handlingskompetanser. Dette skjer på et faglig og personlig plan, med utvikling av individuell og kollektiv yrkesidentitet, samt kunnskaper, ferdigheter og holdninger ved hjelp av utfordring og motivasjon. Coaching er både løsnings- og mulighetsorientert, og setter dermed fokus på både nåtid og fremtid. Det er således de nyutdannede profesjonsutøverne som har svaret. Man kan stille spørsmål om hvordan potensialet kan frigjøres hos de nyutdannede slik at de blir bedre i stand til å utnytte sine egne ressurser eller profesjonelle

handlingskompetanser i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. I co-active coaching blir coaching betraktet som et sett med virkemidler eller som en bestemt metodikk. Downey (1999), Whitmore (1997 og 2002) og Whitworth m.fl. (1998) beskriver coaching som frigjøring av prestasjoner, læring, utvikling, handling, handlingskompetanse, selvrealisering og potensial. Det er en rekke forskjellige måter å definere coaching på – blant annet ved å si at «coaching is the art of facilitating the performance, learning and development for another» (Downey 1999:15). Whitworth m.fl.(1998:XI) definerer profesjonell coaching ved å påpeke at den «address the whole person with an emphasis on producing action and uncovering learning that can lead to more fulfillment».

7.2 Begrunnelsene for eller formålet med coaching

Som nevnt tidligere hevder Whitworth m.fl. (1998), Whitmore (1997 og 2002) og Downey (1999) at begrunnelsene for og hovedformålet med coaching er å frigjøre de nyutdannede profesjonsutøvernes potensial. Dette skjer gjennom å koble den enkelte profesjonsutøver opp til vedkommendes profesjonelle handlingskompetanser (kunnskaper, ferdigheter, holdninger, verdier, ideologier og yrkesidentiteter), samt motivasjon og mål og knytte dette til handling i yrkesutøvelsen. Med andre ord blir formålet med å frigjøre potensial å styrke alt som kan settes inn i en gitt situasjon eller handling i form av ressurser eller handlingskompetanser. På et overordnet plan blir derfor formålet med å frigjøre potensial å åpne for muligheter, fremme egne svar og egen motivasjon og forpliktelse, fjerne hindringer, gi støtte og fokus, samt skape resultater. Å åpne for muligheter vil si at coachingen vektlegger mulighets- og løsningsfokus, samt valg og optimisme. Det å fremme egne svar, motivasjon og forpliktelse gir indre motivasjon og mening. Samtidig gir det profesjonsutøverne en positiv forpliktelse og et ansvar for å gjennomføre sine egne mål og en bevisstgjøring av egen viten og kunnskap. I neste omgang vil dessuten det å fjerne hindringer blant annet si at man blir seg bevisst det ubevisste. I denne sammenhengen er coachens oppgave å gi støtte, hjelpe profesjonsutøverne med å holde på fokuset og samtidig sørge for driv i coachingsprosessen. Alt det som er nevnt her, skal skape resultater i form av handling, profesjonell handlingskompetanse, prestasjon, mening, utvikling, læring og nyskaping.

7.3 Coaching – relasjon og virkemidler

Som nevnt tidligere er den co-active eller samvirkende coachingen opptatt av at coachen og profesjonsutøverne samvirker aktivt i et samspill mellom likeverdige. Fokus er på profesjonsutøvernes ønske om en bedre tilværelse i den profesjonelle praksisen eller i profesjonsutøvelsen i for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Whitworth m.fl. (1998) vektlegger i denne sammenhengen fire hjørnesteiner. Den første er at profesjonsutøverne blir sett på som kreative, ressurssterke og hele. Den andre består i at man ser den profesjonelle praksisen og profesjonsutøvelsen i helhet. Den tredje hjørnesteinen dreier seg om at profesjonsutøverne bestemmer dagsorden. Den fjerde går ut på at det blir utført en tilpasset arbeidsallianse med en engasjert coach og utøver. Denne arbeidsalliansen bør være preget av gjensidig tillit og respekt, og av mot i en trygg og utfordrende coachingrelasjon. Som virkemidler knyttet til coaching som en samhandlingsmodell vektlegger Whitworth mfl begrepene lytting, nysgjerrighet, selvstyring og intuisjon, samt handling og læring. Lytting vil si at coachen prøver å motta, tolke, analysere, bevare og handle i forhold til hele samhandlingen eller prosessen med profesjonsutøverne. Med andre ord lytter coachen til profesjonsutøvernes ord og observerer kroppsspråk knyttet til visjoner, verdier og formål. Nivå én vil her si en indre lytting med fokus på ordenes betydning, mens nivå to er fokusert lytting hvor coachen er intenst opptatt av profesjonsutøverne. Til sist på nivå tre fanger lyttingen opp følelser, kroppsspråk og omgivelser. Coachingsamtalens to formål er dermed å fremme profesjonell handlingskompetanse, samt og utdype læring på et faglig plan, som dermed vil medføre endring. Med andre ord fremmer coachingen profesjonsutøvernes handlekraft, og som deretter ansporer profesjonsutøverne til handling. Læring er da en likeverdig og utfyllende kraft som gir profesjonsutøverne større ressurser, mer handlingskompetanse, flere muligheter og sterkere muskler til endring.

7.4 Coaching – metodikk og «grow-modellene»

Metodisk sett kan «grow-modellene» benyttes i coachingsamtalen på grunnlag av henholdsvis (Whitmore 1997, Downey 1999 og Gjerde 2003). Først vektlegger Whitmore en definisjon av mål for samtalen. På lengre sikt legges vekten på en utforskning av situasjonen lik den er nå, på å finne handlingsstrategier og på behovsavklaring og motivasjon. Det kan illustreres som vist nedenfor:

G: Goal (mål)

R: Reality (situasjonen slik den er nå)

O: Options (valg)

W: When, Whom, Will (når, hvem, vilje)

Downey (1999) starter coachingsamtalen med at studentene eller profesjonsutøverne definerer et emne eller tema knyttet til for eksempel til deres individuelle og kollektive yrkesidentitet. Med utgangspunkt i dette emnet skal de sette seg et mål for samtalen, slik at de kan reflektere rundt sin nå-

værende arbeidssituasjon eller handling, og deretter lete etter alternativer for en løsning. Det siste trinnet er en oppsummering der utøverne forteller om hvilke alternativer de likte best, og hva de kommer til å gjøre med disse alternativene. Med utgangspunkt i Downeys modell i Figur 16 illustreres dette som vist under, og ved å benytte spørsmål:

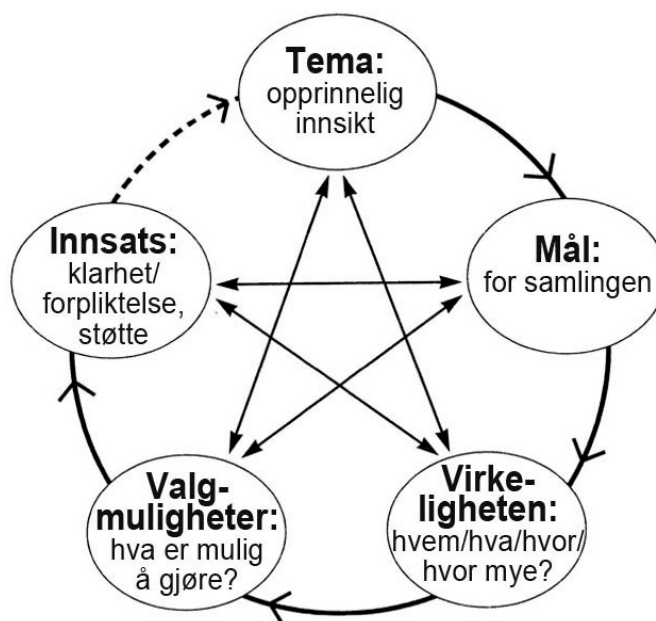
T: Topic (emne/tema) – Hva vil du snakke med meg om?

G: Goal (mål) – Hvilke mål har du for denne samtalen?

R: Reality (situasjonen slik den er nå) – Hvordan vil du beskrive situasjonen slik den er nå?

O: Options (muligheter) – Hva kan du gjøre med dette?

W: Wrap up (oppsummering) – Hva skal du gjøre med dette?



Figur 16: «Grow-modellen»

Etter Downey 1999.

7.5 Coaching for en meningsfylt arbeidssituasjon

Ifølge Whitworth m.fl. (1998) handler denne metoden om å la profesjonsutøverne finne en måte å legge forholdene til rette for egentlig et mest mulig meningsfylt liv, men knyttes her til verdiene som er en del av handlingsberedskapen for å få en mest mulig meningsfylt arbeidssituasjon. Verdienes funksjon er blant annet å være veiviser for handlinger og holdninger, samt vurderinger (Rokeach 1976). Dessuten er verdiene motivasjonen bak studentenes og profesjonsut-

øvernes atferd, samtidig som de opprettholder eller øker deres selvfølelse. Verdiene kan også være en plan for konfliktløsning, med et beslutningsgrunnlag for hva studentene eller profesjonsutøverne skal velge som løsning på problemet. Det er dessuten viktig at studentene og profesjonsutøverne bevisstgjøres rundt sine egne verdier som en del av deres profesjonelle handlingskompetanser. Verdiene gir utøverne noe å navigere etter, samtidig som det blir lettere å prioritere med en tydeliggjøring ved vanskelige avgjørelser eller ved beslutningstaking. Samtidig gjør dette at utøverne raskere kommer dit de vil. I sum gir dette en opplevelse av selvrealisering.

I denne sammenhengen kan coachen benytte verdikartlegging med vekt på ulike øvelser knyttet til for eksempel «*tilfeldig prat*» der utøverne prater i 5 minutter, der coachen kan spørre studentene eller profesjonsutøverne om hva som driver dem fremover, hva som får dem til å glede seg eller hva utøverne må ha i sin profesjonsutøvelse for at det skal oppleves som meningsfylt (Whitworth m.fl. 1998). Svarene eller begrunnelsene her opptrer som synlige eller åpne verdier for de handlingene studentene eller profesjonsutøverne skal utføre. Noe av målet i coaching-sammenheng er dermed å være på utkikk etter studentenes eller profesjonsutøvernes grunnleggende verdier. Disse er i neste omgang med på å motivere dem til handling.

8 Avslutning og konklusjon

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i et treårig forskningsprosjekt ved Høgskolen på Lillehammer som kalles for «*Kryssildprosjektet*». Det handler om «kryssilden mellom utdannings- og praksisfeltets krav». Det handler om hvordan profesjonelle personer lærer og utvikler sine meta-analytiske profesjonelle handlingskompetanser gjennom undervisning, og veiledning/coaching. I denne oppgaven handler det om de pedagogisk-psykologiske rådgivernes og barnevernspedagogenes læring og utvikling av profesjonelle handlingskompetanser, som foregår som en prosess både i utdannings- og yrkessfæren, samt i privatsfæren. Det er således presentert en teori om både de profesjonelle kompetansene – eller produktene – og prosessene – eller kompetanseutviklingen – med de konkrete personene eller profesjonsutøverne i sentrum. Alt dette handler om studenter som blir til profesjonelle personer. Dette skjer gjennom en sosial utveksling eller i et samspill mellom studentenes eller profesjonsutøvernes indre psykiske prosesser i kompetanseutviklingen som allmenne potensielle mulige handlingskompetanser, og i den ytre sosiokulturelle omverdenen i form av kontekstspesifikke realiserte anvendbare kompetanser. Dette blir dermed en viktig forutsetning for å kunne forstå hvordan studen-

tene eller profesjonsutøverne kan «bære med seg» resultatene fra læring i én sammenheng og samtidig anvende dem i en annen sammenheng. Det dreier seg om en overføringsverdi av kompetansen fra én sfære til en annen.

Et viktig undervisningsmoment eller en betydningsfull målsetning i profesjonsutdanningene blir på bakgrunn av dette å bevisstgjøre studentene i forhold til hvordan de skal lære en meta-analytisk handlingskompetanse som i neste omgang skal sette studentene i stand til å systematisk kunne lære gjennom sine deltakelser både i utdannings- og yrkessfæren. Med andre ord bør man i profesjonsutdanningene satse på å utvikle en generell meta-analytisk handlingskompetanse med vekt på metakriterier. Dette vil gjøre det mulig å identifisere og løse problemer i den profesjonelle praksisen eller profesjonsutøvelsen på grunnlag av en reflektiv rasjonell kritisk tenkning. Som det kommer frem i masteroppgaven, er det viktig og nødvendig å fokusere på både en enkelt situert allmenn potensiell handlingskompetanse med psykologiske forutsetninger i seg, samt en dobbelt situert realisert og anvendbar handlingskompetanse med fokus på både de psykologiske forutsetningene og den sosiokulturelle konteksten som fremtredelsesformer. Dette viser at den kontekstoverskridende formen med vekt på en transfer mellom lære- og anvendelsessituasjon er en viktig forutsetning for nettopp å kunne skape en handlingskompetanse i utveksling mellom teori og praksis. Man ser da at den tradisjonelle kognitive og den sosiokulturelle læringsteorien i seg selv ikke er nok for å minske gapet mellom teori og praksis. Transferen eller overføringen blir således nødvendig for å kunne videreføre «*Kryssildprosjektet*» i form av en meta-analytisk handlingskompetanse for nettopp kunne oversette fra utdanningen, teorien, det generelle eller deduktive til det særskilte, det praktiske eller i form av den induktive metoden i den arrangerte eller profesjonelle praksisen eller profesjonsutøvelsen.

Alt det som er skrevet til nå, viser at det stilles store krav til utdanningsinstitusjonene for at utdannelses- og yrkeskravene skal korrespondere bedre med hverandre. Her vises det blant annet til at studentene lærer og utvikler sine profesjonelle handlingskompetanser ved å utforme sine læringsbaner ved deltakelse i de ulike profesjonsutdanningene eller de institusjonaliserte deltakerbanene som samfunnet har arrangert. I neste omgang beskrives disse som en realisering av studentenes eller de nyutdannede profesjonsutøvernes personlige, profesjonelle deltakerbaner i enten privat-, utdannelses- eller yrkessfæren.

For å kunne utvikle videre en meta-analytisk handlingskompetanse ut fra en kontekstoverskridende læringstransfer, er det nødvendig å erkjenne og utforske både de individuelle kognitive

og emosjonelle prosessene som en del av læringen. Dette må skje uten at man forkaster den situerte læringens viktige forskningsresultater om læring som situert. Og samtidig må man ivareta den situerte læringens vektlegging av de kollektive og sosiale prosessenes betydning for læring. I denne sammenhengen er det gjort forsøk på å utforme en undervisning og veiledning/coaching som metode i både utdannings- og yrkessfæren ved å ta utgangspunkt i mer dyptgående kunnskaper om hva profesjonelle handlingskompetanser er både som produkter eller kompetanser, og prosesser eller kompetanseutvikling som nevnt tidligere nettopp for å kunne minske gapet, og skape en overlapping mellom de kvalifikasjonsrelevante og de yrkesrelevante handlingskompetansene, samt få mer samsvar mellom teori og praksis kravene for nettopp å kunne øke kvaliteten på utdanningen. Figur 9 på side 32 om handlingskompetanse og bruk av meta-analytiske handlingskompetanser etter Mogensen (1993:37) eksemplifiserer denne overføringen mellom masterstudiet i pedagogisk-psykologisk rådgivning i utdanningssfæren på Universitetet i Oslo til yrkessfæren i PPT. Det legges vekt både på studentene eller profesjonsutøverne som handlingspersoner og på handlingens mål eller oppgaver i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten som profesjonell praksis. Det dreier seg om de handlingsmulighetene studenten får i utdannelsessfæren ut fra de allmenne potensielle handlingskompetansene. Derfor er det gjort forsøk på å bruke undervisning, veiledning og coaching for å hjelpe studentene og de nyutdannede profesjonsutøverne å utvikle en handlingsbevissthet preget av tilskyn-delse og drivkraft. Ut fra ulike metakriterier som overordnede redskaper kan studentene i sine personlige profesjonelle deltakerbaner lære noen fortolknings- eller innholdsmessige kriterier. Ved hjelp av disse kan de begrunne sine handlinger med utgangspunkt i innholdet i handlingskompetansenes hovedelementer. Disse omfatter de yrkesrelevante kunnskapene og ferdighetene, samt individuelle og kollektive yrkesidentiteter, yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser og handlingsberedskap med vekt på ideologiske og verdimeslige standpunkter eller grunnsyn. Dette hjelper i neste omgang studentene og de nyutdannede profesjonsutøverne til å gjøre saks- og metodeorienterte refleksjoner og ansvarlige faglige valg eller fravalg. I tillegg bør det legges vekt på blant annet ansvar, mot og engasjement i forhold til den enkeltes personlighet. Dette tjener som emosjonell drivkraft. Alt dette må til for at studentene og de nyutdannede profesjonsutøverne med sin handlingsbevissthet ut fra de allmenne potensielle mulige handlingskompetanser skal være i stand til å lære og utvikle sine handlingsmuligheter i form av handlingsberedskap i de kontekstspesifikke realiserte anvendbare handlingskompetansene. Utgangspunktet er de mål og de (arbeids)oppgavene eller problemstillingene som finnes i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet.

I undervisnings- eller veiledningssammenhengen som metode brukes spørreordene hva, hvorfor og hvordan som overordnede, klargjørende begreper. Slik vises blant annet formålet eller hensikten, samt innholdet og læringsmålene med utgangspunkt i den didaktiske egenverden og den didaktiske relasjonsmodellen. Det er spesielt gjennom læringsmålene at man tydeligst får vist hovedelementene i handlingskompetansene. Disse omfatter de yrkesrelevante kunnskapene, ferdighetene, kontrollen over ytre betingelser og yrkesrelevant individuell og kollektiv yrkesidentitet og handlingsberedskap knyttet til ideologier og verdier (holdninger). I tillegg blir læringsmålene vist gjennom undervisningsstrategiene, som er forlesninger og problembasert læring (PBL), samt case- og prosjekt arbeid. I veiledningssammenheng blir kompetansens hovedelementer vist ved bruk av praksistrekanten med vekt på både etiske og praktisk-teoretiske begrunnelser. Disse begrunnelsene er forbundet med studentenes eller de nyutdannede profesjonsutøvernes handlinger i praksis knyttet til yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser, yrkesidentitet og handlingsberedskap. For å kunne utvikle deres kompetanser og potensialer i veiledning og coaching, vektlegges dessuten både en bevisstgjørende målrettet rasjonell tenkning og refleksjon. Med vekt på handlingskompetansens hovedelementer, delkompetanser, metoder, strategier, refleksjoner og rasjonelle tenkning skal studentene og de nyutdannede profesjonsutøvere ved hjelp av lærere, veiledere og coacher lære og utvikle sine meta-analytiske handlingskompetanser for å nettopp kunne identifisere (arbeids)oppgaver og mål. I tillegg kommer mulighetsfokus og løsningsfokus for å løse de problemene og problemstillingene som finnes i den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten og i barnevernet.

Konsekvensen må bli at studentene under sin utdanning utvikler både kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante handlingskompetanser, og ikke hovedsakelig kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser slik man ser i dag. Spørsmålet blir da hvilket innhold de kvalifikasjonsrelevante handlingskompetansene skal ha i profesjonsutdanningene. Et annet viktig spørsmål blir hvilket fokus man bør ha for at de profesjonelle handlingskompetansene skal fungere som gode verktøy for studentenes kompetanseutvikling i både utdannings- og yrkessfæren. Fokus bør også settes på forholdet mellom de profesjonelle personene og de profesjonelle arbeidsprosessene med vekt på både (hoved)målsetninger og arbeidsoppgaver. I forhold til disse spørsmålene bør man tenke kritisk rundt kravstrukturene både i utdannings- og yrkessfæren. Med andre ord kan man spørre om hvilke handlingskompetanser utdannings- og yrkessfærens eller praksisfeltets profesjonelle praksisfellesskap bør vektlegge, og om hvordan dette kan fordeles, organiseres og finansieres.

Det er nettopp hovedelementet yrkesrelevant kontroll over bestemte ytre betingelser i handlingskompetansen som er nødvendig for at profesjonsutøverne skal kunne løse sine (arbeids)oppgaver i forhold til (hoved)målene. I neste omgang gjør dette hovedelementet i handlingskompetansen profesjonsutøverne i stand til og kompetente til å utøve sin profesjon i yrkespraksisen. Med andre ord innvirker profesjonsutøvernes handlingskompetanseutvikling i praksis på utviklingen av den organisasjonen eller den faglige virksomheten de deltar i – man «utvikler ved å utvikle» (Nygren 1999). Dette medfører en gjensidig kvalitetsutvikling og kvalitetssikring der profesjonsutøverne får kontroll over de ytre betingelsene. På denne måten får de også kontroll over de endringene av betingelsene som finner sted i kravstrukturen ved hjelp av for eksempel demokrati og medinnflytelse på arbeidsplassen. I neste omgang dreier dette seg om en selvkontrollert prosess med handlingskompetanseutvikling der profesjonsutøverne får økt motivasjon og et eiendomsforhold til sin egen læring og utvikling. Dette dreier seg om en selvforvaltning av det studentene og profesjonsutøverne har skapt i seg selv og i miljøet i form av ulike artefakter som fagmodeller, metoder og faglige verktøy. Tradisjonelt sett har profesjonsutøverne ut fra sine individuelle kompetanser en plikt til å holde seg á jour med de faglige kravene til kompetanse som arbeidsgiveren stiller. Men i denne sammenhengen blir det et spørsmål om arbeidsgiveren gir profesjonsutøverne muligheter til å utvikle sine kompetanser, som de selv krever. En forutsetning blir dermed at arbeidsgiverne gir profesjonsutøverne den nødvendige kontrollen over de vesentlige ytre betingelsene. For å mestre arbeidsoppgavene er det derfor nødvendig å ha medinnflytelse på arbeidsplassen. Dette kan man se i sammenheng med yrkesidentitetenes motiverende og handlingsdirigerende funksjoner. Disse utvikler nettopp sine dynamikker i og gjennom henholdsvis identifikasjon med vekt på medlemskap og tilhørighet, og forhandling ved erobring av eiendom som omskapes til mening i forhold til både (hoved)målene og arbeidsoppgavene. En av hovedutfordringene for profesjonsutdanningene blir dermed å forberede studentene på at deres fremtidige kollektive yrkesidentiteter vil ha sterke kontekstspesifikke forankringer i ulike profesjonelle handlingskontekster. Fra en annen side sett blir det viktig for utdanningsinstitusjonene å formidle kunnskaper og forståelse mellom de individuelle og kollektive yrkesidentitetene. Disse får studentene oppleve i sine profesjonelle praksiser eller i sine profesjonsutøvelser.

Samlet sett vil dermed handlingsberedskapen som ett av handlingskompetansens hovedelementer ha en funksjon som både koordinerer, integrerer og mobiliserer handlingskompetansens øvrige hovedelementer i form av en integrert emosjonell og kognitiv prosess. Man kan da stille seg spørsmål om hvordan man bevisst gjennom utdannings- og yrkessfæren kan veilede og

legitimere profesjonsutøvelsen og den profesjonelle praksisen gjennom bestemte verdier og ideologiske formasjoner. Med andre ord bør man overskride den tradisjonelle oppsplittingen i teori, praksiserfaring og ferdighetstrening, og omskape dette til en integrert helhet i form av en handlingsberedskap. På denne måte kan utdanningene medvirke til handlingsbevissthet og handlingsmuligheter gjennom de ulike metakriteriene eller de meta-analytiske handlingskompetansene. Dermed kan utdanningene ha en bestemt ideologisk påvirkning knyttet til både (hoved)mål, måloppnåelse og arbeidsoppgavene i de ulike profesjonelle praksisene i for eksempel den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten eller i barnevernet. Faglig sett vil dermed utdanningene fungere som veiledende og legitimerende retningslinjer. Utfordringene for både profesjonsutdanningene og de profesjonelle praksisene blir å lære studentene og profesjonsutøverne hvordan de skal lære i utdannings- og yrkespraksis med en meta-analytisk handlingskompetanselæring som kan identifisere og løse de problemene som er i praksis, og de problemene som er i utveksling mellom det generelle i teorien og det spesifikke i praksis.

Det er derfor viktig å betrakte en ansvarsbevisst handlingskompetanseutvikling som en helhetlig undervisnings- og veiledningsprosess, der man ser undervisningskvaliteten i sammenheng med læringsprosessene, undervisningsformene og læringsmålene. Fra en side sett utgjør læringsprosessene det kognitive, moralske og sosiale grunnlaget hos studentene og profesjonsutøverne med vekt på læringstyper og prestasjoner. Nivåene i denne sammenhengen er således studentenes anskaffelse, en selvstendig og aktiv reproduksjon, overføring av grunnprinsipper til nye arbeidsoppgaver, samt et nivå for produktive og nye prestasjoner. Nivåene innen læringsmålene er henholdsvis viten (kunnskaper og ferdigheter), forståelse, anvendelse, analyse, å finne synteser eller produktive prestasjoner og evaluering som kan sammenstilles med kritisk tenkning. I denne sammenhengen er studentene og profesjonsutøverne avhengige av å lære både en saks- og en sosialkompetanse med vekt på selvstendige handlingsoppfatninger, bevissthet og muligheter, samt en utvikling av sosiale og samfunnsmessige selvstendige oppfatninger på grunnlag av ulike metakriterier. På den måten kan de utvikle en ansvarlig selvhandlingskompetansebevissthet, en handlingsberedskap og en beslutningsdyktighet med vekt på en moralsk selvbestemt myndighet og en kritisk og kreativ uavhengighet i tenkning og handling. Med andre ord dreier det seg om en ansvarsbevisst handlingskompetanseutvikling med en undervisnings- og veilednings- og coachings prosess med utviklingsfremmende pedagogiske tiltak eller undervisningsformer som er knyttet til læringsmålet i profesjonelle handlingskompetanser

<i>Nivå</i>	<i>Målområder</i>		
Høyt ↑ Lavt	Kunnskapsmål (kognitive)	Ferdighetsmål	Holdningsmål
	<i>Vurdering:</i> Bedømme, drøfte, kritisere, avgjøre i forhold til indre/ ytre kriterier	<i>Utviklede ferdigheter:</i> Mestre, kombinere, fornye, improvisere, videreutvikle	<i>Karakterisering:</i> Utvikle et integrert verdisystem, vise atferd i samsvar med en verdibasert grunnholdning
	<i>Syntese:</i> Generalisere, organisere, oppsummere, trekke konklusjoner	<i>Komplekse ferdigheter:</i> Bearbeide, tilvirke, vise presisjon, utføre med flyt	<i>Organisering:</i> Identifisere seg med, utvikle et system av forpliktende verdier, prioritere betydningen av like verdier
	<i>Analyse:</i> Dele opp, identifisere, sammenlikne, undersøke	<i>Vanemessig handling:</i> Gjennomføre, tilpasse, rette feil, utføre selvstendig	
	<i>Anvendelse:</i> Fortolke, tilpasse, overføre, kunne bruke	<i>Imitasjon:</i> Gjenta, etterlikne, prøve, utøve under veiledning	<i>Verdsetting:</i> Foretrekke, vise respekt for, forplikte seg på
	<i>Forståelse:</i> Forklare, tolke, vise til forskjeller, likheter og særtrekk	<i>Handlingsberedskap:</i> Forberede, vise interesse, benytte, delta i	<i>Reaksjon:</i> Delta, følge normer og regler, ta ansvar for
<i>Faktakunnskap:</i> Gjengi, beskrive, definere, regne opp	<i>Persepsjon:</i> Iakttå, være oppmerksom på, registrere	<i>Mottakelighet:</i> Ta i betraktning, være opptatt av, være innstilt på	

Vedlegg 1: Taksonomitabell etter Pettersen 2005 og Bloom et al. 1956.

A **Faktakunnskap** – Factual knowledge

De grunnleggende elementene som studenter må kunne for å beherske faget og kunne løse fagets særegne problemer

Aa Kunnskap om fagets terminologi og begrepsapparat

Ab Kunnskap om spesifikke fagelementer og detaljer

B **Begrepskunnskap** – Conceptual knowledge

Funksjonelle sammenhenger og relasjoner mellom fagets ulike elementer innenfor en overordnet faglig struktur og referanseramme

Ba Kunnskap om kategorisering og klassifikasjoner

Bb Kunnskap om prinsipper og generaliseringer

Bc Kunnskap om teorier, modeller og strukturer

C **Prosedyrekunnskap** – Procedural knowledge

Hvordan man utfører og gjør ting: Fagets undersøkelses- og fremgangsmåter, kriterier for bruk av ferdigheter, regler, beregningsmåter, teknikker og metoder

Ca Kunnskap om fagspesifikke ferdigheter og fremgangsmåter/beregningsmåter

Cb Kunnskap om fagspesifikke teknikker og metoder

Cc Kunnskap om kriterier for adekvat metodebruk og prosedyreanvendelse

D **Metakognitiv kunnskap**

Kunnskap om tenkning og kognisjon generelt, så vel som oppmerksomhet og kunnskap om egen tenkning og kognisjon

Da Strategisk kunnskap i forhold til til anvendelse av ulike læringsstrategier

Db Kunnskap om ulike kognitive oppgaver, og kunnskap om kontekstuelle faktorer og betingelser som har betydning for ulike oppgaver

Dc Kunnskap om egne metakognitive ferdigheter og strategiske preferanser

Vedlegg 2: Kunnskapsformer etter Pettersen 2005 og Bloom et al. 1956.

1.0 **Å huske** – remember

Å hente frem relevant kunnskap fra langtidsmminnet

1.1 *Gjenkjenne*

1.2 *Gjenkalle*

2.0 **Å forstå** – understand

Å avgjøre og etablere meningen i det innholdet som det undervises i, både som muntlig, skriftlig og grafisk kommunikasjon

2.1 *Tyde og fortolke* – interpreting

2.2 *Gi eksempler* – exemplifying

2.3 *Klassifisere* – classifying

2.4 *Sammenfatte og oppsummere* – summarizing

2.5 *Utlede* – inferring

2.6 *Sammenlikne* – comparing

2.7 *Forklare* – explaining

3.0 **Anvende** – apply

Å utføre eller bruke bestemte prosedyrer og metoder i en gitt situasjon

3.1 *Utføre* – executing

3.2 *Iverksette/gjennomføre/realisere* – implementing

4.0 **Analysere** – analyze

Å dele et materiale i dets bestanddeler og oppdage/forstå hvordan delene forholder seg til hverandre i en helhtlig struktur eller i forhold til et formål/en hensikt

4.1 *Differensiere/skille ut* – differentiating

4.2 *Organisere/sette sammen* – organizing

4.3 *Tilskrive kjennetegn, betydning og funksjon* – attributing

5.0 **Evaluer** – evaluate

Å bedømme på grunnlag av kriterier og standarder

5.1 *Sjekke/kontrollere* – checking

5.2 *Overveie kritisk/kritisere* – critiquing

6.0 **Skape** – create

Sette sammen deler og elementer til et nytt, sammenhengende hele, eller lage et originalt produkt

6.1 *Utvikle* – generating

6.2 *Planlegge* – planning

6.3 *Produsere* – producing

Vedlegg 3: Kunnskapsmål etter Pettersen 2005 og Bloom et al. 1956.

Litteratur:

- Alvesso, M. & K. Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & company.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. Toronto: Chandler.
- Bateson, G. (1979): *Mind and nature. A necessary unity*. London: Flamingo, Fontana Paperbacks.
- Bjørndal, B. & S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Bloom, B. S. et. al. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bråten, I. (2002): «Selvregulert læring i sosialt kognitivt perspektiv». I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Bråten, I. (2002): «Ulike perspektiver på læring». I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartement (1997-98): *Stortingsmelding nr. 23. Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Elanders Publishing AS.
- Downey, M. (1999): *Effective coaching*. London: Orion Business.
- Dweck, C. S. (1999): *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Fauske, H. & M. Kollstad m.fl. (2005): *Utakter. Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flaherty, J. (1999): *Coaching, evoking excellence in others*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Garmandslund, K. & L. Alnes (1994): *Handlingskompetanse, metoder og verktøy*. Oslo: Fortuna forlag a.s. Næringslivets Kompetansesenter.
- Gjerde, S. (2003): *Coaching – hva, hvorfor, hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gundersen, B. Brantzæg (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Habermas, J. (1968): *Toward a rational society. Student protest, science and politics*. Boston: Beacon Press.

- Habermas, J. (1969): *Vitenskap og ideologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Handal, G. & P. Lauvås (1983 & 1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hargrove, R. (2000): *Masterful coaching fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Helstrup, T. & G. Kaufmann (2000): *Kognitiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I. & J. Thorsvik (2007 – 3. utg.): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannesen, E. & E. Kobbersvold m.fl. (2004 – 2. utg.): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Killén, K. (2007): *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lai, L. (2004): *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lane, J. & E. Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lauvås, P. & G. Handal (1990 & 2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.
- Lauvås, P. & K. H. Lycke m.fl. (1996): *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Ludvigsen & Handal (2002): «Hvordan kan problembasert læring realisere kollektive og individuelle læringsprosesser?» I: K. H. Lycke (red.): *Perspektiver på problembasert læring*. Cappelen Akademisk Forlag as.
- Læringscenteret (2001): *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Faglig enhet for PP-tjenesten.
- Løvlie, L. (1974): «Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere». I: *Pedagogen* 22, 1; side 19-36.
- Meichenbaum, D. & A. Biemiller (1998): *Nurturing independent learners. Helping students take charge of their learning*. Newton: Brookline Books.
- Mogensen, F. (1993 – bind 2): «Vi må oprette noget ..., skrev pigen». I: Jensen, B. B. & K. Schmack: *Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske studier. Bidrag til didaktikkens teori og historie*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Nilsen, S. m.fl. (2007): *Læring i fellesskap. En pedagogisk modell i profesjonsutdanninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- NOU (1991:4): *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2005): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Passer, M. W. & R. E. Smith (2004): *Psychology. The science of mind and behavior*. Columbus: McGraw-Hill Higher Education.
- Paul, R. (1992): *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Dillon Beach: Foundation For Critical Thinking.
- Pettersen, R. C. (2005): *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget A.S.
- Pettersen, R. C. & J. A. Løkke (2004): *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget A.S.
- Piaget, J. (1973): «Piaget's theory». I: P. H. Massen (red.): *Manual of child psychology*. London: Wiley.
- Pintnich, P. R. (2000): «The role of goal orientation in self regulated learning». I: M. Boekaerts, P. R. Pintnich & M. Zeidner (red.): *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic Press.
- Rogers, Carl (1965): «Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory». I: Kirschbaum, H. & V. L. Henderson (red.): *Carl Rogers dialogues*. London: Constable.
- Roth, H. (1971 – bind 2): *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Herman Schroedel Verlag.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Senge, P. M. (1990): *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skau, G. M. (2005): *Gode fagfolk vokser: kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk

- Skaalvik, E. M. & S. Skalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind of society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (1997): *Coaching for performance*. Naperville: Nicholas Brealey Publishing.
- Whitworth, L. m.fl. (1998): *Co-active coaching. New skills for coaching people toward success in work and life*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Øgrim, G. & B. Gjørum (2002): «Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn». I: Gjørum, B. & B. Ellertsen (red.): *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv ... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Øzerk, K. (2006 – rev. utg.): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.