

Kunnskap i handling

Hvordan kan sosiale fellesskap være med på å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer

Karin Elisabeth Berndtsson

Masteroppgave i pedagogikk
Universitet i Bergen
Det psykologiske fakultet



Høsten 2008

Forord

Jeg har gjennom mitt studie vært ute på det man kan kalle for en reise. En lang reise i læring med utrolig mange inntrykk og opplevelser. På noen av ”stedene” har jeg nok stoppet litt for lenge opp da det har vært så mye spennende og lærerikt å få med seg. Av oppgavens sidetall vil noen se at reisen ble litt for lang. Det har jeg bevisst valgt å gjøre da jeg ellers ville fått mindre læring ut av min reise. Dessuten kan det noen ganger være lettere å få tilgivelse enn tillatelse. Det som også har vært viktig for meg er som Seneca, 5.f.K.-68 e.K sier: NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS. Jeg lærer ikke for skolen, men for livet. Jeg har heller ikke ved å skrive denne oppgaven oppfunnet noe nytt, men gjenoppdaget.

Jeg har mange å takke for at denne reisen har vært mulig å gjennomføre. Først og fremst takk til min arbeidsgiver som gjorde det mulig for meg å starte på og gjennomføre studiet, og takk til kollegaer som har oppmuntret meg underveis. En stor takk fortjener også mine informanter/kollegaer som velvillig delte sine opplevelser og fortellinger med meg.

Takk også til Inger Johanne, Kirsten, Martha, Grethe og Margaretha på Høgskolen Stord/Haugesund i 4.de etasje. Dere bare *var* der. Martin Risvold, også på Høgskolen Stord/Haugesund, hva skulle jeg ha gjort uten deg? Du har med ditt blide åsyn stadig hjulpet meg med det tekniske i oppgaven og også gjort en kjempeinnsats ved å hjelpe meg å ”sy” oppgaven sammen, uansett hvor travelt du har hatt det. Tusen takk, Martin. Takk også til Tore Kjærgård på Universitetet i Bergen som hele tiden har vært tilgjengelig vedrørende spørsmål og teknikk i forbindelse med oppgaver underveis i studiet.

Sist, men ikke minst, en stor takk til min veileder professor Trygve Bergem som ha gitt meg fantastisk veiledning underveis. Du har hele tiden inspirert meg til å tenke selv og få fram det gode. Tryggheten og relasjonen til dialog ble for meg til under vårt første møte i Bergen. Flere studenter som du var veileder for var samlet i Bergen, og vi skulle legge fram våre masterprosjekt. Jeg var den første. Etterpå kom spørsmål og kommentarer av ymse slag fra medstudenter. Da husker jeg noe som gjorde så sterkt inntrykk på meg. Du lente deg litt tilbake i stolen før du sa at nå er vi ikke kommet her for å ta hverandre, men for å hjelpe hverandre fram. Om det var akkurat de ordene du brukte er jeg ikke sikker på, men det var min opplevelse. Fundamentet for god veiledning var da lagt.

Oktober 2008, Karin Elisabeth Berndtsson

*Den som tror at høy utdanning alene
gir visdom og klokskap, han har
selv ikke engang sett begynnelsen
på visdommens vei.*

Thor Heyerdahl

Innhold

Sammendrag.....	1
Summary.....	2
1.0 Innledning	3
1.1. Bakgrunn for valg av oppgave	3
1.2 En ørliten dose om to kunnskapstradisjoner og oppgavens fokus.....	6
1.3 Kunnskap som sosial konstruksjon.....	8
1.4 Teoretisk tilnærming til problemstillingen.....	10
1.5 Teoridelens struktur	11
2.0 Metode	12
2.1 Forskningsmetodisk strategi.....	12
2.2 Forsker i egen organisasjon.....	14
2.3 Fenomenologi.....	15
2.4 Informanter.....	16
2.5 Intervju	17
2.5.1 Forberedelse til intervju.....	17
2.5.2 Gjennomføring av intervjuet.....	20
2.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	22
2.6.1 Fra tale til tekst	23
2.6.2 Validitet og reliabilitet	24
3.0 Teori - kompetanse	27
3.1 Kompetansesamfunnet.....	27
3.1.1 Kompetanse hos lærere – mange utfordringer.....	28
3.1.2 Nye kunnskapsforvaltningsregimer	31
3.1.3 Læringssyn.....	32
3.2 Kompetansebegrepet.....	34
3.3 Kompetansebegrepets innhold.....	35
3.3.1 Kunnskap	37
3.3.2 Ferdigheter.....	39
3.3.3 Holdninger	40
3.3.4 Innsikt og bruk av andres kompetanse	41
3.4 Personlige forutsetninger	45
3.5 Å være i beredskap	47
3.6 Kvalifikasjoner og kompetanse	47
4.0 Personkompetanse – en forutsetning for samlet profesjonell kompetanse.....	49
4.1 Kompetanse – mange variabler	49
4.2 Samlet profesjonell kompetanse.....	50
4.2.1 Kompetansetrekanten som utgangspunkt for profesjonalitet	52
4.2.2 Videreutvikling av kompetansemodellen.....	61
4.2.3 Grensen mellom det personlige og det private	63
5.0 Taus kunnskap	65
5.1 Kunnskap – ikke bare boklig lærdom.....	65
5.2. Aristoteles dyder	67
5.3 Kunnskap som kvantitet og kvalitet.....	69
5.4 Kunnskap i handling– forhold mellom teori og praksis.....	70
5.4.1 Teorier som grunnlag for praksis.....	71
5.4.2 Teori som perspektiv på praksis	74
5.4.3 Praksis som grunnlag for teori.....	77
5.4.4 Kunnskap i handling	82

6.0 Deling av taus kunnskap	89
6.1 Synspunkter	89
6.2 Fra nybegynner til ekspert.....	91
6.3 Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap	92
6.4 Kunnskapsdeling – en dynamisk prosess.....	97
7.0 Relasjoners betydning for læring i praksisfellesskap.....	99
7.1 Personer i relasjoner til hverandre	99
7.2 Relasjoners betydning for læring.....	100
8.0 Presentasjon og drøfting av empiri.....	111
8.1 Læring – ut fra et sosiokulturelt syn	112
8.2 Samlet profesjonell kompetanse	114
8.2.1 Møte med studenter – et vi blir til.....	114
8.2.2 Teoretisk kunnskap og metoder	115
8.2.3 Læring av egne og andres erfaringer.....	117
8.2.4 Det personlige fundament i kompetanse	118
8.3 Taus kunnskap	118
8.3.1 Den tause kunnskapens status og nytte i organisasjonen	118
8.3.2 Egen bevissthet – prosess	120
8.4 Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap.....	120
8.4.1 Formelle og uformelle praksisfellesskap.....	120
8.4.2 Bruk av hverandres erfaringer og refleksjon over disse.....	122
8.5 Relasjoners betydning for læring.....	123
8.5.1 Aktelsesforhold, tillitsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold	123
9.0 Drøfting av resultater	124
9.1 Drøfting av samlet profesjonell kompetanse.....	124
9.2 Taus kunnskap	136
9.3 Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap.....	141
9.4 Relasjoners betydning for læring.....	145
Litteraturliste.....	I
Vedlegg 0	XV
Vedlegg 1	XVIII
Vedlegg 2.....	XX
Vedlegg 4.....	XXIII
Vedlegg 5	XXIV

Sammendrag

Intensjonen med denne studien er å fokusere på kunnskap i handling hvor det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er opphevet. Kunnskap som omhandler måter man handler på og der kunnskap og handling er et. Det finnes ingen klar og presis definisjon av kunnskap i handling. Sentrale stikkord innen denne tradisjonen er kontekst, erfaring, intuisjon og refleksjon som er elementære for kunnskapsutvikling.

Som lærere ved en høgskole får vi stadig nye utfordringer. For å styrke kompetansen i organisasjonen er det viktig at det tilrettelegges for at lærere får dele erfaringer fra det daglige virke. Det kan betegnes som ikke skolastiske læringsprosesser der lærere deler både eksplisitt og taus, ikke artikulerte kunnskap. I forhold til den tause kunnskapen klarer vi ikke alltid å sette ord på den slik at den blir tilgjengelig for kollegaer, eller vi klarer ikke å sette ord på hvorfor vi gjør det vi gjør. Derfor blir det viktig å skape felles møteplasser, praksisfelleskap, der man motiverer hverandre til dialog og gode relasjoner for å få fram den tause kunnskapen. En læringsprosess som kan være skjør. Jeg har et sterkt ønske om å bidra til økt kunnskap omkring temaet kunnskap i handling og hvordan en organisasjon kan tilrettelegge for å fremme denne kunnskapen ved å dele og bearbeide erfaring.

Studien har en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk perspektiv der jeg gjør bruk av kvalitative forskningsintervju. Sju lærere ved høgskolen deltok i intervjuene. Etter bearbeiding av data endte jeg opp med det som Hatch beskriver som "typological analysis" der jeg endte opp med å dele datamaterialet inn i forhåndsbestemte kategorier.

Målet med min undersøkelse var ikke universalitet, representativitet eller generalisering, men å heller kretse rundt et fenomen, få dypere innsikt og finne meninger gjennom lærernes egne opplevelser. Hovedfunnene viser at alle lærerne som ble intervjuet opplever kunnskap i handling, der den tause kunnskapen er et viktig begrep, som viktig del av deres kompetanse. En kompetanse som de opplever å gjøre bruk av i deres daglige virke på høgskolen. Men at den akademiske kunnskapen har en høyere status i organisasjonen eller av en eller annen grunn kommer i forgrunnen. Det går igjen i hva som blir tatt opp i sosiale felleskap og der det blir lite vektlagt prosesser som går ut på å få fram og dele erfaringer der store deler av kunnskapen er taus.

Summary

The purpose of this focus on knowledge in actions where the traditional division between theory and practice is removed. This is knowledge concerning how people act when knowledge and actions become one. There is no clear and precise definition of knowledge in actions. Key words within this tradition are context, experience, intuition, and self-reflection, which are elementary for the development of knowledge.

As college teachers we are constantly faced with new challenges. To enhance the level of competence in the organization, it is important to arrange for teachers to share their experiences from daily activities. This can be called a non-scholastic learning process where teachers share both explicit and tacit, non-articulated knowledge. With regards to tacit knowledge, we cannot always put words on why we do what we do. It is therefore important to create a joint meeting place, a practical collective, where people can motivate each other through discussions and positive relationships in order to elucidate tacit knowledge. This can be a delicate learning process. I have a strong interest in contributing towards an increase in knowledge about the theme of knowledge in actions and how an organization can arrange for promoting this knowledge by sharing and working through personal experiences.

The study has a qualitative approach with a phenomenological perspective, where I use qualitative research interviews. Seven teachers at the University/College participated in the interviews. After processing the data, I ended up with what Hatch calls a “typological analysis,” where I had divided the data into predetermined categories.

The goal of my examination was not universality, representativeness, or generalization, but rather to circle around a phenomenon, gain a deeper understanding, and find meaning in the teachers’ own experiences. The main finds show that all of the teachers who were interviewed found knowledge in actions, and that the concept of tacit knowledge is important as part of their competence. The teachers’ perceived that they use this competence in their daily activities at the University/College. However, for some reason, only academic knowledge has a higher status or is prioritized within the organization. This is reflected in the issues that are brought up in social gatherings and in the minimal emphasis placed on processes intended to extract and exchange experiences where large parts of the knowledge are tacit.

1.0 Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av oppgave

Høgskolen som organisasjon har alltid vært retta mot læring og kompetanseutvikling. Aktiviteter som belyses er som oftest retta mot forhold som angår studenter. St. m. nr. 27 (2000-2001) omhandler kvalitetsreform for høyere utdanning. Meldingen legger vekt på at skolene må gjennomgå sine opplegg både faglig og pedagogisk og fornye studienes innhold og oppbygging. Den totale kompetansen må styrkes ved å tilrettelegge for utvikling og refleksjon hos lærere. Mens det i andre organisasjoner er tradisjon for at nyansatte går inn i et opplæringsforhold og får opplæring av de mer erfarne, er det en tendens til at lærere betraktes som ferdig utlærte når de blir ansatt, og det forventes at de skal klare seg selv. Hva de skal prestere er noe som ofte blir tatt for gitt (Madsen & Risberg, 1994).

Pettersen (2005:21) henter fram et eksempel fra P. Ramsden der han beskriver en situasjon på en høgskole hvor studentene møter en fremragende forsker som snakker livløst ut fra sine notater. De studentene som har møtt frem skriver ned mer eller mindre usammenhengende notater, noen halvsover, hvisker eller sender tekstmeldinger og de fleste venter kanskje på at timen skal ta slutt. Ramsdens' hovedpoeng med å beskrive denne situasjonen er at undervisningen virker å være lite effektiv og har tilsynelatende liten effekt på studenters læring. Han konstanterer videre at slike situasjoner vil være sløseri med talenter, tid, kunnskap og erfaring. Man kan spørre seg om dette eksemplet er representativt eller bare parodisk. Personlig kan jeg si at jeg kjenner situasjonen igjen både som tidligere student og som lærer og mener eksemplet kan være både representativt og parodisk

En slik monologisk paternalisme skal ikke oppfattes som eget kunnskapssyn, men som en praksis der man henter elementer fra empirisme og rasjonalisme. Læreren vet alt og kan alt. Senge m.fl., (1999) mener at årsaken til at slike forestillinger i skolen er så seige er fordi man er så vant til å forholde seg til abstrakt kunnskap at man lett tror at meningen ligger i abstraksjonen og utelater konteksten. Lenge har det vært slik at lærernes metode gjennom tradisjon og opplæring stort sett har vært gitt. Mål og resultater har vært uklare. Stort sett har lærerne undervist i klasser i sine fag, og den enkelte lærer har selv fått bestemme hva som er gode undervisningsmetoder og hva som er viktig kunnskap (Lillejord, 2003). Hun henviser til Madsen & Risberg som sier at i skolen er det slik at det er elevens arbeid som vurderes, ikke lærernes (Lillejord, 2003:171).

Å undervise og veilede krever mer enn å kunne teori og metode atskilt fra erfaring og personlig kompetanse. Noe som også understrekes i St.m.nr. 27 (2000 – 2001) som sier at de enkelte skoler må tilrettelegge for utvikling og refleksjon hos lærere dersom den totale kompetansen skal styrkes og utnyttes. I min yrkespraksis som lærer har jeg ofte søkt ”den rette måten” å formidle undervisning og veiledning på ved å prøve ut og følge ulike metoder. Tross mine anstrengelser etter å prøve å innrette meg etter ulike teorier og modeller ble det aldri slik som det ble beskrevet i ulike lærebøker. Teori hjelper oss til å forstå og er dermed med på å skape grunnlag for å gi oss mer innsiktsfulle handlinger. For eksempel kan teorien hjelpe oss til å bli mer bevisste på det prosessuelle og relasjonelle ved pedagogisk praksis. Pedagogiske prosesser kan ikke forutsies eller fullt ut kontrolleres på forhånd (Fuglestad, 1997). Likevel er det lett for å tilpasse seg et tradisjonelt mønster som man tror er det riktige. Det å kunne forstå hvorfor noen ting fungerer og andre ting ikke fungerer er viktige sider ved de enkelte læreres pedagogiske kunnskap. En form for kunnskap som blir til ved at vi som lærere tillater oss å reflektere, mer eller mindre systematisk, over egen undervisning. Her kommer også den tause kunnskapen inn, vi vet ikke alltid hvorfor vi gjør det vi gjør og klarer ikke å sette ord på den slik at den blir tilgjengelig for kollegaer eller andre. Man kan si at lærere gjør bruk av en blanding av normativ og erfaringsbasert kunnskap.

I min videreutdanning i praktisk pedagogikk, der mine egne tanker ble klarere for meg, skjønnte jeg etter hvert hvor lite jeg bevisst hadde reflektert over mitt pedagogiske arbeid. Samtidig som jeg er blitt mer bevisst på at jeg langt fra er ferdig, og stadig befinner meg i startgroppen av noe nytt. Van Manen (2001) taler om pedagogisk takt som handler om å se, leve seg inn i og vise omtanke for medmennesker der reflekterte og gode handlinger er med på å skape forutsetninger for utvikling og læring. Læreres kunnskapsbase vil være et godt fundament for å reflektere sammen og skape kunnskap. Den beste måten å spre interesse og nysgjerrighet på er å skape felles møteplasser hvor man motiverer hverandre til dialog (Åberg og Taguchi, 2006) og hvor man i fellesskap løfter gode erfaringer fram. Erfaringer som ikke alene handler om praktiske handlinger. På et punkt må handlingene komme i møte med andre kunnskapsformer, slik at den får et såkalt løft i retning av ettertanke og refleksjon (Imsen, 2000).

Moxnes (2000:51) sier: ”Erfaring ikke er noe garanti for læring og innfører et skille mellom bare erfaring og erfaringslæring”. Han henviser til Argyris som sier han at et menneske kan ha

vært ansatt i en organisasjon i 30 år, men kan likevel bare ha erfaring fra 5 av disse årene. Årsaken til dette begrunner Argyris med at det etter disse 5 årene ikke har trengt inn ny læring da det bare er gjentakelse av de samme erfaringene. Dersom erfarings- læring skal forekomme må den ansatte trekke ut stadig nye erfaringer, gjøre dem bevisst og dra nytte av dem og ta konsekvenser. En personlig læring som krever et personlig engasjement (Moxnes, 2000:51). Det vil stilles krav til både ledelse og lærere til å kunne tenke på andre måter å organisere seg på og hvilket læreperspektiv man vektlegger. Noe som vil kunne medføre nye organisasjonsformer hvor man vektlegger de ansattes læringsprosesser i deres daglige virke. Statlige føringer legger vekt på at høgskoler skal ta mål av seg for å bli lærende organisasjoner. ”Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å tenke i fellesskap” (Senge, 1991:9).

Læring som fenomen har fått fornyet oppmerksomhet i vår tid. Faglige organisasjoner snakker varmt om *livslang læring* til sine medlemmer, og regjeringer og deres administrasjoner over det meste av den vestlige verden tar initiativ og iverksetter programmer som har som formål å stimulere til læring. Dersom organisasjoner skal være konkurransedyktige og for at personer skal beholde deres *employability* på arbeidsmarkedet må de konstant tilegne seg, skaffe og utvikle ny kunnskap og kompetanse (Buch, 2002). Læring blir et livslangt prosjekt hvis form og innhold i første rekke preges av de omgivelsene vi til enhver tid befinner oss i. Kunnskap blir en ny konkurransefaktor (Drucker, 1994). Riis m.fl. (1997) omtaler de ansatte som den viktigste ressurs og at organisasjoner ikke har råd til å miste denne viktigste investeringen. Den kunnskap som hver enkelt besitter må utnyttes optimalt. Nettopp derfor bør skolen som organisasjon bli bevisst på og vite hvilken kunnskap og erfaringer de ansatte innehar. Videre hvordan de tilegner seg kunnskap, hvordan denne overføres til nyansatte og ansatte og hvordan den utvikles videre.

”Kunnskap må ikke bare ses på som kognitivistisk eller maskinmessig logikk, men også ut fra et konstruktivistisk perspektiv der kunnskap også er knytta til menneskelige følelser, aspirasjoner, håp og intensjoner. Fordi kunnskap er tett koblet til den enkeltes personlighet og tett knytta til sanser og tidligere erfaringer, konstruerer folk verden på måter som er unik for den enkelte ” (Von Krogh m.fl. 2001: 47: 48). I tillegg til de eksplisitte sider ved kunnskap

må man også gi de tause sidene oppmerksomhet. Kunnskap er mer enn informasjon, særlig når den er taus og man klarer å dele dem med andre.

Arbeidslivet er fullt av hverdageksempel der kompetanse ikke blir utnyttet. Dette kan godt være i organisasjoner som er rause på midler i kompetanseutvikling. Det man glemmer i denne sammenhengen er hvordan miljøer utnytter nåværende kompetanse (Dalin, 2004). Kunnskapsdeling og erfaring vil være grunnleggende for å oppnå suksess der menneskelige relasjoner står sentralt.

1.2 En ørliten dose om to kunnskapstradisjoner og oppgavens fokus

Oppfatning av hva kunnskap innebærer har endret og utviklet seg gjennom tidene. Bildet er nå mer komplisert. Kunnskap er overalt, alle har et forhold til den, men kunnskap er likevel vanskelig å konkretisere (Von Krogh m.fl., 2001). Kunnskap er ikke ”ren”, den fremkommer ut fra interesser, mål, holdninger, følelser, tradisjoner etc (Buch, 2002). I kunnskapsteoretisk litteratur drøftes ofte to typer kunnskap; den ene forankret i vitenskaplig arbeid og den andre i praktisk erfaring. Den forskningsbaserte kompetanseutviklingen går på å vite *at*, faktakunnskap og teorier fra bøker. Ut fra denne tradisjonen har læring og kunnskapsutvikling vært sett på som en uproblematisk prosess som foregår på individnivå med skoleundervisning. Det har vært en folkelig forståelse at utdanning er noe man underviser i og som de lærende i større eller mindre omfang lærer av. I en eller annen grad har man nok vært klar over at forholdet ikke er så enkelt. Likevel har man i både hverdagsliv og utdanningsinstitusjoner langt på vei godtatt den komfortable kortslutning å sette likhetstegn mellom hva som blir undervist i og hva som blir lært. (Illeris, 1996 a).

Selv om det i dag hersker en utbredt konsensus om viktigheten av å fremme læring og utdanning og kunnskap så ofres det i daglige ikke mye refleksjon over hva man skal forstå ved læring. Akademiske diskusjoner av kunnskap og læring har i disse tradisjoner ofte vært ført på et abstrakt, idealisert og normativt grunnlag som har vært løsrevet fra den faktiske læring og kunnskapsproduksjon som utfolder seg i tid og rom og konkrete situasjoner (Buch, 2002). Fortsatt kan det se ut som det prioriteres at lærere sendes på kurs eller videreutdanninger som ofte er basert på tradisjonell monologisk undervisning hvor man lærer *om* arbeidet og ikke *i*. Ut fra en slik teoretisk tankeverden er man opptatt av å forstå og forklare sammenhenger, men ikke nødvendigvis å løse praktiske utfordringer. En konsekvens av denne

forestillingen er at det å forske og utvikle teori innehar en mening for seg selv og behøver dermed ikke legitimeres med at teorien har praktisk relevans (Fuglestad, 1997).

Mange teorier og kunnskap om læring har vært sammenslått i et slikt felles epistemologisk grunnlag. Slik vårt samfunn er i ferd med å utvikle seg i dag er det tydelig at kunnskaps- og læringsbegreper installeres som omdreiningspunkter for stadig flere praksisfelt. Det epistemologiske paradigme ser derfor i stigende grad ut til å vinne innpass og bli strukturerte for andre kontekster enn den tradisjonelle skolestiske formen – for eksempel i arbeidslivet. Tidligere var det stort sett begrenset seg til skoleverden. Men den fremadskridende moderniseringsprosess i vårt vestlige samfunn innebærer at det epistemologiske paradigmes verdigrunnlag trenger inn i nye kontekster som for eksempel arbeidslivet. Dette innebærer at det epistemologiske paradigmes hegemoni øker (Buch, 2002).

Kunnskapstradisjonen ut fra praktisk erfaring dreier seg om kunnskap om hvordan man utfører handlinger (Ryle, 1949). Denne kunnskapen, *å vite hvordan*, er handlinger i vårt daglige virke som er kontekstualisert kunnskap knytta til bestemte situasjoner. Allerede Aristoteles løftet frem dette kunnskapsaspektet ved sin inndeling av kunnskap i de tre formene *episteme*, *techne* og *phronesis* (Flyvbjerg, 2003). *Episteme* referer til den vitenskapelige, sikre kunnskap, som ikke lar seg påvirke av tid og rom. *Techne* er den praktisk funderte kunnskapen som for eksempel viser seg i håndverkeres eller ingeniørers arbeid. Mens *episteme* kan betegnes som *know why*, kan *techne* dekke begrepet *know how*. *Phronesis* kjennetegnes ved praktisk anvendelse av etikk. Dette kan for lærere omtales som kunnskap i hverdagen eller kunnskap i handling. Vi snakker her om praktisk handlingskunnskap i daglige møter med studenter. Lærere handler ikke kun i et dag til dag perspektiv, men i et langsiktig og prosessuelt perspektiv der studenters vekst og utvikling skal stå i fokus. Rasjonalitet for de praktiske disipliner er grunnfestet i en handlingsorientert tenking basert på praktisk verdirasjonalitet (Sautter, 1997).

Tema i oppgaven omhandler kunnskap og læring i en organisasjon hvor jeg vil fokusere på den tause kunnskapen og hvordan denne kan deles i sosiale fellesskap samtidig som man er en del av andres læringsprosesser. Den tause kunnskapen omtales også som kunnskap i handling hvor det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er opphevet. Kunnskap som er bestemte måter man handler på og hvor kunnskap og handling er et (Molander, 1993). *Å vite hvordan*

er noe man tradisjonelt ikke har vært opptatt av innen vitenskapen. Litt rart kanskje, for i vårt daglige virke er vi mer opptatt av folk sin kompetanse enn deres kognitive repertoar, mer av deres handlinger enn sannheter man lærer. Å omtale en person som ond, klok eller som lite gjennomtenkt kan man ikke tillegge boklig lærdom eller mangel på denne, men evnen til, eller manglende evne til å utføre visse handlinger (Ryle, 1949). Det finnes ingen klar og presis definisjon av kunnskap i handling. Men man kan rette blikket mot praktiske kunnskaps-tradisjoner som læreryrket innebærer. Kontekst, erfaring, intuisjon og refleksjon er sentrale stikkord for kunnskapsutvikling innenfor denne tradisjonen (Fuglestad, 1997).

Tema:

Kunnskap i handling

Problemstilling:

Hvordan kan sosiale fellesskap være med på å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaring

1.3 Kunnskap som sosial konstruksjon.

Opgaven baserer seg på et konstruktivistisk perspektiv mer enn på kognitivistisk, maskinmessig logikk. Konstruktivisme er både teori om hva kunnskap er, og teori om hvordan læring skjer. Det som først og fremst kjennetegner det konstruktivistiske perspektivet er at dette perspektivet tar avstand fra den positivistiske oppfatningen der kunnskap sees på som en objektiv sannhet som er mulig å avdekke gjennom sansedata og korrigere viten opp mot nye sansedata (Imsen, 2000). Det finnes i dag et utall varianter innenfor konstruktivisme og sosial konstruksjonisme. Konstruktivismen stiller spørsmål til mange av de størrelser som forekommer som selvfølgelige i den tradisjonelle vitenskap. Men dersom det ikke lenger skal finnes noen sannheter, hvordan kan sosial konstruktivisme representere en viten som gir et viktig supplement i praksis? Slike spørsmål om virkeligheten og over forhold mellom erkjennelse og virkelighet blir viktige. Lærere blir tvunget til å reflektere over egen praksis og sette spørsmål til ting som tas som en selvfølge. Den nyere konstruktivistiske tilnæringsmåten omfatter kunnskapens sosiale tilblivelser. Læring blir her ikke sett på som en kontekstfrie mekanisk prosess, men som en historisk – kulturelt betinget prosess.

Lillejord (2003) sier at dersom vi ikke lenger kan betrakte kunnskap som noe en sender formidler til ulike deltakere, må man gå ut fra at læring snare handler om å hjelpe mennesker i deres konstruksjon av kunnskap der man ta utgangspunkt i det de allerede vet og kan. Ut fra et konstruktivistisk kunnskapssyn er ikke kunnskapen noe gitt. ”Den finnes verken *i* subjektet eller *i* objektet, men blir til gjennom sosial interaksjon mellom mennesker som er opptatt av å finne løsninger av problemer eller svar på spørsmål” (Lillejord, 2003:98). Fordi kunnskap er tett koblet til den enkeltes personlighet og tett knyttet til sanser og tidligere erfaringer, konstruerer folk verden på måter som er unike for den enkelte (Von Krogh m.fl., 2001).

Sosial samhandling står sentralt i et konstruktivistisk syn på læring. Noen legger vekt på hva mennesket gjør i forhold til fysiske omgivelser, den kognitive konstruktivismen der Piagets’ teori er sentral. I oppgaven legger jeg vekt på læring gjennom sosial samhandling Fordi språket er viktig i all sosial interaksjon legger den sosiale konstruktivismen stor vekt på språkets betydning i læringsprosessen. Det som er spennende ved konstruktivistiske studier er at de ser på den tause kunnskapen, i tillegg til den eksplisitte. Både grupper av mennesker og enkeltindivider rår over taus og eksplisitt kunnskap som utgjør et grunnlag for kompetent, kollektiv handling. Viktigere er det at mye sosial kunnskap er taus. For eksempel kan det være felles oppfatninger om en legitim situasjon, men ikke eksplisitt. Slik taus kunnskap kan være oppgavespesifikk. Mer generelle spørsmål kan være hvordan man fungerer i en gruppe, takler stressituasjoner eller er som lærer (Von Krogh m.fl.2001).

Mens tidligere studier av læring innenfor både skole- og arbeidslivforskning primært har satt fokus på læring som produkt, vil jeg i denne oppgaven endre fokus ved å se på læring som prosess. Ut fra et slikt perspektiv skjer læring og kunnskapsformidling når vi interagerer med andre mennesker og at denne læringen også bekrefte i interaksjon med våre omgivelser (Giorgi, 1985). Det vil foregå læring i de sosiale møtepunkter mellom lærere. Hvilken erfaring har de ulike lærere i sitt arbeide i interaksjon med studenter? Det som vil være nyttig er å få sette ord på hvilke egenskaper og fremgangsmåter de ulike lærere gjør bruk av i praksis slik at de kan komme flere til nytte og andre kan lære av dem. Enkeltindivider skaper kunnskap gjennom en prosess som går ut på å skjenke den innsikten de har utviklet, og grupper vil skape sosial kunnskap gjennom det vi kaller å leve med kunnskapen (Von Krogh m.fl., 2001)

1.4 Teoretisk tilnærming til problemstillingen.

Tema for denne oppgaven er frigjøring av erfaringer fra praksis. Jeg vil i oppgaven ikke gå inn i en kritikk av de spesifikke epistemologiske teorier. Men tar dem med for å illustrere forskjellen på det som tradisjonelt har vært kalt boklig lærdom og det som er tema for oppgaven, kunnskap om hvordan man kan utføre en handling (Ryle, 1949). Samtidig som man ser at de er avhengige av hverandre. Kunnskap er en ressurs som blir mer og mer viktig i konkurranse med andre organisasjoner og det vil derfor i den enkelte organisasjon være viktig å vite hva kunnskap er og hvordan medlemmer i organisasjoner lærer og utvikler kunnskap. Det er også teorier om at størstedelen av kunnskapen vi har er skjult, og at vi har vansker med å formidle den videre (Polanyi, 1966).

Gibbons et al.(1994) peker på at endringer i vårt samfunn innebærer at vi må forstå læring og kunnskapsproduksjon på nye eller andre måter. Vi må ikke glemme eller overse de menneskelige ressurser som allerede finnes i den enkelte organisasjon. Det jeg ønsker å få frem er å forstå læring som et aspekt av menneskelig handling og atferd, slik som den utspiller seg i de konkrete sosiale felleskap, som vi er en del av. Det vil bli vesentlig å se individer som målorienterte, ansvarlige og lydhøre aktører, som har utviklet seg gjennom og orienterer seg gjennom en sosial kontekst og horisont. Mening skapes mellom sosiale interaksjonsprosesser mellom sosiale aktører hvor sosialitet er en forutsetning for mening og ikke omvendt (Buch, 2002).

Sosiokulturelle perspektiver på pedagogisk virksomhet vil utgjøre det overordna teoretiske perspektivet i oppgaven. Sentrale element i sosiokulturelle tilnærminger og læring vektlegger at læring omhandler relasjoner mellom mennesker, deltagelse og samspill mellom mennesker, at språk er sentralt i læringsprosessen og at læring er mer enn det som skjer i den enkeltes hode, det har med omgivelsene å gjøre (Dysthe, 2001). Omgivelsene omhandler de ansatte, studenter, samarbeidspartnere og politisk styring og beslutninger. I oppgaven begrenser jeg det til lærerne ved høgskolen, som stadig er i samhandling med studenter. Å trekke inn ledelsen ville gjort oppgaven for avansert og for lang på det nåværende stadie. Det får bli et nytt og utvidet studie i ettertid.

1.5 Teoridelens struktur

I teoridelen som starter i kapittel 3 bruker jeg som fundament Åke Dalins' (2004) definisjon på kompetanse for å få fram hvor sammensatt begrepet er. Kompetanse er ikke bare teoretisk kunnskap, men omfatter også utførelse av læreryrket. Kapasiteter og egenskaper som tilegnes individer gjennom kompetanseutvikling og som er et potensiale som kan vise seg gjennom know how, ferdigheter, kunnskap og kvalifikasjoner. Kunnskapsutvikling kan betegnes som en prosess.

I kapittel 4 bruker jeg en kompetansemodell utviklet av Greta Marie Skau (2006) der hun trekker fram den personlige kompetansen som en forutsetning for samlet profesjonell kompetanse, en grunnmodell for kompetanseforståelse. Hun ser på den personlige kompetansen som et fundament for teoretisk og yrkesspesifikk kompetanse. Det handler blant annet om å engasjere seg i det man gjør og å investere av seg selv i møte med andre der man våger å være et menneske i interaksjon med andre og yte sitt beste.

I kapittel 5 prøver jeg å beskrive taus kunnskap. Et begrep som Harald Grimen (1991) sier ofte brukes som en sekkesamling eller restkategori for det man ikke klarer å analysere. I og med at der ikke finnes en definisjon som er helt presis blir den noe vanskelig og diffus å få fram. Den tause kunnskapen er heller ikke en separat form for kunnskap, men er i ulik grad tilstede i all kunnskap som er i bruk. For å få fram forholdet mellom teori og praksis bruker jeg professor i pedagogikk, Otto Laurits Fuglestad (1997) sin modell der han skiller mellom fire posisjoner: Teori som grunnlag for praksis, teori som perspektivering av praksis, praksis som grunnlag for teori og kunnskap i handling. Fuglestad presiserer at det ikke er noe skarpt skille mellom de ulike posisjonene. Der finnes teoretiske analyser og empiriske studier av taus kunnskap. Det er et begrep som blir snakket mer og mer om, men jeg har ikke funnet studier som er gjort i høyskoler. For å få fram den tause kunnskapen som begrep og innhold bruker jeg filosofen Michael Polanyi (1966) sin teori som fundament. Det var han som laget begrepet.

Hvordan man kan lære ved å få fram og dele taus kunnskap ser jeg på i kapittel 6. Læring gjennom deltagelse i praksisfelleskap. Her bruker jeg teorien til Lave & Wenger (1991, 2004); legitim perifer deltagelse. En teori om læring som en type sosial praksis hvor de som skal lære deltar i praksisfelleskap der mestring av kunnskap og evner krever at nykommere forflytter

seg mot full deltagelse i den sosiokulturelle praksisen i et fellesskap. Legitim perifer deltagelse viser relasjoner mellom nykommere og såkalte veteraner, aktivitet, identitet, artefakter og fellesskap av kunnskap og praksis. Fenomenet læring blir dermed en form for sosialt situert praksis (Lave & Wenger, 2004; Havnes, 1999). Dermed utfordres den etablerte forestillingen som sier at læring er en individuell, kognitiv prosess som foregår inne i den enkeltes hode. Videre trekker jeg fram modellen til Nonaka og Takeuchi (1995) en modell for kunnskapsdeling i organisasjoner der de fokuserer på den tause kunnskapen som utvikles i en interaksjon mellom menneskers eksplisitte og implisitte kunnskap. En dynamisk prosess som de deler inn i sosialiseringsfasen, eksternaliseringsfasen, kombineringsfasen og internaliseringsfasen. I oppgaven vektlegger jeg de to første fasene der den tause kunnskapen er i fokus.

Ved større vektleggelse på relasjoner og prosesser i forhold til læring vil man klarere få frem sammenheng mellom læring og andre parallelle prosesser som sosialisering og dannelse av identitet (Fuglestad 1997; Giorgi 1975 og Wadel 2004). Mead (1934); Bakhtin (1981) var også opptatt av relasjoner til mennesker vi omgås. Alle disse forfatterne taler for at læring som fenomen har en sterk relasjonell dimensjon. I et praksisfellesskap er det i møtet mellom de enkelte kollegaer læring blir til. Relasjonelle forhold vil derfor bli et viktig utgangspunkt for å forstå opplevelser som ligger til grunn for de ansattes læringsprinsipper. I kapittel 7 bruker jeg Cato Wadels' (2003) modell som grunnmodell for å forstå hvordan læringsforhold skapes som et relasjonelt og prosessuelt fenomen der aktelse, tillit, motivasjon og følelser er fundamentale forhold.

2.0 Metode

2.1 Forskningsmetodisk strategi.

Repstad (2004) sier at det er forskningsfeltet og problemstillingen som må avgjøre valg av metode. Som redskap for å samle informasjon, tolke og analysere har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med kvalitative forskningsintervju. "Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut før de vitenskapelige forklaringer" (Kvale, 2002:17). Kvalitative metoder kan brukes for å avdekke de intrikate detaljene som fenomen som for eksempel å få frem informantens erfaringer, følelser, opplevelser, tanker,

sinnsstemninger og holdninger som er vanskelig å sortere og lære noe om gjennom konvensjonelle forskningsmetoder (Strauss og Corbin, 1998). Forskningsmetoden går mer dypt enn bredt og åpner for nærkontakt og dermed bedre forståelse for den enkelte aktørs situasjon. Kvalitative tilnæringsmåter beskriver mer nyansert *det som er* og er mindre opptatt av *hvor ofte det er* (Repstad, 2004). Kvalitativ forskning åpner for variasjoner, mangfold og kompleksitet. Intet menneske og ingen situasjon er identisk med andre. Som forskere må vi både håndtere og forstå det enkelte mennesket og situasjon som forskjellig (Widerberg, 2001).

I forbindelse med intervjuene gjorde jeg bruk av prosessen som Kvale (2002) beskriver: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, verifisering og rapportering. Det var viktig å intervjuer så mange personer som nødvendig for å finne det jeg trengte å vite. Dersom antallet informanter ble for stort var muligheten for å gjøre grundige tolkninger mindre. Jeg måtte også ha i bakhodet at jeg kunne komme til et metningspunkt hvor flere intervjuer ikke ga vesentlig ny kunnskap. Til sammen intervjuet jeg 7 høgskolelærere. Intervjuformen bar preg av middels grad av struktur; halv strukturerte intervjuer hvor jeg i tillegg til temaene hadde utarbeidet stikkord. Målet var å få frem spontane beskrivelser og ikke intervjuernes egne eventuelle spekulative forklaringer. En stor utfordring var å forsøke å få frem den tause kunnskapen som høgskolelærerne besitter. Ved å gå i dybden under intervjuene kunne jeg få anledning til å finne mer ut av denne. Alle besitter unik og personlig kunnskap. Deler av den vil være taus og vanskelig å forklare til andre (Von Krogh m.fl., 2001). Taus kunnskap er noe man gjerne ikke er bevisst på at man har, men som praktiseres hver dag i ens yrke. Det handler om hvordan man utfører sitt arbeide. Jeg la derfor vekt på å få til en samtale om hvordan den enkelte som ble intervjuet utførte sitt arbeide der den som blir intervjuet prøvde å sette eller setter ord på sine opplevelser.

I en kvalitativ undersøkelse vil jeg som forsker få stor grad av nærhet til det jeg undersøker. Jeg kom tett inn på enkeltpersoner og nedskrev det som jeg så og hørte i samtalene. Slike nedtegninger blir den tekst som forskeren forholder seg til. Ut fra dette utarbeidet jeg et system på de data som skulle undersøkes. Ulempen ved denne type forskning er at den blir spesiell og det hevdes at det ikke er mulig å generalisere fra en samtale med en person til at dette vil gjelde for mange. Repstad (2004) sier man likevel kan ta en røff, skjønnsmessig vurdering av hvor representative funn som er fremkommet er.

Målet med min undersøkelse er ikke universalitet, representativitet eller generalisering. Mitt mål var å kretse rundt et fenomen, få dypere innsikt og finne meninger. Det jeg ønsket å synliggjøre er lærernes erfaringer fra sitt daglige virke sammen med studenter; deres handlinger i praksisfeltet, tanker og refleksjoner og hvordan de klarer å frigjøre taus kunnskap og i fellesskap skape kunnskap.

2.2 Forsker i egen organisasjon.

Ledelsen ved skolen har gitt meg tillatelse til å forske i egen organisasjon. Mitt ønske om å forske på egen arbeidsplass var fordi jeg synes det er et viktig tema for høgskoler å bli mer bevisst på ulike måter å lære på og dermed kunne utnytte egne ressurser optimalt. De skapende omgivelsene er lett å overse da faktakunnskap til nå er blitt viet mest oppmerksomhet. I begrepet skapende omgivelser ilegges det å beskrive praktiske tilnærminger til kunnskapsutvikling (Von Krogh m.fl., 2001).

Argyris & Schön (1996) bruker begrepet "practitioners as inquirers" når de beskriver rollen som forsker i egen organisasjon. Et spørsmål de stiller er hvor mye praktikerer allerede vet. Hvilken for forståelse jeg har og hvordan jeg vil stille spørsmål og lære av dette. Et fellestrekk mellom forskeren og praktikerer er at begge ønsker å studere hvordan man bedre kan gjøre bruk av ressurser i organisasjonen og dermed kunne effektivisere handling. Videre er Argyris & Schön opptatt av sammenhenger og mønstre. Det som skiller forskeren og praktikerer ligger blant annet i det som de beskriver som "spectator manipulator" som en mer distansert observatør og "agents experient" hvor man er opptatt av å få en bedre forståelse for egen situasjon.

Argyris & Schön sier at praktikerer kan sees på som en designer. Noe som innebærer at hun eller han skaper produkter og tjenester, prosedyrer, systemer og ikke minst sine egne daglige handlingsstrategier. Forsker og praktiker vil begge ha interesse av å utvikle modeller og være opptatt av å få tak i relevante data. Det som er spesielt for praktikerer er at modellen også vil fungere slik at den hjelper praktikerer til å gjøre det hun eller han ønsker å gjøre. I forhold til å etterprøve hypoteser vil praktikerer som oftest stoppe etter å ha fått til et resultat i hverdagen som vedkommende kan leve med.

Cato Wadel (1991) sier at fallgropene er mange. En av dem er at jeg kan ha begreper og kategorier felles med dem jeg skal intervjuer. Fordi de er felles kan vi lett tro at de er like i innhold. Wadel kaller slike begrep som kan inneha forskjellig innhold for *dekkbegrep*. Her ligger det muligheter for misforståelser. Begrepet kunnskap i handling er et begrep som er tema for oppgaven og går igjen i intervjuene. Under alle intervjuene samtalte vi om hva som ligger i begrepet. Det samme ble gjort dersom det dukket opp begreper som virket uforståelige eller kunne ha tendenser til ulike meninger.

Som kollegaer ved samme skole kan vi ha en viss nærhet til hverandre. Det kan bety ulike grader av nærhet til det en undersøker. Faren kan være å blinde seg av dette. Repstad (2004) sier at et slikt nært og lengre forhold er et sentralt ideal i kvalitativ metode. Noe som hos meg som forsker vil stille krav til bevissthet av egen rolle som igjen vil ha stor betydning for undersøkelsens kvalitet. Dobbeltrollen som praktiker og forsker kan være vanskelig. Likevel må en kunne se positivt på det da den er med på å gi mulighet for egen læring samtidig som man kan få en bedre forståelse for egen organisasjon og egen rolle i denne.

2.3 Fenomenologi

Fenomenologi er studiet av og læring om fenomener. Dette indikerer blant annet at fenomenologien er en antipositivistisk retning. Et fenomen er den erfaring man har med objekt eller hendelser. Fenomenologien gir konkret og direkte beskrivelser av fenomener slik de oppfattes av mennesker i det daglige liv og beskriver deres livsverden. Forskningen handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i opplevd erfaring. Moustakas (1994) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Disse opplevelsene kan ikke observeres av meg som forsker fordi det her er snakk om avsluttende erfaringer. Opplevelser av disse erfaringer er likevel ikke glemt av de som har gjennomlevd dem. For å få tak i disse opplevelsene blir det viktig å samtale med disse menneskene. Edmund Husserl (1859 – 1938) regnes som grunnlegger for fenomenologien og så på den som en filosofisk metode. Han sto for et prinsipp om å gå ”Zu den Sachen Selbst” ved å skildre og forstå det utforskete uten å inneha forventninger, hypoteser eller teorier. Tilbake til tingene slik de umiddelbart er gitt i opplevelsen (Bengtson, 1993).

For å skildre den erfaring man har med en hendelse eller et objekt kan man som eksempel illustrere det ved forskjellene mellom de engelske ordene *disease* og *illness*. *Disease* kan beskrives med fysiske termer og er helt uavhengig av hvordan den enkelte opplever sykdommen. *Illness* er knyttet til den enkeltes persons opplevelse av sykdom. Skal man få fatt i hvordan den enkeltes opplevelse er av en sykdom må forskeren se dette ut fra et fenomenologisk perspektiv.

2.4 Informanter

Målet med min undersøkelse var å få synliggjort læreres personlige erfaringer i forhold til hvordan sosiale fellesskap, der de er deltagere, kan være ved å fremme kunnskap i handling ved at de der kan dele og bearbeide erfaringer fra deres daglige virke som blant annet undervisere og veiledere. Jeg sendte først brev til skolens rektor med informasjon om mitt prosjekt der jeg ba om tillatelse til å forske i egen organisasjon (vedlegg 1). Svaret jeg fikk på min henvendelse var positivt, men med noen kommentarer i forhold til utvelgelse av informanter (vedlegg 5). Jeg ba rektor foreta utvelgelsen, men ble bedt om selv å velge ut informanter. Kravet var at den enkelte jeg intervjuet skulle ha minimum 2 års praksis på høgskolen. Jeg fikk oppgitt 12 personer som tilfredstilte kravet. Jeg vurderte først å velge ut de som hadde vært lengst ansatt ved skolen. Men med ca 40 ansatte lærere fant jeg ut at det da kunne skinne gjennom hvem jeg hadde intervjuet og dermed ville jeg ikke ivareta deres anonymitet. Jeg endte opp med å foreta loddrekking der jeg trakk ut 7 informanter. Deretter sendte jeg ut informasjonsskriv vedrørende min undersøkelse og hvor jeg samtidig gjorde det klart for informantene at krav til anonymitet ville bli ivaretatt (vedlegg 2). Jeg la også ved et samtykkeskjema der jeg opplyste at undersøkelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg (vedlegg 3). Forskningsetiske prinsipper slik de er nedfelt i Helsinkideklarasjonen, sier at hensynet til intervjupersonen alltid gå foran vitenskapens og samfunnets interesser. Intervjupersonens rett til å beskytte sin integritet skal alltid respekteres. Deltagerne skal fullt ut være informert om studiens formål, hvilke metoder som blir benyttet, og om forventede fordeler og eventuelle risikomomenter, praktiske ulemper og ubehag som deltagelse i prosjektet kan medføre (Hole, Straume & Winter, 1994).

Alle informantene jeg sendte ut forespørsel til svarte ja til å delta. 4 kvinner og 3 menn. Informantenes yrkeserfaring ved høgskolen har en spennvidde fra 4 til 20 år.

Skolen er organisert med enheter i ulike deler av landet. De jeg valgte å intervju er kollegaer, men ikke de jeg treffer daglig. Den skolen de jobber i ligger på et annet sted i fylket. Felles treff som vi har er seminarer og enkelte andre felles tilstelninger.

Før jeg tok kontakt med feltet søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om godkjenning for å få gå i gang med prosjektet. Svar forelå 04.08.2006 der jeg med visse rettelselser kunne gå i gang med undersøkelsen (vedlegg 4).

2.5 Intervju

2.5.1 Forberedelse til intervju

Intervju som metode kan sees på som en veiviser til hvordan man ønsker å belyse feltet. I videre arbeid må den videreutvikles. Den er ikke noe ferdig som bare kan taes i bruk.

Metoden er snarere en innfallsvinkel som må bearbeides for å passe til forskers' spørsmål (Widerberg, 2001). Fog (2001) påpeker at det ikke er selvsagt at man er en god intervjuer, fordi om man er en god forsker. Det kreves vidt forskjellige egenskaper og det vil være selve intervjuet som er det materiale som undersøkelsen bygger på. Derfor bør man forberede seg godt for å kunne foreta ulike intervjuer.

Forskere's forutsetninger vil være med på å bestemme hva som er forståelig og uforståelig. Gadamer (1975) kaller dette førforståelse. Å stille med et åpent sinn er viktig når man er i en forskersituasjon. Alle har en førforståelse som er med og vil sette sitt preg på hvordan man ser på verden. Min førforståelse vil være preget av bakgrunn både kulturelt, sosialt og faglig. Som forsker er man nødt til å foreta en selvransakelse som innebærer å være bevisst på egne fordommer som kan påvirke intervjuprosessen (Fog, 2001). Hun påpeker her en dobbelhet når man er i gang med forberedelser til intervjuet. Denne dobbelheten er delvis retta ut mot selve feltet og det saken handler om, og delvis er den retta mot forskers egne følelser og fordommer. Man klarer ikke nødvendigvis å bli kvitt egne fordommer, men man må vite at de er der og hvordan de ser ut. Under intervjuene brukte jeg meg selv som instrument og jeg prøvde derfor å være bevisst på hvilket instrument jeg var. Dersom uerkjente følelser styrer intervjuprosessen vil de påvirke empirien på en uerkjent måte.

Noen hevder at man kan nullstille førforståelse og ikke la empirien få styre. Strauss og Corbin (1998) sier at dette kan være en styrke som kan være med på å avdekke nye forklaringer og mønstre. Sayer (1992) hevder at man som forsker verken kan eller bør forsøke å beskrive ulike forhold i en vitenskaplig studie helt uten å ha en viss forutsetning. Det å inneha en viss førforståelse på det en ønsker å belyse kan være viktig for kvaliteten på undersøkelsen. Den kan også være til hjelp for meg når jeg skal definere problemer som jeg kan få underveis og vurdere data (Mc Cracken, 1988).

En fare for meg var å kunne overhøre sentrale ting som fremkom under intervjuet fordi jeg fra mine kollegaer og egen yrkesgruppe kunne komme til å ta del i det som ble fortalt som en selvfølge fordi jeg kunne tro vi hadde samme oppfatning av ulike saker. Da kan utdypende spørsmål lett utebli. Sett fra informantens ståsted: Er de redde for at de skal gå for langt eller komme med "feil" svar, vil jeg kunne manipulere dem til å komme med bestemte synspunkter? Igjen måtte jeg være bevisst min egen rolle som forsker og prøvde unngå å gå inn i rolle som utbytter, reformator, forsvarer eller kollega. For nære, tette forbindelser kan få meg som forsker til å overse enkelte funn og vektlegge andre som er med på å forringe kvaliteten på undersøkelsen ut fra upartiskhet og ufullstendighet (Kvale, 2002).

Med omtanke mener Fog (2001) at som forsker må man inneha både teoretisk og praktisk kunnskap om feltet både for å få noe ut av selve intervjuet og materialet som skal brukes etterpå. Hun sier videre at forskeren ikke skal være teoristyr, men teoriladet. I dette ligger en balansegang som innebærer at forsker ikke må la seg forføre av teoretisk viten.

Det spørsmål som i dag ofte blir stilt vedrørende intervjustudier er virkning av ledende spørsmål (Kvale, 2002). Derfor ble det for meg naturlig å trekke frem spørsmål om ledende spørsmål. Man bør stille spørsmål om hvordan resultatet av undersøkelsen påvirkes dersom det stilles ledende spørsmål. Det er dokumentert at en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen i intervjuguiden kan være med å påvirke svar fra informanten. Kvale (2002) sier at det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet til å benytte seg av ledende spørsmål. Man innehar mulighet for å sjekke intervjuernes reliabilitet, samt det å verifisere hvordan jeg som intervjuer tolker det som kommer fram. Ledende spørsmål trenger ikke alltid redusere intervjuenes reliabilitet. De kan være med på å styrke dem. "Man bør merke seg at det ikke

bare er spørsmålene som kan være ledende, men intervjuerens egne verbale og kroppslige respons til et svar kan også fungere som positive eller negative forsterkere på svar som er gitt, og dermed påvirke svarene på andre spørsmål” (Kvale, 2002:97).

Intervjuets forløp er betinget av forskerens mellommenneskelige egenskaper ettersom forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon. En samtale mellom to eller flere parter om et tema der man har felles interesse. Det er en viktig del av kompetanse at forsker er bevisst på og klarer å skape en atmosfære der den enkelte informant føler seg trygg nok til å kunne snakke åpent om egne opplevelse, følelser og oppfatninger slik at forsker kan få tilgang både til den tause og eksplisitte kunnskapen. Det ble avsatt 1- 2 timer for hvert enkelt intervju. Å få frem den tause kunnskapen under intervjuet var en utfordring og som kan være vanskelig. Jeg vet heller ikke om jeg klarte det.

Også tidsintervallet med begrensa tid var med på å gjøre utfordringen større. Min tilstedeværelse ga meg likevel en stor utfordring og sjanse til å få innsyn og tilgang til den enkelte informants livsverden hvor deres oppfatninger og opplevelser ble tilgjengelige. Ikke bare gjennom verbal kommunikasjon, men gjennom kroppsspråk, gester og tonefall (Kvale, 2002).

Ettersom det å intervjuer er et håndverk som man kan trene seg opp i gjorde jeg bruk av to prøveintervjuer der jeg intervjuet personer ansatt i skole- og helsevesenet. Etter hvert intervju gikk jeg gjennom hva jeg opplevde fungerte bra og hva som fungerte dårlig. Det som jeg opplevde som mest lærerikt var å lese egne intervjuutskrifter. Der kunne jeg se at jeg enkelte steder hadde forhindre utdypinger, at jeg hadde tvunget informanten inn på sidespor og oppdaget også noen misforståelser som oppsto underveis. At jeg etter disse intervjuene var blitt en god intervjuer hadde jeg ingen ambisjoner om. Men hadde fått en forsmak og noe erfaring. Videre opplevde jeg nye momenter som jeg hadde utelatt i intervjuguiden, men som jeg anså som viktige og relevante å ta med i fortsettelsen av intervjuene.

2.5.2 Gjennomføring av intervjuet.

Intervjuet er råmaterialet for den senere meningsanalysen og er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av selve intervjuet (Kvale, 2002). I min undersøkelse valgte jeg å bruke det semistrukturerte intervjuet. Slike halvstrukturerte intervjuer kjennetegnes ved at jeg på forhånd satte opp tema og stikkord uten at jeg i detalj fastla spørsmålsformuleringer. Slike uformelle intervju bærer i seg deler av vanlig konversasjon, men har et større innslag av stikkord som jeg som intervjuer har til hensikt å stille mine informanter (Ryen, 2002). Intervjuet var konversasjon med bestemte hensikter. Jeg gjennomførte 7 dybdeintervjuer. Intervjuene ble foretatt på lærernes egen arbeidsplass på møterom og på møteplass i annen organisasjon. Begge plasser i det som jeg vil betegne som en avslappet atmosfære uten forstyrrelser utenfra.

Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk. Den skulle bare være en hjelp for meg selv i forhold til de områdene jeg ønsket å belyse. Jeg var bevisst på at alle spørsmål ikke behøvde å være like relevante. Andre områder og spørsmål kunne også finne sted underveis i intervjuet. Svar ble også fulgt opp for å motivere informanten til å gå mer i dybden. Som forsker er det også viktig å være bevisst på at en kan ha et ønske om å høre mer og gå enda lenger i dybden i et intervju. Der følte jeg noen ganger et moralsk dilemma i forhold til hvor mye jeg kunne presse informanten til å snakke om fenomenet og ikke minst hvor dypt jeg kunne gå. Jeg opplevde også at noen av informantene underveis kom med selvmotsigelser og noen fortalte historier fra praksis som jeg reagerte på. I dette ligger både problemer og dilemmaer i forhold til forskerens vitenskapelige forpliktelser om at ens fortolkning av de fremkomne data har gyldighet i forhold til den virkelighet som en analyserer det i. Jeg hadde i et par intervjuer opplevelser på at jeg reagerte på historier som ble fortalt vedrørende lærer – student og samarbeid mellom kollegaer. Akkurat der jeg var da, i selve intervjuet, opplevde jeg det som et problem og dilemma. Jeg valgte å ikke ta det opp med de informantene dette gjaldt. Etter at jeg fikk tenkt over dette kan dette muligens ha med mine fordommer og førforståelse å gjøre. Fleksibiliteten i kvalitative metoder er at de er retta inn på å få tak i aktørens egen oppfatning av virkeligheten, deres tenkemåte og motiv, gjengitt og fortalt så nær opp til aktørens forståelse som er mulig. Ut fra en slik som beskrevet måte å intervju på opplevde jeg å få verdifull informasjon som jeg har gjort bruk av i min undersøkelse.

Av erfaringer som jeg gjorde underveis i intervjuene var også viktigheten av at jeg som forsker klargjorde hva jeg la i ulike begrep slik at vi opplevde felles forståelse av

begrepsinnholdet (Judd m.fl., 1991). Da jeg registrerte dette valgte jeg å stille kontrollspørsmål som kan være med på å få frem felles forståelse og som igjen er med på å styrke validiteten i undersøkelsen. (se også s. 15).

En fare under intervjuet var at jeg opplevde at noen av informantene ble fastsittende på et bestemt tema. Derfor måtte jeg noen ganger styre intervjuet og avbryte informanten for å komme videre. I noen av intervjuene fikk informanter såkalt sidesprang ut fra assosiasjoner til temaet. Jeg opplevde ikke at dette ”gikk for langt” og valgte å la dem snakke videre ut fra at det kunne ha relevans for samtalen. Under alle sju intervjuene hadde jeg opplevelse av å være lyttende og bekreftende ved å nikke til det som ble fortalt. Et par ganger lot jeg meg rive med i samtalen ved at jeg hadde erfaringer fra lignende situasjoner. Jeg opplevde ikke dette som noe unaturlig, men snarere at vi møttes i samtalen ved å kunne dele felles opplevelser.

Ingen av de spørretemaene som jeg gjorde bruk av falt bort eller viste seg å være uinteressante. Underveis under intervjuene noterte jeg meg ansiktsuttrykk, mimikk, gester og pauser hos informantene. Fog (2001) sier at slike detaljer kan være viktig å få med da det sier noe om selve situasjonen og mening bak utsagn som kommer frem. Transkriberingen som foretas etterpå må ikke bli løsrevet fra kontakt med informantene slik at ordene får overvekt i analysen. Nettopp derfor blir mimikk, gester og pauser viktige å ta med slik at man får med den innholdsmessige måten ting blir uttrykt på.

Kvale (2002) sier at intervjuets første minutter alltid er avgjørende. Jeg starta med å la informantene fortelle om sin utdanning og hva de hadde jobba med tidligere. For meg var det viktig å vise at jeg var interessert i dem som mennesker ved å ta del i en del av deres historie. Min erfaring ble at dette ble en såkalt myk overgang til selve intervjuet der vi samtalte om tema i intervjuguiden. Under intervjuet hadde jeg en opplevelse av at vi for det meste glemte at vi var kollegaer. Noe som et par av informantene også ga uttrykk for etter intervjuet. I tillegg til å bruke tape gjorde jeg også notater underveis. Et lydbånd gir en dekontekstualisert versjon av intervjuet der man ikke får tak i de visuelle aspektene i situasjonen; verken omgivelsene eller intervjuernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Lydbånd i intervjuer kan lett føles som et fremmedelement og dermed virke forstyrrende under intervjuet. Jeg opplyste til informantene på forhånd i brevet de fikk at samtalene ville bli tatt opp på bånd. Både det at

jeg var kollega og at det som ble fortalt ble tatt opp på bånd kan muligens føles som en såkalt sperre for noen og at de dermed ikke klarte å fortelle om sine opplevelser fullt ut. Selv har jeg liten erfaring med å ta samtaler opp på tape, noe som resulterte i at jeg i det første intervjuet til tider var opptatt av om båndet virket som det skulle. Noe som kan ha vært et forstyrrende element for informanten og for meg selv og min egen oppmerksomhet underveis. Mine opplevelser etter denne hendelsen er at både informanter og jeg selv glemte lydbåndet etter noen få minutter.

2.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Bearbeiding, analyse og tolking av data er noe som foregår fortløpende i et kvalitativt forskningsopplegg. Noe som er ulikt mer kvantitative opplegg der dataanalyse er en mer avgrensa del av forskningsprosessen (Holme & Solvang, 1998). Analyse av data innebærer å gjøre data tilgjengelig slik at man skal kunne tolke. For å kunne gjøre dette måtte jeg først strukturere det innsamlede materiale for så å tolke det opp mot oppgavens problemstilling. Deretter ble funnene begrunnet ut fra teori og resultatene ble sett ut fra en større sammenheng. Hermeneutiske og postmoderne former for opplevelse av virkeligheten tillater et legitimt mangfold av tolking. Teksten man kommer fram til er bare en tekst og ikke virkeligheten (Kvale, 2002). Kvalitativ analyse vil alltid gi en form der vi kan tolke teksten (Malterud, 2004). Selv om det var jeg som foretok alle intervjuene vil jeg stilles for ulike utfordringer som for eksempel det å forstå meningen i det som ble sagt. Malterud påpeker viktigheten av at teksten skal mest mulig ivareta det opprinnelige materialet slik informantenes erfaringer og meninger ble formidlet og oppfattet under selve intervjuet. Jeg som forsker måtte kunne gjenerindre den situasjonen der historiene ble fortalt, ikke bare ordene. Kroppsspråk, latter pauser og nøling ble viktige for å se samhandling. Under transkriberingen opplevde jeg å være tilbake i de levende intervjuene. Fog (2001) påpeker viktigheten av å få med dette da det er med på å si noe om den situasjonen man var i og meningen bak informanters utsagn.

Intervjuspørsmålene jeg stilte var med på å gi en forforståelse i mitt møte med informantene. Bevisstheten om min forforståelse har vært viktig for den analytiske prosessen i form av refleksjoner og den har ikke alene vært avgjørende for min analyse og konklusjon. Det å kunne gjøre bruk av data for å analysere legger opp til at jeg som forsker hele tiden måtte være sensitiv for å kunne se nyansene i både teori og data og mening. Min såkalte teoretiske

sensitivitet grunner i teoretisk kjennskap jeg hadde og fikk til emnet jeg undersøkte. Videre til både teoretiske, praktiske og personlige erfaringer der egen kreativitet og fantasi hadde betydning for prosessen.

2.6.1 Fra tale til tekst

Transkripsjonen fra lydbåndopptak var tidkrevende og omfattende. Båndet ble kontrollert flere ganger for å fjerne eventuelle misforståelser eller feil i selve transkriberingen. Jeg opplevde viktigheten av selv å både intervju og skrive da jeg opplevde erfaringene fra intervjuene og det å se materialet fra en såkalt ny side. Videre opplevde jeg noen nye sammenhenger som var med å gi meg ettertanker og påvirket slutninger. Jeg opplevde også under selve transkriberingen at det var en del dødt materiale. Men da jeg lot materiale hvile en stund og for å få mer utsikt på min innsikt, opplevde jeg en endring på dette i positiv retning. Jeg fikk et litt annet forhold til det skrevne materialet. Som forsker måtte jeg også se på hva som var tilfeldig og trekke ut det som ikke er relevant eller kan unnværes. Videre måtte jeg vurdere hva var spesifikt og nødvendig for oppgavens fremstilling og sammenheng og ikke minst hva som var bærende elementer i selve fremstillingen i forhold til det fenomenen jeg ønsker å vite mer om (Fog, 2001). Det å ha en forskerkollega til å lese gjennom intervjuene kunne vært et pluss for oppgaven. Med den hensikt å komme med ideer til analysemåter og fortolkinger og ikke minst å eventuelt å korrigere tolkinger som man nærmest er blitt forelsket i (Repstad, 2004). Dersom det hadde vært gjort måtte i så tilfelle taushetsplikten vært vurdert på forhånd.

Shultz Jørgensen (1989) deler analyseprosessen inn i tre trinn: identifisering av begreper, korrespondens og koherens. Trinn som ikke har noen kronologisk rekkefølge, man vil alltid være tilstede på alle de tre trinnene. Det å identifisere trekk innebærer at en ser etter nødvendige trekk til begreper ut fra materialet man har. Korrespondens omhandler hvor stor utbredelse det er av de nevnte begreper i forhold til den enkelte transkribering og alle samlet. Koherens er den teoretiske sammenheng mellom begrepene man finner. Analysen startet med åpen koding der definerte og identifiserte egenskaper som kom fram i hver intervjuutskrift. Ut fra trekk og innhold i disse egenskaper eller begreper satt jeg koder på disse. Kodene ble så identifisert før jeg valgte å samle dem inn i kategorier. Jeg prøvde å være så åpen som mulig, men endte likevel opp i det som Hatch (2002) beskriver som "typological analysis" der det samlede datamaterialet deles inn i kategorier som er forhåndsbestemt. Hos meg ble det kategoriene i intervjuuskjemaet.

2.6.2 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet sier noe om i hvilken grad min undersøkelse er nøyaktig og om den er korrekt gjennomført. Det vil si om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultat (Judd m.fl., 1991) Blant annet vil min førforståelse gjøre at reliabiliteten svekkes og det at jeg er forsker i egen organisasjon og kjenner en del av organisasjonskulturen. Det blir derfor viktig at jeg gir lesere av oppgaven anledning til å forstå hvilke faktorer som har gjort at jeg har gjort de avgjørelser og tolkinger som er foretatt underveis i prosessen der leser kan vurdere om prosessen er en etablert prosess som kan dokumenteres og etterspores. Jeg har tilstrebet meg på å synliggjøre mitt arbeide og lar leser følge min prosess.

Ytre validitet går på generalisering og denne har jeg vært inne på tidligere. Ser man på den indre validitet handler det om resultatene er i samsvar med det jeg hadde tenkt å undersøke. Tolking av data kan påvirkes av egen praksisteori og førforståelse (Hellevik, 1990).

Kvale (2002) forteller om hvordan han stadig har møtt på den positivistiske treenigheten: generalisering, reliabilitet og validitet som var utsagn om at kvalitativ forskning ikke var kvalifiserbar. Kritikken gikk blant annet ut på at resultatene ikke kunne være reliable, men resultat av ledende spørsmål. Videre at de var basert på subjektive tolkinger og dermed mistet sin validitet, generalisering

Kvale (2002) trekker fram generalisering i kvalitative undersøkelser. Generalisering eller ekstern validitet omhandler hvorvidt resultater fra empiriske undersøkelser kan overføres til andre situasjoner enn de kontekster undersøkelsen har foregått i. Kan for eksempel min undersøkelse overføres til andre høgschooler? Patton (2002) hevder at en forsker til enhver tid må være seg bevisst at data ikke uten videre kan generaliseres til andre personer, tidsperioder eller situasjoner. Ut fra et slikt perspektiv tilsier det at mine funn ikke kan overføres fra den kontekst de er innsamlet i.

Et av standardargumentene mot kvalitative undersøkelser er at de ikke kan generaliseres på grunn av for få intervjupersoner. Kvale (2002) ser ikke på dette som noe problem og viser til nyskapende forskning ofte bygges på intensive analyser der få personer har deltatt i intervjuene. I min undersøkelse intervjuet jeg 7 personer. Selv om utvalget er lite tror jeg at lærere ved en høgschool til tider vil kjenne seg igjen og se likheter i deler som jeg har

synliggjort i min undersøkelse. Målet med min oppgave var heller ikke å generalisere, å se hvor representative funnene var eller universalisering, men å få fram informantenes egne fortellinger der tanker, refleksjoner og handlinger vedrørende problemstillingen i oppgaven kom fram. De funnene jeg har gjort i min undersøkelse kan være av interesse for andre høgskoler for en klarere bevisstgjøring på den tause kunnskapen og hvordan man lærer av hverandre i praksisfelleskap.

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven (s.18) trekker Kvale (2002) fram virkningen av å stille ledende spørsmål der forsker lett kan lede informanten til hva de skal svare. Da kan det være at det ikke er informantens egne erfaringer som kommer fram. Som et svar på dette sier Kvale (2002:97): ”Selv om spørsmålsformuleringen kan være med på å bestemme innholdet i svaret, glemmer man ofte at ledende spørsmål kan være en nødvendig del av mange spørreundersøkelser, avhengig av undersøkelsens emne og formål”. Jeg så da jeg transkriberte intervjuene at jeg hadde stilt noen ledende spørsmål. Kvale sier at ledende spørsmål kan stilles bevisst dersom den som intervjuer har en følelse av at alt ikke kommer fram. Det kan ha vært en mulighet at det kan ha vært derfor eller at det var min førforståelse som påvirket meg i for stor grad. Han trekker også fram intervjuers kroppsspråk som kan være ledende og påvirke svar. Et forskningsintervju der tema er bestemt på forhånd vil alltid være ledende da temaene er med på å lede samtalen. Noe som vil være viktig slik at samtalen ikke sklir ut. Det var viktig at jeg under intervjuet fikk høre fortellinger om det jeg ville vite noe om. Ved å anvende ledende spørsmål kan forsker gjennomgående sjekke intervjuvarenes reliabilitet og verifisere intervjuerens tolking (Kvale, 2002).

En tredje og vanlig kritikk av kvalitative intervju er at det ikke er en vitenskaplig metode da ulike forskere vil tolke forskjellig og dermed finne ulike meninger i et og samme intervju. Kvale påpeker at kritikere sier det må ligge krav til objektivitet der tolking av en tekst bare har en objektiv mening som er rett. Ut fra et slikt krav må forsker finne en sann mening. Den hermeneutiske forståelse er motsatt av et slikt krav. Denne forståelsen legitimerer flere tolkinge av en tekst der mange og ulike spørsmål kan føre til ulike meninger av teksten. Det er viktig å tydeliggjøre spørsmål til teksten der man klarer å presentere perspektiver en legger som fundament for teksten. Ut fra dette kan flere tolkinge vise seg å være en styrke mer enn en svakhet (Kvale. 2002).

Fog (2001) påpeker vanskeligheten av å skille pålitelighet fra gyldighet fordi pålitelighet vil være en forutsetning for gyldighet. Validitet vil delvis være avhengig av de overordnede epistemologiske, ontologiske og metodiske prinsipper som forsker gjør bruk av. Det handler om kvaliteten på innholdet i studien og refererer til forskers evne til å skape begreper og kategorier som kan være med å gi forklaring på de data som er samlet inn. Silverman (2001) sier at forskers erfaring, kompetanse og moralske integritet vil være av stor betydning for å sikre kvalitet på den kunnskapen som produseres.

Kvale (2002) presenterer tre sider ved validering som forskningshåndtverk. Det første er å kontrollere. Han henviser til Glaser og Strauss som påpeker at verifikasjonen er innebygget i hele forskningsprosessen der man hele tiden kontrollerer funnenes tilforlatelighet, sannsynlighet og troverdighet. Han henviser videre til Miles og Huberman som påpeker taktikken av å kontrollere funnenes representativitet og at der ikke finnes såkalte gudegitte regler for etablering av validitet i kvalitativ forskning (Kvale, 2002:168). Ved å trekke fram meg selv som forsker vil min egen væremåte, dagsform og stemning ha betydning for relasjonen som oppstår under intervjuet. Mine opplevelser underveis var at jeg forholdt meg ulikt til de ulike informanter ut i fra at de alle var forskjellige og jeg kunne sanse de ulike stemninger. Relasjoner der vi møter prøver å møte den andre der den andre er ut fra sin egen livserfaring og skjønn.

Den andre siden Kvale trekker frem er måten å stille spørsmål på som spiller en stor rolle. Når gyldighet av funn skal fastsettes må spørsmål som starter med hva og hvorfor komme foran spørsmål om hvordan. Som den tredje side trekker Kvale fram at det å validere er det samme som å teoretisere. Man må alltid ha en teoretisk oppfatning av det man skal undersøke der tolkingsverifisering er en del av teorigenerering. Kvale (2002:170) påpeker; "Det problematiske ved å validere kvalitativ forskning skyldes ikke nødvendigvis svakheter ved de kvalitative metodene. Det kan tvert i mot skyldes den kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål ved den sosiale virkeligheten som skal undersøkes". Kvale påpeker også faren ved en for sterk fokusering på valideringsspørsmålet som i verste fall kan medføre ugyldighet dersom man blir bitt av såkalt legitimeringsmani. Man kan fokusere så sterkt på uttalelsers sannhetsverdi at man nærmest må sverge på at det som fortelles er sant.

3.0 Teori - kompetanse

3.1 *Kompetansesamfunnet*

Fra mange hold hevdes det at vi er inne i en ny revolusjon som tilsier at vi er på vei bort fra industrialder og inn i kunnskapssamfunnet som stiller store krav til kompetanse. Noe som vil føre til omstillinger i vårt daglige virke. Vår kultur omhandler også den menneskelige kompetansen. Pierre Bourdieu (1997) ser på den som en kulturell kapital. Dersom vi investerer i de riktige kompetansene kan menneskelig kompetanse gi store avkastninger.

”Skal vi i rimelig grad klare å lykkes som sosiale aktører i dagens og morgendagens samfunn trenger vi bestemte personlige egenskaper, ferdigheter og innsikter: smidighet og omstillingsevne, evnen til å ta gode valg, kunnskapstørst og vilje til nytenking” (Skaug, 2006:13) I et temanummer i Dagens Næringsliv tidlig på 1990 – tallet skriver hun at det som vil bli avgjørende for framtida vil først og fremst være å utnytte de menneskelige ressursene. Colbjørnsen (1997) trekker fram tilpasningsevne for å klare omstillinger og fleksibilitet og ikke minst vilje til å ta del i ny kunnskap.

Skal høgskoler klare seg i en tilspisset konkurransesituasjon og gjøre bruk av de ansattes ressurser, må den enkelte organisasjon forvente at deres arbeidstakere fortsetter sin læring også etter at de har avsluttet sin formelle utdanning. Begrepet livslang læring er et internasjonalt akseptert uttrykk for voksnes læringsprosesser (Antikainen et.al., 1996). Jeg tenker da ikke bare på den etablerte forstillingen om læring som sier at læring i første rekke er en individuell, kognitiv prosess som foregår inne i hodet på det enkelte individ (Lave og Wenger, 2004). Men også læring som utenfor eller som supplement til det etablerte utdanningssystemet gjennom praksis i det daglige virke (Nielsen og Kvale, 1999). De relasjonelle og prosessuelle sidene ved læring vil her ha en stor betydning. Læring i arbeidslivet må også forstås ut fra arbeidsoppgaver, sosiale situasjoner og menneskelige relasjoner i organisasjoner.

Thompson (1990) sier at mennesker må være i stand til å kommunisere med hverandre hvilket stiller krav til sosial kompetanse hos den enkelte arbeidstaker. Som menneske har man en grunnleggende kommunikasjonskompetanse som er med på å danne basis for relasjonskompetanse i yrkesutøvelse. Det som man må utvikle og lære mer om, er å finne

gode og hensiktsmessige måter å være på i ulike yrkessammenhenger (Røkenes og Hanssen, 2006).

I forhold til erfaringskunnskap må det stilles krav til relasjonskompetanse slik at den enkelte medarbeider klarer å utvikle tillit til å vurdere egne erfaringer og kunne dele dem med kollegaer. Som kollegaer må man kunne både utfordre og støtte hverandre på samme tid. Man må kunne stimulere hverandre til refleksjon over praksis og gi passe med motstand for å kunne være i en såkalt flytzone. Relasjonskompetanse er ikke noe man har, men som man bygger opp til det enkelte medlemmets eller et fellesskap. Vi kan si det slik at vi befinner oss i en tidsalder som kan kalles både kunnskaps- og relasjonssamfunnet (Nordhaug, 1998).

Det kan virke som om kompetanse sees på som en myte som sidestilles med et ubetinget gode. Et spørsmål som bør stilles er om all kompetanse og kompetanseutvikling vil gi positive effekter for ulike organisasjoner og de ansatte. Det er heller ikke alltid snakk om å skaffe mer kompetanse, men å bruke den kompetansen man har på en annen måte (Lillejord, 2003). Spørsmål om hvilken kompetanse vi har behov for i arbeidslivet blir av mange ansett å være viktigere enn kapasitetsøkning.

3.1.1 Kompetanse hos lærere – mange utfordringer

Kompetanse er også et politisk anliggende. St.m.nr.27 (200-2001) *Gjør din plikt – Krev din rett, Kvalitetsreform for høyere utdanning* tar for seg hvordan en kan legge til rette for å bedre studiekvaliteten ved de enkelte høgskoler og universiteter. Noe som medfører krav til læreres kompetanse. Meldingen sier blant annet at skolene må gjennomgå sine opplegg både faglig og pedagogisk og fornye studienes innhold og oppbygging. Her er det ikke nok at ledelsen tar hånd om utviklingen, den totale kompetansen i organisasjonen må styrkes ved å tilrettelegge for utvikling og refleksjon hos lærere. ”Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT- basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring” (St.m.nr. 27, 2000-2001:30).

Jeg tolker denne teksten som viktige utfordringer man står foran i alle typer utdanning både på høgskoler og universiteter. Det handler om å finne en sammenheng og balanse mellom individ og fellesskap og mellom individualiserende og fellesskapsretta læringsformer. For lærere blir det nye blir først og fremst en ny måte å koble undervisning og evaluering på, og forholde seg

til at studentene har ulike former for kompetanse når de begynner på studiet. Det vil ikke lenger være nok med klasseromsundervisning der undervisning lett kan bli styrt av det som vi lærere oppfatter som viktig kunnskap og hva vi vektlegger som gode undervisningsmetoder.

Det har i det siste decennium innen høgskolesystemene skjedd en opprioritering av teoretisk og vitenskapsbasert kunnskap. Den viktigste utfordringen for den ulike høgskole som kunnskapsorganisasjon bør trolig fremover være å ha et fokus på faglig nivå, inkludere ansatte og balansere klokt mellom den anvendte viten og de akademiske forpliktelser og ikke overse lærernes erfaringskompetanse som må ligge til grunn for å være en attraktiv høgskole både på kort og lang sikt. Innholdsmessig er høgskolene styrt av rammeplaner fra statlig hold, men disse kan utvilsomt gis rom for mange tolkinger og kan dermed settes ut i live på ulike måter. ”Høyere utdanning og forskning skal møte en rekke ulike mål. Det krever at institusjonene våre representerer et mangfold av strategier og satsingsområder. Målet er ikke en situasjon der institusjonene blir mer og mer lik hverandre” (St.m nr. 27, 2000-2001:45).

Karen Jensen (1993) sier at profesjonene bør ta et oppgjør opprioriteringen av teoretisk og vitenskapsbasert kunnskap og bli bevisste på at dette ikke er nok. Profesjonelt arbeid krever et mangfold av kunnskapsformer. ”Vi trenger å utvikle en ny forståelse av profesjonalitet, en forståelse som vil hjelpe oss å møte de sammensatte problemene og oppgavene vi står overfor i alle yrker som har med mennesker å gjøre. En slik forståelse må integrere ulike kunnskapsformer og kompetansedimensjoner til en fruktbar og likevektig enhet, noe som krever en oppgradering av arbeidet med personlig kompetanseutvikling” (Skau, 2006:75).

I interaksjon med studenter og kollegaer uttrykker vi ved vår måte å være og handle på egne verdier. De berører ikke bare oss selv, men også de medmennesker vi samhandler med. Som lærere på høgskoler blir en av utfordringene å trekke studentene med inn i lengre læringsprosesser. Det vil stilles større krav til lærere vedrørende lytteevne og tolkingsevne i dialog med studenter. Man må kunne gå inn i prosessveiledning som er krevende. I en slik form for veiledning kan mål og prosess ikke defineres på forhånd, men det kan reises problemstillinger. I prosessen vil mange variabler virke inn. Det vil kreve personlig involvering og samspill. Lærere blir aktører med ulike kontekster hvor det blir viktig å fange opp ”den andre” sin kontekst og avdekke det ”gitte”. Lillejord (2003:101) henviser til John Smyth som sier at læreres oppgaver også endrer seg fra å løse problemer til å formulere problemer. Vi lærer av hverandre slik som vi gjør på alle livets arenaer.

”Det bliver derfor i relationen, det sosialpedagogiske arbejde må finde sin begrunnelse, - definert som det sted, hvor bruker og sosialpedagog bliver til – ikke minst for hinanden. I dette bliver etikken et væsentlig felt. Diskussionen kommer til å dreje sig om den gode samhandling og den gode relation (Nordisk Forum for Socialpædagoger, 2001:39). Et utsagn som jeg betegner som like viktig for lærere på en høgskole. Metodene er viktige, men får først innhold ved bruk av vår personlighet og personlige kompetanse for å kunne skape gode relasjoner som er med på å skape en trygghet som motiverer for læring.

Ut fra et konstruktivistisk kunnskapssyn handler det om å hjelpe studenter i deres konstruksjon av kunnskap. Som lærere ønsker vi å framheve vår forståelse av studenter som subjekt, men behandler dem ofte som objekt. Røkenes og Hanssen (2006) sier at dette er fordi lærere ofte har en klippefast tro på egne teorier, begreper og yrkeserfaringer, og som vi ofte bruker til å definere studenters opplevelser og tror dermed at vi støtter en utvikling. Som fagfolk med en viss autoritet må vi være bevisste på at vi innehar en stor definisjonsmakt. Mer enn noen gang forventes det av oss at vi må være mer lydhøre og anerkjennende overfor studenters definisjoner av egne opplevelser. Dette gjelder også i samarbeid med kollegaer når vi deler av erfaring. Som lærere kan man ikke lenger bare være sikre på objektiv og sann viten, eller bare formidle det andre har sagt i lærebøker.

Når studenter står fast i en oppgave er det vanlig å komme til læreren for å få et svar. En autoritetstro av bevisets sannhet står fortsatt sterkt. Det som da blir viktig er å kunne skape en god atmosfære enten i klasserommet, i veiledningen eller ute i praksis der studenter blir oppmuntret til å aktivisere seg selv i forhold til kunnskaper som skal utvikles. (Mellin – Olsen, 1989). Alt dette tilsier at det er behov for endring både fra lærere og studenter. De endringene lærere er vitne til stiller nye krav til mennesker og organisering. Endringene stiller krav til andre måter å tenke på, andre måter å organisere seg på og se på den profesjonelle kompetansen hos lærere som også innebærer personlig kompetanse. Den konstruktivistiske måten å jobbe på, der mennesker konstruerer kunnskaper og der den sosiale interaksjonen bidrar til kunnskap, blir mer aktuell enn noen gang i skoleverket, også inkludert høgskoler.

Som lærere får vi nye stadig nye utfordringer. For å styrke kompetansen i organisasjonen er det viktig at det tilrettelegges for at lærere får dele erfaringer som man har i interaksjon med studenter i daglige virke. Skal vi lære optimalt må vi klare å vise hvordan vi som lærere og

fagpersoner i en yrkessituasjon inngår i det som Fuglestad (1993) karakteriserer som meningsproduserende fellesskap hvor man på en og samme tid lærer selv og er en del av andres læringsprosesser. Det vi lærer og erfarer i egen arbeidssituasjon, egen praksis, kan betegnes som ikke skolestiske læringsprosesser og som vi som lærere kan dele med andre og som kan være både eksplisitt og taus. Lave (1988) sier det er læring som foregår i praksis og foregår utenfor det etablerte utdanningssystemet. Det kan være både intra- personlige og interpersonlige prosesser som gjensidig påvirker hverandre. Det må gis rom for tanken til kritisk ettertenksomhet for hvordan lærere møter studenter. En kunnskap som innebærer både prøving og feiling og som kan deles med kollegaer. Ved å fortelle om opplevelsene kan man få avstand til dem, tenke over dem og lære av dem. Det fortalte stoff gir ettertanke og erfaringer utkrystalliseres (Martinsen, 2006). Dette blir også en ny måte å tenke på da lærere er innstilte på at det er studenters arbeid som skal vurderes.

3.1.2 Nye kunnskapsforvaltningsregimer

Nye kunnskapsforvaltningsregimer er på vei inn. Tradisjonelt har deling av kunnskap vært basert på en deling mellom ånd og hånd, kunnskap og handling. Kunnskapen har vært produsert i forskningsinstitusjoner, formidlet gjennom utdanningsinstitusjoner og tatt i bruk ute i arbeidslivet (Knut Fossetøl m.fl., 2004) Man kan se dette som en institusjonell arbeidsdeling. Et regime hvor den vitenskapelige kunnskapen og de som produserer denne har høyest status. Fossetøl sier at logiske resultatet av en slik forvaltning er hierarkiske og sentraliserte samfunns- og organisasjonsformer. Gibbons et al. (1994) sier allerede på midten av 1990- tallet at vi er på vei mot en utvikling der arbeidslivets sammensatte og mer handlingsorienterte problemstillinger blir mer akseptert som utgangspunkt for kunnskapsproduksjon. Videre at produksjon, formidling og anvendelse av kunnskap skjer mer samtidig og i anvendelsessammenheng. Forfatterne sier at dette må sees på som en kunnskaps- og en organisasjonsrevolusjon der det er i ferd med å skje et skifte i kunnskapsforvaltningsregimer. I et slikt regime blir menneskers praksis- og erfaringskunnskap anerkjent på mer lik linje med den teoretiske. Den tause kunnskap rykker i forgrunnen. Det må samtidig legges til rette for at den kunnskapen som lærerne her besitter må synliggjøres, brynes mot hverandre og kvalifiseres. Det er lærerne som skal løse skolens oppgaver (Fossgård m.fl., 2004). Jeg vil for egen regning tilføye at det må være i samarbeid og i dialog med studenter som er våre såkalte kunder.

I en slik kunnskapstradisjon er man mer opptatt av kunnskap som krever personlig fortrolighet (Dalin, 2004). Blant annet kunnskap, ferdigheter, innsikt som vokser ut av konkrete erfaringer som vi gjør i vårt daglige arbeid i interaksjon med studenter og kollegaer. Ved å prøve seg fram gjør man seg erfaringer og som kan gjøre oss i stand til å finne frem til en bedre yrkespraksis. Mye tyder på at vi er inne i et paradigmeskifte der verden og menneskene i større grad blir sett på som en helhet. Capra (1986) sier at visdom og dynamiske krefter virker inn i et system hvor alt eksisterer i en sammenheng. Mekanisk tenking som har sine røtter tilbake til Descartes og Newton kan ikke lenger alene løse påtrengende og stadig nye og skiftende problemer og utfordringer i et moderne samfunn.

Kompetansebehov i den enkelte organisasjon skapes og forandres fordi oppgaver, organisasjonsformer, arbeidsformer, normer for samhandling og den enkeltes opplevelse av arbeidet og de menneskelige relasjoner forandrer seg (Dalin, 2004). Høgskoler må fornye seg i takt med utviklingen og for å kunne opprettholde sin legitimitet hos befolkningen (Lillejord, 2003). En viss konkurranse mellom de ulike høgskoler gjør også at studenter stiller høyere krav til skolens kompetanse og innhold. Respekten for de ansatte ved den enkelte skole vil være avhengig av kvaliteten av jobben de utfører, ikke rollen de innehar. Skolen som organisasjon kan heller ikke bli spennende læringsarenaer for studenter før de blir spennende læringsarenaer for lærere (Mitchell & Sackney, 2000:44).

Høgskolers styring bestemmes ikke bare etter samfunnets styring. Den bestemmes også av vaner, normer, maktsystem og vurderinger som råder i de enkelte skolesystemer og skolekulturer. Tiller (1986) sier at det er to karakteristika ved skolen som er viktig å ta med. Den er forskjellig fra andre organisasjoner ved at man jobber med mennesker der målet er utvikling. Videre det at alle skoler har sitt spesielle særpreg ved at der utvikles en spesifikk skolekode og uskrevne regler for handling. Sistnevnte er et produkt av møtet mellom de ulike aktører, strukturer og rammer.

3.1.3 Læringssyn

Tradisjonelle teorier om læring har sitt opphav i behavioristisk teori. Hustad (1998) sier at slike læringsteorier ikke tar høyde for at folk er folk. De blir aktører som blir oppfatta som agenter innenfor en gitt struktur, og de oppfører seg i beste fall som avgrensa rasjonelle.

Læring blir oppfatta som akkumulasjon av stimulus – respons assosiasjoner der årsakene til læring ligger i miljøet. (Dysthe, 2001).

I dag er læring mer forståelsesbasert, og det er nærliggende å vise til kognisjonspsykologien (Helstrup, 1999). Også psykologien har sett mange paradigmeskifter gjennom sin historie og den kognitive revolusjonen er neppe den siste. I dag setter man i større grad enn tidligere fokus på den individ- og sosiokulturelle tilnærmingen der læring som diskurs og dialog forutsetter meningsdanning og meningsutveksling. Det sosiokulturelle perspektivet fokuserer på språklig kommunikasjon i hverdagslivets situasjoner. Analyse av denne kommunikasjonen hevdes å gi praktisk og teoretisk kunnskap (Helstrup, 1999). Læring blir i et slikt perspektiv ikke sett på som en kontekstfri mekanisk prosess, men som en historisk – kulturelt betinget prosess. Felles for sosiokulturelle og individuelle tilnærminger, er at de ikke leter etter generelle frittstående mekanismer, men søker å forstå kognisjon som en integrert meningsskapende prosess styrt av et individ som befinner seg i en konkret oppgavesituasjon. Individuell læring er ikke utelukkende en individuell aktivitet. Læring er sosial, også når læring blir nedfelt i individet. Individet er en forutsetning for kollektiv læring.

Praksisfelleskap er en forutsetning for at kunnskap skal eksistere i en kommunikasjon (Senge, 1999). Sentrale element innen sosiokulturell læringsteori tilsier at læring skjer gjennom deltagelse og sosialt samspill mellom deltagere der språk og kommunikasjon er sentralt i læreprosessen (Dysthe, 2001). Hun påpeker også at balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt av ethvert læringsmiljø. Læring er mer enn det som skjer i den enkeltes hode og har i vid forstand med omgivelsene å gjøre. Ut fra dette blir det å anse at det kognitive syn og da med en bredere vekt på det sosiokulturelle synet vil ha stor betydning dersom læring skal kunne skje i en organisasjon som ønsker å være en lærende organisasjon. Begrepe livslang læring ” The Learning Society”, kunnskapsøkonomien og lærende organisasjoner går hånd i hånd ved at de er en del av historisk og kulturell utvikling samtidig som de stort sett bygger på et såkalt felles tankegods (Buch, 2002).

Gibbons et al. (1994) påpeker at vi må se vitenskapsproduksjon og læring på nye måter; der kunnskapsgenerering i økende omfang finner sted i bredere flerfaglige sosiale og økonomiske kontekster der grensene mellom forskning, produksjon og læring overskrides og hvor skillet mellom såkalt ren kunnskap og kunnskap i handling oppløses. En av hensiktene med denne oppgaven ved å vektlegge det sosiokulturelle synet på læring, er å bli mer oppmerksom og

bevisst på hvilke ressurser som kan trekkes frem og deles i en organisasjon. I oppgaven vil fokuset være den tause kunnskapen. Den er ikke en atskilt kunnskap, men er tilstede i all kunnskap som vi bruker; i forskjellige grader (Thomassen, 2007). Å være bevisst på ulike læringssyn og konsekvenser er viktig for å forstå og kunne tilrettelegge for all læring.

3.2 Kompetansebegrepet

Kompetanse er et sammensatt begrep som der er knytta uenighet til i forhold til hvilke komponenter som utgjør begrepets innhold. Kompetansebegrepet kan defineres ut fra mange kriterier. Kompetanse er mer enn teoretisk kunnskap, det omfatter evnen til å utøve yrket på en god måte (Andersen, 1996). Det er en kapasitet eller egenskap ved et individ som er tilegnet gjennom kompetanseutvikling. Videre kan det beskrives som et potensiale som kan vise seg gjennom know how, ferdigheter, kunnskap og kvalifikasjoner.

Kompetanseutvikling beskriver en prosess. Læring beskriver også en prosess hvor man lærer, læreprosessen. Det kan ikke forekomme kompetanseutvikling uten læring (Wahlgren m.fl., 2002) Forfatterne mener at det godt kan forekomme læring, men vil ikke kalle det kompetanseutvikling dersom det ikke kan omsettes til handling. Med kompetanseutvikling endrer det enkelte individ seg slik at individet får et større potensiale til å kunne håndtere krav i miljøet. Illeris (2000) sier at det er snakk om samspill, akkomodasjon av kunnskaps- og atferdsmessig karakter. Kognitive, sosiale og atferdsmessige aspekter er involvert (Bandura, 1977). Som vi ser er kompetansebegrepet nær knyttet til utførelse av handlinger. Det er ikke nok å ha kunnskaper om noe, man må gjøre bruk av både kunnskaper og ferdigheter på en god måte i konkrete situasjoner. Man må øve seg i praksis der kunnskap og ferdigheter integreres gjennom handling i konkrete situasjoner (Dewey, 1997 og Schön, 1983) Å inneha kompetanse vil si at man kan handle på en fleksibel måte og tilpasse sine handlinger ut fra det som den enkelte situasjon gjør krav på (Benner, 1996).

I NOU 1997:25 *Ny kompetanse* har Larsen, Longva, Pape og Reichborn og Nordhaug og Gooderham redegjort for sitt syn på kompetansebegrepet der de sier at kompetanse på generell basis kan brukes som betegnelse på produktive og skapende evner hos de enkelte individer og organisasjoner. Videre står det å lese at den kompetanse som det enkelte individ innehar vil påvirke produktiviteten i en arbeidssituasjon. Utredningen er også innforstått med at kompetanse kan ha relevans i andre sammenhenger som å takle livssituasjoner og

samhandlingssituasjoner. Forfatterne konkluderer med, ut fra gjennomgang av eksterne empiriske studier, at fokus er retta mot betydning av kompetanse i forhold til å påvirke produktiviteten i en arbeidssituasjon eller evne til omstilling.

3.3 Kompetansebegrepets innhold

Herunder vil jeg bygge på definisjonen til Dalin (2004) der han ser på innholdet i kompetansebegrepet med dets elementer. Han tar med elementer som kunnskap, ferdigheter og holdninger, men stopper ikke her. For å løse utfordringer og kunne utføre arbeidsoppgaver i vårt daglige virke inkluderer han også elementene innsikt og bruk av andres kompetanse. Rolf (1995) sier at kompetanse er evnen i en gitt situasjon å kunne skape en tilstand hvor teoretiske og praktiske ferdigheter og erfaringer integreres og får sitt uttrykk gjennom intellektuelt arbeid og praktisk handling. Som lærer og yrkesutøver må man kunne handle på en fleksibel måte og tilpasse sine handlinger ut fra det den enkelte situasjon krever.

Dalin (2004) skiller mellom de kompetanseelementer som er nevnt ovenfor som kan læres og videre elementer som personlige egenskaper som evner og talenter, personlighetstrekk, energi og motivering. Noe som viser at kompetansebegrepet har i seg mange elementer og forutsetninger. Når vi utfører våre handlinger innebærer dette også elementer av nærhet/distanse, innlevelse, medlevelse og fornemmelse for stemninger (Sandell, 2002). Noe som referer til vår personlige og tause kunnskap.

”Når vi gjør bruk av kompetanse i praksis bruker vi vår realkompetanse. Et samspill mellom personlige forutsetninger, kunnskaper, ferdigheter, holdninger, innsikt og bruk av andres kompetanse som kommer til uttrykk gjennom vårt arbeide” (Dalin, 2004:26). Brezinka (1988) sier at vår kompetanse i praksis er en relativt permanent kvalitet som våre medmennesker opplever som positiv. Personer som innehar denne praktiske kompetansen klarer og evner å møte de spesifikke krav i de ulike kontekster fullt ut. Evnen til å utføre en jobb på en meget god måte må sees på som et resultat av personlig innsats; egen praksis. Personers kompetanse vil alltid være relatert til krav som er knytta til et bestemt område eller type oppgaver og må løses. Brezinka sier videre at standarden som er knytta til å løse de ulike og unike oppgaver ikke er felles for alle medlemmene i for eksempel et praksisfellesskap, men er individuelle.

Definisjonene til Dalin og Brezinka har mange likheter. Jeg opplever at Brezinka sin operasjonalisering støtter opp under Dalins' syn, der kompetansen vil være knyttet til krav til bestemte oppgaver der den personlige kompetansen, kunnskap og ferdigheter ligger implisitt. Å tilegne seg kompetanse blir en evig lærerprosess der man gjennom sine handlinger i yrkeslivet og ved å være i interaksjon med mennesker, kan øke sitt personlige repertoar av handlinger. Man erfarer, men det kreves evne til refleksjon over egne handlinger både individuelle og med andre som i et praksisfellesskap.



figur 1: Skjematisk oppstilling av Dalins' begrep realkompetanse (Dalin, 2004:27)

Samspillet mellom kompetanseelementene kan illustreres slik som Dalin her gjør ved bruk av en hånd hvor den enkelte finger uttrykker element i kompetansen. Videre har vi ressurser som styrer hånden som evner/talenter, personlighetstrekk, fysisk og psykisk energi og motivasjon. Her ser leseren tydelig at personlige forutsetninger og de ulike kompetanseelementer spiller inn. Der finnes mange kompetente personer på en høyskole, men et spørsmål som kan stilles er om organisasjonen gjør bruk av den enkeltes kompetanse slik at de får bruke den fullt ut. Da kan vi gå tilbake til hånden og se på ressursene som skal styre den; motivasjon, energi, ledelse og miljøet som vi er en del av.

Dersom man tar utgangspunkt i den enkelte yrkesutøver vil man finne at hver og en har sin unike kompetanseprofil med sine fortrinn og svakheter og utviklingsmuligheter. Enkelt sagt: Noen er utmerkede teoretikere men heller dårlige praktikere mens andre kan ha sin styrke på det praktiske eller tekniske planet. Andre kan være dyktige i forhold til å omgås mennesker (Skau, 2006). Er organisasjonen "heldig" har man noen som har alt dette.

3.3.1 Kunnskap

Kunnskap er et begrep som de fleste oppfatter som meningsfullt, positivt og lovende samtidig som det er vanskelig å gi en kort definisjon av begrepet (Von Krogh m. fl., 2001) Kunnskap kan defineres som en dynamisk menneskelig prosess av rettferdiggjorte personlige oppfatninger av såkalt sannhet (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Dalin (2004) inkluderer i sitt kunnskapselement faktaopplysninger, systematisering og analyse på et fagområde. Som eksempel her nevner han erfaringer og teorier, eller teorier alene. Videre inkluderer han praktisk kunnskap av metodisk karakter. Han understreker at denne formen for kunnskap er hentet fra en vitenskapelig verden og kan formidles eksplisitt.. Videre påpeker han at blandingsforholdet mellom den vitenskapelige forskningsbaserte kompetansen og erfaringsbasert kompetanse vil variere mellom ulike områder i yrkeslivet.

Nonaka & Takeuchi (1995) definerer kunnskap som en dynamisk menneskelig prosess av rettferdiggjorte personlige oppfatninger av såkalt sannhet. Det å inneha kunnskap går da tilbake til det den enkelte yrkesutøver vet eller tror at han/hun vet. Dette vil da danne utgangspunkt for yrkesutøverens handling. Forfatterne legger vekt på vår virkelighets - oppfatning som tilsier at det ikke finnes en absolutt sannhet og at det dermed kan sies at ingen kan vite noe sikkert. Nettopp derfor mener de at det er viktig at kunnskap ikke må oppfattes som et investeringsobjekt eller aktivum i tradisjonell forstand. Forfatterne trekker inn prosessen og sier at alle mennesker har sin livsverden med sine erfaringer som vil bli et bilde på deres virkelighet og som igjen vil være med å berøre oppfatning av deres sannhet. Den dynamiske og menneskelige prosess innebærer at mennesker fortløpende definerer og redefinerer kunnskap i møte med mennesker og nye og ulike situasjoner (Nonaka & Takeuchi 1995:58). Jeg opplever i min tolking av begrepet kunnskap at Dalin legger en bredere vekt på kunnskapens sannhetsverdi som noe som er absolutt, vedvarende og som har en objektiv størrelse. I og med at han trekker med begrepet erfaringer synes jeg at han løsner på det statiske synet da verdimeslige antagelser og menneskers forutsetninger påvirker alle faser av teoriutvikling. Schumacher og Gortner (1992) påpeker intersubjektivitet istedenfor krav om objektivitet. Kirkevold (1996) trekker fram kravet om lovmessighet som svekket på grunn av endringer i vårt virkelighetssyn. Teorier kan ikke bare beskrive og gi oss forklaringer på lovmessige årsaks- og virkningsmekanismer, men kan også beskrive og forklare mindre stabile og lovmessige sammenhenger

Sanselig kunnskap er knytta til erfaring, skjønn, vurdering og taus kunnskap. Det er kunnskap som viser seg gjennom handling og samhandling. Dette er kunnskap som kan være vanskelig å beskrive i en systematisk form. I litteraturen beskrives den som taus kunnskap, eller taus kompetanse da den er vanskelig å artikulere i motsetning til påstandskunnskap. Deler av den enkeltes lærers kompetanse vil være taus og vanskelig å gjøre eksplisitt. Skal man få frem denne formen av kunnskap må organisasjonen ta i bruk arenaer hvor man legger opp til god kommunikasjon ved dialoger.

Dalin (2004) bruker begrepet personlig fortrolighet som bygger på fortrolighet i forhold til oppgaver. Han sier at den som er fortrolig med et arbeidsområde har utviklet ferdigheter, holdninger, innsikter og evner til å bruke andres kompetanse. Erfaringskompetansen bygger på personlig fortrolighet til å utføre handlinger. Den kalles taus kunnskap, kompetanse som ikke kan artikuleres verken muntlig eller skriftlig. Dermed skiller den seg ut fra den vitenskaplige påstandskunnskapen.

Noen sier at den tause kunnskapen er vanskelig å gjøre eksplisitt, mens andre sier at den ikke kan gjøres eksplisitt. Noe som har medført diskusjoner i hvilken grad den tause kompetansen kan uttrykkes eller deles med andre. Dalin trekker frem Harald Grimen som mener at taus kunnskap kan både uttrykkes, overføres til andre samt kritiseres (Dalin, 2004:23). Dalin sier seg til dels enig med Grimen, men med visse forbehold. ”All kompetanse kan uttrykkes i en eller annen form: Skriftlig, muntlig, ved hjelp av modeller/illustrasjoner eller gjennom handling som kan observeres eller oppleves. Men med de klare begrensninger på taus kompetanse som fins, synes det åpenbart at overføring til andre har sine begrensninger” (Dalin, 2004:24). Han understreker også at kompetansen i selve handlingene ikke kan kopieres eller overføres til andre, men den som innehar denne kompetansen og sitter inne med sine erfaringer kan gi inspirasjon til andre og skape bevissthet rundt dette.

Ser vi tilbake på figur 1 (s.36), illustrasjonen av Dalins’ beskrivelse av realkompetanse, ser vi at kunnskap alene ikke vil være tilstrekkelig. Den tause kunnskapen sorterer han inn under personlige forutsetninger. Jeg velger å sette den inn under begrepet kunnskap selv om den ene er påstandskunnskap og den andre erfaringsbasert.

3.3.2 Ferdigheter

Dalin (2004:26) definerer ferdigheter som deler av teknisk/operativ, kognitiv eller sosial art. Med tekniske/operative ferdigheter ilegger han evner til å kunne utføre noe med kroppen. Kognitive ferdigheter ser han på som evnen til å kunne gjøre analyser og til ferdigheter av sosial art som evnen til å samhandle med mennesker. Ferdigheter utvikles blant annet som resultat av erfaring og trening over tid og gjennom å samhandle med andre mennesker. Observasjon og imitering av andres atferd er også med på å utvikle ferdigheter (Bandura, 1977).

Lai (1997) sier at ferdigheter er den kompetansekompenten som er nærmest knytta til praktiske handlinger og som knyttes til vår handlingsdyktighet. Noe som kan kreve at bestemte kunnskaper og evner på forhånd er der. Både Dalin og Lai påpeker evnen til å kunne analysere. For den enkelte lærer betyr det kognitive ferdigheter i å kunne analysere en utfordring og finne en måte å løse utfordringen på i forhold til en arbeidsoppgave. Lai (1997) trekker også fram ferdigheter som utvikles ved å bygge relasjoner. De sosiale ferdighetene som vi gjør bruk av i våre samhandling med kollegaer og studenter og mennesker for øvrig. Relasjonskompetanse innebærer å være bevisst på egne holdninger og verdier samt betydning og bevissthet om vår personlige væremåte og erfaringer har for hvilken rolle vi tar og får ute i yrkeslivet. (Røkenes og Hanssen, 2006).

Sørensen (1996) hevder at refleksjon er en ferdighet som i likehet med andre ferdigheter kan oppøves ved at vi speiler en opplevd situasjon slik den var for å se og få innsikt i det vi der og da gjorde. Hvorfor gjorde jeg slik jeg gjorde og bør jeg handle på en annen måte neste gang? Sørensen sier at ved å bruke refleksjon i situasjoner, lærer vi ferdigheten å reflektere ved å reflektere over det vi har gjort og hvordan vi reflekterer. Ved å reflektere kan man også oppnå innsikt som gir muligheter for læring av de ferdigheter som inngår i situasjonen. Sørensen (1996:97) konkluderer med : ”Refleksjon kan derfor både oppfattes som det å gjøre bruk av en ferdighet (og eventuelt forbedre denne ferdighet) og som kilde til læring av en annen ferdighet”.

Nygren (2004:105) trekker fram profesjonelle personlighetsregulerende ferdigheter der man i visse situasjoner trekker fram og tar i bruk deler av sin personlighet som han definerer 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”. Dette skjer

ved at man bevisst tar i bruk innsikter i egne personlighetstrekk, man bruker denne delen som et middel for å oppnå et mål der man instrumentaliserer deler av egen personlighet. Han sier det kan være en intrapersonell ferdighet der man i en profesjonell sammenheng bruker sin innsikt på egne reaksjoner rent følelsesmessig i ulike situasjoner og på ulike mennesker. Eller det kan være en interpersonelle ferdigheter der den profesjonelle gjør bruk av sine væremåter på å vise empati eller gjøre bruk av egen humor for i sin praksis nå ulike mål.

3.3.3 Holdninger

Dalin (2004:26) definerer holdninger som: ” Verdier eller innstillinger som styrer vår forståelse av omverdenen, faglige valg, personlige valg, personlig væremåte med videre. Holdningene får betydning for hvordan kunnskaper, ferdigheter, evner og bruk av andres kompetanse brukes i vårt daglige virke for å kunne nå bestemte mål som organisasjonen har satt ”.

Nygren (2004:225) bruker begrepet attityder som betyr holdning eller affektert holdning og henviser til Olsen som sier at det ikke er enhet blant forskere hvordan begrepene holdning eller attityde skal defineres. Nygren referer videre til Ajzen som bruker følgende definisjon: ” An attitude is an individual’s disposition to reach with a certain degree of favorableness or unfavorableness to an object, behavior, person, institution, or event – or to any other discriminable aspect of the individual’s world” (Nygren, 2004:225).

Nygren sier at felles for de fleste definisjoner er at en holdning eller attityde sees på som evaluering av objekter. Såkalte attitydeobjekter som også innebærer handlingsmønstre. Han henviser til Olsen som sier at innen sosialpsykologisk forskning defineres holdning eller attityde ved hjelp av tre begreper: *kognisjon*, *affekt* og *konasjon* (Nygren, 2004:125) Begreper som er av stor betydning for fenomenets betydning. Nygren uttrykker sin forståelse av de tre begrepene på følgende måte: *Kognisjon* kan sees på som et menneskes oppfattelse av en bestemt virkelighet, en virkelighetsdel som innen forskning i attityder kalles holdnings- eller attitydeobjekt. Man kan beskrive det slik som et menneskes utvikling av og uttrykk for en bestemt attityde så må kognisjonen og dens funksjon sees på som separat fra attityden, men at den samtidig må forholde seg til holdningsobjektet. *Affekt* består av emosjoner, følelser og/eller stemninger som mennesker knytter til holdningsobjekt. *Konasjon* kan sees på som en

atferd som ikke er realisert men tendenser til en bestemt væremåte. Alle nevnte elementer må sees på som integrerte aspekter i en og samme holdning.

I min oppgave handler det om lærernes holdninger til den enkelte student, studenter generelt og hvordan deres holdninger er med å påvirke deres utførelse i det daglige arbeide. Noe som igjen er med på å gi dem erfaringer som deles og reflekteres over med kollegaer. Like viktig blir det å sette spørsmålstegn ved hvilken holdning ledelse og ansatte har til å se på sine medarbeidere som ressurser og kunnskapskilder og samarbeide i sosiale fellesskap i forhold til å dele kunnskap og erfaringskunnskap, taus kunnskap. Videre handler det også om deres holdninger i forhold til det å være i beredskap. Det kan oppstå forandringer som stiller nye krav til kompetanse i praksis. Slik som i St. m. nr. 27 (2000-2001) *Kvalitetsreform for høyere utdanning* og ikke minst i uforutsatte situasjoner som skjer i daglig virke med studenter. Som lærere på en høgskole kan man ikke ha fastlåste forestillinger om sin omverden. Studenters behov, det å se framover samt det å lære av hverandre, ”på jobben læring” må være i fokus der lærere får gjøre bruk av sine ressurser. Da våre holdninger alltid vil påvirke våre handlinger må det anses som en viktig å også drive holdnings-skapende arbeid i forbindelse med kompetanseutvikling.

3.3.4 Innsikt og bruk av andres kompetanse

Dalin (2004) går videre i kompetansebegrepet og inkluderer i tillegg til kunnskaper, ferdigheter og holdninger begrepene innsikt og bruk av andres kompetanse. Med begrepet innsikt mener Dalin forståelse som yrkesutøvere oppnår gjennom innlevelse i et faglig stoffområde, en sosial situasjon eller et arbeid som utøves. Det kan gjelde forståelse av hvordan helheter og detaljer er avhengige av hverandre, ha forståelse for hvordan en sosial situasjon vil utvikle seg, og hvilke såkalt håndgrep som må prioriteres som er viktig for kvalitet i et faglig virke. Dalin sier videre at innsikt kan få konsekvenser for bruk av både personlige forutsetninger og de andre kompetanseelementene som kunnskap, ferdigheter, holdninger og det å gjøre bruk av andres kompetanse.

Gundem (1998) sier at det ofte er stor forskjell på det læreren tror blir gjort og det som skjer i de ulike læresituasjoner med studenter og kaller det for teori-praksisproblematikk. Hun sier videre at problemet ligger i at pedagogisk handling, der man må ha kunnskaper om hvordan studenter tilegner seg kunnskap, er mer kompleks enn hva teori kan omfatte. Teorier om kunnskap kan sees på som både mer og mindre enn handlingskompetanse.

Den norske filosofen Hans Skjervheim (1996a) skriver om det instrumentalistiske mistaket. Med mistaket mener han rasjonell handling basert på en teknisk modell som er instrumentell eller orientert mot et mål. Med kunnskapen og innsikt i en slik tradisjon vil kunnskapen være kontrollert med eksperimentelle metoder der skillet mellom tekniske og praktiske handlinger blir oversett. Utførelsen blir tekniske handlinger der mål og middel er essensen for å oppnå målet. Dette oppfatter jeg som et syn som bærer med seg en mer behavioristisk teori der kunnskap er objektiv og kvantitativ der stimulus – respons assosiasjoner blir det viktige for å lære. En tilnærming som har hatt en stor påvirkning innenfor skolen både når det gjelder undervisning og evaluering (Dysthe, 2001).

Som vi ser av *Kvalitetsreform av høyere utdanning* bygger den på, slik jeg tolker den, nye læringsprinsipper der det har vært sentrale debatter mellom det kognitive og sosiokulturelle synet på læring. Greeno (1997) sier at de tre perspektivene på læring, der også det behavioristiske synet er med, utfyller hverandre. Han snakker for det kognitive synet og det sosiokulturelle synet på læring der forskning har foregått separat. ”.....men jeg tror utsiktene er gode for å kunne klare å utvikle en syntese som vil skaffe en sammenhengende teori om sosial interaksjon og kognitive prosesser. Skjer dette i løpet av det kommende decennium vil dette være et stort vitenskapelig fremskritt som vil ha en stor betydning for utdanning og pedagogikk” (Greeno, 1997:14). Lave og Wenger (2004) hevder at læringsforskning har oversett fenomenet at læring som et grunnleggende sosialt fenomen og at læring primært skjer gjennom deltagelse i praksisfelleskap. De distanserer seg fra de mer kognitive baserte sosiokulturelle oppfatninger og sier at det å delta og erfare er de viktigste dimensjoner for at mennesker skal kunne lære.

Kari Martinsen (2006:34) henviser til den danske livsfilosofen Knud Ejler Løgstrup som taler om *Den etiske fordring* ved kommunikasjon. For å få innsikt og gjøre bruk av andres kompetanse vil kommunikasjon som er med på å bære en samtale viktig. Man må se sin samtalepartner, ha en åpenhet der man blir tatt på alvor og blir møtt med oppriktighet der man våger seg fram og blir møtt med respekt. Nettopp der ligger neven i all kommunikasjon. Det handler også om å ha en viss taktfullhet i forhold til den andres tone for å kunne møtes i tillit. Løgstrup (1995) tar for seg hele kroppen der tonen og geberden bygger opp under ordene og det som faktisk sies.

Går vi tilbake til det som Hans Skjervheim (1996a) mener med det instrumentalistiske mistaket sier han også at i denne sammenheng vil folk uttrykke seg mer overtalende enn overbevisende. Å overtale hører til sofistenes talekunst. Oppfatninger uttrykkes – de blir selve fundamentet og handler ikke om det å ha innsikt. Felles engasjement og vurdering av saken er borte (Martinsen, 2006). Utfordringen ligger i det å være overbevisende. Å overbevise er også å påvirke. Men i begrepet ligger også en åpenhet hvor det er lov å ta feil. Det å kunne argumentere, gi grunner hører til det å overbevise samtidig som det å overbevise er forbundet med kommunikasjon i samvær og interaksjon med andre mennesker (Skjervheim, 1996a).

Forskning og pedagogisk praksis løftes gjennom overbevisningens kunst inn i samtalens rom, inn i refleksjonens og tolkingens rom som kan kalles det kommunikative rom. Et rom med grunnleggende gode relasjoner og hvor tilliten rår. En dialog med refleksjon over erfaringer hvor man kan oppnå evidente innsikter (Martinsen, 2006). Innsikt forutsetter åpenhet for å kunne bli berørt i møte med andre mennesker. Videre er innsikt ikke noe som er oss gitt, ikke en del av naturen. Innsikt i rammene for og innholdet i kunnskap, ikke *i men mellom* mennesker, er knytta til praktisk samhandling og praktisk erfaring (Sandell, 2002). Han sier at grunnlaget for helsepersonells yrkesutøvelse er humanistisk etikk som må forstås som varhet for riktige handlinger innenfor situasjonen, noe som må være like viktig som vitenskapelig og teknisk kunnskap.

Noen vil si at læreryrket er totalt ulikt helsepersonell sitt yrke. Jeg sier meg enig med Fuglestad (1997) som sier at han tror på dialogen mellom disse posisjonene og at det kan være en bra og fruktbar innfallsvinkel å se også lærerens yrkeskunnskap som kunnskap i handling. En kunnskap som stiller krav til innsikt for å kunne opptre profesjonelt i samhandling med studenter og kollegaer. Gudem (1998) sier at det er helt klart at lærere sitter inne med kunnskaper som de ikke er seg selv bevisst eller som de ikke har formulert verbalt. Kunnskap som nå tillegges mer vekt enn tidligere.

Evne til refleksjon over egne erfaringer og handlinger blir sett på som en sentral side i kompetanseutvikling i omsorgsprofesjoner, men gjelder også for lærere. Fellesnevner for begge yrker er at begge er i interaksjon og samspill med mennesker. Man må bygge en bro mellom teori og praksis hvor praksis kommer ut fra sin innesluttethet. Sandell (2002) skriver at erfaring alene ikke automatisk leder til innsikt og gode relasjoner. En forutsetning for forbedret praksis vil være at man som lærer er oppmerksom på og reflekterer over egne

erfaringer og handlinger i praksis. Man må ha en rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for handlingen som ble utført (Lauvås og Handal, 2000). Det handler om lærerens egen refleksjon over sine møter med student/studenter, kollegaer og egen profesjonalitet. En form for refleksjon som er helt nødvendig for å lære å distansere seg fra rutiner og statiske handlingsmønstre og kunne se dette i et perspektiv. Men som også bidrar til en bevisstgjøring på hva man kan og vet og motsatt hva man ikke kan og vet (Gundem, 1998). Hun ser også på viktigheten med dialog med kollegaer der problemer og gode handlinger deles og bevisstgjøres og drøftes. Den er med på å komplementere annen viten som også må gjøres tilgjengelig for lærere. Gundem benevner det som en artifiell dualisme som i noen grad vil være med på oppheve skille mellom teori og praksis.

Erfaringer er ikke noe man kan se på som isolerte og som kan formuleres for så å legges i en database som kan hentes fram av uerfarne lærere. Det er ikke som data som vi overfører fra maskin til maskin. En tankegang som er roten i metodikk for erfaringsoverføring (Sørensen, 1996). Den verden vi lever i er annerledes. Den handler om en virkelighet hvor alt henger sammen og hvor mye av det vi gjør ikke kan formuleres. Å forstå vil også innebære slit og kav som å jobbe med seg selv og ikke minst å oppdage og se det som er skjult.

Dalin (2004) sier at elementet bruk av andres kompetanse har to sider. Den ene siden er å bygge opp kontakter med personer der deres kompetanse er med på å supplere egen kompetanse og som man kan ha nytte av i eget arbeid. Den andre siden er evnen til å utnytte kompetanse fra nettverket, det vil si andre kontakter, når egne oppgaver skal løses. En delkompetanse som en sosial ferdighet som er en del av elementet ferdigheter. Dalin legger til at når han beskriver dette som et eget element så er det fordi han ønsker å rette oppmerksomheten mot kompetanse som har økende betydning, men som ofte ikke prioriteres.

Van Krogh m.fl., (2001) sier at for å kunne skape kunnskap som fører til kompetanse må man legge til rette for relasjonsbygging og dialog. Man må dele kunnskap med hverandre ved å utvikle en felles kunnskapsbase for alle i den enkelte organisasjon på tvers av både geografiske og kulturelle grenser. Mennesker må bli flinkere til å tenke i fellesskap (Senge m.fl., 1999). I begrepet å skape kunnskap mener forfatterne summen av alle aktiviteter som foregår i en organisasjon som påvirker kunnskapsutvikling på en god måte. I tillegg til å gjøre bruk av den enkeltes kunnskap og innsats jobber folk sammen i nettverk. Slike grupper omtaler Von Krogh m.fl., (2001) som kunnskapens mikrosamfunn. Den tause kunnskapen er

umulig å fange opp i dokumenter. Den enkelte medarbeiders tause kompetanse, som også bør sees på som organisasjonskapital slik som annen kunnskap, må gjøres eksplisitt gjennom samtaler og relasjonsbygginger i mikrosamfunn, nettverk. Da ved å gjenskape de unike betingelsene for det spesielle mikrosamfunnet for kunnskap.

3.4 Personlige forutsetninger

Dalin (2004) skiller mellom en persons personlige forutsetninger og kompetanseelementer som kan utvikles gjennom læring. Personlige forutsetninger er et begrep hvor Dalin tenker på evner og talenter, personlighetstrekk, energi og motivering.

Evner og talenter gjenspeiler et individs potensiale i form av egenskaper og kvaliteter som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave og til å utføre en oppgave samt det å tilegne seg og kunne gjøre bruk av nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Disse evnene er medfødte egenskaper (Dalin, 2004). Som eksempler på dette nevner Dalin kreative, verbale og analytiske evner. Slike egenskaper hos den enkelte person kan være med på å bidra til raskere læring og læringen kan være med på å gi trening i å bruke talentet på en god måte (Dalin, 2004). Evner danner en grunnleggende ballast og er en premissgivende komponent for kompetanse (Lai, 1997).

Personlighetstrekk er grunnleggende egenskaper ved den enkelte person som ansees å være stabile og av grunnleggende karakter. De kan sees på som grunnleggende over lang tid og muligens gjennom hele livsløpet (Dalin, 2004). Eksempler på dette kan være omgjengelighet, utadvent, åpenhet, samvittighetsfull, pliktoppfyllende eller følsom knytta til grunnleggende personlighetstrekk.

Nordvik (1995) viser til undersøkelser som sier at grunnleggende personlighetstrekk hos voksne mennesker er ganske stabile. Det å bli bevisst sin egen væremåte er viktig og av stor verdi i en yrkesutøvelse. Først da kan man forholde seg til den man er og ta hensyn til dette (Røkenes og Hanssen, 2006). Stabile personlighetstrekk hos voksne tilsier ikke at de ikke kan utvikle seg. Det viktigste vil være å bli bevisst på sin egen væremåte og vurdere om den må forandres for å møte de krav som stilles i yrkessituasjonen.

Energi og motivering beskriver Dalin(1994) som fysisk og psykisk og som i varierende grad har betydning for den enkeltes person bruk av sin kompetanse uten at energien er en del av kompetansen. Han skriver at det er noe tilsvarende med motivering. Dersom man er motivert for jobben bruker man sin kompetanse og motsatt dersom motivasjon uteblir. Derfor er det også viktig for organisasjoner å få frem motivasjonen hos den enkelte. Sautter (1997) har belyst hvilke erfaringer som skal til hos barn og unge til det vi betegner som motivasjon. Han ser det ut fra innfallsvinkelen at det er noe som *blir til* og ikke noe som *er* og fant handlingsmønstre som på flere områder bryter ned etablert teori.

Læring, engasjement og motivasjon hører ofte sammen. Det er lettere å lære dersom engasjementet er tilstede. Det handler om å oppdage noe som gir mening i forhold til det man gjør, som for eksempel et læreryrke. Faglig utvikling handler om engasjement. Det er en prosess man blir aldri ferdig. Dåvøy (2007) sier det er som en hage som må lukes og plantes på nytt og noen ganger må noe fjernes. Noe som krever tålmodighet og innsats. Desto større og finere hagen er jo mer innsats ligger bak. Det er heller ikke bare det som er synlig som har betydning, men også jordmonnet som ligger under. Dette kan sammenlignes også med en lærers personlige vekst som også innebærer personlig pågåenhet for å vokse.

Alvsvåg og Førland (2007:306) sier: ”Våre engasjementer dreier seg ikke om den gitte moralske impuls eller de gitte livsytringene *i seg selv*. Denne impulsen er uttrykk for et engasjement som ikke er vårt eget, men som er oss gitt. Det utgjør det gitte livets engasjement som ikke kan og ikke trenger å utvikles; det er ferdig og klart. Vårt engasjement handler derimot om hvordan vi forholder oss til fordringen og valgmulighetene livets engasjement skaper i oss; hvordan vi gir dem rom og utfoldelse”. De sier videre at dette er noe som skjer i de ulike konkrete situasjoner i våre møter med andre mennesker. Fordringen krever et ansvar som kan åpnes og lukkes. Det er ikke bare den enkelte lærers handlinger som hviler i gitte livsytringer men også omgivelser, organisasjoner og ordninger. De kan være med å gi motivasjon og engasjement til gode handlinger.

3.5 Å være i beredskap

Det å være i forkant tolker jeg som det Dalin (2004) kaller for beredskap for forandring; å kunne takle ukjente situasjoner og hendelser som dukker opp. Fagkompetanse som man allerede innehar kan brukes i nye og ukjente situasjoner noe som er med på å gi en mer faglig trygghet for nye situasjoner. Han skiller mellom individnivå og bedriftsnivå. Individnivå skiller mellom *faglig* og *menneskelig* beredskap. *Faglig* beredskap vil si å være anvendelig i stadig nye situasjoner, for eksempel metodiske ferdigheter som gir trygghet i slike situasjoner. *Menneskelig* beredskap ser han på som å ha innsikt i det mellommenneskelige samspillet og det å kunne takle ulike situasjoner av menneskelig og miljømessig art, for eksempel håndtere og løse konflikter. Dalin sier at når faglig og menneskelig beredskap utvikles i samspill så er det ideelt.

Med bedriftsnivå mener Dalin forandring at ledere og arbeidstakere som fellesskap kan omstille seg så vel mentalt som praktisk når det stilles krav til. Videre det å ha et godt læringsmiljø, fleksibilitet i jobbutforming, faglig kunnskap om bedriftens framtidige muligheter og åpenhet om organisasjonens situasjon og samarbeid om utviklingsmulighetene. Når kompetansen ikke endres i takt med utfordringer og krav, vil det være mulig å snakke om *kompetansereduksjon* eller *negativ kompetanse* (Sandell, 2002). Forandringer med dets utfordringer og krav når oss alle. Det blir stadig vanskeligere å gjemme seg bort i en jobb og ha tro på at forandringens vinder ikke når inn i "vår" organisasjon og gjelder ikke meg. Skau, (2006:50) henviser til Martha Rogers som i et foredrag sier: "Vi befinner oss i den største endringsprosessen i menneskets historie siden den industrielle revolusjonen. Vi har ingen grunn til å lene oss tilbake og tro at framtida vil kunne bli en ekstrapolasjon av det vi allerede kjenner til".

3.6 Kvalifikasjoner og kompetanse

Kvalifikasjoner og kompetanse brukes i dagliglivet i varierende og overlappende betydning. Kvalifikasjonsbegrepet blir ofte brukt i sammenhenger i forhold til om hvilke krav ferdighetsfunksjoner og arbeidsprosesser stiller til arbeidskraften og til utdanning. Gleerup (2003) setter et skille mellom kvalifikasjoner og kompetanse. Han sier at kvalifikasjoner innlæres ut fra teoretisk skolastisk utdanning som innebærer faglig forståelse og fakta. Når en person sies å ha bestemte formelle kvalifikasjoner vil det si at personen gjennom

standardiserte prøver, som for eksempel eksamen, er vurdert som kvalifisert for å mestre bestemte oppgaver innenfor et bestemt virksomhetsområde.

Kvalifikasjonen finnes ikke inne i en persons hode eller andre deler av kroppen. Det er et produkt ut fra vurdering, ikke et produkt av en sosial og psykologisk prosess som personen har utvikla en konkret kompetanse gjennom (Nygren, 2004). Han ser videre på kvalifikasjoner som sosiale konstruksjoner og mener at en tildelt kvalifikasjon har en reell eksistens, ikke som kompetanse, men som en *sosialt konstruert kvalifikasjon*. Der er ingen garanti for at en formell kvalifisert person utenfor den konteksten der den aktuelle kvalifikasjonen er konstruert, i realiteten vil kunne mestre de oppgaver som vedkommende er kvalifisert for å utøve. Formelle kvalifikasjoner kan derfor ikke alltid si noe om en persons kompetanse.

Lai (1997) bruker begrepet formell kompetanse som refererer til kompetanse som kan dokumenteres gjennom utdanningssystemer eller godkjente eksamen eller sertifiseringsordninger. Høgskoler som organisasjoner stiller store krav til krav til formell kompetanse og kvalifikasjoner ved å etterspørre faglige kvalifikasjoner som gode skoler og eksamenspapirer. Nærhet til en grunnleggende vitenskap gir høy status og nyter stor anseelse. Meyer (2007) sier at ved undervisnings- og forskerstillinger er det viktig å legge ved formell og skriftlig formidlet kunnskap som vitenskaplige artikler, avhandlinger m.m. Hun sier videre at selv om dette fremdeles er viktig så har det også skjedd en endring som går ut på å spørre etter uformell kompetanse. Søker blir spurt om utvikling i forhold til nyere faglig kunnskap og utvikling og evne til å kunne gjøre bruk av kunnskap i ulike og nye sammenhenger.

Dalin (2004) påpeker hvordan vi ofte snakker om folk som er kompetente for den jobben de utfører og at årsaken må ligge i deres fagutdanning eller såkalte høyere utdanning som for eksempel fra et universitet med offentlig eksamen derfra. Men fokus er i ferd med å endre seg. I dag vektlegges menneskets evne til omstilling, kunne mestre uventa situasjoner og evne til å fornemme og kunne ta del i det nye (Meyer, 2007). Man kan gå tilbake til begrepet realkompetanse som knytter seg til erfaring, kreativitet, kunne ta initiativ og være engasjert, pragmatikk og samtidig utnytte sin formelle kompetanse (Dalin, 2004 og Sandell, 2002).

Sandell (2002) taler for sosial kompetanse som en egen overordnet kategori som refererer til relasjonelle forhold og fokuserer på yrkesutøvers evne til samhandling og kommunikasjon. Dalin samler det inn som en del av den formelle kompetansen. Handlingsaktivitet som

forutsetter situasjonsbestemt kontekst. I forhold til omgivelsenes krav vil kompetansen være i kontinuerlig endring. Den må følge innovasjonstakten og helst være i forkant.

4.0 Personkompetanse – en forutsetning for samlet profesjonell kompetanse

4.1 Kompetanse – mange variabler

Hjort (1993) bruker begrepet syntese mellom ulike kompetanseformer der han trekker fram at flere yrkesgrupper trenger en kald hjerne til teoretiske kunnskaper, intellektuelle og tekniske ferdigheter, evne til å systematisere og resonnerer. Men han sier at de må også ha et varmt hjerte, bestemte holdninger, følelser, intuisjon, varme, et helhetssyn, medfølelse, menneskelig og sosialt engasjement.

For å gi et bilde av de ansattes kompetanse bør både den formelle og uformelle kompetansen tas i betraktning. Det å være profesjonell består av de kvaliteter som er nødvendige og hensiktsmessige i utøvelsen av læreryrket. De ansattes faglige kompetanse erverves ikke bare gjennom utdanning. Det at de ansatte erfarer og reflekterer over det de gjør i samhandling med studenter og kollegaer er med på å legge grunnlaget for å kunne opptre profesjonelt. Personlig kompetanse står sentralt i samhandling og relasjon med andre. Denne kompetansen vil alltid være i utvikling og er avhengig av erfaring og modning.

Sandell (2002) skriver at erfaring i seg selv ikke automatisk leder til dyktighet, omsorg og gode relasjoner. En forutsetning for forbedret praksis vil være at man som lærer er oppmerksom på og reflekterer over egne erfaringer og handlinger i praksis ”..... rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den...” (Lauvås og Handal, 2000:68). Å reflektere vil si å iaktta deg selv og dine reaksjoner i en kontekst og samtale med deg selv om din opplevelse i denne situasjonen (Grönquist, 2004). Det innebærer også en prosess som gjør mennesket i stand til å oppdage og lære noe (Søndenå, 2002). Forholdet mellom handling og refleksjon hos den enkelte lærer er også viktig for å kunne få tak i dennes forståelse av egen kompetanse i relasjon til andre. Refleksjon er et nøkkelord i vår tids perspektiv på kompetanseutvikling.

Skjervheim (1996a) henter filosofisk arbeid tilbake til å angå menneskers eksistensielle liv hvor han påpeker nødvendigheten av refleksjon. Han sier at veien til livsvisdom og livsopplysning er kronglete der man må våge å risikere og kunne ta feil hvorpå han sier at refleksjon ikke må sees på som en selvspeiling av sitt eget jeg, men selvrefleksjon ved å gå omveien om historien og interaksjon med andre mennesker. Refleksjonen blir her utvidet til det å tolke. Martinsen (2006:71) setter et spørsmålstegn ved om Skjervheim legger for stor vekt på tenking og refleksjon uten å ta med følelser og spontanitet: ”Kan en komme livet på sanset hold og gi språk til både glede og sorg, livsmot og tretthet, håp og savn kun gjennom tenking eller refleksjon, begreper som Skjervheim knytter nært til hverandre? Trenger ikke refleksjon eller tenkingen motspill av spontaniteten og av følelsene? (Martinsen, 2006:71).

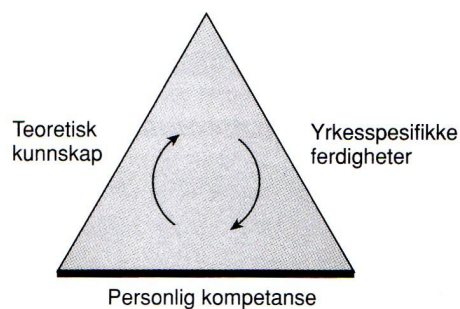
Som svar på disse spørsmålene trekker Martinsen (2005:71) fram Løgstrup som sier ”..uten følelse, ingen forståelse. Al forståelse, al tenking er anvist på følelsen”. Martinsen beskriver følelsene som adgangsgivende til vår tilværelse, og de er med på å gi oss innsikt og erkjennelse. De adgangsgivende følelsene er noe som er formet og bundet utenfor oss selv slik at man kan være lyttende med i det som berører våre medmennesker. Man er engasjert i noe man har felles eller deler. Martinsen trekker også frem de motsatte ubudne følelser og karakteriserer dem som selvkretsende følelser som ikke rekker ut til det en ønsker innsikt i.

4.2 Samlet profesjonell kompetanse

Sammenhengen mellom vitenskapelig kunnskap og anvendelse av praktisk utøvelse går gjennom den personlige kompetansen. Dette er kunnskaper som gradvis integreres gjennom en prosess hvor erfaring, refleksjon og intuisjon inngår. Herunder tar jeg utgangspunkt i sosiolog og forsker Greta Marie Skau sin modell for profesjonalitet som hun kaller kompetansetrekanten (Skau, 2006:56) Dalin (2004) sitt syn på kompetanse er ingen motsetning til Skau sin modell. For meg å få synliggjort alle elementer i kompetanse blir det viktig å få fram hans definisjon for så å gå over til Skau sin mer forenklete modell. Det som preger denne modellen er hennes syn på personlig kompetanse som hun fremhever og utdyper som en betydningsfull og integrert del av profesjonalitet og hvor sentral den er når man er i samspill med andre mennesker. Modellen kan anvendes på ulike måter i forhold til ulike yrkesgrupper. Hun deler kompetansebegrepet inn i en kompetansetrekant hvor hun tar for seg teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Aspekter som kommer til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde i alle yrkesrelaterte handlinger og

samhandlinger og at de til sammen utgjør en helhet. De henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. Modellen er en grunnmodell for kompetanseforståelse. Hun har videreutviklet denne kompetansemodellen der hun ser på personlig kompetanse som et fundament for teoretisk og yrkesspesifikk kompetanse.

Personlig kompetanse er et tema som er blitt mer sentralt bare i løpet av det siste decennium. Særlig hos helsepersonell eller andre yrker der man jobber med eller for mennesker hvor relasjoners betydning er sterk. På høgskoler har ikke dette vært et stort tema. Mulig at det kan ha sammenheng med en annen tolking av det å være profesjonell der det er det enkelte individs handlinger og holdninger som skal være upersonlige, følelsesnøytrale, saklige og formelle (Nygren, 2004). Et skille hvor den personlige kompetansen sees på som isolert fra den profesjonelle kompetansen og man får dermed to ulike kompetanser.



figur 2: Samlet profesjonell kompetanse med dens bevegelighet og gjensidige påvirkning. (Skau, 2006:68)

Den danske pedagogen Fibæk Laursen (2003) ser på den personlige kompetansen som et integrert del av samlet profesjonell kompetanse. Noe som samsvarer med modellen til Skau. Laursen sier videre at utvikling av personlig kompetanse har stor sammenheng med generell utvikling av profesjonell kompetanse. Den har sammenheng med kvaliteten i det arbeidet vi utfører som lærere på en høgskole som omhandler vår personlige væremåte der Skau understreker både i forhold til oss selv og andre. Shulman (2003) ser på det personlige og profesjonelle som en helhet; han sier at et skille her vil være et falskt dikotomi. Dersom vi skal være i stand til å bli gode yrkesutøvere må den personlige og private rollen integreres i den profesjonelle. Han sier videre at først da klarer man å lære, bli mer bevisst på seg selv i relasjoner til andre.

4.2.1 Kompetansetrekanten som utgangspunkt for profesjonalitet

I kompetansetrekanten inkluderer Skau følgende:

Teoretisk kunnskap som innebærer faktakunnskaper og allmen forskningsbasert å vite. Det kan for lærere være teoretisk kunnskap ut fra ulike fagområder som man underviser i. Man må ha kjennskap til de teorier, begreper, modeller og metoder som hører til herunder. Sandelands (1990) trekker fram den teoretiske kunnskapen som sentral og som gjør oss som aktører i stand til å beskrive og forklare forholdet mellom fenomener. Det er en kunnskap som i utgangspunktet er personuavhengig, men er som regel skriftlig og kan brukes av de som er interessert i kunnskapen. Mennesker som scorer høyt på den teoretiske kompetanseformen, vil særlig i akademiske miljøer som høgskoler betegnes som flinke. Denne kompetanseformen setter utdanningsinstitusjoner høyt. Skau anser denne kunnskapsformen som allmen og upersonlig. Det er *å vite at* kunnskap som kan være mer eller mindre bearbeidet eller lært utenat, den kan være dyptgående eller overflatisk, integrert eller fragmentarisk. Det er teoretisk kunnskap som viser tilbake til det som Peter Hjort (1993) betegner som kunnskaper hvor man trenger en såkalt kald hjerne. En kunnskapsform som Skau understreker kan foreldes hurtig og er den mest forgjengelige av de tre kompetanseformene hun beskriver.

Oppsummert gjelder dette:

- Teori
- Vite at det er noe som er sant, for eksempel henta fra bøker
- Man kan snakke om det
- Man kan bli fortalt

Kirkevold (1996) trekker fram vitenskapelig teoretisk og vitenskapelig kunnskap som også omhandler ferdighet som vurderingskompetanse. Med vurderingskompetanse mener hun:

- lese og forstå vitenskapelige teorier og forskningsrapporter
- kritisk vurdering av kunnskapen
- signifikans - vurdering av kunnskapen (Kirkevold 1996:38)

Altså dreier det seg ikke bare om å lese, men man må også forstå og kunne få tak i hva en forskningsrapport inneholder av ny viten, kunne vurdere holdbarheten av det som er presentert i artikkelen og om den har en reell klinisk betydning. Trening vil være viktig der bruk av analyseredskap kan være med å gjøre treningen lettere. Gjerne sammen med andre for å kunne diskutere eventuelle spørsmål som dukker opp underveis (Kirkevold, 1996).

Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter det profesjonsspesifikke håndtverket. Det er handlingskunnskap hos det enkelte individ og omhandler ferdigheter, teknikker og metoder i yrket som lærer. Kunnskapsformen her er overveiende praktisk eller teknisk/metodisk. Mennesker som innehar høy ferdighetskompetanse betegnes ofte som dyktige praktikere. Skau (2006) sier at denne kompetanseformen ikke kan stå alene uten å kunne gjøre rede for det man gjør. Skal man opptre som en dyktig praktiker må man i tillegg til å utføre en ferdighet eller metode inneha både teoretisk innsikt og personlig kompetanse.

For lærere innebærer yrkesspesifikke ferdigheter blant annet å tilrettelegge ulike situasjoner og kunne gjennomføre både veilednings- og undervisningsoppgaver. Det å beherske ulike metoder for undervisning og veiledning, spesielle lytteteknikker og ulike måter å stille spørsmål på. Det gjelder også å strukturere de ulike undervisnings- eller veilednings-situasjoner og skille mellom de ulike sekvenser. Kirkevold (1996) kaller det en mer instrumentell form for anvendelse. Det kan være teknikker som er utviklet ved hjelp av forskning og som kan anvendes i konkrete situasjoner. Hun understreker at det ikke fritar det handlende mennesket i å observere, erfare og reflektere over teknikkens funksjon i de enkelte situasjoner. Kirkevold (1996:38) bruker begrepet anvendelseskompetanse som en ferdighet for å knytte den teoretiske vitenskapelige til praksisutøvelse der man klarer å relatere generell og abstrakt kunnskap til konkrete situasjoner i praksis. Hun betegner den som:

- Å velge relevant kunnskap i forhold til foreliggende situasjon.
- Tolke situasjonen opp mot teorien
- Utforme handlinger/tilnæringsmåter med utgangspunkt i vitenskapelig kunnskap.

Sandelands (1990) påpeker at det å kunne tolke praktiske situasjoner opp mot teoretisk kunnskap er en indirekte kunnskapsanvendelse fordi den ikke beskriver og forklarer hvordan yrkesutøveren skal bruke den i de ulike praktiske situasjoner. Kirkevold trekker fram åpenhet og nærhet som viktige kriterier for å kunne bruke teoretisk kunnskap på en klok eller fornuftig måte. Der man også gjør bruk av sine erfaringer. Vitenskaplig kunnskap kan påvirke refleksjonsprosesser på en positiv måte. Ved å erfare og sette ord på egne erfaringer og tolkinger kan man være med å hindre at teoretisk kunnskap alene er i fokus og at man også får med det nære inntrykket til den situasjonen man er eller var i.

Den underliggende tanken om erfaringslæring stammer fra den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (1859 – 1952) som sier man må være aktiv for å lære noe og lære av egne erfaringer. En pedagogikk som er videreført av blant annet Argyris & Schön (1996). De tar blant annet for seg *error* eller det å oppleve at noe er feil, her er det noe som ikke stemmer eller mangler og kan betegnes som gap mellom intensjon og resultat. Her kan vi trekke frem det enkelte menneskets evne til å oppdage og forstå hvorfor det ble et utilsiktet resultat og lage en ny angreps- eller innfallsvinkel

I begrepet *mistake* (Argyris & Schön, 1996) kan det være feiltrinnet som førte til feilen og som vi kanskje bare finner igjen ved nærmere undersøkelse. Det har å gjøre med faktisk gjennomføring. ”*The proof is in the pudding*” er et ordtak som har spesiell relevans når det gjelder ferdighetsutvikling. Vi kan si det slik at det er relativt lett å utforme ideer og regler for samhandling, men i neste fase når de skal settes ut i praksis – er det langt vanskeligere å etterleve dem.

Vi konstruerer en teori for å klare å finne en mening i de fenomener vi møter i vårt daglige virke. ”En teori er et sett med begreper som står i et ordnet forhold til hverandre, og som er ment å beskrive og forklare ulike sammenhenger innen et bestemt område av virkeligheten” (Røkenes og Hanssen, 2006). Argyris & Schön (1996) bruker om teorier begrepene *uttrykte teorier* og *bruksteorier* og setter et skille mellom dem. Teorier vi bruker for å begrunne våre handlinger er uttrykte teorier. Bruksteorier er noe vi ofte gjør automatisk og bare er der. Ofte vet vi ikke at de er der, men de styrer likevel vår atferd til en handling. Det kan også være mangelfull innsikt og samsvar mellom egne bruksteorier. For å få en bevissthet og klare å se sine bruksteorier kan det være viktig å videreutvikle sin kompetanse blant annet ved å trekke fram verdier og holdninger som ligger bak handlinger. Ved egen refleksjon og refleksjon i praksisfellesskap ligger der store muligheter for å bli bevisstgjort på våre bruksteorier (Røkenes og Hanssen, 2006).

Sandell (2002:352:353) sier: ”Det å kunne tilrettelegge og beherske ulike metoder alene og legge fram viten refererer til instrumentell handling, en praktisk rasjonalitet styrt av artikulerte mål. Vi har å gjøre med en kompetanse som ikke forutsetter forståelse av eller for det enkelte mennesket. Det er en form for kompetanse som vil både læres og glemmes”. Sandell sier videre at det har vokst fram en teknologisk basert vitenskap som vil undersøke, forstå og avsløre naturen, for så i neste omgang kontrollere og beherske sitt forskningsprosjekt. I en

footnote sier han at den tradisjonelle lærerrollen kan karakteriseres ut fra et tilsvarende perspektiv. Naturvitenskapen utvikler seg således fra en elitebasert universitetsvirksomhet, til en mer praksisorientert, teknologisk tilnærming. Hovedpoenget er etter Sandells' vurdering perspektivflytting fra et økologisk perspektiv til et mer teknisk perspektiv. Fra å arbeide innenfor naturens autoritet, til å gi seg selv en guderolle; den å skulle kontrollere og beherske naturen.

En slik instrumentell arbeidsmodell som bærer preg av å være en instrumentell pedagogisk tankegang kan gi lærere og andre yrker som er i samhandling med mennesker en viss handlingskompetanse. Men den ivaretar ikke godt nok det mest grunnleggende i arbeid med mennesker; betydningen av relasjoner mellom mennesker der det er de mellommenneskelige møtene som gir metodene mening (Røkenes og Hanssen, 2006). Forfatterne referer til den tyske sosiologen og filosofen Jürgen Habermas som sier at instrumentalisering av vår livsverden er med på å skape en fremmedgjøring som gjør oss til rigide mennesker hvor friheten forsvinner. Det genuint medmenneskelige i møtet mellom mennesker går tapt. Den instrumentelle og strategiske mål og middeltenkingen overfører vi til vår livsverden gjerne uten at vi selv er det bevisst. Noe som igjen medfører at vi ser på medmennesker som objekter ut fra eget ønske om kontroll. Habermas mener kunnskap er sosialt konstruert (Røkenes og Hanssen, 2006:31:32).

Stensmo (1998:248) refererer Habermas som sier vårt moderne sosiale samfunn består av to sfærer; livsverden og systemverden der livsverden er sfæren for menneskers sosiale relasjoner. I livsverden gjør vi oss erfaringer som preger våre verdier og handlinger. Vi får bakgrunnskunnskap som vi gjør bruk av når vi stilles overfor nye situasjoner og utfordringer. Menneskers handlinger koordineres og integreres gjennom kommunikasjon face to face. Systemverden preges av anonyme og saklige forhold i et marked og byråkrati. Der koordineres menneskers handlinger via medier som penger og makt og kommunikasjonen som er formell og strategisk rasjonell. Habermas mener at utdanningsinstitusjoner må reformeres der livsverden med dens kommunikative rasjonalitet og muligheter for kritisk refleksjon må være i sentrum, ikke en systemverden der strategisk og instrumentell rasjonalitet råder. Man må reflektere over seg selv og verden i en symmetrisk samtale-situasjon hvor alle har uttalelsesrett og blir møtt med respekt og tillit ved å bli tatt på alvor.

Sandell (2002:165) treffer i sine intervjuer på en høskolelærer som hevder at: ”Flere skoler har utviklet en kunnskapsmodell preget av kokebokoppskrifter”. Influert av generell universitetskultur, har profesjonsutdanninger etter den intervjuedes oppfatning blitt preget av naturvitenskapelig tenking der de konvensjonelle utdanningsinstitusjonene formidler kunnskap preget av teknisk rasjonell paradigmeforståelse. Praktisk kompetanse blir oppfattet som profesjonell når kompetansens instrumentelle problemløsninger er basert på systematisk, foretrukken vitenskapelig kunnskap.

Høgskoler og universiteter er kommet mer i søkelyset på grunn av sitt tekniske og rasjonelle syn på hva profesjonell kunnskap innebærer. Schön (1983) henviser til empiriske undersøkelser som sier at det er lite samsvar mellom praktisk problemløsning og kunnskapstilbudene som studenter møter innenfor disse skolene. ”Den teoribaserte rasjonaliteten blir reduksjonistisk ettersom handlingsbaserte helheter ytterst sjelden vil kunne bli beskrevet i all sin mangfold” (Sandell, 2002:29). Schön (1983) understreker at det er en fare for at utdanningsinstitusjoner i liten grad befatter seg med det som filosofen Aristoteles (384 – 322 f. Kr) kalte *phronesis*. Det er vanskelig å gi en entydig oversettelse av dette begrepet og det finnes ikke noe entydig begrep i vårt språk som er tilsvarende. Men man kan bruke begrepet praktisk fornuft som består av klokskap eller praktisk visdom, praktisk skjønn eller dømmekraft (Thomassen, 2007). Man gjør bruk av verdibasert kunnskap der man også gjør bruk av etiske og moralske valg. Som lærer på en høgskole må man også ha kunnskap om og være bevisste på sine handlinger i ulike kontekster og at disse også er med på å avgjøre kvaliteten av arbeidet som utføres. Schön (1983:11) knytter profesjonell kunnskap til kunnskap, kompetanse og kvalitet: ”Professionals claim to contribute to social well-being”.

Gilje og Grimen (2002:11) viser til den amerikanske filosofen Stephan Toulmin, som sier at de profesjonelle yrkesutøvere kan være så nær sin egen aktivitet at de mest generelle trekk og forbindelser unnslipper en. Da kan det være nødvendig å lene seg tilbake og på den måten få *utsikt* på sin *innsikt*. Ramsey og Oliver (1995) sier at et trekk ved en dyktig lærer er å tenke gjennom og reflektere over sin undervisning. De argumenterer med at dette er viktig for at den enkelte lærer skal kunne integrere, harmonisere og videreutvikle sin praksis slik at undervisningen får mening for den enkelte student. Med hensyn til yrkesspesifikke oppgaver understreker Skau (2006) at skillet mellom de alminnelige hverdagsferdigheter og personlig kompetanse kan være flytende.

Oppsummert gjelder yrkesspesifikke ferdigheter:

- Hvordan man bruker kunnskap. Hvordan – knowing how.
- Vite hvordan en bestemt handling utføres
- Må læres og oppleves i praksis
- Rutiner – kan bli rutiner etter hvert
- Gjelder praksis

Personlig kompetanse i forhold til lærere omfatter den enkeltes lærers verdigrunnlag og menneskesyn, evne til kontakt med studenter og kollegaer. Det handler om hvordan vi møter andre og lar dem møte oss. Videre omhandler den personlig integritet og rettferdighetssans, interesse for fagene og for den enkelte student og kollega, evne til å lære og engasjement i sitt daglige arbeid. Her kommer mange eksempler inn som blant annet lydhørhet, oppriktig interesse for medmennesker, god kjennskap til seg selv og andre, evne til empati og tålmodighet og tro på at endring og utvikling er mulig for alle (Skau, 2006). I arbeid som lærer på en høyskole i vårt møte med studenter og kollegaer er det viktig å tåle å være i det uferdige og gi nødvendighet til prosesser. En utfordring for mange. Skau (2006) trekker også fram evnen til å godta og ta i mot det som er annerledes i andre.

Det er ingen tvil om at det i våre dager stilles store krav til det å utføre læreryrket, og det hersker heller ingen tvil om hva som forventes av den såkalte gode lærer. Mange har, i likhet med Dewey (1997), angrepet forestillingen om at å utdanne studenter dreier seg om mer enn en viss kunnskapsmasse. Forventninger er nok også forskjellige ut fra hvilke skoler man snakker om, alt fra barneskole til universitet. Jeg har tidligere vært inne på den teoretiske kunnskapens høye status innen høyskoler og universiteter. Av egen erfaring kan jeg trekke frem og minnes mine dager på folkeskolen der de fleste av oss kunne føle på omsorgen fra våre lærere. Noe som var med å gi oss trygghet som er grunnleggende for all læring. Da vi begynte på realskolen følte det som å komme inn i en ny verden. Nå var vi på vei til å bli ”voksne” og det ble forventa at vi skulle klare oss selv. Mange fikk opplevelsen av at her var hjertene mer kalde. Teorien ble det viktigste. Mange av oss savnet hjertene og omsorg fra lærerne. Tryggheten som er grunnleggende ble mindre og noen ble mindre ”skoleflinke” og andre valgte å slutte.

I sin doktoravhandling ber Lillejord (2000) elever om å nevne hva som kjennetegner en god lærer. Feedbacken som de ga var den sosiale dimensjonen og relasjonelle aspekter. Min egen erfaring tilsier at dette er noe som studenter ved høgskoler også legger stor vekt på. Det går ofte igjen i skriftlige evalueringer.

Professor i pedagogikk, Gunn Imsen, har sett på studier som er utført i forhold til læreres kompetanse.” Forskningen viser at de gode lærere har en bevisst, strukturert plan bak undervisningen, evner til å variere med ulike metoder og til å improvisere når det er nødvendig. I tillegg må det vises kjærlighet og varme. Konklusjonen blir at det er ingen motsetning mellom *kunnskapslæreren* og *omsorgslæreren*” (Imsen, 2000:403).

Et gjennomgående trekk ved samtidige reformer i forskjellige land er at de målbærer et nytt syn på hva slags kompetanse som trengs når yrkesgrupper skal ut på arbeidsmarkedet. Noe som er med på å gi grunnlag for livslang læring (Lillejord, 2003) Hun trekker frem Anthony Giddens som sier at ” I våre moderne samfunn er ikke tradisjon lenger noe man kan ta for gitt, men noe vi må velge på linje med alle valg vi fatter. Tradisjon er derved blitt en refleksiv ressurs” (Lillejord, 2003:198). Noe som igjen er med på å understreke at lærere bør forholde seg konstruktivt til endring, både i samfunnet og i skoleverket fordi: ” Lærerens verden vil alltid være i forandring”. (Imsen 2000:421). Noe som også styrker begrepet ” å være i beredskap” (Dalin, 2004).

Å ta en utdannelse for så å kvalifiseres til lærer betyr ikke at man av den grunn behøver å bli en god lærer. Det er ikke faktakunnskap og metoder alene det kommer an på. Vi må også integrere holdninger, intensjoner og valg som foretas underveis – som igjen vil være avgjørende hvor vidt man lykkes i arbeidet. Lærerrollen må gjøres personlig. Det de fleste studenter ønsker å se i dag er en lærer som er med på å vise vei og da holder det ikke med en såkalt uberørt og robotaktig operatør. Heller ikke ønsker de en lærer som alene er aktiv og som setter mål, gir ordre for så å følge opp og bare er opptatt av å kontrollere.

Likeså viktig innebærer rollen å være en inspirator for motivasjon, stille spørsmål og utfordre studenter på det å prestere i sine studier samt å stille studenten til ansvar og forpliktelser. Ydmykhet og det å stille krav må gå hånd i hånd. Å våge å vise svakheter og være litt mer ærlige mot oss selv for så å bruke tid på å analysere både det vi har gjort og gjør i vårt daglige virke for å dra lærdom. Ingen lærte å gå før vi hadde falt noen ganger. Å kopiere andres

suksess holder ikke. Vi kan gjerne lese bøker om andres suksess og få mange gode svar, men det som lett oppstår er et *knowing – doing* gap. Å være lærer ved å vise ulike veier er en prosess- modningsprosess der læreres handlinger er med på å skape liv. Engasjement for det man utretter er viktig; det kan ikke kjøpes i bøker. En lærer må modnes, man må kjenne på det man gjør. Her kan man finne mange inspirasjonskilder både på det ytre og indre plan ved å reflektere over det som gjøres.

Interaksjonen mellom lærer og student finner sted i en samhandling hvor hovedhensikten er å lære. Wadel (2004:16) sier: ”Den er basert på to delhandlinger – å lære fra seg og å lære til seg”. Delhandlinger som er helt avhengige av hverandre. For å kunne forstå læringsforhold må man se på handlinger som finner sted i samhadlingen som er et relasjonelt begrep. Her ser vi hvor avhengig vi er av den personlige kompetansen hvor man etterstreber et dynamisk forhold mellom læring som prosess og resultat. Wadel (2004:19) henviser til Ivar O. Bjørgen som skriver om ansvar for egen læring og sier at ingen kan lære for deg; hvorpå Wadel legger til at svært mange ting ville vi ikke ha lært uten andre mennesker.

Personlig kompetanse erverves og utvikles i møte med andre mennesker hvor vi handler, reflekterer over og på en slik måte lærer av våre handlinger. Derfor er det personlige samspillet med andre mennesker så viktig. Det er ofte slik at det er den personlige kunnskapen som bestemmer hvor langt vi vil nå med våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2006) Hun sier videre at vi utvikler vår personlige kunnskap gjennom de erfaringer vi gjør oss i livet og vår fortolking og bearbeiding av disse. Dermed er denne kunnskapen helt unik og knytta til den som besitter den. Men det er viktig å få understreke at den kan deles med andre. Kari Martinsen (2000) skriver om den personlige kunnskapen som hører med til det å være profesjonell. Det er ikke nok med fagkunnskap man må også våge å være menneske. Hun sier det handler om engasjement i det man gjør og våge å investere av seg selv i møte med andre for å kunne yte sitt beste for den man er i samspill med. Dermed må man også være bevisst på seg selv hvilket inntrykk man skaper i en slik samhandling.

Personlig kunnskap representerer også en form for viten som vi alltid ikke kan redegjøre for. Vi sier da at den er taus, men likevel så vet vi at vi vet. Polanyi (1966) gjør det til et hovedpoeng at den tause kunnskapen er personliggjort kunnskap. Kunnskapen er tilegnet når den er internalisert og integrert som en del av oss selv, vår virkelighetsforståelse og våre

handlinger. Den personlige kunnskapen kan sees på som aktiv kunnskap, den lever og er et redskap vi bruker og fungerer i ett med hånden som handler (Thomassen, 2007).

Skau (2006:74) oppsummerer personlig kompetanse som:

- Vanskelig å definere, dokumentere, avgrense og måle.
- En ikke-konkurrerende kompetanseform; når det gjelder personlig utvikling, gir det liten mening å sammenligne seg med andre enn seg selv.
- En form for kompetanse som det tar lang tid å utvikle; tid er her en positiv og nødvendig faktor. Personlig kompetanse foreldes ikke. Den vil imidlertid forfalle over tid om vi ikke fortsetter å utvikle den.
- Noe vi kan utvikle gjennom hele livet: Når det gjelder denne kompetansen blir vi aldri ”utlærte”.
- En form for kvalifisering der det verken finnes fasit eller på forhånd gitte grenser.
- Noe vi ikke kan lese oss til. Vi kan likevel nyttiggjøre oss andres tanker og ideer i utviklingen av en slik kompetanse.
- Nær knyttet til våre erfaringer, og det på flere måter. Vår personlige kompetanse er et resultat av bearbeidet livserfaring, og påvirker i sin tur denne: hvilke erfaringer vi videre oppsøker, hvilken forståelsesramme vi kan sette dem inn i, og hvilken virkning vi lar dem få ha på oss på sikt.
- Derfor er det ikke mulig å utvikle atskilt fra vårt ”private” liv; skillet mellom privat og offentlig har relativt liten betydning når det gjelder utviklingen av denne kompetanseformen.
- En form for kompetanse der våre nederlag og feiltrinn kan være en viktig ressurs. Det er få ting vi kan lære så mye om som av våre feil, og enkelte ting vi bare kan lære gjennom ikke å lykkes.
- Ikke noe vi utvikler alene; til det trenger vi et sosialt samspill. Vi trenger også å være alene for å reflektere over og lære av de erfaringene vi gjør i dette samspillet.

Oppsummert kan vi si det slik at Skau skiller ut personlig kompetanse fra det som hun i modellen benevner som teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, men at de er avhengige av hverandre. Nygren (2004) kritiserer hennes oppsummering av personlig kompetanse og sier at hun ikke klarer å få frem hva denne kompetansen inneholder, men

måtene vi kan utvikle den på og at det er en langvarig prosess. Skau fremhever at den er vanskelig å definere. Ut fra denne tankegangen trekker Nygren (2004:98) fram den danske pedagogen Per Finbæk Laursen som prøver å definere personlig kompetanse ved å spørre seg selv spørsmål om hva som menes med det personlige hvorpå han foreslår å oppfatte det personlige som personlig kompetanse. Fibæk Laursen (2003) sier det er en kompetanse vi må inneha for å kunne utføre vårt arbeid som også er følelsesmessig der vi gir av våre kvaliteter som varme, ansvarlighet og entusiasme. Noe som han mener og ønsker må prege profesjonelle yrkesutøvere i deres daglige virke. Et syn som jeg mener er i tråd med synet til blant annet Skau (2006); Sandell (2002); Dalin (2004) og Martinsen (2000, 2006).

Ove Sandell (2002) skriver i sin doktoravhandling *Den varme kunnskapen* om erfaringsbasert yrkesutøvelse og refleksjon over faglig utført arbeid hvor han søker å synliggjøre ikke verbaliserte og/eller ikke-fokuserte deler av læring. Han omtaler den varme kunnskapen som noe som eksisterer i samhandling mellom mennesker som har etabler en relasjon. Det handler om den kyndige yrkesutøveren som ut fra en holdning som er åpen og lyttende i samhandling med andre vil søke etter det unike hos den andre der samhandlingen vil stå sentralt, det som skjer i møte mellom to subjekt som er enestående og ulike. Sandell (2002:16) sier: ”Den varme kunnskapen er nært knyttet til det autentiske i møtet mellom menneske som samhandler nært i utviklingen mot yrkeskompetanse der erfaringsbasert refleksjon i og over faglig yrkesutøvelse vil være et varemerke”. Ønske må være å bli en kyndig yrkesutøver som utnytter samspill mellom teoretisk kunnskap, praktiske erfaringer og refleksjon over situasjonsbestemte handlinger. En kunnskap som viser til det skjulte og mindre skjulte. Det vil være former av påvirkning som er gjensidig styrt på menneskers handle- og væremåte. Et samspill som også krever en viss praksistid. Sandell sier videre at den varme kunnskapen vil tilhøre den tause, undefinerbare kunnskapen der vi bare vet hva som skal gjøres og som bygger på erfaring. Man kan ikke bare si om den som utfører jobben at hun /han har positive egenskaper, man må ta for seg selve handlingen og beskrive den. Sandell er opptatt av at handlingsaspektet må bli en sentral innfallsvinkel til studier av kompetanse i praksis.

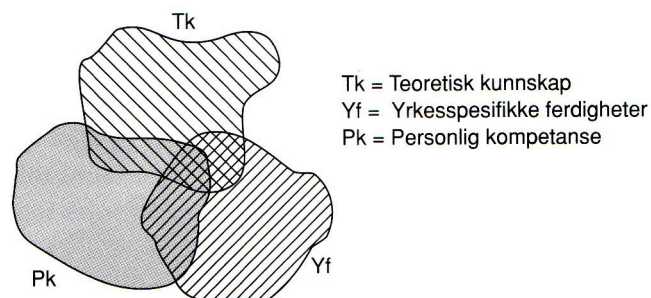
4.2.2 Videreutvikling av kompetansemodellen

Skau (2006) bruker kompetansetrekanten som en grunnmodell for å forstå profesjonell kompetanse. Hun videreutvikler denne modellen der hun tenker seg personlig kompetanse som et fundament for teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Dersom fundamentet

er svekket eller bryter sammen vil byggverket være svekket. Det hjelper ikke om konstruksjon og utforming er svært så avansert. Modellens styrke er at den integrerer personlig kompetanse som en nødvendig del av kompetansebegrepet. Begrensningen er fravær av dynamikk, men hun poengterer viktigheten av en slik kompetanseform hele tiden vil være i bevegelse og gjensidig påvirkning. Livet innebærer livslang læring og utvikling. Erfaring bærer vi med oss videre Noe ønsker vi å gå mer i dybden i og noe forkaster vi på vår livsvei. Dersom noe ikke fungerer må vi ikke være redde for å forkaste eller utvikle noe nytt.

Det er viktig å stadig kunne se framover, men likevel ha fortiden med seg. Bak oss ligger alltid perspektiver som kan gi praktisk klokskap. Klokskap som man tilegner seg i møtet med livet, det gjelder både eget og andres liv. Å utvikle kompetanse kan sammenlignes med en reise. Den ytre reisen som foretaes samt den indre reisen hvor man som menneske forandres gjennom både prøvelser og vekst. Derfor er det mye som kan læres og tilegnes gjennom en slik reise. Både til tider som har vært før oss og til steder som ligger der foran oss og venter på å bli oppdaget.

I vår praktiske yrkesutøvelse er teori, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse tett sammenvevde, men vil opptre ulikt i ulike sammenhenger. Å være profesjonell yrkesutøver innebærer å være et medmenneske hvor målet må være å stadig være på vei for å bli et kompetent medmenneske. Personlig kompetanse utvikles via en lang prosess der vi ikke må tillate den personlige læringskurven å flate ut. Noe som kan få fatale følger både for oss selv og dem vi er i interaksjon og relasjoner til Skau (2006).



figur3: En transformering av figur 2, samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2006:68)

4.2.3 Grensen mellom det personlige og det private

Røkenes og Hanssen (2006) påpeker at det noen ganger kan være vanskelig å vite hvor grensene går mellom det å være profesjonell på en personlig måte og det å være privat. De trekker fram ulike forventninger og normer ut fra kulturelle forskjeller. Det være seg ulike etniske grupper, forskjeller mellom by og land, subkulturer og aldersgrupper. Den er avhengig av den enkelte situasjon og fra relasjon til relasjon. Røkenes og Hanssen bruker begrepet personlig profesjonalitet og trekker fram relasjonsbegrepet som en integrert del. Egen væremåte og erfaringer, uten å være påtatt, er viktige redskap for å kunne håndtere uventede situasjoner der fagpersonen våger å være seg selv og setter sin såkalte farge på yrkestilværelsen.

Nygren (2004:98:99) trekker fram to hovedtolkinger av begrepet personlig:

1. *Personlig* er noe som er en del av individets personlighetstrekk og som har relevant for profesjonsutøvelsen, som kan endres/utvikles, og som i varierende grad kan forekomme hos flere ulike individer – for eksempel en spesiell form for humor som kan brukes i profesjonsutøverens samspill med sine brukere.
2. *Personlig* er noe som er unikt, særegent for det enkelte individets personlighet, som kan ha relevans for profesjonsutøvelsen og som kan endres/utvikles, men som på grunn av sin ulike karakter ikke kan allmenngjøres, formidles eller bli felles for flere individer – for eksempel profesjonsutøverens egne erfaringer av samme typen problemer som brukeren har, erfaringer som profesjonsutøveren på en særegen måte mer eller mindre ubevisst bruker som en faglig ressurs i sin yrkesutøvelse.

Nygren påpeker at term nummer to vil være grunnleggende for at det personlige oppfattes som et privat anliggende. Ved å gå for term en blir det meningsfullt å drøfte hvilke personlighetstrekk som generelt er ønskelig hos profesjonsutøvere i deres daglige virke i en bestemt profesjonell praksis. Personlighetstrekk som samsvarer med modellen til Skau (2006) og til Sandell (2002) sin forklaring på varm kunnskap.

Det å være profesjonell er der også ulike tolkinger av. Nygren (2004:99:98) ser på to hovedtolkinger av begrepet: ” Bevisste strategier for å kommunisere innlevelse og medfølelse som en del av en faglig ideologi om brukermedvirkning der målsettingen er å opprettholde gode samarbeidsformer”. Han forklarer på dette som:

1. *Profesjonelt* er noe i individets handlinger og holdninger som er upersonlig, følelsesnøytralt, saklig og formelt – for eksempel en profesjonsutøvers generelle og prinsipielle streben etter ikke å avsløre sine følelser i forbindelse med samspillet med sine brukere.
2. *Profesjonelt* er noe i individets handlinger og holdninger som har vist seg å bidra effektivt til måloppnåelse ved løsningen av de arbeidsoppgavene som profesjonsutøveren er tillagt, eller som hun selv definerer som en del av sin profesjonsutøvelse – for eksempel relasjoner.

Sett ut fra den første termen henviser Nygren (2004:99) til Parson som beskriver at kjennetegn ved det å være profesjonell er det å være følelsesmessig nøytral. Det vil si at vi som lærere skal behandle studenter likt og hele tiden oppføre seg saklig. Habberstad (2002) kaller det for en nøytralitetens tvangstrøye der studenter blir forstått som kasus og objekt, en Jeg – Det relasjon. Røkenes og Hanssen (2002) sier at man må tilstrebe et Jeg – Du forhold for at relasjonen ikke skal bli for objektiviserende. Dersom objektiviseringen av den andre blir en grunnholdning gjør man seg fremmed i forhold til egen og andres. Å objektivisere andre vil si at man også objektiviserer seg selv (Martinsen, 2006). Hun ser på objektivisering som en angrepsholdning som kan dominere et forhold til andre og dermed betegner hun det som et angrep på andres' rett til å ha egne meninger og vurderinger som går ut over friheten til egen selvforståelse. Dette samsvarer med det instrumentalistiske mistaket (Skjervheim, 1996a). Videre ser hun også på det som problematisk da en viss form for objektivisering kan være nødvendig i en samtale for å kunne få fram en tvetydighet, men vi kan likevel vise engasjement.

Dersom man legger tolking nummer en til grunn for det å være personlig og tolking nummer to til grunn for å være profesjonell får vi følgende kombinasjon: ”*Personlig* er lik varme, ansvarlighet og entusiasme som er en del av individets personlighetstrekk som har relevans for profesjonsutøvelsen + *profesjonelt* som er lik noe i individets handlinger og holdninger som har visst seg til å bidra til effektiv måloppnåelse ved løsningen av de arbeidsoppgaver som individet er tillagt eller selv definerer som en del av sin profesjonsutøvelse (Nygren, 2004:100) Han henviser til Fibæk Laursen når han tar opp personlige særtrekk som varme, ansvarlighet og entusiasme (Nygren, 2004:99).

Jeg tolker dette til å stemme overens med det Røkenes og Hanssen (2006) omtaler som personlig profesjonalitet. De påpeker samtidig at i en yrkesrolle opptrer man ikke som en privat person. Det kan føre til følelsesmessige problemer for eksempel dersom man alltid sier rett ut hva man mener eller dele sine innerste tanker og følelser med den andre som her i oppgaven studenter eller kollegaer. Noe som kan være med på å skape utrygghet, konflikt og avstand. Røkenes og Hanssen sier videre at det må stå i forhold hva relasjonen kan bære. En veldig åpenhet fra fagfolk om private hendelser kan også virke utrygt og forvirrende for brukere. Her kan vi gå tilbake til det som Nygren (2004) sin hovedtolking nummer to under begrepet personlig der det personlige bli mer et privat anliggende for den enkelte.

Nygren stiller spørsmålet hvorfor det er så viktig å ha et skille mellom den personlige og den profesjonelle kompetansen. Han mener den personlige kompetansen må være en integrert del av den helhetlige profesjonelle kompetansen. Det er nettopp det Skau (2006) forfekter i sin modell og sier at uansett hvilken arena vi befinner oss på så er den vi er som person alltid med oss og den personlige utviklingen aldri kan være en privatsak. Shulman (2003) var enda tidligere ute når han hevdet at skillet mellom det profesjonelle og det personlige må sees på som et falskt diktomi og sier at det er først når man klarer å integrere det personlige i vår yrkesrolle først da klarer man å være dyktige yrkesutøvere. Som Skau understreker han at vi alltid bærer med oss en del av oss selv i vår profesjonelle væremåte.

5.0 Taus kunnskap

5.1 Kunnskap – ikke bare boklig lærdom

”Kunnskapssynet berører spørsmål om den menneskelige kunnskapens natur, opprinnelse, gyldighet og grenser” (Stensmo, 1998:12). Viktige spørsmål man må stille seg er hva er verdifull kunnskap for dem som skal lære, kunnskapens natur, hvordan tilegner de seg kunnskap optimalt, hva er tro og hva kan vi vite.

Ontologien er den delen av filosofien som både diskuterer og studerer hvor og hvordan kunnskapen finnes. Der finnes ulike forbindelseslinjer til de ulike ontologier. Vi kan ta for oss empirismen der kunnskapene ligger gjemt i materialet og konstruktivismen der kunnskapene ligger gjemt i hva slags tankekonstruksjoner menneskene gjør (Mellin-Olsen, 1989). Han sier at dersom vi i den sistnevnte retningen sier at kunnskapene ligger gjemt i det språket personer

har, da beveger vi oss i retning av den moderne retorikken. Der er også en oppfatning av at kunnskapene ligger gjemt i praksis. Noe som tilsier at den ligger et sted mellom den menneskelige hjerne og personers atferd.

Organisasjoner som er opptatt av kunnskap og kunnskapsutvikling bør bruke tid på og finne ut hva kunnskap betyr for deres organisasjon og hvordan de praktisk kan tilpasse seg begrepet (Von Krogh m.fl., 2001). Kunnskap kan være forskjellige ting for forskjellige mennesker. Selv om der finnes ulike perspektiver på kunnskap bør man ikke se på det som et kaos man bør holde på avstand, men som noe positivt som en kilde til kreativt potensiale. Kunnskap er høgskolers viktigste ressurs. Å kunne forvalte og gjøre bruk av kunnskapen er en av de største oppgaver i tillegg til å skape ny kunnskap og levere fra seg kunnskap både til studenter og kollegaer. Å forvalte kunnskap vil være å samle og dele erfaringer og bruke dem på en slik måte at erfaringene overføres og brukes.

Tradisjonelt har kunnskap vært sett på som boklig lærdom. Slik som påstands- og faktakunnskap. Læringsteori og teorier er tett forbundet. Når vi snakker om å lære noe snakker vi implisitt om å komme til å erkjenne noe eller vite noe. Epistemologiske teorier om kunnskap og læring kondenserer common sense betraktninger i forhold til hva det vil si å vite eller lære noe og transformerer dem til abstrakte teorier om kunnskap og læring (Buch, 2002). Han beskriver hvordan fenomenet kunnskap og lærdom er oppfattet i den vestlige rasjonalistiske og epistemologiske tradisjon. Utgangspunktet her er at kunnskap utgangspunktet er skjult for den som skal lære og at læreprosesser er en ensom kamp og hjelpen finner man hos den som skal lære fra seg, den som kan. Læringen foregår gjennom undervisning og instruksjoner. Men synet på kunnskap har forandra og utviklet seg gjennom tidene og er blitt mer komplisert. Bevisets sannhet står fremdeles sterkt. Man er ofte opptatt av om dette er rett, er det et bevis som er godt nok eller blir det godtatt som rett. Man kan nesten føle det på kroppen noen ganger som en kamp om hvem som besitter sannheten. Å henge fast i slike måter å tenke på som det eneste rette og med høyeste status vil kunne gi oss en følelse av avmakt og av å være på etterskudd. Det er ikke nok å gjøre mer av det samme som vi gjorde i går. Vi trenger kvalitativt nye tilnærminger (Skau, 2006) Raske og dyptgripende samfunnsendringer utfordrer oss på viktige livsområder. Den virkeligheten som vi må være i stand til å vurdere for å kunne ta gode avgjørelser i vårt daglige virke er flertydig og kompleks.

5.2. Aristoteles dyder

Som høyskolelærer er det viktig å kunne både grunngi og argumentere for teoretiske prinsipp. Men det vil ikke være nok i forhold til kvaliteten ved utførelse av arbeidet. Handlingen er en vesentlig del av kompetanse og vil være avgjørende for kvaliteten. Går vi tilbake til innledningen ser vi at den greske filosofen Aristoteles skiller mellom forskjellige former for tenking og praksis. Han hevder at all tenking dreier seg om handlinger eller virksomhet som svarer til fagområdet praksis, videre om noe som blir bearbeidet og framstilt som hører til under fagområdet poiesis samt noe man betrakter, vet som hører hjemme i fagområdet theoria. Dydene som vil si disposisjoner for disse fagområdene som han omtaler som henholdsvis episteme, techne og phronesis (Aristoteles, 1978). Hans dyder har betydning som fast grunnholdning å handle ut fra riktig, også situasjonsbestemt målestokk. Den faste grunnholdningen er konstituerende for karakteren, men ingen naturlig egenskap. Grunnholdningen forutsetter sosialiseringstilegnelse og kompetanseoppbygging (Sandell, (2002).

Formålet med epistemisk tenking er å nå en sannhet (Sandell, 2002). Episteme er konstant i tid og rom, er abstrakt og uforanderlig. Kunnskapen er kontekstuavhengig som tilsier at den ikke forandrer seg fra situasjon til situasjon.. Aristoteles kaller det for: *"Det som ikke kan være annerledes* (Alvsvåg og Førland, 2007). Techne viser til en manipulerende aktivitet eller framstilling. Man vet hvordan man skal utføre for eksempel undervisning eller veiledning ved å bruke en bestemt metode og være trygg på metoden der man vil nå en målsetting utenfor selve handlingen. En kompetanse som ikke forutsetter forståelse for medmennesker (Sandell, 2002). Dyden phronesis er i likhet med techne situasjonsavhengig, men denne dyden er en intellektuell aktivitet som måles i handling. Sandell vurderer den som en etisk analyse av verdier rettet mot praksis utføring der verdiene forutsetter erfaringsbaserte og reflekterte overveielser.

Jarle Ekenes (2000) skriver i sin bok som omhandler utviklingshemming og psykisk helse hvordan mål og metode står i fokus og kanskje når man målet. Samtidig understreker han at dersom man har krenket et individ for så å nå målet så hurtig som mulig, da har man gjort en dårlig jobb. Teorien og metoden kan være bra for seg selv, men mangler bedømmingsevne der klokskap og skjønn integreres i vite. Klokskap utvikles ikke uten erfaring som tilsier at det vil ta tid å bli klok. Tid gir erfaringer.

Som lærer kan jeg ta et eget praktisk eksempel fra min egen hverdag i møte med studenter. *Camilla er det vi kaller en dyktig student. Alltid forberedt til de ulike aktiviteter på høghskolen og med i timene ved å lytte og delta i dialoger. Det skal foregå gruppearbeid, og jeg skal være veileder. Camilla virker intiativløs og trekker seg tilbake. Mit mål er å få alle med og delta. Jeg får lyst til å gi beskjed til Camilla at hun får våkne opp og delta. Eller jeg kunne tenkt om det var en teori eller metode som kunne være til hjelp for ål trekke henne med i dialogen. Men jeg bare vet at slik er det ikke i dag. Jeg bare nikker til henne, slik at hun skal vite at jeg ser henne som menneske.*

Dette var en situasjon som bare dukket opp helt uforberedt. Jeg opplever i ettertid gjennom refleksjon at min måte å forholde meg til henne på skjedde ubevisst ut fra tidligere erfaringer og tolker det dit hen at det var min tause som reddet denne uforutsigbare situasjonen. Målet å få til full deltagelse kunne vært det viktigste. Men kunne det ha satt Tove i en forlegen situasjon? Som Ekenes (2000) sier så gjør man aldri en god jobb dersom man krenker noen og målet blir det viktigste. Jeg fikk ikke snakket med Tove mer den dagen, men hun sendte meg en melding neste dag der hun n takket for min forståelse for at hun ikke ”var med” hun hadde hatt en trist opplevelse som var vanskelig å snakke om.

En kald teori eller metode kan ikke stå alene (Røkenes og Hanssen, 2002). Kanskje kunne jeg ha brukt det som Nygren (2004) beskriver som profesjonelle personlighetsregulerende ferdigheter der jeg bevisst tar i bruk egne innsikter i mine egne personlighetstrekk som jeg vil bruke som et middel for å få med studenten der jeg ut fra innsikt instrumentaliserer deler av egen personlighet. Jeg velger å tro det kommer inn under det som Dalin (2004) benevner som innsikt, Skau (2006) som personlig kompetanse, Sandell (2002) som varm kunnskap og det som Aristoteles (1978) kaller for phronesis. En disiplin som ikke nøyer seg med å tilstrebe faktisk teoretisk forståelse, men forutsetter forståelse for våre medmennsker. En forståelse som vi som det enkelte individ tar med seg gjennom livet og som kan brukes i nye handlings-situasjoner. Aristoteles (1976) sier at det tar tid til å både oppøve og tilegne seg praksis. Kompetansen må bygges opp til et nivå der bevisst beregning og manipulasjon ikke er i fokus, men der engasjement og intuitiv forståelse er gjeldende (Meyer, 2007).

Sandell (2002:356) sier: ” En praktisk rasjonalitet som er tilegnet gjennom erfaringsbasert samhandling med mennesker i forskjellige og likeartede situasjoner. Rasjonaliteten er

situasjonsbundet til tid og sted og innebærer overveielse, moralsk bedømmelse, skjønn og erfaringsbasert refleksjon. Overveielse er et sentralt begrep i denne sammenhengen”. I likhet med Aristoteles påpeker han den etiske kompetansen som igjen innebærer at det enkelte individ må tilegne seg etisk dømmekraft som er tilegnelse av kompetanse som innebærer sosialisering eller dannelse sammen med sine medmennesker. Skjervheim (1996b) skiller mellom *phronesis* og *techne* ved at han kaller *phronesis* som den primære moralen og *techne* som den sekundære moralen der formålsorientering er adekvat.

Han hevder at det har vært en økende tendens til å eliminere menneskelig praksis og primær moralitet til fordel for *techne* og sekundær moralitet.

5.3 Kunnskap som kvantitet og kvalitet

I Norge på 1990- tallet var den offentlige diskusjonen om kunnskaper redusert til hva man *har* eller *hva man ikke har* (NOU 1988:28). Kunnskap og utdanning ble relatert til begreper som tid, nivå og eksamen. Utredningen som er utarbeidet av det såkalte Hernesutvalget oppfatter kunnskaper som et viktig trekk ved all utdanning. Utvalget fremsetter erfaringslæring som en kunnskap som man tilegner seg ved å gå i lære for å tilegne seg faglige metoder for å kunne løse praktiske oppgaver. Den kvantitative siden av kunnskapstilegnelse er i dag bare en del av det vi i dag vet om forholdet mellom kunnskaper og mennesker. Noe som også går igjen i min oppgav gjennom definisjon og ulike modeller.

Det er mange erfaringer på at man godt kan mestre kunnskaper i en eksamenssituasjon uten at man klarer å gjøre bruk av det i andre situasjoner. Det er ikke gitt at mennesker vet hvordan de skal ta kontroll over kunnskaper selv om de har vist at de mestrer dem til eksamener der de som har laget oppgavene og kontrollerer valg av oppgave som kunnskapen skal brukes i, hvilke kunnskaper som er relevante å bruke og hvordan disse kunnskapene skal brukes. (Mellin-Olsen, 1989). Det blir for snevert å snakke om kunnskaper som man *har* eller *ikke har*. En må se mer nøye på forhold mellom mennesker og kunnskaper og se på hvordan mennesker kan ha og få kunnskap. Raske og dyptgripende samfunnsendringer utfordrer oss på viktige livsområder. Den virkeligheten som vi må være i stand til å vurdere for å kunne ta gode avgjørelser i vårt daglige virke er flertydig og kompleks.

5.4 Kunnskap i handling– forhold mellom teori og praksis

Professor i praktisk pedagogikk, Otto Laurits Fuglestad (1997) sier at det ikke finnes noen presis og klar definisjon av kunnskap i handling. ” Den tause kunnskapen er ikke en atskilt form for kunnskap, men er i forskjellig grad tilstede i all kunnskap som er i bruk” (Thomassen, 2007:30). Det blir dermed vanskelig å avgrense hva som er taus kunnskap. For å synliggjøre forholdet mellom teori og praksis der den praktiske pedagogikken står sentralt bruker jeg en kunnskapsmodell utviklet av Fuglestad. Han sier at kunnskap er handling og at profesjonell yrkeskunnskap ikke kan eksistere i et vakuum i en teoretisk tankeverden. Kunnskap i en situert læringssituasjon får ofte betegnelsen personlig kunnskap, mens abstrakt teoretisk kunnskap knyttes til kognitiv læring som man kan lese seg til. For å få fram forholdet mellom teori og praksis skiller Fuglestad (1997:44:45) mellom fire ulike posisjoner:

1. Teori som grunnlag for praksis.

Overført på lærerprofesjonen inneber det at læreren sine handlingar i klasserommet kan eller skal avleiest av teoretisk formulerte omgrep eller prinsipp. Dette inneber at teorien er overordna praksis og har ein normativ funksjon i forhold til denne. Dette er den instrumentelle oppfatninga: teori brukt som instrument i løysinga av konkrete problem, eller som innlæring av framgangsmåter (metodar) for å oppnå bestemte mål.

2. Teori som perspektivering av praksis, det vil si at teoretiske omgrep har ein deskriptiv, analytisk funksjon. Dei hjelper til å setja handlingar inn i ein teoretisk ramme, hjelper til å forstå praksis, for så i neste omgang eventuelt å ha innverknad på handlingane.

3. Praksis som grunnlag for teori inneber at ny kunnskap (teori) vert skapt gjennom refleksjon og praksis. Dei konkrete erfaringane utgjer dermed det grunnleggjande fundamentet for teoretisk kunnskap. Erfaringslæring er eit stikkord for denne posisjonen.

4. Kunnskap i handling. Kunnskap i handling er ein forskningsstradisjon som søker syntesen mellom teori og praksis. Kunnskap er ikkje nolo bakom eller bortafør handlinga. Kunnskap er visse måter å handla på og visse måtar å halda fram ei verksemd på. Kunnskap og handling er eitt.

Fuglestad understreker at man ikke alltid kan trekke et skarpt skille og avgrense de ulike posisjonene. Han trekker fram eksempler der refleksjon over handling kan være et aspekt ved kunnskap i handling; et eksempel på at erfaringslæring og kunnskap i handling overlapper hverandre. På samme måte ser vi en overlapping mellom posisjonen teori som perspektivering av praksis og erfaringslæring. Teorien som setter praksis inni et nytt perspektiv kan være utviklet gjennom en induktiv erfaringslæringsprosess. Jeg vil nedunder prøve å redegjøre nærmere for hva disse posisjonene innebærer. Leseren vil her se hvor vanskelig det er å skille dem fra hverandre og at de hele tiden mer eller mindre glir inn i hverandre og er avhengige av hverandre.

5.4.1 Teorier som grunnlag for praksis

Som lærer ved en høyskole er våre grunnutdanninger og videreutdanninger ulike. Da vi driver helsefaglig utdanning har det vært en tradisjon ved skolen at en 3-årig utdanning har vært det grunnleggende samt erfaring fra praksis. I dag vektlegges den akademiske delen mer og mastergrad er nå et must ved tilsettelse, samt første kompetanse. Noe som går igjen i intervjuene med de ansatte der flere uttrykker at de er redd for at det teoretiske og mer akademiske vil ha en høyere status ved ansettelse en praksis og erfaring.

Som lærere trenger vi teori om faget vi skal undervise i, men de fleste av oss her på høyskolen har også teorier på, gjennom pedagogikken i vår grunnutdanning som helse- og sosialarbeidere og praksis, måter å forstå teori – praksis – relasjonen på. Et fundament på hvordan vi skal opptre i vårt yrke med mennesker. De fleste av oss stoler nok fullt og fast på teorien når vi er ”ferske” og såkalte noviser. Dette er med på å gi forskning og teoriutvikling en overordna posisjon i forhold til praksis. Forholdet mellom teori og praksis må sees på som et dialektisk forhold mellom virkelighetens og symbolikkens verden, hvor syntese alltid vil medføre motsetninger. Ellers vil dynamikken den gjensidige berikelse opphøre. (Imsen, 1991).

Som Fuglestad sier så kan det være både likhet og forskjeller på teoretisk og praktisk kunnskap. For eksempel snakker vi om *hvordan* man spiller et instrument, og om å lære *at* noe er tilfelle. Videre å finne ut *hvordan* man sager ned et tre, og finne ut *at* jorda er rund, glemme *hvordan* man knytter en sløyfe og glemme *at* det engelske ord for skje er spoon. Vi kan finne ut og glemme både *at* og *hvordan*. Ryle (1949:28) sier: “We can wonder how as well as wonder whether”. På den annen side om å tro eller mene *hvordan*. Men vi kan likevel

lure på *hvordan*. Noe som er med på å vise forskjell mellom disse begrepene. Vi sier heller ikke at en person har delvis eller begrenset kunnskap om et faktum eller sannhet; teorien. "Save the spesial sense of his having knowledge of a part of a body of facts or truths" (Ryle, 1949:59). Enten vet man det eller man vet det ikke. Når det gjelder *hvordan* så kan man ha begrensa kunnskap ved å delvis vite hvordan det skal utføres.

Terje Sørensen (19961:2) beskriver et godt og levende eksempel i sin doktoravhandling om taus kunnskap. Hvordan skjer kunnskapsdannelse?

- *Det er fysikktime i 7.klasse på folkeskolen. Vi skal ha et eksperiment, og vi har vikar. Eksperimentet gir uante muligheter for søling og får fram de røde prikkene i vikarens ansikt. Vi skal trenge inn i Archimedes' lov. "Senkes et legeme i en væske, får det en oppdrift som lik vekten av den fortrenkte væskemengde". Dessverre blir eksperimentet avbrutt "Lefsa" fikk mer av de røde prikkene fram hos vikaren, da han tømte en hel bønne med vann i hodet på Ole. Vikaren ble simpelthen forbannet. Vi måtte derfor regne oppgaver istedenfor. Den første var for vanskelig. Hva betyr disse ordene i Archimedes' lov. De føles så gammeldagse. De har liksom ingenting med oppgaven å gjøre. Vikaren må gi et eksempel. Da går det greiere. Det hjelper også å se på og snakke med sidemannen. Men det liker ikke vikaren. Han får så lett røde prikker i ansiktet. Oppgavene blir etter hvert enklere for meg. Vi regner på hvor mye lettere steiner blir når vi bærer dem i vann, og på forutsetningene for at skip av jern skal flyte. Vi får mengder av oppgaver, som mer eller mindre går på det samme. Hvor mye lettere blir....? Jeg visste med meg selv at Archimedes' lov, den har jeg forstått.*
- *På realskolen hadde vi også om Archimedes' lov. Eksperimentet gikk denne gangen greit. Etterpå fikk vi oppgaver. Oppgavene gikk som en lek. Det ble litt vanskeligere når steinene befant seg i rødsprit istedenfor vann. Men mønsteret var det samme. Steinene ble fortsatt lettere, og jeg kunne regne hvor mye lettere de ble. Men så i den siste oppgaven, står jeg fast. Nå har jeg fått oppgitt steinens vekt i luft, i væske og tettheten til væska. Jeg skal finne tettheten til steinen. Mønsteret i oppgaven er brutt. Jeg leser Archimedes' lov om igjen og om igjen. Jeg ser ikke hvorledes loven kan være til noen hjelp. Jeg pludrer og jeg strever. Omsider innser jeg at volumet av steinen må være lik volumet av "den fortrenkte væskemengden", og jeg kan regne ut tettheten til steinen. Archimedes' lov gir ikke bare muligheten for å si hvor mye gjenstanden blir, men også mulighet til å regne ut volumet av gjenstanden.*

Sørensen forklarer det videre slik at i sitt første møte med Archimedes' lov forsto han ikke loven slik at han kunne gjøre bruk av den i praksis, men han kunne gjengi ordene i loven. Men når han ved bruk av lærerens eksempel klarte å regne å oppgaver om oppdrift, så han loven i et nytt lys. Han sier videre at ordene var de samme, men selve meningen med ordene og innholdet i loven opplevde han som noe annet. Å bruke teorien ga den et nytt innhold. Kunnskapen er sammenvevd av teori og praksis. Sørensen stiller da spørsmål til hva som var det som kom når han brukte loven. Polanyi (1966:4) sier: "We know more than we can tell". Kunnskap som vi kan formidle med ord og tall utgjør bare toppen av et isfjell. For eksempel kan vi beskrive hva vi gjør når vi sykler, men ikke det når vi kan sykle. Vi må også kunne sitte på sykkelen for å lære å sykle. Altså kunne ikke Sørensen bruke Archimedes' lov før han hadde tatt den i bruk og ved å lære å gjøre som andre, her lærerens eksempel.

Ser vi nærmere på eksemplet ser vi at på folkeskolen lærte han et bruksmønster, på realskolen et nytt bruksmønster som var med på å gi ny innsikt. Det å lære å gjøre bruk av loven på en annen måte. Kunnskapen fremtrer da som mer personlig, selvopplevd og basert på erfaring. Vi ser også at det sosiale aspektet er tilstede; læreren som formidla sitt bruksmønster gjennom å gjøre bruk av sitt eget eksempel. Begrepet har ingen mening isolert. Meningen fremstår i en kontekst.

Teori som ikke er fruktbar for praksis, blir oversett og fortidd. Mens praksis som ikke synliggjøres i teori, fortsetter å leve sitt såkalte ikke-symbiotiske, selvstendige liv i virkelighetens verden, drevet fram av den praktiske nødvendighetens logikk og av intuitive normer for mellommenneskelig handling (Imsen, 1991). Skau (2006) sier at selv om man kan være en dyktig håndverker uten å kunne redegjøre teoretisk for det som blir gjort i praksis, ja da er det en illusjon å tro at denne kompetanseformen kan stå alene. Hun konkluderer med at en dyktig praktiker i tillegg praktisk kunnskap trenger både teoretisk innsikt og personlig kompetanse.

Teori har en foreskrivende funksjon. Tenkingen er uttrykk for en instrumentell middel-målrasjonaltet. Det vil si at teori brukes til å løse konkrete problem, eller konkrete metoder som følges for å oppnå bestemte mål (Fuglestad, 1997). En teori er god dersom den kan berike praksis. Det vil si at den inneholder et endringspotensiale. Teorien må være en provoserende

utfordring for praktisk virksomhet, stille praksis i et kritisk søkelys og ikke minst komme med relevante spørsmål om sammenhenger i den praktiske virksomhet (Imsen, 1991).

5.4.2 Teori som perspektiv på praksis

Fuglestad (1997) sier at teori kan ha en perspektiverende funksjon i forhold til praksis og teorien har vært utviklet med støtte i fag som filosofi, idèhistorie, sosiologi og antropologi. Fag som med sine formuleringer i forhold til problemer og konstruksjoner av teori er mer analytiske og reflekterende enn til den har vært til nå. Fuglestad mener også at handlingstvungen i praktisk pedagogisk praksis har vært for sterk. I filosofien er man opptatt av å finne spørsmål som er vanskelig å få svar på.

Når man ser på handlingstvungen innenfor den praktiske pedagogikken har den røtter tilbake til empirismen som har solid erfaring tilbake til de erfaringsbaserte vitenskapene hvor garantien for det vi opplever som sant er at vi må ha egen erfaring (Lillejord, 2003). Hun sier at en pedagogisk konsekvens av et slikt syn på kunnskap er at det er læreren som er den viktigste personen i læringsforholdet; kunnskapens budbringer. Vi er da tilbake til Mellin Olsens' (1989) opplevelser fra elever: "Gi meg svaret lærer". Har læreren ikke svar så blir læreren lett ansett for å være en såkalt dårlig lærer. Eleven søkte og søker etter en sannhet som også mange lærere gjør når det ikke alltid går som det skal i et klasserom. Teorier som sier at man kan se det på ulike måter kan i slike situasjoner både irritere og skape frustrasjon (Fuglestad, 1997) Undervisning og læring er kompliserte prosesser.

Folkesson, Rosendahl, Längsjö & Rönnerman (2004:121) beskriver et prosjekt foretatt i Sverige i 2002 der det ble foretatt intervjuer av skoleledere, lærere og forskere. Et møte mellom forskere og praktikere der man skulle veilede og undervise lærere. De som veiledet og underviste var forskere og lærere på en høgskole. Studiet viser at lærerne forventet seg et strukturelt innhold mens forskere ønsket et dynamisk der hver enkelt gruppe skulle utvikle egne spørsmål. Lærerne ønsket ny kunnskap, forskerne ønsket å hjelpe lærerne ved å synliggjøre og reflektere over den kunnskapen de allerede hadde. Men lærerne mente at de først og fremst hadde behov for å lære noe nytt for å forandre på sin praksis. Da gjennomfor eksempel forelesninger, lese faglitteratur og gjerne studiebesøk på andre skoler. Forskerne var mer opptatt av at lærerne heller burde oppdage egen kunnskap, hva de gjorde i egen virksomhet og beskrive hva de gjorde, analysere, tolke, problematisere og kunne dra generelle beslutninger. Både skolelederne og lærerne var ivrige etter å få delta i dette

forskningsprosjektet, men så det kun som et kunnskapstilskudd. Forskerne var opptatt av at resultatet skulle være et middel for gjensidig tvil og utforsking.

Fuglestad sier at det krever analytisk distanse og i tillegg kanskje også erfaring og faglig modning for å se at pedagogisk teori kan ha viktige funksjoner. Da som analytiske redskap, som hjelp til å forstå for å kunne få en dypere innsikt når handlinger i neste omgang skal utføres. I debatt om læreryrkets profesjonalisering har forskning kommet mer i lyset. En større nærhet mellom lærer og forsker og for eksempel lærer som forsker i egen praksis. Folkesson, Rosendahl, Längsjö & Rönnerman (2004:116) stiller spørsmål ved hva pedagoger kan ha teorier til. Hvordan forskere og forskning kan forandre på pedagogisk praksis. Videre hvordan lærernes egen forskning kan bidra til kunnskapsutvikling og hvilken betydning forskningstilknypning har for at læreres læring og skoleutvikling. Som et svar her bruker de begrepet distanse. En av flere måter å få dette på sier de at forskning kan være en måte å hjelpe lærere på å distansere seg fra den pedagogiske virksomhet som daglig er en del av og deltar i.

Fuglestad (1997) bruker også begrepet distanse; analytisk distanse. Han fremhever blant annet hvor viktig det kan være å skaffe seg kunnskap om hvordan pedagoger har tenkt opp gjennom tidene. Både for å forstå egen og andre sin praksis. Han tar for seg pedagogisk idéhistorie som gir innsikt i blant annet verdier, menneskesyn, etikk, og ideer for organisering og gjennomføring av undervisning og veiledning. Uten at det dermed er sagt at de skal brukes som teorier for handlinger i vårt daglige virke. Han konkluderer med at en slik kunnskap vil sette oss i stand til å reflektere over ulike former for pedagogisk praksis; som igjen er en forutsetning for å kunne utvikle seg som lærer.

Her må jeg bare få lov til å komme med egen erfaring. Jeg var i mine første år som lærer skråsikker på at å være god lærer var å kunne teorien i faget jeg underviste i og ulike metoder i forhold til undervisning. Dersom dette ikke fungerte søkte jeg sjelden etter råd hos kollegaer. Det var liksom ingen kultur for det. Min egen konklusjon var at dersom det ikke funka så var det studentene det var noe gale med. De passet rett og slett ikke inn i *min* undervisning eller var *ikke interessert* i faget.

En tilfeldighet gjorde slik at jeg begynte å studere praktisk pedagogisk pedagogikk. Pedagogisk filosofi og ulike teorier med ulike forståelser gjorde at jeg begynte å få en bredere

forståelse for hva veiledning og undervisning kunne være i mitt daglige arbeide. Under muntlig eksamen kommenterte en av sensorene hvor opptatt jeg var for å på forhånd legge til rette undervisningen ut fra metode. Jeg ble da svært stolt og svarte at det var svært viktig. Kanskje noe av det viktigste. I ettertid har jeg fått øynene opp for og erfart hvor lite opptatt jeg var av den personlige kompetansen. Læring er en prosess der man erfarer, reflekterer og videreutvikler seg.

I mitt master studie i praktisk pedagogikk er jeg kommet enda lengre. Det minner meg om Sørensen sitt eksempel fra folkeskole til realskole. Meningen med ord og innhold oppleves som noe annet. Å bruke teori ga den nytt innhold og det at teori og praksis er avhengige av hverandre. Kjernen i dette er begrepet distanse. Jeg har fått mulighet til å studere ulike pedagogiske retninger og forske i eget praksisfelt. I min læreprosess er det mange ting som har virket og fortsatt virker inn på min forståelse, også i forhold til forståelse for eget masterprosjekt og oppgave. Det å ha en oppfatning av filosofiske spørsmål opplever jeg som helt grunnleggende for pedagogisk teori. I pedagogisk teori inngår kunnskapssynet, etikkssynet, menneskesynet, samfunnssynet og oppfatning er av den pedagogiske situasjonen som berører spørsmålet om kunnskap og læring.

Gjennom å lese litteratur, lært mange nye begrep og teorier og fått bedre forståelse for såkalt gamle begrep og teorier og også skriftlig har jobba med forståelse av faglitteratur har jeg lært mye. Bare det å bli bevisst på for så å oppleve hva det å skrive innebærer; som Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000:12) sier ” Skrivning gjør tankene synlige. Skrivning gjør det praktisk mulig å ta vare på tankene, lete dem opp igjen og følge utviklingen av dem”. Ikke minst det å oppnå bevissthet om de tankene som fort blir automatiske. Bruner (1997) trekker fram begrepene kontrast, konfrontasjon og metakunnskap for å øke egen bevissthet. Noe jeg som student har fått bryne meg på ved veiledning og kommentarer både fra veileder og medstudenter ved at vi har vært i en interaktiv dialog som er en viktig del av læring. Våre meninger kommer ikke til oss som ferdige produkter. Vi må være i dialog med andre. Mening og forståelse er avhengige av respons og gjensidighet (Bakhtin, 1981). Han sier at flere stemmer må høres, men ny forståelse og ny mening blir skapt når de ulike stemmene og perspektivene brytes med hverandre.

Som skrevet tidligere i oppgaven sier Skjervheim (1996 a) at i vårt møte med andre kan vi være deltager eller tilskuer. Å delta kan sees på som å engasjere seg, å være tilskuer kan sees

på som å være passiv. Skjervheim viser til to måter å påvirke andre til å ta eget standpunkt. Overtale som fører til tro uten innsikt og sier noe om passivitet. Det andre er å overbevise som handler om innsikt. Jeg er overbevist om at de fleste av oss som studenter har kommet nærmere innsikt fordi vi i studiet har måttet være aktive, skrevet mange oppgaver og dermed hatt dialog med medstudenter og veileder. En dialogisk interaksjon i motsetning til ytre autorativ diskurs. En ytre autorativ diskurs vil der alltid være, men det er viktig at den blir behandlet dialogisk, slik at vi som studenter kan bli mer overbevisende. Det indre overbevisende ord får sin kraft gjennom dets eget argument (Dysthe, 2001). Med mitt eksempel prøver jeg å tydeliggjøre teoriens betydning for praksis, men går enda lenger i prosessen og vi ser herved hvor avhengige de er av hverandre de fire posisjonene Fuglestad beskriver

5.4.3 Praksis som grunnlag for teori

Fuglestad sier herunder at refleksjon over praksis fører oss direkte over i tredje posisjon med stikkord erfaringslæring. Skal man lære av erfaring er det viktig å tenke over de erfaringer man har gjort seg, analysere, generalisere og kanskje etter dette prøve ut noe annet. Lauvås (1990) definerer praktisk yrkest teori som den enkelte yrkesutøvers opplevelse og forestilling av praksis og yrkesutøvers samlede handlingsberedskap for praktisk virksomhet. Han benevner det som praktisk yrkest teori som ofte er et nøste av kunnskap, erfaringer og verdier som man må bringe til overflaten ved bevisstgjøring for videre utvikling hos seg selv. Ved en slik bevisstgjøring av yrkeskunnskapen har man muligheter til å endre på kunnskap og utvikle den videre.

Schön (1983) sier at dyktige praksisutøvere ikke innehar mer profesjonell kunnskap enn de som ikke er så dyktige. Han sier at det som preger de dyktige er klokhet, talent og intuisjon. Han påpeker videre følgende problem: "... such terms as these serve not to open up inquiry but to close it off. They are used as junk categories, attaching names to phenomena that elude conventional strategies of explanation" (Schön, 1983:13). Begrepsbruk som er med på å legge hindringer undersøkelser og gjøre praksiskompetansen til en vitenskap.

Jeg sier meg enig med Sandell (2002:179) der han sier "Kompetanse peker etter min vurdering mot utførelseskategorier som ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet fordi de ikke hviler på en analytisk rasjonell modelloppfatning av hva forskningsbasert og profesjonell kunnskap innebærer". Sandell er også opptatt av det å dele felles erfaringer for å få forståelse

for det man gjør og se mulighetene ved også å forstå andre ved å erfare hvordan de forholder seg i ulike situasjoner der man kan kjenne seg igjen. Han sier at ved å dele erfaringer vil mennesker få fram stemninger, holdninger til andre mennesker, naturen og til ulike redskap. Holdninger som utvikler seg gjennom samhandling, uenighet, hvordan vi forholder oss til ting og anvendelsen av ting. Å inneha omsorg handler om elementer som ens holdninger og verdier der man anerkjenner andre mennesker ut fra situasjonsbundne situasjoner.

Paul Moxnes (2000) påpekte tidlig på 1980- tallet at den dominerende delen av opplæring med stor sannsynlighet vil bli nærmere knytta til vårt arbeidsliv der de daglige erfaringene sannsynligvis ville bli en svært viktig læringsressurs i tiden som ligger foran oss. Visjonene om livslang eller tilbakevendende læring har vært med på å sette dette mer fram i dagen der læring i alle livssituasjoner er tilrettelagt slik at de stimulerer til læring. Noe som innebærer at alle menneskers praktiske livserfaring må vurderes som ressurser. Tiller (1998) sier at den uformelle læringen i vårt arbeid har et sterkere læringspotensiale enn vi er klar over og spørsmålet blir da på hvilken måte vi lærer og hva skal til for å styrke erfaringslæringen.

Moxnes (2000:54) har utviklet en erfaringsmodell som skiller ut fire ulike faser:

- En handlingsfase, der utgangspunktet er konkrete personlige erfaringer
- En observasjons og analysefase karakterisert ved spørsmål som: ” Hva hendte og hvorfor hendte det? Hva betyr det”?
- En abstraksjons- og vurderingsfase der man trekker generelle konklusjoner.
- En tilretteleggingsfase, der man tenker gjennom hvordan det lærte kan brukes i nye situasjoner og hvilke konsekvenser dette kan få for fremtidige handlinger.

Moxnes påpeker at det svakeste leddet i denne kjeden vil være generalisering fra det enkelte tilfellet til et generelt prinsipp. Derfor vil det være viktig med tid der man får diskutere og reflektere over egne erfaringer grundig med seg selv eller andre da noen mennesker kan gjenta en handling gang på gang uten å få øyet på prinsippet. Paul og Heaslip (1995) sier at refleksjon ofte fremheves som et middel for å unngå vanetenking. Mennesker kan lett generalisere ut fra for liten erfaring, i verste fall ut fra en enkel opplevelse. Noe som kan ha å gjøre med en førforståelse eller holdninger, gjerne begge deler. Refleksjon er også et middel som påvirker faktorer slik at ny læring kan oppstå (Kirkevold, 1996).

Moxnes påpeker at modellen er tenkt som individuell, men kan også brukes av grupper av mennesker i organisasjoner. Jeg vil trekke det lenger og se på deling av erfaringer i sosiale felleskap. Moxnes trekker fram at noen ikke vil lære av erfaringene alene, men av den erfaring andre gir oss ved å reflektere sammen. Andre sier at vi ikke lærer av erfaring, men av den erfaringen vi selv forstår.

Tom Tiller (1997) har utviklet en tilsvarende modell som han kaller for læringstrapp med trinnvis progresjon for å kunne analysere ulike trinn i erfaringslæringen. Begge modellene kan brukes og de overlapper hverandre.

- Løst prat om erfaringene
- Erfaringer ordnes
- Erfaringer kobles
- Erfaringer knyttes til teori (Tiller 1997: 21)

Læringstrappen har en mer sosial dimensjon ved felles løst prat om erfaringene med kollegaer. Tiller sier at dersom man tar praten bort i en organisasjon tar man samtidig vekk mye av grunnlaget for erfaringslære. Dersom prosessen stopper på dette trinnet forkommer det lite læring ut fra virksomheten. Praten fører oss videre til neste trinn der alle erfaringer fra vår hverdag begynner å danne navngitte mønstre. Man klarer å få til begrepsutviklingsom igjen er med på å presisere organisasjonsprosessen til den enkelte deltaker. Dersom man ikke kommer videre vil man kunne ekskludere dyptliggende forhold. Det tredje trinnet forutsetter en viss distanse og tid til erfaringene blir kategorisert. Dersom man her blir bundet til situasjonsbestemte forhold vil det være med på å hindre nye kategoriserte erfaringer til synliggjort og tilegnet kunnskap for det enkelte individ og på et strukturelt nivå.

Gjennom analyse og refleksjon vil en kunne utvikle ny teori der en ikke lenger bare ser erfaringer fra såkalt gammel teori. Noe som er en grunnleggende framgangsmåte i *grounded theory* som har sitt teoretiske fundament i den sosiologiske tradisjon. Robson (2002) sier at formålet med en slik sosiologisk forskning er å avdekke, beskrive og forstå symbolsystemene samt de strukturer og funksjoner de grunnleggende sosiale prosesser gir anledning til. Tanken bakenfor er at våre handlinger ikke kan sees og forstås alene og uten den sosiale kontekst. Konteksten vil være et system av symbolske interaksjoner og samhandlinger mellom de ulike deltakere der språket er det mest betydningsfulle system.

Den pragmatiske filosofen og reformpedagogen Dewey som jeg har trukket fram tidligere i oppgaven, hadde en fremtredende rolle i den amerikanske utviklingsdebatten og har også hatt en sterk innflytelse i vestlige reformer og utviklingsdebatter innen skolen. Han er kjent for sitt slagord "learning by doing". I hans syn på kunnskap og læring har erfaring en helt sentral plass. Han begrunner sitt syn praktisk heller enn logisk. Lars Løvlie (1997:149) sier at Deweys' syn på filosofi er kontinuitet, et syn hvor ting henger sammen. Det er gjennom handling og erfaring at lærende utvikler sin kunnskap. Følelser sees ikke på som noe irrasjonelt, men er bygd inn i forsøk på å løse problemer. Dette opplever jeg stemmer overens med Fuglestads' syn på kunnskap og handling hvor det tradisjonelle skillet mellom teori og praksis er opphevet. Det er i handlingen man viser om kunnskap er forstått.

Wittgenstein (1994) trekker frem påstanden om at meningen ligger bak bruken. Dette synspunktet er ført videre av norske filosofer gjennom analyser. Deres praxologi tilsier at kunnskapen har en handlingsdimensjon som overlapper hverandre, de bør beskrives i kontekster og at det finnes kunnskap som ikke kan dekkes av vårt språk. Ut fra et teoretisk syn er kunnskapen noe som finnes i intellektet. Dewey (1997) sier at intellektet er navnet på et handlingsforløp i den grad det er intelligent styrt. Molander (1996) sier at kunnskapen ligger i selve handlingen som innebærer at man vet hva man gjør. Man kan ikke oppøve ferdigheter i å skrive uten å skrive, i å svømme uten å svømme, å sykle uten å sykle osv. Man må være i den konteksten som kunnskapen gjelder og lære ved å gjøre. Det er viktig i vårt daglige virke at det gis rom for å prøve ut ulike ting og på den måten lære hva som fungerer og ikke fungerer. Oppmerksomhet, søking og bedømming synes å være vesentlige for å se om der et uønsket resultat. Et uønsket resultat som kan være en utløsende faktor for å endre våre handlinger

Schön (1983) tar utgangspunkt i usikre praksissituasjoner og retter oppmerksomheten på å skape en profesjonell yrkeskunnskap der yrkesutøvere reflekterer over og dermed klarer å synliggjøre sine handlinger. Noe som igjen vil øke muligheten til å reflektere i sine handlinger når de er i situasjoner som er preget av usikkerhet. Schön (1983:28) beskriver dette idealiserte på følgende måte:

- There is to begin with, a situation of action to which we bring spontaneous, routinized responses....
- Routine responses produce a surprise-an unexpected outcome, pleasant or unpleasant. That does not fit the categories of knowing-in-action....

- Surprise leads to reflection within an action-present....
- Reflection-in-actions has a critical function, questioning the assumptional structure og knowing-in.action.....
- Reflection gives rise to on-the-spot experiment.....

Forskere som Molander og Tiller hevder at Schöns refleksive eksempel ikke passer inn i et klasserom. (Sandell. 2002) og kommer med kritiske innvendinger og større åpenhet for det usikre for refleksjon i handling. Molander (1996) sier at refleksjon i handling forutsetter avstand til handlingstvang.. Det samme som Moxnes (2000) påpeker som en fare der man har for liten tid til refleksjon eller lett gjentar handlinger uten å se noen prinsipp. Molander (1996) videreutviler begrepet fra refleksjon i handling til kunnskap i handling der refleksjon er årsak til læring. Han påpeker sin uenighet til Schön som hevder at refleksjon innebærer utforskning eller anvendelse av tidligere opplevde vellykkede løsninger og at resultatet av handlingen er selve utløsningsmekanismen. Her ser vi nok et eksempel på hvordan de ulike posisjonene går inn i hverandre. Utgangspunktet for å reflektere er å søke. Noe som krever oppmerksomhet og bedømming. Om dette sier Molander (1996:142):

- Den kunniga praktikerer er *uppmärksam*, *uppmärksam i sin handling*. Hon har förmögan att *hålla flera alternativ öppna som levande möjligheter* i sin handling.... Dessutom har den kunniga praktikerer *överblick* över situationen: hon vet vad som har hänt och inte hänt och har *överblick* över vad som kan hända. Eftersom den kunniga praktikerer ser varje situation som unik är han/hon emmedlertid alltid beredd på att oväntade saker kan inträffa. Det ligger i begreppet levande alternativ att praktikerer har berdskap på att ändra sin handling.

Molander (1996:143) utelukker ikke helt refleksjon i handling, men påpeker refleksjon som følgende:

- Till reflektionens fortgång hör at påminna sig på et annat sätt at göra aktuelt vad man gjort, vem man är, vad som har skett: Det reflekterande skal trä fram i den reflekterandes medvetande. Reflektion förutsätter en överblick, en relativt lugn utan omedelbar handlingspress – det skal finnas et ”avstånd” till det som närmast skall göras. Det som kommer fram i reflektion skall inte tvingas fram: det reflekterande skall komma fram så att säga av sig själv. I reflektionen strävar jag efter att vara fri i förhållande til olika teorier, att komma bort från teorier – målet är jag skal nå ett

omedelbart förhållande till en situation, det som har hänt mig själv. Reflektion i denna mening är viktig att skilja från anpassning och lärande ”on line”, med eller utan överraskningar. Överraskningar, liksom mycket annat, kan föranleda reflektion.

Kirkevold (1996) påpekar at begge disse overnevnte måter å reflektere på er viktige for våre handlinger. Schön (1983) sin *refleksjon i handling* benevner hun som *uvilkårlig refleksjon* som fortrinnsvis er nåtidsrettet og knyttet til konkrete og avgrensede erfaringer. For en lærer betyr det at man kan komme over i en uventa situasjon der man føler usikkerhet. Hvordan skal læreren handle for at situasjonen skal få best mulig utgang? Man reflekterer for å takle situasjonen på best mulig måte. En pedagogisk vurdering for å være i stand til å ta en beslutning. *Refleksjon over handling* (Schön, 1983) benevner Kirkevold som *intensjonell refleksjon* som kan være knyttet til konkrete situasjoner eller mer generelle problemstillinger. Denne form for refleksjon kan være framtidretta og være tilbakevendende der hensikten er å forstå og tolke situasjoner som er erfart.

Schön (1983) sier at utbytte av læring kan bli enda større dersom man kan utveksle erfaring og reflektere over prosessen sammen med andre. Interaksjon med andre og det å sammen kunne gjøre felles refleksjoner kan være med på å gi større forståelse og man lærer mer. Selv om det er individet som lærer, vil samhandling med andre og omgivelser og kontekst være viktig i en læringsprosess. Det som kjennetegner denne måten å lære på er:

- Lære ved å utføre
- Rom for prøving og feiling
- Viktig med interaksjon og felles refleksjon.
- Individuell handlingskunnskap

5.4.4 Kunnskap i handling

Stråhle, Sundgren & Walch (1991:8:9) trekker fram følgende syn å teoretikeren og praktikeren der de ser på teoretikeren som den som skal foredle perspektivet mens praktikeren er den som lever i helheten med sin tause viten:

- Det teoretiske perspektiv kan sammenlignes med det man ser, når man kigger gjennom et teleskop. Vinkelen er kun få grader, men man kan se langt og undersøge detaljer meget nøye. Man definerer og benævner fenomenet indenfor teleskopets synsfelt. Det videre perspektiv forsøker man at få ved at relatere sine egne iagttagelser som andre har foretaget med ders teleskoper placeret andre steder rundt omkring den virkelighed,

man vil studere. Disse andre observatører er som regel andre forskere i forskermiljøet. Det er almindeligt, at der oppstår uenighet om, hvem der har det bedste teleskop og modellerne sammenlignes hele tiden.

- Hvis forskeren står utenfor med sitt teleskop og kigger ind, så står praktikerens midt i nuets strøm av begivenheder. Vinkelen er vid, hvilket gjør det svært at fastholde en og samme hendelse. Praktikerens nærhet til og medvirken i virksomheten gir til gengæld en stor kultur-kompetence i de forskjellige faktorer, som former hverdagen i institusjonen. Men denne kultur.kompetence er for stor del uuttalt og svær å verbalisere. Den er tavs viden.

Imsen (1991:40) sier at det alltid har vært et maktforhold mellom teori og praksis. Teorien kan virke styrende ved at den retter oppmerksomheten mot visse sider ved praksis, mens andre sentrale sider ved pedagogikken blir henvist til pedagogikkens skyggeland. Teoriens maktforhold til praksis vil si at den bidrar til en forfordeling av oppmerksomhet, ressurser og handlingsinnsats i den pedagogiske virkeligheten. Imsen sier videre at det som ikke synliggjøres gjennom ord og teori aldri vil bli verdsatt som en del av læreres planer og prioriteringer. En tavs pedagogikk, henvist til privat samvittighet, intuitiv handling og tilfeldighetenes pedagogikk.

Begrepet tavs kunnskap kan i mange sammenhenger oppfattes som et slags slagord. Lahn (1998:356) oppfatter tavs kunnskap som: ”Møteplass for forskere fra mange disipliner som er kritiske til et rasjonalisert kunnskapssyn, og som i stedet fremhever at kunnskapen i bruk er diffus, personlig, situert, lokal og distribuert”. Mesteparten av vår kunnskap er tavs og gjør at vi har vanskelig for å gjøre greie for våre handlinger. Von Krogh og Roos (1996:39) beskriver det som ”underlying decision rules”. Kunnskapen ligger i våre handlinger.

Sørensen (1996) referer til Henrik Ibsens verk Rosmerholm der det blir sagt til frøken Vest at hun bare har litt viten, en kunnskap. Videre sies det til henne at det ikke har gått henne i blodet. Som vi ser bruker Ibsen her kunnskap som viten. Sørensen velger å bruke termen *kunnskap i handling*. Kunnskap som brukes i praksis når man kan, når det har gått i blodet. Noe som innebærer å være fortrolig med de ulike situasjoner og lese situasjoner sitt ansikt. Man reflekterer og er stadig underveis mot bedre måter å utføre handlinger på. Man tør å være

nær sine følelser. Det etiske aspektet er der alltid når man omgås medmennesker. Bevisstheten om det uvisse vil alltid være til stede i handlinger (Fuglestad, 1997).

I henhold til Johannessen (1994) var det Ludwig Wittgenstein som først innså viktigheten av det forhold at det faktisk finnes tause innslag i vårt begrepsmessige grep på verden. Menneskers kunnskap er skapt og utvidet gjennom sosial interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Nonaka og Takeuchi (1995) kaller denne interaksjonen for kunnskapsomdanning hvor de bygger på Polanyi's (1966) argumentasjon om kunnskap. Som jeg har vært inne på tidligere så mener Polanyi at kunnskap som blir formidlet gjennom ord og tall bare er som toppen av et isfjell. Han bruker begrepet *tacit knowing* og var den første som tok opp dette aspektet ved vårt vitende forhold til virkeligheten i større målestokk. Det aktive aspektet når vi etablerer kunnskap var hel avgjørende for Polanyi. Han bruker verb formen for å få fram et mer aktivt aspekt ved denne kunnskapen. Kunnskapen er ikke noe man har, men ut fra noe som skjer. Begrepet *knowing* for Polanyi er både teoretisk og praktisk kunnskap.

I følge Polanyi (1966:9) består den tause kunnskapen av *the two terms of tacit knowing*. Han henviser til hvordan mennesker kan gjenkjenne et ansikt blant mange, uten at vi klarer å forklare med ord hvordan dette ansiktet som vi gjenkjenner ser ut. Relasjonen mellom den første og andre termen av taus kunnskap kombinerer to typer *knowing*. Vi gjenkjenner ansiktet; den andre termen, som er med på å gjøre at vi legger merke til det, det kan spesifiseres. Den første termen utgjør at vi kjenner detaljer og trekk ved å stole på våre følelser og forståelse, det ansiktet vi kjenner blant mange og som utgjør helheten er den andre termen. Men vi klarer ikke verbalt å få fram detaljene i ansiktet og dermed blir vår kunnskap taus. Koblingen mellom de to termene blir også taus. Vi kan si det slik at Polanyi's første term vil være nærmere oss og det er den vi ikke verbalt klarer å si noe om.

Går vi tilbake til ansiktet som vi kan gjenkjenne blant mange ansikter kan det forklares ved at vi går tilbake til vår bevissthet der vi gjenkjenner ulike karakteristika. Oppmerksomheten går videre fra selve trekkene til hele ansiktet. Men klarer ikke å si noe spesifikt om trekkene. Fenomenet kommer frem for oss ved at vi ser detaljer i en sammenheng. Polanyi (1966:11) karakteriserer det som *the meaning of its' features*, som også viser oss ansiktsuttrykk etter menneskers sinnstilstand. Han sier at et ansikt vi kjenner kan vi klare å gjenkjenne blant tusenvis av ansikter uten å kunne gjøre rede for hvordan vi kjenner det. Vi stoler på vår egen

bevissthet i forhold til trekkene for så å se helheten, vi integrerer deler til en helhet der vi dveler ved det vi ser som får en mening for oss.

Polanyi gjør det til et hovedpoeng at vi først har tilegnet oss kunnskapen når den er internalisert og integrert som en del av oss. Det gjelder både vår virkelighetsforståelse og våre handlinger. Han sier kunnskapen dermed er personlig og aktiv, en kunnskap vi gjør bruk av i vårt daglige virke. Thomassen (2007) benevner det som en redskap vi gjør bruk av, et redskap som fungerer i et med hånden som handler. Hun bruker som eksempel når vi gjør bruk av en hammer for å spikre, så er det spikeren, ikke hammeren vi har vårt fokus på. Polanyi (1966) beskriver forholdet mellom en blind mann og stokken som gjør at han kan orientere seg i dagliglivet. Stokken fungerer som en forlengelse av egen kropp, ikke en gjenstand han hele tiden er oppmerksom på. På samme måte blir det med den tause kunnskapen, kunnskap i handling. Det er ikke kunnskap som vi fokuserer på, den bare er der og virker i praksis. En helhetlig kunnskap som vi ikke klarer å sette ord på, et helhetlig bilde som vi ser, men som vi ikke klarer å fortelle verbalt. Den trenger heller ikke å være bevisstgjort. Thomassen (2007) sier det innebærer "...erfaringer fra samhandling i ulike livs - og arbeidssammenhenger, holdninger og verdier som er blitt en del av oss, oppfatninger og teoretiske kunnskaper som vi ikke har tilegnet oss og ikke lenger tenker over – alt dette er kunnskaper som vi ikke forholder oss til eller er oppmerksomme på at vi har".

Fuglestad (1997:54) referer til Ingela Josefson som om denne type kunnskap bruker begrepet fortrolighetskunnskap som kommer til uttrykk gjennom praksis. Den kan observeres som kloke handlinger i konkrete situasjoner. Handlinger som bygger på erfaring, intuisjon og forståelse av en aktuell situasjon. I denne praktiske klokskapen ligger den enkelte utøvers evne til å analysere verdier og til å handle på bakgrunn av personlig erfaring. Intuisjon beskriver Kirkevold (1996) som en prosess der yrkesutøveren ikke er bevisst på hva som foregår, men gjør bruk av både teoretisk og praktisk kunnskap. Den er personlig og integrert i mennesket. Videre er den taus og kan sees på som en forlengelse av yrkesutøvers handling. Slik som vi i ser i Polanyis' beskrivelse av mannen med stokken. Kirkevold (1996) sier videre at fokuset ligger på utførelse og handling og ikke på læring. Likevel skjer der læring implisitt i handlingen og den er ubevisst. Det er heller ikke alltid at dette kommer fram i yrkesutøvers bevisste refleksjon, men ved å dele en slik erfaring i et praksisfelleskap kan dette være med å bidra til mer og bedre læring som igjen fører til større innsikt og kompetanse. Som vi ser fra tidligere så fremhever Molander (1996) refleksjon som årsak til læring.

Molander mener som Polanyi at det ikke er snakk om forskjellige typer av kunnskap, men mener at det kan være en god hensikt å fremme ulike aspekter ved å gi kunnskapen forskjellige navn. Han taler som Polanyi om den tause kunnskapen som implisitt hos det enkelte individ. En personlig kunnskap "kunnskapen i liv" som stiller krav til å kunne gå inn i seg selv og våge å leve i sin kunnskap, i sine teorier og sine overbevisninger. Den ulike yrkesutøverens erfaringer blir tolket i lys av og gjennom sine følelser, opplevelser og interesser. Det forutsetter ikke en metafysisk forståelse av vår virkelighet, men er med på å åpne for det uavklarte og personlige i den enkelte situasjon. Betragtninger som gjør krav på en mer allmenn gyldighet. Lahn (1999) sier som Polanyi at kunnskap prinsipielt ikke kan deles inn i forskjellige typer og at kunnskapen bare oppleves forskjellig og er avhengig av vårt perspektiv og form for artikulasjon.

Nonaka og Takeuchi (1995) utvider Polanyis' teori om taus kunnskap og lar den få en mer praktisk retning der de trekker inn og integrerer kognitive og tekniske elementer. Kognitive element kan sees på som mentale modeller der mennesker skaper arbeidsmodeller av livsverden ved at de framsetter og manipulerer analogier i hjernen. Noe som er med å hjelpe det enkelte mennesket til å oppfatte og definere sin verden. Eksempler på dette kan være blant annet oppfatninger og perspektiv. Dette elementet omhandler den enkelte persons' bilder av virkeligheten og visjoner for fremtiden. Det å være i en prosess der man klarer å få frem slike mentale modeller presiserer Nonaka og Takeuchi som en livsviktig faktor for å kunne skape kunnskap. De tekniske elementene beskriver forfatterne som det å vite hvordan som oppfattes som evner og ferdigheter.

Fuglestad (1997:52:53) beskriver eksempler henta fra en eksamensoppgave fra det som da het Høgskolen i Stavanger, nå Universitetet i Stavanger. Dette eksemplet bruker jeg ofte i forhold til egne studenter for å markere ulike måter å håndtere samme situasjon på og som eksempel på å kunne forklare taus kunnskap versus et mer teknisk syn på kunnskap. Jeg velger også å ta det med i oppgaven for å illustrere taus kunnskap i handling. Studenten som skrev denne eksamensoppgaven gir følgende karakteristikker av samtalene mellom ei eldre dame som bor på et sykehjem og to pleiere som utøver sitt yrke. To forløp med samme utgangspunkt, men som gir helt forskjellig resultat. Samtale 1 oppleves tydelig som negativ. Den øker den eldre dama sin fortvilelse og uro. Samtale 2 gjør henne mer rolig.

Samtale 1

Damen: ”Jeg vil hjem til mor.”

Pleier 1: ”Det kan du ikke, mor er død.”

Damen: (som nå også begynner å gråte) ”Jeg vil hjem til mor.”

Pleier 1: ”Du er nitti år og din mor er død.”

Damen: (som nå hulkgråter) ”Jeg vil hjem til mor.”

Samtale 2

Damen: ”Jeg vil hjem til mor.”

Pleier: ”Fortell meg om din mor. Hvordan var hun?”

Damen: ”Mor var så snill!”

Pleier 2: ”Savner du henne?”

Damen: (gråter ikke) ”Ja, men hun er død nå.”

Pleier 1 handler ut fra en regel og ut fra en metode, realitetsorientering. En metode som tilsier at eldre må realitetsorienteres for å forholde seg til verden slik den er i dag. En overordna retning for å kunne handle der pleier ser på det logiske innholdet i det som damen sier. Det pleier ikke ser er at denne situasjonen har et ansikt eller gis et ansikt gjennom interaksjonen mellom disse to aktørene. Man kan kalle det svaret pleier gir for en instrumentell pedagogikk. Man er blitt formidlet teorier og metoder som så blir til teknikker eller ferdigheter. Damen tingliggjøres og ting har ingen oppfatning. Omsorgen her bærer preg av ufølsomhet og paternalisme. Det etiske viskes ut. Pleieren her har handlingskompetanse, men relasjonen uteblir slik at metoden blir meningsløs (Røkenes og Hanssen, 2006). Den elde damens opplevelse av sårbarhet og fortvilelse forsterkes som igjen kan føre til det å føle seg avvist (Samuelsen, 2007).

Pleier 2 ser ansiktet og leser situasjonen. Men ikke ut fra en allmenn regel eller metode. Det som blir det viktigste for denne pleieren er følelsene til den damen, ikke så mye det logiske innholdet i det hun sier. En praktisk klokskap som skaper en god samhandling som igjen gir et mer positivt resultat. Pleieren her er følsom og kjenner igjen situasjoner, klarer å skille de fra hverandre eller klarer å vise sammenhenger dem imellom. Det handler ikke om teknikker, men å forstå og vurdere situasjoner og handle klokt (Fuglestad, 1997). Et godt eksempel på kunnskap i handling og på at hun er kommet lenger enn å være en nyutdannet novise. Vi ser her at den personlige kunnskapen ikke alltid er eksplisitt, men kan også være implisitt.

Taus kunnskap som er skjult, nedfelt i spesialiserte relasjoner og holdning/innstilling.

Schön (1983) peker på hva som forbedrer profesjonell praksis. Blant annet tar han for seg den tause kunnskapen for i størst mulig grad åpne den for vitenskaplig gransking og ikke minst for å avmystifisere den.

Går vi tilbake til eksempel 1 er det fullt mulig å få til en endringsprosess ved å ved at å lære er å oppdage. Denne læringen er basert på erfaringer hvor veien går om oss selv via egne sansekanaler. Vi må erkjenne polariteter av egenskaper. Først ved en slik måte for bevisstgjøring hos seg selv kan vi kjenne igjen andre menneskers sorg og smerte uten den det gjelder setter ord på sine følelser (Samuelsen, 2007).

Taus kunnskap retter også fokus på kunnskap som prosess. Her overskrider man den teknologiske logikkens kunnskap og her skapes muligheter for en større forståelse og såkalt sannhet om menneskelige kunnskaper. Schön (1983) henviser til kunnskaper som stadig er underveis og utvikles ved profesjonsutøvelse og som overskrider det man kan lære på tradisjonell skolastisk måte. Han mener at denne form for kunnskap ligger implisitt i intuitive prosesser som gjerne brukes i situasjoner hvor man er usikker, opplevelse av noe unikt eller ved opplevelse av verdikonflikter. Den tause kunnskapen består av erfaringer, refleksjon og kroppslige fornemmelser som kan ha innflytelse på den enkelte yrkesutøvers tolkinger og handlinger (Wackerhausen, 1999). De ulike opplevelser og erfaringer med dets følelser hos den enkelte yrkesutøver er avgjørende for dennes personlighetsintegreerte kunnskap og blir en del av personligheten. Ut fra dette ser man at fagutvikling i en viss grad også er personlighetsutviklende.

Det er ikke alltid vi lærer av det vi gjør. Det er heller ikke sikkert at et mønster av å lære av erfaring er viktig i en organisasjon. Mulig er det vi gjør ikke krevende nok, eller vi ser ikke at det er krevende og handler ut fra en vane. Kanskje er vi for opptatt av å få unnagjort våre gjøremål, nye oppgaver, i haugevis som ligger på vent. Men kunnskapen kommer ikke av seg selv. Det er ikke nok å bare gjøre en jobb. (Sørensen, 1996). ”Vi lærer av erfaring og lærer ikke av erfaring. Ved å gjøre nye erfaringer blir vi erfaringer rikere og ny kunnskap slippes til. Selv om vi vet at kunnskapsdannelse skjer i en interaksjon mellom situasjon og abstraksjon blir man ofte fanget i situasjonen eller i abstraksjonen. Klarer vi å være brobygger mellom situasjon og abstraksjon kan vi ofte innhente belønning i form av ny kunnskap” (Sørensen, 1996:10).

Oppsummert gjelder den tause kunnskapen:

- Noe som man vet og kan, men som kan være vanskelig å uttrykke, og kan være ubevisst.
- Har både kognitive og tekniske elementer og gjelder både tanke og handling.
- Den er kontekstbunden.

6.0 Deling av taus kunnskap

6.1 Synspunkter

Dalin (2004) trekker fram i hvilken grad erfaringskompetansen eller den tause kunnskapen kan artikuleres og deles med andre. En pedagogisk og filosofisk diskusjon som har foregått siden slutten av 1960 - tallet. Ryle (1949) mener som blant annet Dalin (2004) og Grimen (1991) at den kan deles, men at det kan være vanskelig da tanke og handling er en prosess og at det er vanskelig å artikulert tanken som ligger bak handlingen i praksis. En underliggende viten som gjør at den sjelden artikuleres.

Polanyi (1966) sier at kunnskap som tidligere fungerte taust kan gjøres verbal og til gjenstand for analyse og vurdering. Harald Grimen (1991) drøfter ut fra Polanyis' syn på taus kunnskap tre ulike måter å tolke og forstå denne kunnskapen på. Dalin (2004) bruker begrepet taus kompetanse. Mulig for å gjøre leseren bevisst på at den er en del av kompetansen og ikke en separat kunnskapsform. Taus og eksplisitt kunnskap er ikke to totalt separate kunnskapsformer, men er gjensidig avhengige av hverandre. Nonaka og Takeuchi (1995) sier at menneskers kunnskap er skapt og utvidet gjennom sosial interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap; såkalt kunnskapsomdanning. Måten vi forstår taus kunnskap på vil få konsekvenser for om den kan deles. Grimen (1991) drøfter følgende tre måter:

1. Bevisst underartikulering – kunnskapen kan artikuleres og gjøres eksplisitt, men personen vil ikke si det han/hun vet. Mulig er ikke arbeidsplassen bevisste på at for å kunne være en organisasjon som har kunnskapsutvikling som et av sine mål så må også den tause kunnskapen etterspørres, men etterspørres ikke. En annen grunn kan være sosiale relasjoner som fungerer best ved at ikke alt man vet artikuleres. Som eksempel trekker Grimen fram kulturer der indirekte signaler er viktige i interaksjon

og samspill. Dette første punktet handler om vilje og evne til å dele verbalt artikulert kunnskap (Hustad, 1998).

2. Personer besitter relevant kompetanse for sin yrkespraksis og tar dette for gitt uten å tenke over at det er noe som kan gjøres eksplisitt og deles med kollegaer. Det er ingen bevisst strategi som sier at dette vil jeg holde skjult. Den er også vanskelig å uttrykke verbalt da kunnskapen handler om tilstedeværelse i ulike situasjoner med dets opplevelser; kunnskapen må internaliseres. Man er ikke helt klar over detaljene i handlingen, og det kan dermed være vanskelig eller oppleves som umulig å gjøre greie for disse detaljene. Det kan derfor være viktig at høyskoler har en arbeidsform som nærmest tvinger frem den tause kunnskapen og gjøre den eksplisitt.
3. Den sterke tesen om taus kunnskap – den kan prinsipielt sett ikke artikuleres og formidles verbalt. Men den kan formidles på andre måter gjennom blant annet å demonstrere, bli videofilmet i hvordan arbeidet utføres

Som jeg har nevnt mener både Ryle (1949), Grimen (1991) og Dalin (2004) at taus kan artikuleres og overføres til andre. Dalin påpeker at denne overføringen til andre har sine klare begrensninger. Å inneha taus kompetanse innebærer å være i en situasjon der de ulike kunnskaper inkludert følelser, erindringsbilder fra andre, men likevel tilnærmedesvis like situasjoner spiller inn. Om man deler disse opplevelsene med andre kan de ikke kopieres. Men den som deler sine erfaringer kan være en inspirator til andre for å bli bevisste på dette i forhold til seg selv slik at de eventuelt kan ta i bruk lignende ressurser.

Å gi den tause kunnskapen en status ved å sette den på dagsorden og er en utfordring for de fleste organisasjoner, inkludert høyskoler der kunnskap og læring står på dagsorden hver dag. Videre må man vite hvordan den skal utnyttes. Utfordringen blir å se utfordringen og ikke overse eller ignorere den. Ved å integrere og parallell føre taus kunnskap viser man samtidig at det finnes ulike typer kunnskap. Målet må ikke være at alle skal eller må kunne alt, men man må vite om at taus kunnskap finnes og respektere den (Hustad, 1998).

Torunn Hamran (1987) mener at alle tre kategorier om taus kunnskap er relevante for helsepersonell som har ansvar for mennesker og ikke ting og der erfaringer er viktigere enn regler. Lærere har også ansvar for mennesker og er stadig i interaksjon med både studenter og kollegaer. Jeg mener de tre kategoriene er like relevante for lærere.

6.2 Fra nybegynner til ekspert

Kompetanse er ikke noe man får, men er noe man bygger opp. Siri Meyer (2007:52) sier: ”Dømmekraften oppøves og forfines ved å få et stadig større og mer forskjelligartet materiale å virke på”. Etersom tiden og prosessen går har vi gjennom vår erfaring og refleksjon tilegnet fortrolighetskunnskap som gjør at vi bedømmer de ulike situasjoner som oppstår på en intuitiv måte. Vi trenger knapt å tenke oss om. Hubert og Stuart Dreyfus (1986:16) beskriver utviklingen av et felles mønster; fem stadier av ferdighetstilegnelse mot ekspertkunnskap: ”Novice, advanced beginner, competence, proficiency, expertise”. Ikke alle når ekspertnivå. De tre første trinnene består av å følge regler, men på det tredje trinnet man kan kalle seg en kompetent utøver hvor man ikke lenger bare baserer seg på regler og instruksjoner. Her blir man mer involvert i vurderinger og beslutninger og kan mer stilles til ansvar for det som blir gjort (Thomassen, 2007).

For å kunne bli kyndig utøver, mester i sitt virke og kunne bli ekspert er det de to siste stadiene som vil være avgjørende. Her handler man ut fra en intuitiv helhetsforståelse. Man bare gjør det som er rett i situasjonen. Dette gjøres ut fra at man har av erfaringer fra lignende situasjoner. Man bare *know how*. Dreyfus og Dreyfus (1986) trekker fram eksempelet om å gjenkjenne et ansikt i en folkevrimmel og bruker begrepet taus kunnskap eller som Polanyi (1966) sier, tacit knowing. Kunnskap som vises i handling.

”Den kyndige besitter en form for intelligens som vi vanligvis forbinder med kunnskap og rasjonalitet. En engasjert intuitiv forståelse som etterfølges av lynsnar handling og ikke en kalkulert fornuftighetstenking” (Thomassen, 2007). Eksperten har en intuitiv helhetsforståelse og handler umiddelbart og direkte i en ikke – reflektert helhet. Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver den ikke – bevisste siden ved ekspertkunnskap som taus kunnskap. Polanyi går lenger enn Dreyfus og Dreyfus og sier den tause kunnskapen ikke bare dekker innlærte ferdigheter som utføres i kompetent handling. Det kan være andre former for kunnskap som vi har vanskelig for å sette ord på eller som vi ikke er bevisste på som for eksempel holdninger

og verdier som er en del av oss, erfaringer fra arbeidslivet samt oppfatninger og teoretiske kunnskaper som vi ikke tenker over at vi innehar. Dette er bakgrunnskunnskap som er med å bidra til vår praktiske handlingskompetanse (Thomassen, 2007).

Det er til sist dømmekraften som avgjør bruk av regler eller prinsipper på best mulig måte i de ulike situasjoner. De fleste situasjoner er unike derfor vil dømmekraften måtte formidle mellom det ukjente og kjente og mellom ekspertise og uvitenhet (Meyer, 2007). Hun sier at en regel aldri er bedre enn den som forvalter den. En regel kan aldri erstatte menneskers innlevelsessevne og forståelse som de ulike situasjoner krever. Dersom det er metoder og prosedyrer som styrer vår handling og prosessen kommer i bavevja glemmer vi som lærere det unike ved den enkelte student og blir mer og mer produktorienterte.

Røkenes og Hanssen (2006:20) viser til undersøkelser foretatt av Høglend i 1993 og av Strupp i 1997 som viser til helsepersonell som gjør bruk av manuell terapi. De beskrives som mer rigide i sin gjennomføring i yrket, mer rigide, mindre imøtekommende, defensive og mer preget av autoritet. Vi må ikke glemme at fagpersoners væremåte vil være med å påvirke om et resultat skal bli bra. Personlighet vil alltid prege en samhandling. For å gjenta som Røkenes og Hanssen (2006:28) sier nok en gang; "Det er de mellom menneskelige møtene som gir metodene mening".

6.3 Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap

Lave og Wenger (2004) har analysert forskjellige typer av praksislæring eller læring i sosiale fellesskap og kaller det situert læring. Wenger (2006) argumenterer for læring i en ikke skolastisk kontekst som handler om våre levende erfaringer med deltagelse i verden. Wenger forkaster ikke dermed andre læringsteorier med andre syn, men uttaler at ulike læringsteorier er nyttige til ulike bruk og mål da de tar for seg ulike aspekter ved læring. Samtidig som de tar fram ulike aspekter ved kunnskap og innsikt og hva som er betydningsfullt for å lære. Utgangspunktet for Lave og Wengers' læringsteori ser på læring som et sosialt fenomen. Illeris (2000) mener at deres helhetsteori er den mest dekkende og sammenhengende av sosiale læringsteorier pr. i dag.

Deling av taus kunnskap forutsetter ansikt til ansikt relasjon hvor man inngår en åpenhjertig dialog. Å få fram disse erfaringene ved å gjøre bruk av eksempler eller fortellinger fra egen

praksis er en måte å lære på i praksisfelleskap. Våre eksempler kan være med på å avklare og virkelighetsgjøre. Vi kan utnytte egne eksempler for egen læring ved å reflektere i felleskap med andre samtidig som man deler sin egen læring med andre. Det å kunne dele erfaringer i form av eksempler og ikke bare velformulerte setninger sier Sørensen (1996) er en vei å gå for også bedre å lære av det som en kollega har erfart. Selve forståelsen krever at vi tar det inn i oss og gjør det til vårt eget ut fra egen livsverden. Målet må ikke være å kopiere eller overføre læringen til andre for det kan man ikke i og med at vi alle er unike. Men det å dele vår handlingskompetanse kan være med å gi inspirasjon både hos den som deler og andre og kan også være med å skape bevissthet hos seg selv og andre (Dalin, 2004).

I en konkurransesituasjon der de ulike høgskoler skal kunne hevde seg må vi lære mer av de arbeidsoppgaver vi utfører og styrke og øke vår yrkeskunnskap. Det er ikke lenger nok at den er individuell, vi må dele den med andre i organisasjonen. Å skape kunnskap er en prosess som tar tid og innebærer slit og hardt arbeid samt bruk av ressurser. Ny kunnskap må skapes hos den enkelte i et samspill med andre, den kommer ikke flytende på ei fjøl av seg sjøl (Sørensen, 1996). Selve prosessen er skjør. Von Krogh m.fl., (2001) sier det er en individuell og sosial prosess. Å dele taus kunnskap forutsetter at lærere må dele med andre sine personlige tanker og følelser i de eksempler ut fra de forskjellige opplevde situasjonene de beskriver. I tillegg må man også rettferdiggjøre og forklare sin egen overbevisning for sine kollegaer i fellesskapet (Von Krogh m.fl., 2001) Det holder ikke med å overtale, man må overbevise ved å være i dialog (Skjervheim, 1996a).

De ulike medlemmer i organisasjonen besitter ulik kunnskap og det er når disse medlemmer møtes og deler sin kunnskap med hverandre at det skapes ny kunnskap. Derfor blir det viktig at høgskoler tilrettelegger for at de ansatte både kan gi og dele av sin kunnskap. Noe som også vil kunne føre til større kreativitet i organisasjonen. Organisasjoner som også utnytter den nåværende kompetanse gir læring (Dalin, 2004). Det som man også må være seg bevisst er at når den enkelte i organisasjonen har lært og forandres vil også organisasjonen måtte endre seg; en konsekvens av det å ha lært og ikke bare fordi tida går (Sørensen, 1996).

Største delen av kunnskapen profesjonelle personer innehar og som er viktig for arbeidslivet er taus. Det enkleste kan være å knytte den til den enkelte person. Men det å skape kunnskap ved å dele den med hverandre er både en individuell og sosial prosess. Individuell læring er ei heller en individuell aktivitet. Læring sees på som hovedsakelig sosial også når den blir

nedfelt hos det enkelte individ. I tillegg til at den enkelte lærer på en høgskole gjør sin innsats er det like viktig å komme sammen i felleskap der de deler av sin tause kunnskap som kan være ulike behov hos studenter, metoder og nye metoder og de personlige ferdigheter som trengs i forhold til utførelse av yrket.

Praksisfellesskap kan oppstå uformelt ved tilfeldige sammenkomster på jobb eller i fritid. De kan oppstå på jobben i en lunsj eller lærere kan være oppnevnt til å jobbe i et team. Det er dette som kjennetegner den sosiokulturelle tilretteleggingen der individer danner grupper, sosiale grupper som er arenaer for bruk, oppbevaring og videreføring av kunnskap. Karakteristisk er at medlemmene gradvis øker sin kunnskap om hverandre, får oppleve de enkelte personers personlighetstrekk og deres interesser, samtidig som de finner ut hva som er akseptert i gruppen. (Von Krogh m. fl., 2001). Forfatterne sier videre at på det første stadiet når medlemmene møtes så er kunnskapen individuell. Etter hvert når samhandlingen blir mer intens vil det oppstå gjensidige relasjoner og gruppen dannes. De vil oppdage at de også har ulike behov, men også ulike områder av ekspertise. Mangfoldet er med å bidra til at taus kunnskap gjøres eksplisitt samt at det vil bli lettere å utvikle begreper for så kunne rettfærdiggjøre dem. I en relasjonell læringskultur vil alle deltakere ha et ansvar for å skape en læringsfremmende dialog; ansvar for å fremme egne tanker og erfaringer.

” Organizational knowledge creation, therefore, should be understood as process that organizationally amplifies the knowledge created by individuals and crystallizes it as a part of the knowledge network of the organization. This process takes place within an expanding community of interaction which crosses intra - and inter- organizational levels and boundaries” (Nonaka og Takeuchi 1995:59).

Lave og Wenger (2004) ser på læring i praksisfellesskap som legitim perifer deltagelse som handler om *the whole person acting in the world*. Forfatterne ser på læring som en situert aktivitet som er en prosess gjennom legitim perifer deltagelse. En teori om læring som en type sosial praksis, som også tilsluttes av situeringsteoretikere som Nielsen og Kvale (1999). Ved en høgskole vil dette innebære at lærere deltar i praksisfellesskap og at mestring av kunnskap og evner også stiller krav til at nykommere i fellesskapet. De må kunne forflytte seg mot full deltagelse. En legitim perifer deltagelse gjør at vi kan forholde oss til relasjoner mellom nybegynnere og de som etter hvert er blitt veteraner, men også om de aktiviteter som pågår, identitet, artefakter og fellesskap av kunnskap og erfaringer fra praksis; prosesser som gjør at

også nybegynnere blir en del av fellesskapet. Lave og Wenger (2004) presiserer at læring gjennom legitim perifer deltagelse ikke bare er en forutsetning for medlemskap. Læringen er en utviklende form for medlemskap. Noe som igjen innebærer at man kan ha medlemskap i ulike grupper. Vi ser at læring rettes mot relasjoner, interaksjon og kommunikasjon, en form for sosial praksis.

Rolf (1995) sier at man på de ulike høyskoler ikke bare må stille spørsmål om hvilke kunnskaper som trengs, han hevder at det er like viktig å stille spørsmål om hvilke kunnskapsprosesser som trengs. Vi må heller ikke glemme at deler av praksis er basert på kunnskap Dalin (2004) Fuglestad (1997) og Skau (2006).

Å delta i et sosialt felleskap innebærer også et eksplisitt fokus på den enkelte deltager, men da som *person i verden* der man er medlem av et sosiokulturelt samfunn. Læring involverer hele personen sett som et aspekt av sosial praksis. Ikke bare i relasjon til spesifikke aktiviteter, men i relasjon til sosiale samfunn der man må være medlem ved å delta (Lave og Wenger, 2004). Oppgaver, aktiviteter og forståelse har ikke en isolert eksistens. De er en del av et mer vidt system av relasjoner der de har mening. Mening vil her ha to betydninger der den ene betydningen innebærer forståelse av kultur, kommunikasjon og handlinger i fellesskapet. Den andre betydningen er verdi. Den enkelte medlem må oppleve sin rolle og funksjon som verdifull og meningsfull. Mening oppstår i samspillet og kommunikasjonen i fellesskapet (Dysthe, 2001). Det vil være viktig at medlemmene er aktive for å kunne oppdage og se ressurser, både hos seg selv og øvrige medlemmer. Ressursene må bruke på den enkeltes måte og kunnskapen må gjøres til sin egen.

Lave og Wenger (2004) taler for styrket identitet. Man utvikler identitet gjennom konstruksjon av identitet. Dette skjer ved å delta i de ulike læreprosesser samt det å finne mening i kulturen og funksjonene i fellesskapet (Nygren, 2004). De ulike personer i fellesskapet forteller sine historier som er med å bidra til å bli bevisst på og utvikle egen identitet og til konstruksjon og utvikling av fellesskapet der man er medlem. Man tilslutter og utvikler et felleskap der man lærer og det samtidig vil foregå endring og utvikling av personlig identitet. Brown og Duguid (1991:48) sier: "The central issue in learning is becoming a practioner not learning about practice".

Brown og Duguid ser positivt på konseptet om legitim perifer deltagelse samtidig som de poengterer at læring gjelder praksis mer enn teori. Dersom verdien av abstrakt påstandskunnskap er større enn verdien av faktisk praksis, kan man lett komme i den fallgruppen der man skiller læring fra arbeidet vi gjør og ikke minst at man lett skiller den lærende fra praktikerens. De sier at arbeid, læring og innovasjon henger sammen samtidig som de uttaler at læring er en bro mellom arbeid og nytenking. Læring i praksisfellesskapet gjør også det enkelte medlem til å bli en såkalt incider. Ved å delta alt fra nykommer til veteran blir man en del av en kultur som innebærer ressurser hos den enkelte person, i interaksjonen mellom personene og i vår materielle verden rundt oss (Säljö, 2003).

Oppsummert kan vi si at dersom man skal se på sosial deltagelse som en lærings- og erkjennelsesprosess sier Wenger (2006:15) at følgende komponenter integrert:

1. *Mening*: en betegnelse for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at oppleve vores verden som meningsfuld.
2. *Praksis*: en betegnelse for fælles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. *Fellesskab*: en betegnelse for de sosiale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. *Identitet*: en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med våre fællesskaber.

Lave (1988) Lave & Wenger (1991, 2004) Wenger (2006) har med deres begrep om legitim perifer deltagelse reformulert den gamle ideen innenfor pedagogikken om mesterlære og erstattet det tradisjonelle mesterlære- forholdet med praksislæring som er med på å gi mening og identitet.

- For *individer* betyder det at læring er et spørsmål om at engagere sig og bidrage til deres fællesskapers praksisser.
- For *fællesskaber* betyder det at læring er et spørsmål om at forfine deres praksis og sikre nye generationer av medlemmer.
- For *organisationer* betyder det at læring er et spørsmål om at opretholde de innbyrdes forbundne praksisfellesskaber, hvorigenommen organisation er klar over, hva den ved, og derved bliver effektiv og værdifuld som organisation (Wenger, 2006:18).

6.4 Kunnskapsdeling – en dynamisk prosess

Nonaka og Takeuchi (1995) fokuserer på den tause kunnskapen da de sammen utviklet en modell for kunnskapsdeling i organisasjoner der de sier at både kvalitativ og kvantitativ kunnskap utvikles gjennom sosial samhandling der menneskene stimuleres til kreative prosesser. Det utspilles en interaksjon mellom de ulike menneskers eksplisitte og implisitte kunnskap. Skal man klare å dele den tause kunnskapen må man ha en kunnskapshjelpende kontekst, felles møtestedder slik som nevnt overfor som praksisfelleskap som gjør det mulig å skape gode relasjoner. Nonaka og Takeuchi bruker det japanske ordet *ba* som betyr sted og er en forutsetning for kunnskapsdeling. Konteksten må være både dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet (Von Krogh m.fl., 2001). De sier at den avhenger av situasjonen og menneskene som er involvert. Interaksjonen mellom menneskene utgjør selve kjernen i *ba* og må sees i lys av prosessen i kunnskapsdelingen. Nonaka og Takeuchi (1995) deler denne prosessen inn i fire stadier der hvert stadie stiller ulike krav til *ba*. Den første fasen kaller de sosialiseringsfasen og den andre eksternaliseringsfasen. Begge disse fasene setter fokus på å dele tause kunnskap. Fordi min oppgave omhandler den tause kunnskapen er det disse stadiene jeg vektlegger.

1. *Sosialiseringsfasen* tar for seg det å dele den tause kunnskapen som den enkelte yrkesutøver besitter. Det må opprettes en arena for sosialt samspill hvor deltagerne har interaksjon med hverandre *face to face*. Det kan skje ved å opprette praksisfelleskap slik som er gjennomgått ovenfor. Her kan vi gå tilbake til Grimen (1991) hvor han i sitt punkt tre beskriver den sterke tesen om tause kunnskap som prinsipielt ikke kan formidles verbalt. Vi må da se på den non verbale kommunikasjonen som foregår. En kommunikasjonsform som ofte blir oversett da vi ikke alltid er bevisst på den måten vi bruker ulike former for verbal kommunikasjon eller på hvordan vi skal respondere på den (Wadel, 2003). Han beskriver kanaler som gester, hodebevegelser, ansiktsuttrykk, øyebevegelse, øyekontakt og kroppsstilling. Han omtaler dem som kroppsspråk. Løgstrup (1991) omtaler det som geberde og trekker også inn tonefall som han sier er to beslektede fenomener som sier noe om helheten i en persons tilstedeværelse. Tonefallet vil fortelle om man er grepet av noe eller beveget. Nonaka og Takeuchi (1995) konsentrerer seg om kroppsspråket og uttrykk som kommer til syne og sier at ved å observere, imitere og praktisere ikke verbale uttrykk som kommer fram kan man få tilgang på menneskers tause kunnskap. I tillegg ser de også på språket, det som kan kommuniseres verbalt og mener at det også innehar en sentral rolle. Det er med på å gi tilgang til hva som skal sees etter for å få tilgang til og få fram tause kunnskap. Von

Krogh m.fl., (2001) sier at idemyldring kan være en form for verktøy der deltagerne i praksisfellesskapet ukritisk slenger fram sine tanker. Et verktøy som kan være med til å stimulere til deling av taus kunnskap.

I denne fasen er det viktig at deltagerne har noen felles referanserammer i form av for eksempel felles erfaringer slik at de skal kunne få en bedre forståelse av hverandres måter å tenke på og oppleves som meningsfullt. Det må legges stor vekt på å oppnå trygghet i fellesskapet som er viktig for å kunne våge å dele tanker og ideer med hverandre. En trygghet som er med på å skape tillit som igjen er med på å skape åpenhet. Ut fra dette skaper man en felles referanseramme som automatikk tar oss med til neste fase som Takeuchi og Nonaka betegner som eksternaliseringsfasen der tryggheten er like grunnleggende som i sosialiseringfasen.

1. *Eksternaliseringsfasen* skal være med på å motivere og stimulere deltagerne i praksisfellesskapet til meningsfull dialog og at man sammen reflekterer. Ved at deltagerne gjør bruk av metaforer og analogier vil man kunne klare å sette ord på det man tenker. Å kunne dele kunnskap gjennom kommunikasjon er en analog prosess som parallelt krever behandling av sammensatte saker som er felles for deltakerne. Vi kan også se det slik at på en annen side så omhandler den verbale eksplisitte kunnskapen om hendelser eller objekt som innebærer en teori uten kontekst. Da er det grunnleggende å trekke frem metaforer og analogier for å bringe fram den tause kunnskapen I denne fasen kommer det fram en intens interaksjon mellom den tause og eksplisitte kunnskapen der deltagerne gjennom samtaler og dialog videreutvikler kunnskap ved felles refleksjon. Tause referanserammer verbaliseres for til slutt å bli et eksplisitt konsept.

Det er disse to stadiene som legger vekt på den tause kunnskapen, men for at leseren skal få innsikt i hele modellen som helhetlig nevner jeg også de to siste. Den tredje er *kombineringsfasen* der ny kunnskap settes i sammenheng med såkalt gammel lære. En prosess hvor det skjer en systematisering av kunnskapen og der man ønsker å få fram ny kunnskap ved å kombinere nytt og gammelt. Den siste og fjerde fasen beskriver Nonaka og Takeuchi som *internaliseringsfasen* som er en individuell prosess. Ved å erfare den eksplisitte kunnskapen for eksempel ved at man skriver referat fra møtene vil kunnskapen internaliseres. Denne nye kunnskapen vil da være grunnlag for deltagerens tause kunnskap. Nonaka og

Takeuchi ser det da som om ”ringen er sluttet”. Ny kunnskap, som i begynnelsen var individets tause ideer, er blitt taus kunnskap. En prosess som pågår hele tiden..

7.0 Relasjoners betydning for læring i praksisfelleskap

7.1 Personer i relasjoner til hverandre

Jeg har i oppgaven forsøkt å belyse at læring i arbeidslivet i første omgang må forstås i lys av den enkeltes lærers arbeidsoppgaver i de enkelte ulike situasjoner. Videre at den er sosial både i møte med student/studentene og med kollegaer der de også kan dele av sin tause kunnskap med hverandre i praksisfelleskap. I dette kapitlet vil jeg legge vekt på de mellommenneskelige relasjonene kollegaer seg imellom, relasjoner som oppstår i praksisfelleskap i organisasjonen. I praksisfelleskap blir det viktig å se på de relasjonelle og prosessuelle sider ved læring for å få et mer bredt syn på forholdet og sammenhengen mellom læring og andre parallelle prosesser som identitetsutvikling, sosialisering og kulturutvikling (Wadel 1990, 2003, 2004, 2005 og Fuglestad 1993, 1997).

Kilden til kunnskapsutvikling der man vektlegger å dele den tause kunnskapen med seg selv og hverandre er praksisfelleskap, både uformelle og formelle. Språk og flere stemmer medfører ulike dialoger både med seg selv og andre i fellesskapet. Et skapende miljø der konstruktive og støttende relasjoner hersker vil lette prosessen for mennesker når de skal dele av sine erfaringer eller sin forståelse av et fenomen med andre. Nygren (2004) trekker fram faktorene ansvar, trygghet og tillit som var viktige for nyutdannede sykepleiere i deres prosess for å bli fullverdige medlemmer i praksisfelleskap. Faktorer som ga inspirasjon for motivasjon og drivkraft for å finne mening. Gode relasjoner reduserer effektivt tendenser til misstillit, frykt og misnøye og skaper trygghet (Von Krogh m.fl., 2001) Åpne spørsmål, støtte til kreativitet, frie samtaler og viten om at det har betydning for høgskolen vil være med på å åpne for dialog for å dele av den tause kunnskapen.

Relasjonell tenking kan ses på som kontrast til individ-tenking. Her er det de mellommenneskelige relasjonene som er i fokus; individer i relasjoner til hverandre (Wadel, 2003). Han går videre og sier at relasjonell tenking ofte er forbundet med erfaringer der vi ser sammenheng mellom egen og andre menneskers atferd eller andre mennesker seg imellom. Erfaringer som vi også gjør oss i vårt daglige arbeid, men som det er vanskelig å sette ord på og dermed blir de tause. Wadel bruker begreper som blant annet ferdigheter, motivasjon og

følelser. Han påpeker viktigheten av å stadig utvikle relasjonelle begreper for bedre å få fram vår erfaring, men også for å få fram vår relasjonelle innsikt på områder der individuelle begreper dominerer. Wadel (2005) påpeker at i et relasjonelt perspektiv blir ferdigheter noe som individer sammen besitter; relasjonelle ferdigheter. Han sier at deltagerne i et praksisfelleskap må se etter hva type ferdighetsutøvelse fra en av deltagerne må utløse av ferdighetsutøvelse fra andre deltakere for å oppnå samhandling. Relasjonelle ferdigheter som deltagerne sammen besitter.

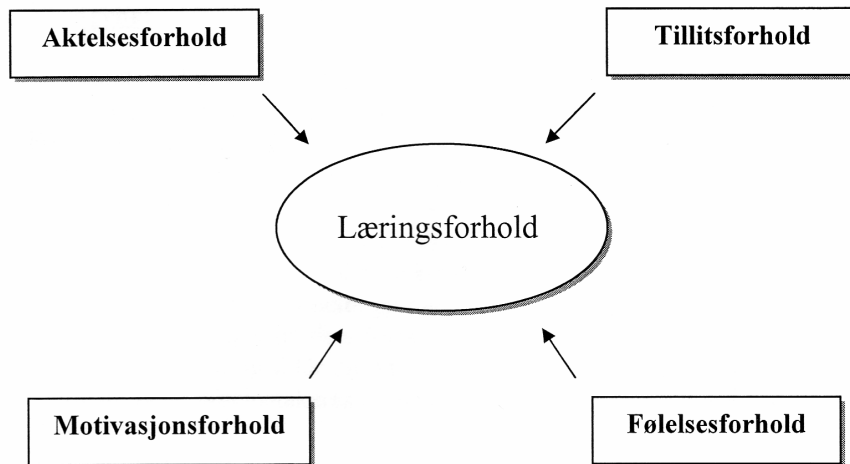
Relasjonelle forklaringer, som er prosessuelle forklaringer, har som intensjon å forklare atferd ut fra gjensidig påvirkning. I samhandling må vi samordne hvem vi skal være i forhold til hverandre og der våre individuelle statuser, roller hensikt og handlinger bare er deler av en helhetlig samhandling (Wadel, 2003).

7.2 Relasjoners betydning for læring

Den amerikanske sosiologen Erving Goffman (1971) sier at relasjoner er bånd mellom mennesker. To eller flere mennesker skaper relasjoner der en viss personlig kontakt og interaksjon foregår over et bestemt tidsrom der man har et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Goffman trekker også fram forventninger og forpliktelser som ligger i relasjoner som er avhengig av konteksten.

Løgstrup (1995) er i tråd med Goffman når han sier at omsorg er å knytte bånd, å inngå i relasjoner som preges av gjensidighet. Han påpeker også avhengighetsforholdet der ikke noe menneske er noe i og gjennom seg selv alene. Forståelse og handling må grunnes i det vi er felles om. Noe som han sier er en etisk fordring der vi må ivareta den andres liv da vi i relasjoner alltid holder noe av det andre menneskets liv i våre hender, og der vi påvirker den andre personens liv. For lærere i praksisfelleskap vil dette være gjensidighet hvor vi påvirker hverandres tanker og følelser. Dersom vi er uvitende om hvordan vi som kollegaer påvirker hverandre kan det føre til at vi ikke får tilgang til hverandres tause kunnskap. Forhold som er krever at vi er bevisste på hvordan gode relasjoner utvikles. Wadel (2003, 2004) viser hvordan fenomenet læring kan forstås ved å se på det et relasjoneltog prosessuelt fenomen. Han bruker begrepet *læringsforhold*. Et dynamisk begrep som skapes av forhold som aktelse, tillit, motivasjon og følelser. Hans perspektiv peker på nødvendigheten av et relasjonelt, prosessuelt og situert perspektiv på læring ut fra sosiokulturell læring samtidig som de

integrerer elementer fra humanistisk psykologi. Det er i første omgang i møtet mellom lærer – student og kollegaer seg imellom at læring blir til. Vi får erfaringer der størstedelen er taus kunnskap og som vi kan lære av ved å dele den med kollegaer.



figur 4: Skjematisk oppstilling av Wadels' begrep om læringsforhold. (Wadel, 2004:37).

Praksisfellesskap kjennetegnes ved symmetriske læringsforhold der medarbeiderne skifter på å ta initiativ til å lære fra seg og lære til seg – delhandlinger som må fram i en samhandling for å få forståelse og man lærer. Wadel (2004) er mest opptatt av de uformelle fellesskapene og anser dem som de viktigste. Han trekker fram den ikke- verbale kommunikasjonen som har stor betydning og mest dominerende i relasjonelle budskap. Videre trekker han fram årsaker som at her trenger de kommuniserende såkalt mindre ord, at mennesker har et svært potensiale av ikke verbale kanaler som de rår over og til sist, her må både sender og mottaker av de ikke verbale tegn sende disse signalene til hverandre samtidig uten å vente på sin tur til å snakke.

De verbale og ikke-verbale budskap kan komme i konflikt med hverandre der de ikke verbale gester ikke stemmer overens med det talte språket. Wadel (2003) fremhever at det da ofte er det nonverbale som tas til etterretning da mennesker mindre klarer å regulere de nonverbale uttrykkene. Disse motstridende budskapene er vanskelig å ta opp verbalt og benektes blant annet fordi de er mindre bindende enn det verbale. Wadel påpeker at en fatal følge av slike motstridende budskap kan føre til at kommunikasjonsprosessen tar en annen retning eller/og i verste fall føre til brudd.

Disse stemmer overens med det som Eide & Eide (2007) kaller for kongruens og inkongruens. Kongruens betyr at det er overensstemmelse mellom det verbale og nonverbale språket der det ikke forekommer konflikt eller avstand mellom det man sier og uttrykker nonverbalt. Det må være et sammenfall mellom det indre og ytre. Inkongruens er det motsatte, det vi sier stemmer ikke overens med det nonverbale. Eide & Eide påpeker som Wadel (2003) at i det inkongruente budskap er det oftest det nonverbale som har størst gjennomslagskraft og som er med på å inngi tillit eller mistillit. Ofte er de nonverbale signalene vanskelige å fortolke da de kan være flertydige. Ikke verbal kommunikasjon kan være av mange slag som formidles på ulike måter gjennom ulike kanaler som: ansiktsuttrykk, blikk som bevegelser av øyet og øyekontakt, kropp som kroppsholdning og kroppsspråk, gester som består av hånd og armbevegelser og hodebevegelser. Disse fem kanaler samler Wadel inn under betegnelsen kroppsspråk. Stemmebruk som består av klang, intensitet og styrke som kan varieres og kombineres trekker han fram som en sjette form. Tilsammen trekker han fram tolv ulike ikke verbale kanaler der de resterende er kroppskontakt, fysisk nærhet, vinkling, fysisk utseende, tid og omgivelserforhold. Eide & Eide (2007) trekker i tillegg fram stillhet.

Læring påvirkes av menneskelige forhold, inkludert læring i praksisfelleskap. Dersom vi går tilbake til den skjematisk oppstillingen av Wadels' (2003) læringsforhold, påpeker han at de viktigste menneskelige forhold som er en forutsetning for å lære: *aktelsesforhold, tillitsforhold, følelsesforhold og motivasjon*. Dersom et eller flere av disse forhold forstyrres vil det lett påvirke læringsforholdet. Forstyrrelse av et forhold kan også føre til forstyrrelser i andre forhold. Forstyrrelser kan også føre til tap av fokus på læringsforholdet (Wadel,2003). Går vi tilbake til kunnskapsdelingsprosessen ser vi at trygghet er sentralt. Trygghet i relasjonen mellom kollegaer som er med å få fram en åpen dialog og tilgang til den tause kunnskapen.

Von Krogh m.fl., (2001) påpeker nødvendigheten av praksisfelleskap i en organisasjon som en kilde til kunnskapsutvikling samtidig som han sier medlemmer i en organisasjon som skal dele og utveksle personlig kunnskap både må kunne stole på hverandre og være åpne for hverandres synspunkter og ideer. De bruker begrepet omsorg som må være i en organisasjon, en prosess som må pleies nøye. Omsorg som de ser på som nødvendig for kunnskapsutvikling deler de inn i fem dimensjoner: Gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse. Som igjen tilsier at relasjonene de ansatte seg imellom

må være støttende og konstruktive. Slike gode relasjoner er med på å få fram menneskers historier og forståelser av fenomen som kan deles i et fellesskap. En tillit som er gjensidig vil også være med på å fram usikkerhet og tvil samtidig som man føler seg trygg nok til å utforske og bli mer kjent med det ukjente. Von Krogh m.fl., (2001) betegner organisasjoner som har miljøer med omsorg som støttende, i motsetning til konkurrerende der de ansatte konkurrerer med hverandre. Mye omsorg innebærer en sosial kontekst der man har tillit til hverandre og utveksler kunnskap og lever med ved å skape kunnskap der gode relasjoner gjør det mulig at deltakerne å dele en visjon med hverandre. En visjon som i stor grad kan bygge på aktørens tause ideer og følelser. Motsatt blir det der omsorgen er lav som kjennetegnes ved individuell kunnskapsutvikling der man griper kunnskapen.

	Individuell kunnskap	Sosial kunnskap
Lite omsorg	<p><i>Å gripe</i> Alle tenker på seg selv.</p>	<p><i>Å utveksle</i> Utveksling av dokumenter eller andre former for eksplisitt kunnskap.</p>
Mye omsorg	<p><i>Å skjenke</i> Hjelp til utveksling av innsikter.</p>	<p><i>Å leve med</i> Å leve sammen og arbeide Med et konsept.</p>

figur 5: Kunnskapsutvikling når det er lite eller mye omsorg. (Von Krogh. m. fl. 2001: 73)

Ut fra min tolking glir ”forholdende” til Wadel og Von Krogh m.fl. over i hverandre med mange likheter, men bruk av noen ulike begrep som har store likheter i innhold.

Følelsesforhold. Wadel (2004) sier at vi i en organisasjon kan skille tre typer følelsesforhold: mellom ledere og ledende, mellom de ledede, de ansatte seg imellom og som på en høgskole lærer og student. Jeg forholder meg til følelsesforhold lærerne seg imellom i et praksisfellesskap. Wadel (2004) påpeker at våre følelser ikke bare har en individuell forankring, men også en mellommenneskelig forankring. Han ser på det som et relasjonelt fenomen der mange av menneskers følelser ikke ville hatt noen mening uten å trekke inn de ulike samhandlinger som de forekommer i. Derfor er det mange av våre følelser vi ikke kan forstå uten at vi ser på våre forhold til andre mennesker. Wadel (2003:69) sier: ”Denne

mellommenneskelige forankring av våre følelser kan begrepsfestes som følelsesforhold som vi har mange av til enhver tid”.

Von Krogh m.fl., (2001) trekker fram begrepet empati som omhandler følelser. De snakker om aktiv empati der man proaktivt søker å forstå den/de man er i samhandling med gjennom dialog ved en spørrende og lyttende holdning. De påpeker aktiv empati som fundamentalt grunnleggende for å kunne utvikle emosjonell kunnskap. Samtidig som vi vet at gode relasjoner fører til kunnskapsutvikling, trekker de også fram viktigheten av å kunne anerkjenne negative følelser. Ved å kunne lufte følelser og tanker som kan virke negative kan man i enkelte tilfeller utløse styrken i den tause kunnskapen. Dette kan man også gjøre med det nonverbale språket.

Følelsesforhold er en viktig dimensjon ved så å si alle typer kommunikasjon der ethvert samspill og enhver handling aktiverer følelser. I interaksjonelle situasjoner skapes følelser som den enkelte deltager vil ta til seg. Det blir interaksjonelle opplevelser som ikke bare sier noe om egne følelser, men også om andre deltakere i interaksjonen og sier noe om det som skapes i hver enkelt situasjon (Aanderaa, 1999). Hun beskriver hvordan ulike mennesker omgir seg med ulike former for ulike kraftfelt. Bare nærvær av en person kan gi oss følelse av trygghet mens et håndtrykk eller et blikk kan gi oss positive forventninger eller glede. Men overfor andre og deres nærvær kan vi føle irritasjon, sinne og frustrasjon. Vi blir ikke bare opptatt av våre egne følelser, men selve følelsesforholdet.

Aanderaa trekker fram det ubevisste som kommer til uttrykk i interaksjoner og som kan medføre gode og vonde handlinger. Man kan agere ubevisste følelser ut på kollegaer ved å tillegge kollegaer ubevisste egenskaper som man ikke vedgår for seg selv. For eksempel gjennom holdninger og atferd provosere fram sinne hos den andre for så å aktivt delta i det selv. Det ubevisste kan også vise seg gjennom repeterende væremåter, et mønster i oppfattelse og væremåte som ofte gjentar seg enten de er egnet eller uegnet i ulike situasjoner. Videre trekker Aanderaa frem en tredje dimensjon som er de ukjente sidene ved oss selv som kan være med på å forkludre situasjoner der våre oppfatninger og forventninger til andre fortolkes. Den siste dimensjonen innebærer at det ubevisste er uavgrenset. Det er noe vi ikke forstår, noe vi ikke vet noe om. Det kan slå seg ut i nysgjerrighet eller utforsking eller motsatt der redsel er med på å stoppe trangten til å vite. Det er mange grunner til det ubevisste som jeg ikke kommer inn på her. Men det som er ubevisst på et tidspunkt kan bli bevisst senere.

Wadel (2004:35) påpeker: ”Følelser er knyttet til hvem vi *er* sammen med andre mennesker, hva vi gjør sammen med andre, hvorfor vi gjør det vi gjør sammen og hvordan vi gjør det sammen”. Samtidig trekker han fram krav om samstemthet av disse forhold for å kunne skape gode læringsforhold.

Aktelsesforhold.

”Aktelsesforhold er en forutsetning for at annen kommunikasjon mellom mennesker skal flyte” (Wadel, 2003:61). Alle våre kommunikative handlinger innehar aktelses-kommunikasjon som er med på å bekrefte eller avkrefte et aktelsesforhold. Det omhandler hva vi aktivt gjør eller hva vi aktivt lar være å gjøre. I et aktelsesforhold blir det viktig å utvide åpenhet der vi sammen ser muligheter og framtidige muligheter. Det handler om å godta opplevelsen som er der uten øyeblikkelig å forklare eller bortforklare den eller bortforklare den (Aanderaa, 1999). Wadel (2003) ser på aktelseskommunikasjon som kommunikasjon der man i organisasjoner tilkjennegir sine kollegaer anerkjennelse som kollega, medspiller og medarbeider. I vår aktelse til andre ligger der følelser og ved gjensidig aktelse foreligger det et følelsesforhold som er med på å betegne et aktelsesforhold.

Von Krogh m.fl., (2001) trekker fram hvordan negative tilbakemeldinger kan hemme utvikling av kunnskap. Det kan være i form av språk, men også i form av ikke- verbale tegn som blikk, se en annen vei og flire av det som blir sagt. For eksperten vil novisen som regel se ut eller høres ut som en noe klosset person og man kan bli fristet til å overta. Men skal man hjelpe noen å vokse stilles det krav om å prøve og feile, få eksperimentere. Mennesker som er eksperter på omsorg vil forstå betydningen av eksperimentering og holder seg i bakgrunnen. Ved å innta en lyttende holdning og fokusere blikket er man med på å legge til rette for en nærhet og ikke distanse og viser en form for aktelse. Individider må respekteres ved at de er forskjellige både i synspunkter og meninger.

Som vi har sett er Wadel (2003,2004, 2005) opptatt av symmetri i relasjoner, et subjekt-subjekt forhold der deltagerne ser på seg selv som likeverdige. I praksisfelleskap på en høgskole kan der likevel være tendenser til grader av asymmetri avhengig av de enkelte læreres kunnskapsnivå og ekspertise. Eller det kan gå på ulike titler der for eksempel titler over høgskolelektor som gir høyere status. Asymmetriske forhold som kan påvirke relasjonen i negativ retning på grunn av muligens en overdreven respekt eller at høgskolelektoren kan

føle seg inkompetent sammenlignet med en som har mer utdanning. Det kan også være at den som har mest erfaring og minst utdanning føler seg mest kompetent. Dette kan bli en utfordring for samarbeidet å få til gode relasjoner da de ansatte kan ha vanskeligheter med å finne sine roller.

Overfornevnte kan henge sammen med det som Von Krogh m.fl., (2001) kaller ingen bedømmelse der de trekker fram likhetstrekk innen jussen der man i bedømmelse av lovovertrædelser trekker inn tiltaltes bakgrunn, psykiske tilstand eller manglende evne til å se eller vurdere konsekvenser. Forfatterne påpeker at alle medlemmer i en organisasjon vil en eller annen gang oppleve seg som inkompetent, men der finnes ingen kriterier for handlinger som er kompetente. Ingen av deltagerne i praksisfelleskap som er i en kunnskapsprosess kan ut fra begreper eller prototyper vurdere utfallet og om fellesskapet fungerer optimalt. Ei heller om der skulle være en observatør tilstede. Von. Krogh m.fl., sier at vurdering er en sentral del av prosessen der man utvikler både individuell og sosial kunnskap. Men det er personene i fellesskapet som selv må vurdere egne erfaringer og handlinger samt det de andre i fellesskapet gjør.

Tillitsforhold.

Tillitsforhold er avhengig av at tilliten er gjensidig. Wadel (2003) fremhever at kommunikasjon i vårt daglige virke ville vært utopisk dersom vi som mennesker ikke klarer å skape tillit til hverandre. Wadel (2003:63) trekker fram tillit som en nødvendighet for å kunne bevege seg fra nuet som man befinner seg i til en fremtid som enda ikke er. Han henviser til Weigert som påpeker at: ” Tillit kan sies å være forbindelseslinjen mellom nuet og fremtiden” der Weigert trekker fram tillit som en våre mest sosiale konstruksjoner. Spurkeland (2005:27) sier: ”Tillit i relasjonell betydning er kun et mellompersonlig emosjonelt resultat av gjentatte tillitskapende relasjoner”.

Sett ut fra et psykologisk perspektiv fremstilles tillit som personlighetstrekk hos mennesker som de danner i sosiale prosesser med andre mennesker. Ut fra et slikt perspektiv defineres tillit som en psykologisk tilstand hos individet (Jørgensen m.fl. 2002) På forhånd vil man tro på den andres ord og har positive forventninger til den andre. Den er fundamental og skal ikke begrunnes. (Løgstrup, 1991). Han påpeker videre at tilliten og holdninger grunnleggende i vår interaksjon med andre der blant annet blick og stemme er med på å gi hverandres liv toner. Jørgensen m.fl. (2002) trekker innen det psykologiske perspektivet fram to sentrale elementer

ved tillit: Den andre i relasjonen sine motiver ved ikke å lyve og ikke ha dårlige hensikter. Samtidig knyttes tillit til forventninger til den andre personens handlinger.

Ser vi tillit ut fra et sosiologisk perspektiv ser man på det som et sett av forventninger som deles av deltagerne i relasjoner (Jørgensen m.fl., 2002). Wadel (1996) påpeker også dette sosiologiske perspektivet med en genuin interesse for etablering, vedlikehold og endring i mellommenneskelige relasjoner der selve opplevelsen av det å være menneske handler om relasjoner vi skaper til andre mennesker. Denne faglige retningen setter fokuset på menneskers erfaringer i dagliglivet der man fokuserer på menneskers atferd ut fra relasjonelle forklaringer. Ut fra dette søker man å fagliggjøre slike samhandling. En motsetning til det individuelle synet der det enkelte mennesket med dets egenskaper og ferdigheter er i fokus (Wadel, 2003). Praksisfelleskap vil ikke kunne fungere dersom deltagerne ikke har et tillitsforhold. Von Krogh. m.fl., (2001) sier at den gjensidige tilliten er med å skape en gruppe samtidig som de påpeker at følelse av avhengighet som et fundament for å utvikle tillit. En gjensidig avhengighet for å utføre oppgaver.

Spurkeland (2005:24) henviser til Schindler og Thomas som splitter relasjonskompetansens tillit opp i fem elementer:

- *Integritet* der kriteriet er samsvar mellom språket og handling.
- *Kompetanse* der man ikke bare ser på den faglige kompetansen, men sidestiller den personlige, mellommenneskelige kunnskapen.
- *Konsistens* som innebærer forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens.
- *Lojalitet* der man må vise vilje til å stille opp for en annen deltaker og gi denne personen støtte.
- *Åpenhet* der man i handling viser en ærlig, redelig og oppriktig væremåte.

Tillit er forutsigbarhet og kraft i en relasjon. Men tilliten er ikke en konstant størrelse og graden vil variere. Løgstrup (1991) sier at den naturlige tilliten vi har til hverandre som mennesker ofte i utgangspunktet vil være tilbakeholden. Tilliten trenger tid og må bygges og mennesker bruker ulik tid for å bygge tillit. Verdien av den naturlige tillit kan sees på som et utgangspunkt for å skape og opparbeide en større grad av tillit som igjen øker sannsynligheten for å få fram kollegaers tause kunnskap. I et formelt praksisfelleskap vil man i starten i relasjonen sannsynligvis ha en lav grad av tillit til hverandre. Er det et uformelt felleskap har

partene valgt hverandre og vil muligens ha en sterkere grad av tillit til hverandre. Men ikke nødvendigvis. Dersom deltagerne innfrir hverandres forventninger vil den gjensidige tilliten øke. Løgstrup (1991) påpeker at tillit kan brytes ned gjennom individuelle og strukturelle forhold som igjen kan skape mistillit. Da kan det være en nødvendighet å regelstyre relasjonen ved at deltagerne blir bedt om å handle etter en norm som skal ivareta verdien tillit (Bergem og Kristiansen, 1988). Samtidig som det påpekes at tilliten i seg selv ikke kan bindes til regler, men deltagerne lager en regel som vil være normvisende for å hindre misstillit..

Som yrkesutøvere og deltagere i sosiale felleskap vil vi alltid være i et dilemma mellom vår sårbarhet og beskyttelse i sosiale relasjoner ved at det er lett å trampe på hverandre. (Martinsen, 2006). Det er lett å få kollegaer til å føle seg som maktesløse ved å være bedrevitende eller se på seg selv som ekspert der den andres fortelling blir sett på som ikke egnet og ikke blir tatt hensyn til og hvor den andre blir fratatt muligheter for full deltagelse i kunnskapsprosessen. Det kan også skje ved likegyldighet der man blir tilskuer og ikke engasjerer seg i det den andre sier. Det sosiologiske perspektivet setter fokus på den gjensidige tilliten mellom deltagere i praksisfelleskap. Noe som igjen vil medføre at delingsprosessen som er beskrevet i teorien om kunnskapsdeling, vil være optimal for å kunne dele taus kunnskap.

Motivasjonsforhold.

Motivasjon omtales oftest innen psykologi som noe individuelt. Uansett hvilket syn man har på læring så er engasjement og motivasjon sentralt, men de ulike læringssyn har ulike syn på hva som fremmer motivasjon. I vår kulturtradisjon fremstår motivasjon som et sentralt fenomen som kan ha en sammenheng mellom vårt produktorienterte samfunn der man setter fokus på målrettede handlinger, styring av andres virksomhet og det å bruke tiden effektivt (Imsen, 2001). Hun trekker også fram hvordan man ofte bruker dem i skolen, ofte i negative sammenhenger der man omtaler det som mangel på motivasjon. Slik som jeg selv tidligere opplevde det når ikke studenter fulgte med i timen. Det var bare studenten det var ”noe gale med”. Årsakene kunne være ytre, noe bestemt man vil oppnå eller indre årsaker der visse personlighetsegenskaper kan ligge til grunn. Men motivasjon brukes også i positive sammenhenger. Imsen trekker også fram vårt følelsesliv som er rikt på farger og nyanser og påpeker ut fra dette på hvor lite utvalg de psykologiske motivasjonsteoriene har fra vårt følelsesliv. Hun definerer motivasjon som: ”Det som forutsaker aktivitet hos individet og det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir den mål og mening” (Imsen 2001: 226).

Det finnes mange definisjoner på motivasjon og interessen for forskning på dette fenomenet har vært stor. Ut fra dette kan det settes spørsmålsteget om vi har lært noe nytt. Dysthe (2001) trekker fram hva som skaper motivasjon og engasjement ut fra det behavioristiske, det kognitive og det konstruktivistiske perspektiv på læring. Ut fra behavioristisk læringsteori vektlegges den ytre motivasjon med belønning og straff som skulle være med å styrke eller svekke forholdet mellom oppførsel og læring. Det kognitive læringssynet trekker fram den indre motivasjon som den mest sentrale der de påpeker at de fleste mennesker vil være naturlig motiverte for å lære noe nytt når de får drive med aktiviteter av ulike slag. Kognitive konflikter er da med på å skape motivasjon for å lære noe nytt. De kognitive konflikter oppstår ved opplevelse av noe nytt som ikke passer inn i forhold til tidligere læring.

Wadel (2003) trekker fram motivasjonsforhold der det er flere mennesker og de relasjoner som skapes mellom dem som motiverer og lar oss motivere i et relasjonsforhold. Et sosialt fenomen. Her kommer det sosiokulturelle perspektivet fram som Dysthe (2001) beskriver som forventninger ut fra den enkeltes livsverden der sammenhenger mellom ulike arenaer er med på å få frem mening i det som skal læres og motivasjon skapes. På den andre siden trekker hun fram aktiv deltagelse der man sammen skaper interaksjon og samhandling hvor den enkelte opplever aksept og kan skape en identitet. Motivasjonen fremkommer ut fra at individet opplever å kunne noe, kan bidra med noe i det sosiale fellesskapet der man føler t man deltar og blir verdsatt. Det kognitive og det sosiokulturelle synet på læring ser vi her kan utfylle hverandre (Dysthe, 2001). Hun henviser til forskerne Anderson, Greeno, Reder og Simon som påpeker: ”Individuelle og sosiale perspektiv på aktivitet er begge fundamentalt viktige i pedagogikken” (Dysthe, 2001:42).

Roald Nygård (2007) tar et oppgjør med den klassiske, psykologiske dikotomien der mennesker blir sett på som passive utøvere der de har liten eller ingen mulighet for å påvirke egen livssituasjon. Eller at det er menneskene selv som former sine omgivelser der omgivelsene blir selve produktet av menneskers evne men også vilje for å utforme omgivelsene rundt seg. Nygård trekker også fram det konstruktivistiske synet der han påpeker at det fortsatt er det enkelte menneskes og dets’ innvirkning på omgivelsene det omhandler, men ut fra en selvkonstruert opplevelse og forståelse av seg selv. Michael Sautter (1997) trekker fram det ontologiske spørsmålet om *hva er motivasjon* der vi tar det for gitt at motivasjon er et selvstendig eksisterende fenomen som ”er der ute”. Grunnlaget for det paradigme som siden århundreskiftet har vært styrende for forskning innen motivasjon.

Sautter (1997:58) henviser til Illeris som sier at det ikke har vært tatt hensyn til at motivasjon er noe som påvirkes og utvikles i sosiale og kulturelle sammenhenger. Videre påpeker Sautter at i en samfunnsvitenskapelig forstand *er* ikke motivasjon uten tilknytning til menneskers egne og levde erfaringer og at ut fra et slikt perspektiv *blir* motivasjon til. Man kan ut fra dette spørre seg hvordan læreres erfaringer i deres arbeid relateres til motivasjon der motivasjon verken finnes i mål, midler, motiv eller handling men at "...motivasjon er noe kraftfullt og kontinuerlig som virker mellom disse" (Sautter, 1997:61). Han påpeker motivasjon som bevegelse, der mennesker er dynamisk handlende og fysisk eller mentalt alltid i bevegelse, gjerne i bølgedaler og spiraler. Denne særegne form for bevegelse som er både fysisk og mental kan uttrykkes både ved handling og motsatt, ikke-handling.

Wadel (2003) trekker fram hvordan motivasjon *blir* mobilisert mellom mennesker som for eksempel i et praksisfelleskap mellom deltagerne og som ofte blir bekreftet ut fra erfaringer. Disse erfaringer blir til at vi da erfarer at vår motivasjon er blitt til ved samspill og interaksjon med de andre deltagerne der vi motiverer og lar oss motivere og motsatt. Wadel påpeker videre at i læringsforhold stilles det krav til at begge parter, de ulike deltagerne, må være motivert og være i stand til å påvirke hverandre. Dersom dette ikke etableres er det fare for brudd i kommunikasjonsprosessen og gruppa opphører da deltagerne føler seg lite motivert for å fortsette. Aktelsesforhold, tillitsforhold og følelsesforhold påvirker motivasjonsforhold i et læringsforhold. Alt dette tolker jeg som grunnleggende for det som Von Krogh m.fl. (2001) trekker fram i begrepet pågangsmot som er med å påvirke hvor mye medlemmene tør å vise og dele med hverandre av kunnskap. Forfatterne påpeker at vi er forskjellige som individer og noen kan oppleve tilbakemeldinger som nedbrytende og negative. Noe som også krever pågangsmot. En åpen og konstruktiv tilbakemelding er en del av prosessen for å få andre til å vokse. Von Krogh m.fl., (2001) påpeker at når kolleger opplever å være støttende overfor hverandre vokser motivasjonen fram og deltagerne i de ulike praksisfelleskap vil være mer tilbøyelige til å spontant artikulere sin kunnskap og ta i bruk nye metaforer og analogier. Organisasjoner der kollegaer tillater hverandre følelsesuttrykk og såkalt uklar logikk der deltagerne ikke bare må følge regler omtaler forfatterne som høy grad av omsorg der deltagerne vil få bidra med sin tause kunnskap og samtidig utvikle den.

Læring forutsetter omsorg som Wadel (2003) deler opp i aktelsesforhold, tillitsforhold følelsesforhold og motivasjonsforhold påvirker hele tiden hverandre. De må sees som en helhet. Von Krogh m.fl., (2001) trekker fram at dersom det foregår stor konkurranse i et

læringsmiljø vil der være lite omsorg blant deltagerne. I slike miljøer vil den individuelle kunnskapen ha størst betydning og man er lite villig til å dele den med hverandre og der en novise selv må lære det som trengs. Det er her Von Krogh m.fl. trekker inn begrepet adgang til hjelp som en av dimensjonene til omsorgsutvikling. De bruker begrepet omsorgsekspert, der ekspertise ikke bare oppfattes som resultat av handlingen, men som tar et sosialt ansvar for andre for så å dele læringsprosessen med andre. Noe som etter min tolking ligger implisitt i Wadels' fire læringsforhold.

Von Krogh m.fl., (2001) påpeker også hvordan det å lytte til andre vil ha en liten verdi i en konkurranseorganisasjon. Tiden til å lytte til andres meninger og forstå deres tanker omkring dette vil være bortkastet. Deler man kunnskap med hverandre kan det oppleves som tap av makt og status. Forfatterne trekker ut fra dette to avgjørende konsekvenser: Den første er at de ansatte i en slik konkurrerende organisasjon ikke er motiverte for å dele sin kunnskap eksplisitt i så tilfelle må deltakeren dra nytte av det sjøl. Den andre er at når deltagerne deltar i en gruppeprosess der målet er å utvikle sosial kunnskap vil deltagerne heller utveksle kunnskap med hverandre istedenfor å gi den frivillig fra seg. Man er mer opptatt av hva man får tilbake og hvordan man uttrykker egen ekspertise og får frem egen verdi på en lineær måte. Å utveksle taus kunnskap har her ingen verdi og blir så å si umulig å få fram. Von Krogh m.fl. trekker også fram mye omsorg i organisasjoner som innebærer en kontekst der de ansatte viser stor interesse for hverandre og fot hverandres framgang. De deler kunnskapsutvikling inn i følgende tabell under begrepene mye eller lite omsorg.

8.0 Presentasjon og drøfting av empiri

I min presentasjon vil jeg synliggjøre fortellinger fra mine informanter. For å levendegjøre fortellingene bruker jeg i tillegg til mine egne ord direkte utsagn og sitater fra informantene. Jeg deler dem inn i hovedkategorier som jeg presenterer som *samlet profesjonell kompetanse som fundament*: ”taus kunnskap”, ”læring i praksisfelleskap” og ”relasjoners betydning for læring”. Alle disse kategorier påvirker hverandre. Som overordna teori bruker jeg det sosiokulturelle synet på læring.

Tabell 1: Oversikt over hoved- og underkategorier.

Hovedkategorier	Underkategorier
Samlet profesjonell kompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Møte med studenter – et vi blir til • Teoretisk kunnskap og metoder • Læring av egne og andres erfaringer • Det personlige fundament i profesjonell kompetanse
Tause kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> • Status og nytte • Egen bevissthet / Prosess
Læring i praksisfellesskap	<ul style="list-style-type: none"> • Formelle og uformelle praksisfellesskap • Erfaringer og refleksjon
Relasjoners betydning for læring	<ul style="list-style-type: none"> • Aktelsesforhold • Tillitsforhold • Motivasjonsforhold • Følelsesforhold

8.1 Læring – ut fra et sosiokulturelt syn

I min oppgave bruker jeg ikke begrepet sosiokulturell organisasjon om høyskolen. Men det ligger likevel implisitt i selve teksten da det er de ansattes syn på kunnskap og kompetanse i forhold til taus kunnskap jeg vil belyse der læring og samarbeid i praksisfellesskap vil være en forutsetning for å kunne få fram den tause kunnskapen. Noe som er med på å få fram at læring er grunnleggende sosial der interaksjon med studenter og kollegaer er avgjørende for læring. Dialog og diskurs vil være i fokus der lærerne deler av sine kunnskaper og erfaring. Læring befinner seg i og mellom mennesker. Læring blir til ved at læreren må være i en kontekst, en

lærings situasjon sammen med studenten der læringa blir påvirket i selve konteksten Dysthe, (2001) sier at mennesker ikke må sees på som isolerte objekter i enkeltopplevelser. En hendelse er spesiell og en del av menneskets liv. Der vi ei heller må glemme omgivelsene rundt mennesket som er med å påvirke. Tenker vi ut fra et kognitivt syn på læring vil det være individet alene man analyserer der konteksten bare er et felt rundt individet. Men i en sosial læringskontekst vil læreren være en integrert del i fellesskapet. Man sier læringen er situert. Her er det ikke det enkelte individ alene som ”eier” kunnskapen.

Kognisjonen er fordelt og distribuert blant de som er deltagere i fellesskapet, noe som igjen peker på at læringen er sosial. Dysthe trekker også fram språket som den viktigste medierende redskap hos mennesker. Redskaper i et sosiokulturelt læringsperspektiv omhandler menneskers intellektuelle og praktiske ressurser som er viktige for å forstå og handle i den verden som vi lever med alt rundt oss. Når vi utnytter denne redskapen utnytter vi både egne og andres erfaringer. Dysthe påpeker også hvordan noen av våre redskaper som for eksempel datamaskiner og det å skrive ikke bare er støttefunksjoner i læring, men de er med på å endre vår kognitive prosess blant annet til å huske, men også til å kunne være i dialog med seg selv. Wittek (2004) sier at kunnskapsbyggingen blir en prosess der deltagerne i praksisfellesskapet er ressurser hvor deres innsikt og erfaringer synliggjøres. Noe som er helt i tråd med Dysthes’ syn. Bråten (1998:21:22) henviser til Lev S. Vygotsky sier at det unike ved menneskets må forstås ut fra det dets’ historiske karakter og den sosiale dimensjonen, en sosiohistorisk kvalitet. En sosial interaksjon som kan beskrives som en utveksling og overføring av et kulturelt forråd. Når vi samhandler i et kulturelt rom vil vi ha med oss en historisk forankring Det sosiale aspektet som blir til ved menneskets’ erfaringer og kommunikasjon seg imellom tilsier at mennesker kan trekke på og ta til seg det enorme forrådet som andre mennesker har erfart i sitt levde liv.

Jeg prøver i oppgaven å fokusere på at høgskoler må få mer fram og sette på sin dagsorden at den teoretiske kunnskap og metoder alene ikke er nok for kunnskapsutvikling hos de ansatte. Det å vektlegge samarbeid der lærere gjennom prosesser utvikler samarbeidsforhold og får til en samarbeidskultur ved å dele og reflektere over sine erfaringer, vil utvilsomt være med på å påvirke utvikling av kunnskaper og kompetanse. Den tause kunnskapen, som vi besitter svært mye av, vil dermed kunne se mer av dagens lys i form av å kunne gjøres eksplisitt og som igjen fører til nye teorier som må prøves ut. Opplevelser fra vårt levde liv som er en god grobunn til å vokse videre på.

8.2 Samlet profesjonell kompetanse

8.2.1 Møte med studenter – et vi blir til

”Studenter som begynte i høst begynte med ny fagplan. Og vi skulle jo møte dem på en helt annen måte. Det har ikke vært en smertefri prosess for å si det sånn. Jeg tror det har gått lettere for noen av oss enn for andre”.”Det krever en annen forberedelse og hvordan du møter studenten. Og vi var kjempefrustrerte på at vi ble møtt med litt løsere rammer og ikke underviste hver dag og at studentene må ta ansvar for egen læring. Og det med å imøtekomme dem med varhet og møte dem på deres frustrasjoner og gjøre det om til faktisk noe positivt har jeg synes har vært veldig positivt. Det er jo ingen studenter som er like. De kommer til oss med ulik bagasje, ulike diagnoser, for det er ikke til å stikke under en stol at der er mye rart. Du skal møte alle som enkelt individer samtidig som de skal fungere i ei gruppe. Av og til må vi gjette oss til at her ligger det et eller annet” (Kvinnelig lærer).

Informantene påpeker hvordan vekt på mer individuell veiledning og gruppeveiledning og mindre undervisning har hjulpet dem til å se den enkelte student som et individ, ikke bare som en del av en gruppe. Alle påpeker hvor forskjellige studentene er både i forhold til alder, de er på ulike stadier i livet, noen har yrkeserfaring, mens andre kommer rett fra videregående skole. De påpeker også hvor forskjellig de opplever motivasjonen hos den enkelte student. Videre påpeker alle at de tror at lærerne har ulike syn på studenter og at ingen kan oppføre seg likt overfor dem både fordi lærerne er ulike og studentene er ulike og har derved ulike behov.

”Så er det viktig å se den enkelte og det tror jeg at vi er blitt flinkere til etter hvert. Når du går inn i en liten gruppe så ser du også et spekter med ulike erfaringer, ulik alder. Så du er bare nødt til å være oppmerksom. Du er nødt til å være veldig var og empatisk dersom du kan kalle det for det” (Mannlig lærer).

”For den relasjonen er der, en lærer noe i relasjonen. Det forutsette at du har tatt på deg de såkalte brillene, slik at du ser det” (Kvinnelig lærer).

En kvinnelig lærer forteller om en undervisningstime med 150 studenter tilstede hvor hun forklarte og forklarte det hun underviste i og syntest hun var veldig konkret. Men studentene oppfattet det som vanskelig og hun ikke kunne forstå hvordan hun kunne forklare det på andre

måter, hun brukte jo også de enkleste ord. I en pause kommer en av studentene bort til henne og sier at hun ikke forstår, det er bare så vanskelig ... ” Og så jeg at jeg sa det samme som i forelesningen og brukte noen eksempler. Og så sier studenten plutselig: Åja, nå forstår jeg. Og så sa jeg,, ja nå blir jeg nysgjerrig. Hva var det nå jeg sa annerledes enn nå i sted? Hva var det som gjorde at du forsto det? Jeg vet ikke, sa studenten. Men så plutselig ser jeg det bare for meg, jeg bare ser det. Og det var en sånn artig opplevelse. For det var jo i møte på en måte med hennes ansikt. Engasjementet som var i den situasjonen. Og det kan være at vi snakket om ting mange ganger. Jeg vet ikke hva det var”. Denne læreren trekker også fram hvor viktig det er å få møte studenter i pauser mellom forelesninger. Hun sier videre at det er det som er med på å justere henne til å møte studentene der de er, og at hun og blir minnet på hvor kreativ hun må være som person.

”Skolen er så liten med de åpne dørers pedagogikk. Kanskje har det noe å gjøre med grunnsynet skolen har, det å være opptatt av det etiske og den relasjonelle refleksjon. Vi klarer å ha en viss oversikt over studentene, vi klarer å se ansiktene som gjør oss i stand til å ha den varheten, den lydhørheten og oppmerksomheten mot den enkelte student og jeg opplever at der er et veldig fokus på prosess” (Kvinnelig lærer).

8.2.2 Teoretisk kunnskap og metoder

”Jeg tenker på den akademiseringen som vi må ha for å få godkjenningene fra NOKUT,¹ at vi som utdanningsinstitusjoner, vi som lærere må være veldig fokusert på hvordan vi akademiserer oss. At dette går tilbake til studentene. Vi må se mer på deling av kompetanse i egen organisasjon og på hvordan vi skal bli en bedre organisasjon for våre studenter”. (Kvinnelig lærer).

”Det er en kombinasjon av hverdagskunnskap og den akademiske kunnskapen som gjør at vi blir dugelige.....” (Kvinnelig lærer).

”Den nye veilederrollen er en kjempeutfordring. Der ligger det egentlig lite metoder. Det blir enormt individuelt og som veiledere er vi mer forskjellige enn i undervisningstimene” (Mannlig lærer).

¹ Utvalg oppnevnt av regjeringen 24. mai 2006 for å utrede den videre utvikling innenfor høyere utdanning.

”Jeg tror det er viktig at vi som lærere samsnakker litt på forhånd slik at vi kan gjøre en del ting likt. Men jeg tror ikke at vi kan uniformere oss til å gjøre alt likt. Det må være begge deler. For meg var faget før det viktigste. Men nå ser jeg også hvor viktig den personlige kompetansen er” (Kvinnelig lærer).

”Det er noen av kollegaene som er veldig opptatt av denne manualen og undervisning. Sånn har vi bestandig gjort det og sånn skal vi fortsette og gjøre det. Og så har du den andre delen med å tenke at oj, her har vi en mulighet. Nå kan vi virkelig tenke noe nytt, nå kan vi tenke annerledes, andre undervisningsformer, andre pedagogiske tilnærminger. Vi må kanskje åpne oss mer og dele den kunnskapen vi har og tenke mer prosess i planleggingen. Vi må se på det som en utfordring som er spennende”.....”Jeg er livredd manualer for de forutsetter at studenter er like” (Kvinnelig lærer).

Jeg tolker det slik at det som alle informantene sier er at de har den grunnleggende teorien som noen anså som det viktigste da de begynte i sitt yrke som lærer. Det alle legger vekt på er erfaringer de har tilegnet seg etter hvert og sier at her må de trekke inn flere kunnskaper hvor de også påpeker egen personlighet og personlig erfaring. Etterhvert ser de også hvor betydningsfull all erfaring de har med seg fra tidligere jobber er i deres daglige virke. Dette har for noen blitt en bevisstgjøring på at en metode eller at lærerne skal gjøre ting likt overfor studentene ikke er realistisk. Noen påpeker at det må være begge deler. Noen påpeker også at de er redde for at høgskolen er i ferd med å bli for akademisk.

”Det jeg er redd for er at vi skal blir akademier som skal produsere. At akademia produserer akademisk ditt og datt til seg selv. For jeg opplever mange ganger at det viktigste i verden er å skrive artikler og få dem antatt. Produsere, produsere..... Slik at vi kan få en Cv som et ondt år. Den akademiseringa må ikke gå på bekostning av grunnutdanningen, for det er den vi er her for” (Kvinnelig lærer).

Alle informantene påpeker at en metode og teori ikke kan stå alene. En av informantene påpeker også hvor opptatt noen av lærerne er av faget, og at de ser ikke ”det som ligger rundt”. Som et av flere eksempler nevnes etikken som må inn i selve utøvingen av faget. Det nytter ikke å bare kunne om etikken alene den må brukes i forhold til utøvelsen av yrket, ja i mange settinger.

8.2.3 Læring av egne og andres erfaringer

Alle lærerne jeg intervjuet hadde minimum 10 års praksis fra både helseinstitusjoner og ulike skoler. På høgskolen hadde alle vært ansatt minimum 4 år, de fleste mer. Enkelte var ferdige med sitt hovedfag for flere år siden, noen var ferdige med sin master grad og noen i innspurten. Alle trakk fram sin erfaring som viktig for det arbeidet de hadde i dag både for seg selv som lærer og for studentene som de også delte sine erfaringer med. De fleste trakk også fram studenters erfaringer som viktige. En av lærerne trakk fram at det å reflektere gjorde han mest sammen med studenter da det var der det var såkalt rom for det.

”Erfaring kan lett bli normativ. Hør nå her, hvorfor gjorde du det slik? Men det viktigste er jo møtet med studentene, å få høre hvordan tenker du, hvorfor tenker du slik og hvorfor gjør du det du gjør slik du gjør det?” (Kvinnelig lærer).

”Nå er det mye mer fokus på veiledning slik at man følger mer veiledning og gruppeprosesser mer enn det har vært noen gang. Så jeg får mer erfaring på det etter hvert. Vi møter studentene dem både i gruppa og individuelt (Mannlig lærer).

”Det å dele erfaringer, av og til kan du ta det opp og få litt synspunkt på det. Men det er veldig avhengig av hvilken atmosfære, eh....., hvilke relasjoner der er mellom de ulike lærerne. Om der er en anerkjennende atmosfære eller om der er en konkurrerende atmosfære for eksempel” (Kvinnelig lærer).

”Folk er mer opptatt av å stille spørsmål, kritiske spørsmål til meg ennå spør meg, eh....., altså spør meg etter den fornuftige tanken jeg har hatt. De spør heller har du tenkt på det og de tog da føler jeg meg som et null” (Kvinnelig lærer).

”Det er de som ser det som litt skummelt og farlig. For det første må de dele av kunnskapen sin og gi andre innspill på det de holder på med. De må bryte rutiner og der har nok drakampen gått” (Kvinnelig lærer).

Flere av lærerne påpeker i tillegg dette med tid og at der ikke er tid for å reflektere sammen. En kvinnelig lærer sier hun gjerne blir fortalt hva som er nyttig å gjøre, men velger å bruke sin egen etiske vurdering og tenker heller for seg selv. En mannlig lærer sier at han aldri har fått noen tilbakemelding på sin praktiske kompetanse og tror aldri at det har vært snakk om noen

sikkerhetskriterier eller kvalitet i forhold til dette. Ut fra informantenes svar tolker jeg det som det er en kultur der man i formelle sammenkomster deler lite av sin erfaringskompetanse og dermed taper en del av slik såkalt ikke skolelæring.

8.2.4 Det personlige fundament i kompetanse

”Du skal gå gjennom en masse ting før du på en måte er ferdig og er blitt slik forma at du kan kalle deg kompetent etter en utdanning. Så det er så veldig mange ting å ta fatt i. Alt er jo en prosess, det er jo ganske mange relasjoner du skal inn i. Det er masse gruppeprosesser, det er masse individuelle prosesser, masse frustrasjoner som driver deg sånt at du er nødt til å gå gjennom prosesser”.” *For hvis det er en som er kald og kynisk eller mekanisk eller en som bare sitter hjemme og leser og bare er flink teoretisk uten å ha gått gjennom relasjoner til andre mennesker, brynt seg på andre, brynt seg på holdninger, har du ikke vært gjennom det så tror jeg ikke du vil fungere”* (Kvinnelig lærer).

Alle informantene trekker frem sin personlige kompetanse og at de er ulike som personer. Uten en slik kompetanse sier de fleste at de vil oppfatte seg som tekniske og med det objektive syn på mennesker i fokus der gode relasjoner vil være vekk eller komme i bakgrunnen. Jeg tolker det slik at de dermed sitter inne med erfarings- og relasjonskompetanse som bør være en rik og viktig ressurs for organisasjonen, men som bør deles i større grad slik at man kan lære av hverandre uten å bli like.

8.3 Taus kunnskap

8.3.1 Den tause kunnskapens status og nytte i organisasjonen

En av de kvinnelige informantene sier: *” Det er lettere å fokusere på rammeplaner og hvordan man skal utforme gode undervisningsplaner. Ikke så mye på hvordan vi skal få til god undervisning”*.

”Han har trange kår. Og det er ikke sikkert at organisasjonen eller administrasjonen i seg selv mener at det er mindre verdt eller sånt. Men det er sånt at vi har så lite ressurser, altså i form av lærere og i form av økonomiske overføringer. Vi blir tvungne eller lar oss tvinge inn”.” *Jeg tror ikke det bare er penger”.*” *Så all den praktiske planleggingen vi bruker møtene til kunne vi brukt på nettet i mye større grad og brukt det som fora til å fortelle*

om veiledning og høre hvordan du har løst den vanskelige situasjonen. Klart vi kunne ha brukt en halv time på det. Det er bare vilje og syn for at det er verdifullt” (Kvinnelig lærer).

”Ikke som mystisk, men jeg tror ikke det er vitenskapelig nok Jeg ser at den er litt nyttig nå, men at det blir kanskje mindre og mindre. Det er en tendens ute og går der”. ”Men alle skal ikke kunne alt like godt. Derfor skal ikke alle bli forskere og derfor skal ikke alle være best på den tause kunnskapen heller” (Kvinnelig lærer).

”Det handler om organisasjoner. At man har verdi, blir sett, blir hørt, over kaffekoppen så vel som over forhandlingsbordet. Eh, det handler om ledelse også, men det handler også om hvordan man forholder seg til hverandre” (Kvinnelig lærer).

”Vi bruker begrepet taus kunnskap og det er min opplevelse at det har status. Vi deler både det som er faglig og det som går på relasjoner. Men det er kanskje det som handler om relasjoner, eh... som er mest vanskelig. Det er ikke noe rom for å ta det opp på et sånt meta nivå”. ... ”Det må være dersom jeg vil ta det opp sjøl. Sånn er det ikke satt av tid til, ikke i det hele tatt. I lærerkollegiet er det mer vanlig å snakke om det enn i systemet. Det tror jeg vi må trene på” (Kvinnelig lærer).

”En læres jo opp på møter at ting skal begrunnes. Begrunnes teoretisk eller ut fra en eller annen evidens. Det skal være vitenskapelig Så det er klart at da vil det å dele si at jeg har opplevd at det fungerer i praksis” (Kvinnelig lærer).

Informantene sier ikke at den har en lav status, men at det er andre ting som gjør at den kommer i bakgrunnen.. Elementer som trekkes fram er mangel på tid, mangel på lærere, praktisk planlegging, rammeplaner, ledelsens syn og hvordan man forholder seg til hverandre. En av informantene trekker fram syn og vilje som gjør at den ikke er mer i fokus. Flere av informantene trekker fram at de opplever at den ikke er vitenskapelig nok hos sine kollegaer. Den blir heller ikke vekta slik som annet arbeid de gjør. Jeg tolker en av informantene som nok dobbel i forhold til dette da hun sier den har status, men blir likevel i liten grad blir tilrettelagt for å få fram og dele.

8.3.2 Egen bevissthet – prosess

”Det å bestandig vite gjennom godt skjønn og gjennom erfaring å vite hva som er rett å gjøre i den situasjonen”.”For den kroppslige erfaringen handler ikke bare om nakke og rygger og mage og sånne ting, den handler om praktisk klokskap, det å vite, der du står og du handler og dine erfaringer dukker opp. Denne er jeg veldig bevisst på” (Kvinnelig lærer).

”Du kan si at når du sier verdi så er det jo alltid i en situasjon som den tause kunnskapen blir til. Man får ikke betalt for den og den er ikke framme og lar seg ikke betale i lønnsforhandlinger. Fordi man kan aldri vite det, gjerne ikke språk heller som kan fortelle det, så det er en sånn handling. Gjenopplivning, jeg har tatt et slik kurs i førstehjelp, men det har ingen verdi. Men når jeg kan gjenopplive en som trenger det så har det en stor verdi for den det gjelder. Så det handler jo om kunnskap som vi besitter til enhver tid og det blir kanskje mer viktig å se på det. Men den tause kunnskapen, så lenge den er vanskelig å vise til så kan vi jo si at den tause kunnskapen, for min del, er kjempeviktig. Den gjør at jeg kan, jeg kan seile og navigere på grunn av den tause kunnskapen. Ja, den lærer meg og styrer meg selv om jeg ikke alltid vet hvor hen og hvordan. Og jeg vil også trekke inn det emosjonelle og følelsenes betydelse som utrolig viktige i en sånn del” (Kvinnelig lærer).

Ut fra informantenes svar tolker jeg at de rent teoretisk har en bevissthet om den tause kunnskapen og dens prosess, men at det rent praktisk og ut fra en kultur i organisasjonen blir noe vanskelig å sette den ut ”i live”.

8.4 Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap

8.4.1 Formelle og uformelle praksisfellesskap

”Kanskje det kommer etter hvert, både formelt og uformelt. Vi har hatt samlinger på tvers av utdannelsene info, fagfora. Mer fakta. Det er ikke noe særlig av det andre og det savner jeg. Det uformelle har vi ikke vært flinke til noen omtrent, når jeg har vært her. Det må vi gjøre noe med når vi kommer i nye lokaler” (Mannlig lærer).

”Når det gjelder sosiale fellesskap så pleier jeg å si at vi går på kurs i disse kaffepausene. Det kvarteret lærer man seg noe. Man treffer kollegaer. Hvor er du nå? Hva gjør du? Det var tøfft da kaffepausene ble tatt bort”. ... ” At det å ha kaffepause er tydelig viktig ja fordi at

det er en uformell plass der gjøglerne og det vet vi at Bakhtin² snakket om det som kalles karnevalisme og hoffnarrene var de som fikk erte og gjøgle. Men det var jammen folkets stemme som snakket gjennom gjøglerne. Og sarkasme og ironi kan også være en air bag og en god buffer for kolleger å dele over en kaffekopp”. ...” Ja, uformell, sosiale, faglige tar man på kontorene kanskje. Vi tar det i møter av og til. Hvordan skal man kunne gjøre det mer systematisk? Man kunne kanskje hatt mer tema rett og slett” (Kvinnelig lærer)

”Det blir kanskje veldig mye overfokusering på det som er rammebetingelser rundt her i formelle fora. Hvordan undervisningsplaner blir utforma. Og så er det jo noen unntak det at noen her i organisasjonen har fått midler til å evaluere den fasen vi nå er gått inn i. Har det som sitt prosjekt. Så det er jo en åpning og det er jo positivt” (Kvinnelig lærer)

De fleste trekker fram de store formelle møtene der de treffes. Kanskje kommer der fram en diskusjon der noen engasjerer seg, men så kommer der fram kommentarer fra noen som ikke helt klarer å forholde seg til det som blir sagt og diskusjoner dør lett ut. Der er to ulike studieretninger ved høgskolen, begge innen helsefag. Men de rekrutterer ulike faggrupper til disse utdanningene, fortrinnsvis en type på den ene utdanningen og en annen på den andre utdanningen og de fleste sier at den faggruppen på den utdanningen har sine møter, den andre sine. På de store møtene er de fleste med. Alt dette er formelle møter.

Flertallet av informantene påpeker behov for uformelle møter. De hadde tidligere kaffe sammen på morgnen, men dette ble tatt vekk da de følte ledelsen så på det som bare kaffeslaberas og misbruk av tid eller at det kunne føre til klikkdannelser. Noen påpekte også at dette burde jeg kanskje ikke ta med i intervjuet da det lett kunne bli oppfattet som følelsesbetont og negativt. Men de fleste påpeker nødvendigheten av det som ofte ble et uformelt fellesskap. De fleste påpeker også mangel på rom. Noen går inn til hverandre mer uformelt på kontorene for å dele noe med hverandre, andre er redde for å forstyrre da de opplever at de fleste har det så travelt.

² Russisk professor i russisk og allmenn litteratur som var opptatt av dialogisitet, en del av språket og tanken som finnes i alle former for språklig ytring og som er med på å forme blant annet vår etiske forståelse, vår personlighet og forhold til andre mennesker.

”Det blir av og til en opphopning rundt kopimaskinen som er ganske positiv. Du går inn og henter ut noe. Å det var spennende. Og så blir det at de står der og diskuterer. Der blir folk lett stående og diskutere. Der blir de litt positive og uformelle” (Kvinnelig lærer).

En mannlig lærer forteller at det er noen som sitter litt lenger noen ukedager. Da er det lettere å gå inn på kontorene til hverandre og ofte blir de en liten gjeng som har gode samtaler og deler erfaringer med hverandre. Noe de skulle ha ønsket det var mer av.

8.4.2 Bruk av hverandres erfaringer og refleksjon over disse

”Jeg mener vi deler erfaringer, noe som vi gjorde uformelt i dag. Det har vi gjort i flere sammenhenger og det er ikke noe tabu å gjøre det. Men vi er usikre rett og slett, eh, uenig med oss sjøl, jeg har fått ulike syn på hva som er nyttig å gjøre, jeg må bruke min egen etiske vurdering”.”Men jeg er usikker mange ganger. Hva tror jeg er bra og hva som er bra for studentene. Jeg er ikke så strukturert at jeg aldri plumper ut og gjør feil”.”Det er jo muligheter for å snakke om det også, men det blir jo veldig ulikt det faglige” (Kvinnelig lærer).

”Personalet på de to ulike utdanningene deler lite erfaringer med hverandre, nei nå svarte jeg litt for. Vi har starta med problembasert læring og der har de på den andre utdanningen lang erfaring så der har vi gjort bruk av deres erfaringer. De kommer på våres formelle møter og snakker om tema. Det er ønske om at vi skal dra veksler av hverandre”.”Det er informasjon pluss at vi har en dialog eller samtale etterpå. Det stopper vel kanskje etter det møtet, men hvor mye det lever etterpå vet jeg ikke” (Kvinnelig lærer).

”Jeg tror det er veldig mye kompetanse i vår organisasjon i forhold til denne oppgaven og at det blir gjort altfor lite for å stimulere eller få den fram. Sånn er det ja, jeg synes det er tragisk. Vi ville blitt mye mer levende med den”.”Jeg tror det er feil å si at det ikke er rammer for det, men jeg tror nok at vi kunne delt det på en annen måte ved å tenke litt annerledes” (Mannlig lærer).

”Av og til så kan du ta det opp og få litt synspunkt på det. Men det er helt avhengig av atmosfæren...” (Kvinnelig lærer).

”I den prosessen som har foregått her så har man måttet slenge mange ting på bordet og få det ut i dagens lys. Og for noen er det kjempeskummelt å legge ting på bordet og la det tåle dagens lys. For noen er det mer smertefullt å måtte legge fram og blottstille seg på hvem vi er og hva vi gjør” (Kvinnelig lærer).

”Jeg bruker mye taus kunnskap i undervisning og det kan være mens jeg står der og har undervisning. Jeg klarer ikke sånn enveis forelesning, jeg liker ikke å forelese. Jeg er helt avhengig av å ha en dialog med studentene. Og da kan det være at noen kommer med en fortelling, egne erfaringer. Og så kommer jeg plutselig på en annen situasjonsom jeg ikke hadde tenkt på i det hele tatt. Som jeg ikke tenkte på i det hele tatt da jeg forberedte meg. Da kommer mye erfaring fram på grunn av det noen andre sa. Det skulle jeg ønska meg at vi i mye større grad fikk til i kollegiet” (Kvinnelig lærer).

Ut fra informantenes svar så tolker jeg det slik at de i utgangspunktet ser viktigheten av å dele erfaringer i formelle og uformelle praksisfelleskap. De anser de uformelle praksisfelleskaper som det best egnede til å dele erfaringer. Noe som er i tråd med Wadels' (2003, 2004, 2005 og Von Krogh m.fl., (2001) sitt syn på læring i felleskap.

8.5 Relasjoners betydning for læring

8.5.1 Aktelsesforhold, tillitsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold

”Dersom jeg skulle fortelle en sammenhengende historie om en veiledersituasjon eller en forelesning, så måtte jeg være trygg på at det ble tatt i mot med en støttende interesse. Det må en jo vise at det finnes i miljøet før en begynner med noe sånt” (Kvinnelig lærer).

”Det er klart vi er tolkende individer, vi gjør jo det hele tiden. Du senser, du skifter på armstillinger, tar opp beina, du gjør ting. Og det er jo slik at når man er i interaksjon med andre mennesker i samspill, så vurderer man jo sitt eget budskap.. Iblant så må man kanskje være lur og vite at nå tar jeg på meg en rolle og så er du sånn og sånn når du snakker med den og den. Eh, det handler vel og mye om å knekke kodene i en organisasjon. Hvordan er det, er det slik at hun klarer følelser. Kanskje må jeg skjerpe meg. Ikke sånn som jeg snakker

med venner over kaffebordet”” Legge merke til ansiktsuttrykk og si at dette stemte ikke så bra og så drar man inn årene og tar det litt roligere” (Kvinnelig lærer).

De fleste svarer at de ikke opplever noen særlig forskjell mellom de som ser på seg som akademikere og de som har en mer identitet som helsepersonell og mer praktikere. En av informantene sier hun kom inn som helsepersonell men har nå tatt mastergrad. Informanten merker ingen forskjell, men ble verdsatt fra første dag med sin erfaring og personlige kompetanse. Vedkommende sier at det har noe med hvordan vi kan utfylle hverandre på - det å komplementere hverandre. Informanten påpeker også at hun liker å si ting som de er, pirke litt i andre og at relasjoner er blitt enda bedre etter hvert og opplever ikke å bli sett på som en trussel. Informanten trekker også hvordan noen i organisasjonen kan bli oversett ved å snakke litt over hodene på andre, det å være for teoretiske. Men mener at folk må respektere hverandre ut fra der de er, noe som må være gjensidig og kunne gå inn i en dialog.

De fleste informantene sier at de ikke er så bevisste på det nonverbale språket i arbeidsgrupper, en påpeker å være mer opptatt av dette i undervisning og veiledning hos studenter.

9.0 Drøfting av resultater

9.1 Drøfting av samlet profesjonell kompetanse

Som vi ser ut fra St.m.nr. 27 (2000 – 2001) *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform for høyere utdanning* må den enkelte høgskole og universitet sette på dagsorden hvordan man må tilrettelegge for å bedre studiekvaliteten. Det gjelder både faglige og pedagogiske opplegg og studienes innhold og oppbygging. Meldingen sier også at som en følge av dette må den totale kompetansen i organisasjonen styrkes. Det vil ikke være nok å alene se på den skolestiske siden, lærerne må også tenke over og se på den pedagogiske delen som omhandler hvordan de utfører sitt arbeide i interaksjon med studenter. Dette tilsier at lærerne må dele sine erfaringer, meningen som de konstruerer når de er i felleskap med student eller studenter, og fra sine tidligere erfaringer som også er med å påvirke de ulike kontekster. Erfaringer som er grunnleggende sosiale som de har utviklet ved sine deltagelser i kulturelle aktiviteter og sosiale interaksjoner (Dysthe, 2001; Wittek, 2004 og Bråten 1998). Wittek påpeker at erfaringene har også en individuell side, lærerens konstruksjoner av egen bruk fra deres

sosiale liv i samhandling med andre som blir til kunnskap som mennesker utvikler sammen i en kontekst.

Moxnes (2000) beskriver erfaringslæringen som fasinende da den er personlig og viktig, samtidig som den er vanskelig å kommunisere til andre. Erfaringene vi tar med oss vil være forskjellig fra person til person og der den samme erfaring vil kunne gi oss forskjellig læring. Erfaring ikke noen garanti for læring (Argyris & Schön 1996, Imsen 2000, Fuglestad 1997). Derfor blir det viktig å skille mellom erfaring og erfaringslæring. Man kan være ansatt i en organisasjon i 20 år, men har bare 4 år med erfaringslæring. Årsaken kan ligge i at man etter de første årene bare gjør ting rent mekanisk, går på autopilot eller fortsetter med sine gamle erfaringer på nytt og på nytt. Alle informantene beskriver sine personlige erfaringer som viktige å ta med i interaksjon med studenter.

Ser vi på Dalins' (2004) definisjon av kompetansebegrepet ser vi at det har med seg mange elementer og forutsetninger. Det vil si at for å kunne utføre arbeidsoppgaver og løse utfordringer kreves det kunnskaper, holdninger, innsikt og at man bygger opp nettverk for å kunne supplere andres kompetanse med egen kompetanse. Dalin påpeker at sistnevnte element kan sees på som en sosial ferdighet og være en del av ferdighetselementet. Han velger å ta den med som et eget og selvstendig element da dette er et element som han mener vil ha en økende betydning, men som kan ha en lav eller ikke prioritert profil i organisasjoner. Noen av informantene påpeker at de av og til kan dele erfaringer, men da må det være stemning for det, om det er en anerkjennende eller konkurrerende atmosfære. Hvilket jeg tolker som det i organisasjonen ikke blir lagt stor nok vekt på slike sosiale ferdigheter.

Det å gjøre bruk av andres kompetanse støtter opp om det sosiokulturelle synet på læring der man gjennom dialog og diskurs oppnår meningsutveksling og meningsdanning, en prosess som er både historisk og kulturelt betinget. Det er en sosial forståelse der man ikke overser de personlige og individuelle aspektene ved læring, men der man vektlegger at identitet og andre individuelle kategorier utvikler seg i en sosial sammenheng som for eksempel i praksis-felleskap (Havnes, 1999).

Georg H. Mead forfektet allerede i 1943 i sin bok *Mind, Self & Society* dette synet på læring der han hevder at menneskene er et *vi* før det blir et *jeg* der vi må være sosiale aktører for å kunne lære og der mennesket er en forutsetning for kollektiv læring. Det konstruktivistiske

synet ser på kunnskap som noe som skapes gjennom lærernes egne aktiviteter på grunnlag av deres eksisterende kunnskap, det de vet og kan fra tidligere av (Lillejord, 2003) Som vi ser ut fra Dalin (2004) legger han vekt på både det individuelle og det sosiale. Dysthe (2001) påpeker balansen mellom det individuelle og sosiale og sier det er et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø der læring er mer enn det som skjer i den enkeltes hode. Læring har også i vid forstand med omgivelsene å gjøre. Man kan heller ikke bare snakke om såkalte rene tilnæringsmåter av læring. Der vil i tillegg alltid være både individuelle og behavioristiske elementer tilstede. Men det er viktig å være bevisst på ulike læringssyn og konsekvenser for å forstå og for å kunne tilrettelegge for læring og at man stiller spørsmål om tradisjonelle oppfatninger av kunnskap. Kunnskap som har antatt at menneskers erkjennelse er såkalt sann virkelighet i en eksistens helt uavhengig av mennesker (Von Glaserfeld, 1998).

Dalin (2004) skiller mellom kompetanseelementer som kan utvikles gjennom læring, de elementer som er nevnt ovenfor og personlige forutsetninger som evner og talenter, personlighetstrekk og energi og motivering. Han fremhever at både energi og motivering kan være i endring og at man må se på forutsetningene for å ta dem i bruk. Dalin framhever i sin definisjon av kompetanse at kunnskap kan sees på som et hieraki der den teoretiske kunnskapen, påstander og regler ligger øverst og de menneskelige erfaringer som utøves i konkrete situasjoner har fått sin plass nederst i hierakiet. Dette bekreftes både hos Skau (2006) og Meyer (2007). Flesteparten av de informantene jeg intervjuet mente at det ved skolen ble lagt mer vekt på den teoretiske kunnskapen og det som kunne dokumenteres. Den praktiske kunnskapen ble mer normativ. Meyer sier at ved høyskoler og universitet ses det på som viktig å legge ved formell og skriftlig formidlet kunnskap som for eksempel vitenskapelige artikler og avhandlinger. Noe som de flere av informantene trekker fram som en bekymring der de er redd for at det akademiske skal gå foran en treårig grunnutdanning når skolen ansetter nytt personale. Ikke minst fordi det er helsepersonell de utdanner. De trekker også fram erfaring og praksis både fra skolen, andre jobber og deres levde liv som en viktig del av kompetansen i deres interaksjon med studentene og det å trekke fram erfaringer fra praksis. En av informantene trekker fram engstelse for å bli akademiker der målet blir å produsere artikler og få dem antatt.

Både Dalin (2004), Nygren (2004) Gleerup (2003) og Lai (1997) skiller mellom kvalifikasjoner og kompetanse der de sier at formelle kvalifikasjoner ikke alltid sier noe om personers kompetanse. Dalin sier at når vi anvender kompetanse i praksis bruker vi vår

realkompetanse som er et samspill mellom kompetanseelementer og personlige forutsetninger som forekommer i ulike. Han påpeker også at det er mennesker som ikke gjør bruk av all sin kompetanse. I slike tilfeller må fokus rettes mot motivasjonsforhold, energi, organisasjonens ledelse og miljøet man jobber i.

Nygren (2004) sier at kvalifikasjoner er produkter ut fra vurderinger og mangelen her er at mennesker ikke vurderes ut fra en sosial og psykologisk prosess der man også utvikler kompetanse. Han påpeker at der er ingen garanti for at en person med formelle kvalifikasjoner vil kunne mestre oppgaver i en annen situasjon enn den konteksten den aktuelle kvalifikasjonen ble konstruert i. Gleerup (2003) sier at kvalifikasjoner kun innlæres ut fra skolestisk utdanning og der det er eksamen som vurderer om en person er kvalifisert til å mestre oppgaver innen bestemte virksomhetsområder.

Vi ser at læring ikke lenger bare er en individuell og kognitiv prosess som foregår inne i det enkelte menneskets hode. Læring foregår også i praksis i det daglige virke der de relasjonelle og prosessuelle sidene vil ha stor betydning. Læring pågår og fortsetter også etter formell utdanning. Noe som også informantene påpeker ved erfaringer og læring fra praksis etter sin grunnutdanning. Erfaringer som de anser som svært viktige for å være en god lærer i møte med studenter. Det påstås at det i løpet av det siste decennium har foregått en opprioritering av teoretisk og vitenskapsbasert kunnskap innenfor høgskolesystemet. Noe som flere av informantene uttaler og er skeptiske til. Meyer (2007) sier at fokus er i ferd med å endre seg og at det i dag vektlegges menneskets evne til omstilling, kunne mestre uventa situasjoner og evnen til å kunne fornemme og kunne ta del i det nye. Man er blitt flinkere til å etterspørre den uformelle kompetansen. Man spør etter utvikling i forhold til nyere faglig kunnskap samtidig som man spør etter utvikling og evne til å gjøre bruk av kunnskap. Som vi ser vil det her ikke være nok med en formell utdanning, man er også blitt mer bevisst på læreres realkompetanse.

Schön (1983) påpeker faren med at utdanningsinstitusjoner i liten grad befatter seg med det som Aristoteles kalte phronesis som kan beskrives som klokskap eller praktisk visdom, praktisk skjønn eller dømmekraft, verdibasert kunnskap der man også gjør bruk av etiske og moralske valg. Sandell (2002) trekker fram at en av grunnene kan være at handlingsbaserte helheter ytterst sjelden vil kunne beskrives i sitt mangfold. Men skal vi klare å lykkes som sosiale aktører i dagens og morgendagens samfunn må vi utnytte den menneskelige

kompetansen, vår kulturelle kapital som vil gi store avkastninger. Skau (2006) sier at det som vil bli avgjørende for fremtiden er først og fremst å utnytte de menneskelige ressursene der vi tar med oss våre personlige egenskaper, ferdigheter og innsikter. Innsikter som individer eller felleskaper *har*, men som de skaper i interaksjon med andre innenfor en kontekst (Witteck, 2004). Jeg er ikke i tvil om at informantene besitter menneskelige ressurser, men deler dem lite i felleskap med kollegaer. En av informantene sier at dersom hun vil dele kunnskap må hun være sikker på at hun har gjort *rett*. Ellers vil hun oppleve det som vanskelig.

De fleste informantene sier de er opptatt av å møte studentene ut fra deres ståsted og påpeker også hvor ulike studentene er. Man møter dem som enkeltpersoner samtidig som man møter dem i grupper. Skolen legger nå større vekt på veiledning og derfor blir møtene med studentene enda tettere og et mer ”vi blir til” perspektiv. Det blir et møte mellom lærer og student i et spenn som vi ikke alltid kan avgjøre hvor det er best å lande, men der vi som profesjonsutøvere alltid vil kunne velge hvor vi skal sikte oss inn. Skau (2006) sier at man må gjøre møtene i lag med andre betydningsfulle og mellommenneskelige møter som også kan være vanskelige, men som vil få en verdi på lang sikt. Disse møtene kan gjerne være en blanding av glede, smerte, lys og mørke preget av såkalte gode motstander og konfrontasjoner. Men gjennom vår væremåte få den andre til å se seg selv og verden med andre øyne, stille spørsmål og kunne tenke andre og nye tanker.

De aller fleste informantene trekker fram sine erfaringer både som mennesker og som profesjonelle yrkesutøvere og som er med å gjøre dem til bedre yrkesutøvere sammen med og i møte med studenter. En kunnskap som alle synes er viktig, men som de fleste sier er vanskelig å dele med andre på grunn av tid, prioriteringer fra ledelsen, til tider for lite lærere, mangel på møteplass, men også på grunn av restriksjoner fra ledelsen da de fleste mener at slike erfaringer ofte dukker opp på uformelle treffpunkt i arbeidstida som kan oppleves som kaffeslaberas. Som vi har sett trekker blant annet Sandell (2002) fram hvor vanskelig det er å beskrive handlingsbaserte enheter i sitt mangfold. Ingen av informantene trakk fram dette, men vi må likevel se dette som en mulighet i tillegg til de variabler som de har nevnt i intervjuene.

Det jeg tolker å se er at informantene besitter menneskelige ressurser som de selv sier at organisasjonen ikke benytter, mens noen sier den benyttes lite. For å styrke læringsmuligheter i en organisasjon er det viktig å utnytte den nåværende kompetanse. Dalin (2004) sier at

hverdagslivet er fullt av slike eksempler hvor de ansattes kompetanse ikke utnyttes optimalt. Men de kan likevel være rause på midler til skolestisk kompetanseutvikling. ”Bedrifter som ikke jobber med jobbutforming og kompetanseutvikling samtidig, får dårlig utnyttelse av de menneskelige ressursene og et større læringsbehov enn nødvendig” (Dalin, 2004:91). Han påpeker at de fleste organisasjoner har en systematisk oversikt over de ansattes kompetanse, men den er avgrenset til deres formelle kompetanse som er vitnemål fra skoler og kursbevis. Realkompetansen som også inkluderer kompetanse som ikke er i bruk finnes det svært lite oversikt over.

I realkompetansen ser vi også den personlige kunnskapens betydning som en del av den samlede kompetansen til den enkelte lærer. Det å ha kunnskap om hvordan man starter ulike prosesser i samspill, kunne utvikle dem videre, relasjonskvaliteten i samspill og interaksjon med andre og hvordan disse blir til (Skau, 2006). Hun sier videre at det å ha en rolle i andre menneskers liv og selv om den er tidsbegrenset, er det viktige å stille seg undrende til hvordan man møter andre mennesker. Alle informantene trekker fram den personlige kunnskapens betydning i møte med studenter og at studentene er så ulike. Derfor må de møte dem der de er.

Laursen (2003) trekker fram at det de siste 20-25 år er blitt mer fokus enn tidligere på det personlige aspekt i forhold til det å være profesjonell yrkesutøver. Alle de jeg intervjuet er utdannet helse- eller sosialarbeidere som er et sentralt aspekt i deres utdanning der man bør utføre sin yrkesutøvelse både med følelsesmessige og personlige kvaliteter og skape relasjoner til brukerne. Pendelen har på -80 og -90 tallet svingt i en mer atferdsanalytisk retning der brukerne automatisk ut fra et slikt syn tingliggjøres og der resultatene skulle vises raskt og effektivt. Et syn som nå er i ferd med å gå tilbake og som får sin kritikk. Den atferdsanalytiske tilnærmingen har også hatt en sterk innvirning i skoler både på pensumoppbygging, undervisning og vurdering (Dyste, 2001). Hun sier at læring som er situert, sosial, mediert og distribuert kognisjon er tema som er forholdsvis nye i pedagogikken, selv om vi kan se tilbake til både Deweys’ og Vygotskiys’ tenkemåter der de har sine røtter. Dette, samt informantenes syn på mennesker ut fra deres helsefaglige grunnutdanning, vil nok være med på å prege deres syn på den personlige kompetanse der de i likhet med blant annet Skau (2006) ser og opplever at den personlige kompetansen som en integrert del av samlet profesjonell kompetanse. Skau påpeker at alt hører sammen, man kan

heller ikke utføre sitt yrke som lærer med følelsesmessige og personlige kvaliteter og gode relasjoner alene. Den personlige kvaliteten vil være fundamentet.

Det hersker ingen tvil om at høgskoler er styrt av rammeplaner fra statlig hold, men at disse kan gi tolkinger for hvordan planene settes ut i live. Det å få ut gode produkter i form av gode studenter er et mål for alle. Men det vil allikevel være avhengig av mer enn teori og metoder. Jensen (1993) påpeker integrering av ulike kunnskapsformer for å kunne møte sammensatte problemer og arbeidsoppgaver og som krever en oppgradering av personlig kompetanseutvikling. Som lærere skal vi kunne hjelpe studentene i deres konstruksjon av kunnskap der vi også skal kunne forstå dem som subjekt. Produksjon, formidling og anvendelse skjer mer samtidig og i en anvendelsessituasjon (Gibbons, et al, 1994). Igjen ser vi at det er i ferd med å skje en forandring i kunnskapsforvaltningsregimer der praksis- og erfaringskunnskap anerkjennes på mer lik linje med det teoretiske og den tause kunnskap rykker mer fram (Fossgård m.fl., 2004).

St.m. nr. 27 (2000 – 2001), reformen for høyere utdanning vil også kunne være med på å skape endring av kompetansebehov på høgskolen da oppgaver er i endring og kan forandres. Den vil kunne kreve nye arbeidsformer, normer for samhandling, den enkeltes opplevelse av arbeidet og menneskelige relasjoner endrer seg (Dalin, 2004) Han sier at det blir færre og færre organisasjoner som med trygghet kan si at de har monopol på det de gjør. Men kanskje har man opplevd det som å ha monopol med få impulser til å tenke nytt. Gamle vaner og tradisjoner kan også være med på å forklare hvordan man handler og praktiserer i sitt yrke. Dalin påpeker også kontrollen som kommer fram ved å ha bestemte strukturer, detaljere de enkeltes arbeidsoppgaver og ved å ha en ensidig rekruttering. Konkurransen når også en høgskole. Derfor kan man ikke lenger bare lene seg tilbake på gamle arbeidsvaner og inngrodde mønstre for samhandling med hverandre. En av informantene sier at det har vært en del gnissel personalet seg imellom da man begynte med ny fagplan. Den krevde en annen måte å møte den enkelte student på, lærerne fikk løsere rammer og det var ikke lenger undervisning som var det eneste *rette*.

Reformen for høyere utdanning stiller krav som vil gi endringer for de enkelte ansatte. Et par av informantene trekker fram at det til tider har vært tøffe diskusjoner, men som de har kommet seg gjennom og som også har gitt dem erfaringer både på godt og ondt. Det å være i beredskap for forandring innebærer å kunne takle nye og ukjente situasjoner som dukker opp

Ved forandringer i organisasjonen vil angst for forandring kunne komme til overflaten. Ansatte kan gå på fastlåste meninger og forestillinger om hvordan verden er og muligheter for organisasjonen og hva som er best for studentene. Man går så opp i sitt arbeide at man glemmer å ha en viss distanse for å ha innsikt. Brandtzæg (1998) påpeker at lærere tror de vet og er bevisste på det de gjør, men at handlingene ikke alltid samsvarer med det de tror. Også hun trekker inn læreres egen refleksjon i møte med studenter og egen refleksjon for blant annet å skape en distanse rutiner og statiske handlemønstre. Men som også bidrar til en bevisstgjøring på hva man vet og kan og ikke minst hva man ikke vet og kan. Som både Von Krogh. m.fl. (2001); Lave og Wenger (2004); Schön (1983) og Tiller (1998) trekker Brandzæg inn viktigheten av dialog med kollegaer der gode handlinger og problemer deles, bevisstgjøres og drøftes. Hun kaller det for en artifisiell dualisme som kan være med på å oppheve skillet mellom teori og praksis,

Forholdet mellom teori og praksis skiller Fuglestad (1997:44) inn i fire posisjoner der han i første posisjon beskriver *teori som grunnlag for praksis*. En instrumentell oppfatning der teorien skal brukes for å kunne løse enkelte problem eller som en innlæringsmetode. Men ingen teori kan gi oss et fullt overblikk. Teorien har en foreskrivende funksjon, et middel for en middel- mål rasjonalitet. Men man kan si at teorien er god dersom den er med på å berike praksis der den er med på å være en provoserende utfordring for den praktiske virkelighet der praksis stilles i et kritisk søkelys og man stiller spørsmål om sammenhenger (Imsen, 1991).

Andre posisjon omtaler Fuglestad som *teori som perspektiv på praksis*. Han mener handlingstvangen innenfor den pedagogiske praksis har vært for sterk og får støtte for dette synet hos Lillejord (2003). Undervisning, veiledning og læring er kompliserte prosesser. Ulike teorier ser det på ulike måter og kan være med å skape frustrasjoner hos dem som ønsker en sannhet. Fuglestad (1997) sier at det kreves analytisk distanse, erfaring og modning for å se at pedagogisk teori kan ha viktige funksjoner. Da som et analytisk redskap for å få dypere innsikt i våre handlinger i læreryrket. Teorier som berører filosofiske spørsmål og som berører kunnskapssynet, etikksynet, menneskesynet, samfunnssynet og ikke minst oppfatning av den pedagogiske situasjonen der vi blir til og som berører spørsmålet om kunnskap og læring.

Kirkevold (1996) bruker begrepet anvendelseskompetanse som en ferdighet for å knytte teoretisk vitenskap til praksisutøvelse der man relaterer generell og abstrakt kunnskap til

konkrete situasjoner i praksis. Dette tolker jeg ligger nært opp til det som Fuglestad (1997) mener å være et analytisk redskap for å tolke våre handlinger i praksis. Kirkevold betegner det som å velge relevant kunnskap til foreliggende situasjon, samtidig som man må tolke den situasjonen man kommer i opp mot teorien for så å skape tilnæringsmåter med utgangspunkt i vitenskapelig kunnskap. Erfaringer som jeg selv viser til i teoridelen. Informantene viser også til at teori og praksis er avhengige av hverandre. Det som man kan stille seg spørsmål om er hvorfor erfaringer fra praksis virker å ha så liten verdi når man avsetter så liten og noen sier ingen tid til å dele praksiserfaring. Det blir i så fall inne på enkelte kontorer, ved datamaskinen og tidligere i små kaffepauser.

Fuglestad presiserer at det ikke er noe skarpt skille mellom de fire posisjonene han tar opp. Han påpeker blant annet overlappingen på teori som perspektivering av praksis og erfaringslæring og teorien som kan være med å sette praksis inn i et nytt perspektiv som kan være utviklet gjennom en induktiv erfaringsprosess. Her ser vi viktigheten av å sette refleksjon og erfaring på "tapetet" for å forstå en mer helhet og få et bedre helhetlig bilde.

Refleksjon over praksis fører oss direkte over i Fuglestads tredje posisjon, *praksis som grunnlag for erfaring*. Paul og Heaslip (1995) fremhever at refleksjon over erfaringer kan være et middel for å unngå vanetenking og hvor lett det kan være å generalisere ut fra for liten erfaring og fra en enkel opplevelse. Refleksjon over praksis også et middel som påvirker faktorer slik at ny læring kan oppstå. Både Moxnes (2000:54) og Tiller (1997:21) har utviklet erfaringsmodeller der vi ser progresjon i læring. Moxnes vektlegger den individuelle erfaringen, mens Tiller sin modell har en mer sosial dimensjon der man også deler erfaringer med kollegaer. Han ser på felles løst prat kollegaer seg imellom, som første fase i en prosess der man lærer ut fra erfaringer hvor han påpeker at dersom denne stopper på dette trinnet vil det forekomme lite læring ut fra virksomheten. Neste trinn fører til det å få fram mer navngitte mønstre og klarer å danne flere begreper. Nettopp det som ofte er så vanskelig med å sette ord på praksis og at man derfor på en måte gir opp, ikke klarer å se verdien i den. Noe som også kan være en mulighet for at man i så liten grad ved høgskolen legger opp til å reflektere og dele praksiserfaringer.

I læreryrket handler om noe så viktig som det å ha andre i sin hånd der vi de facto i vårt møte med studenter er knyttet til andres liv der vi ikke bare kan ha vårt eget beste for øyet.. Vår yrkesetikk omhandler ikke bare hvordan vi etisk løser etiske problemer i vårt daglige virke i

interaksjon med studenter, den omhandler også våre holdninger og bevissthet om hvordan vi møter studenter, så vel som kollegaer og hvilke holdninger vi signaliserer. Som lærer står vi aldri står i en jobbsituasjon uten å ha et forhold til en annen der vi må ta et visst ansvar. Et moralsk aspekt vi ikke kan komme oss unna. Wadel (2004: 19) henviser til Ivar Bjørgen som sier at ingen kan lære for deg. Studenter må ta ansvar for egen læring. Men som Wadel påpeker er det mange ting vi ikke kan lære uten andre mennesker, vi lærer av hverandre.

For å kunne yte vårt beste vil det derfor være så viktig å sette ord på det vi gjør, reflektere både alene og med andre. Dalin (2004:28) beskriver det som kompetanseutvikling på individnivå som innebærer ”kunnskaper, ferdigheter, holdninger, innsikt og evne til å bruke andres kompetanse utvikles i forhold til nåværende oppgaver, framtidige oppgaver og organisasjonens felles liv” Samtidig må det skje en kompetanseutvikling på organisasjonsnivå som Dalin beskriver som ”utvikling av organisasjonens evne til å bruke de ansattes realkompetanse i arbeid mot et mål”. Som vi ser ut fra informantenes svar tolker jeg det slik at høgskolen må bli bedre på å bruke og gjøre nytte av de ansattes ressurser.

Går vi tilbake til den sosiale modellen til Tiller (1997:21) må man komme seg videre fra andre trinn der erfaringer fra vår hverdag begynner å danne navngitte mønstre. Stanser man her vil man ekskludere dyptliggende forhold som det å ha andre mennesker i sin hånd og ha en bevissthet eller få en bevissthet om dette. Tiller sier at man må ha en viss distanse og tid til erfaringene blir kategorisert. Går vi til det siste trinnet ser man at ved å analysere og reflektere vil man kunne utvikle ny teori der man ikke bare ser erfaringer gjennom gammel teori.

Jeg sier at det ved høgskolen kan virke som om man stopper opp allerede på første eller andre trinn. Men alle informantene påpeker hva de har lært av sine erfaringer fra arbeidslivet. Det kan være ut fra sine individuelle erfaringer og refleksjoner, men også ut fra refleksjoner de har gjort i sosiale sammenhenger på andre arbeidsplasser. Alle hadde erfaring fra andre arbeidsplasser før de begynte på høgskolen. En av informantene trekker fram erfaring fra andre arbeidsplasser der de minst en gang i uken la opp til å dele erfaringer med hverandre. Denne informanten påpeker også at man på en høgskole ikke er vekta for å dele sine erfaringer med hverandre. Hvilket jeg tolker som den har lav status. Men som Skau (2006) sier er hele livet en utviklingsspiral hvor det er snakk om livslang læring der vi kan utvikle de ulike aspektene ved vår profesjonelle kompetanse i hele vårt yrkesaktive liv. Både ledelse og lærere som en del av miljøet har et ansvar for å tilrettelegge for dette. Vi kan ikke la erfaringer

i felleskap med kollegaer stoppe opp og frata oss selv læring og la den personlige læringskurven få flate mer eller mindre ut.

Schön (1983) påpeker at utbytte av læring kan bli større dersom man kan utveksle erfaring og reflektere over prosesser sammen med andre, man får en større forståelse og lærer mer. Vi ser at kompetanse ikke er noe man får, men noe man aktivt bygger opp. I teoridelen ser vi Dreyfus og Dreyfus (1986) legger fram at læreprosesser foregår via fem stadier hvor man tilegner seg ferdigheter der hvert stadie representerer kvalitative ulike måter å løse arbeidsoppgaver på. På begynnerstadiet er kunnskapen mer allmenn og abstrakt der man er mer opptatt av fakta og regler og uavhengig av de ulike spesielle kontekster man befinner seg i. På det andre stadiet opptreer kan nybegynneren noe mer, man blir mer avansert og klarer mer å gjenkjenne situasjoner hvor man klarer å identifisere kontekstavhengige elementer. Neste stadie er å være en kompetent utøver i den jobben man utfører er å skille mellom relevante og urelevante trekk i den konteksten man er og klarer å ta gode beslutninger. For å klare å komme til neste nivå vil det være en forutsetning at yrkesutøver er både motivert og engasjert. Prosedyrer lages eller tenkes ikke ut på forhånd, men her handler læreren mer intuitivt ut fra en helhetsforståelse og evner å assosiere til lignende situasjoner (Meyer, 2007). Hun sier at her vil det skje en lynsnar handling eller beslutning og ikke en fornuftig kalkulering. Meyer påpeker at ikke alle når det siste nivået som Dreyfus og Dreyfus betegner som ekspertnivå som er en ubesværet prestasjon. På dette nivået er ferdigheter blitt en del av utøveren i egen kropp med en fornemmelse av at de er aktører med muligheter, styrker og svakheter. De ser ikke ting bare der og da, men også hva som kan skje. Erfaringer fra tidligere situasjoner er en forutsetning for enhver intuitiv forståelse (Meyer, 2007)

Hvor informantene står på denne stigen vil jeg ikke våge meg ut på dypet og diskutere eller ta standpunkt til. Men de fleste av informantene sier at da de begynte som lærer på høghskolen, var det teorien de var mest opptatt av. Det kan være kulturen de kom inn i eller deres forforståelse av hva som var viktig å kunne på en høghskole. Så kom etter hvert erfaringer fra jobben de utførte i tillegg til alle tidligere erfaringer fra det levde liv. Jeg har ikke opplevd lærerne jeg intervjuet i samhandlingssituasjoner med studenter, men etter det de forteller er erfaringer viktig å ha med seg i alt de gjør. Ut fra min tolking blir det lagt liten vekt på å dele erfaringer og man kan da si at høghskolen på en måte frarøver dem læring samtidig som man frarøver dem å komme lenger i prosessen i forhold til det å oppnå mest mulig kompetanse. Eller man kan også si det slik at lærerne frarøver seg selv såkalt ikke skolastisk læring da de

ikke ber om det. Jeg vil ikke skape noen tvil at lærerne selv reflekterer for seg, men å legge til rette for å dele og reflektere over den praktiske kunnskapen vil være med å styrke forståelse og man får som Dalin påpeker kompetanseutvikling på organisasjonsnivå og ikke bare på individnivå. Samtidig vil jeg påpeke at det å reflektere individuelt kan også føre til feilvurderinger. Moxnes (2000:54) beskriver i sin erfaringsmodell i fire faser hvor han påpeker det svakeste leddet i kjeden vil være å generalisere fra det enkelte opplevde tilfellet og over til et prinsipp.

En annen opplevelse jeg hadde under intervjuene var at de med mest erfaring i antall år i praksis hadde lettere for å svare da jeg spurte om den tause kunnskapen. Det kan ha med en førforståelse å gjøre som jeg ikke var bevisst på og at jeg dermed spurte på en annen måte og gikk inn i dårlige eksempler eller det kan være en tilfeldighet. Vi vet også at mange års praksis ikke automatisk fører til læring av erfaringer. Det kan også ha med å gjøre hvor langt de er kommet i de fem stadier av ferdighetstilnærning mot ekspertkunnskap (Dreyfus og Dreyfus, 1986).

Skau (2006) sier at gode fagfolk vokser og trekker fram den personlige kompetansen som et fundament i den profesjonelle kompetansen. Dersom denne er svekket vil yrkesspesifikke ferdigheter og teori være svekket. Uansett om man kan teori og metoder aldri så godt er det de mellommenneskelige møtene som er med på å gi dem mening (Røkenes og Hanssen, 2006) De påpeker hvordan våre personlige særtrekk har betydning for å være i samhandling med andre og viktigheten av å bli bedre kjent med seg selv og vite hvordan man virker inn på andre. Man utvikler seg ved å forholde seg til seg selv samtidig som man forholder seg til medmennesker. Sandell (2002) sier at det å kunne tilrettelegge og beherske ulike metoder alene og kunne formidle og legge fram viten peker tilbake til instrumentelle handlinger som er en praktisk rasjonalitet styrt av mål og peker tilbake til at det er slik den tradisjonelle lærerrollen har vært. Alle informantene ga uttrykk for det samme; teori og metoder kan ikke stå alene. Noen påpekte at det fortsatt virket som om noen av deres kolleger fortsatt tenkte i disse baner. Røkenes og Hanssen (2006:31) viser til Habermas som sier at instrumentalisering av livsverden er med på å skape fremmedgjøring av verden der vi blir rigide og frihet viskes ut. Våre medmennesker blir dermed objekter som vi kontrollerer. Martinsen (2006) sier at å objektivisere andre vil si at man samtidig objektiviserer seg selv.

Hans Skjervheim (1996a) sier det handler om et instrumentalistisk mistak der man er mer

opptatt av å overtale der et felles engasjement er vekke og vurdering vil dermed utebli. Løgstrup (1991) sier vi må reflektere og tenke. Martinsen (2006) trekker fram følelsene og spontanitet og kritiserer Løgstrup for å ikke trekke disse med. Vi er da tilbake til både Hjort (1993) og Skau (2006) som snakker varmt om følelser, spontanitet og motivasjon som en del av vår personlige kompetanse. En kompetanse som er helt sentral for å kunne samhandle med andre og som er en kompetanse som alltid vil være i utvikling, men som er avhengig av erfaring og modning.

Forskning viser at de gode lærere har en bevisst og strukturert plan bak undervisningen, evner til å variere med ulike metoder og til å improvisere og til å vise omtanke og varme (Imsen, 2000) Hun legger til at det ikke er noen motsetning mellom kunnskapslæreren og omsorgslæreren. Schön (1983) sier det på en litt annen måte når han uttaler at dyktige praksisutøvere ikke innehar mer profesjonell kunnskap enn de som ikke er dyktige. Han sier at det som preger de dyktige er klokhet, talent og intuisjon. Noe som jeg tolker er helt i tråd med det som Skau (2006) sier at den personlige kunnskapen er selve fundamentet på samlet profesjonell kompetanse.

I forhold til overnevnte ser vi hvordan Dalin (2004) sin definisjon på kompetanse, Skau (2006) sin modell for samlet profesjonell kompetanse og Fuglestad (1997) sine posisjoner for å få frem forholdet mellom teori og praksis er viktig for å få fram hva kompetanse innebærer og viktigheten av å få fram den personlige kompetansen som utvikles ved erfaringer. Vi er da kommet fram til Fuglestads' siste posisjon *kunnskap i handling* eller *taus kunnskap* der kunnskapen ligger i våre handlinger. Dette vil bli nærmere omtalt i underkapitlet som følger.

9.2 Taus kunnskap

Fuglestad (1997) beskriver den som kunnskap i handling, en forskningstradisjon som søker syntesen mellom teori og praksis der kunnskap og handling er ett. Kunnskap i bruk som er diffus, personlig, situert, lokal og distribuert (Lahn, 1998) En kunnskap som er taus som gjør at vi har vanskelig for å gjøre greie for våre handlinger og som vi bruker i praksis når vi kan, når det "har gått en i blodet". Når man erverver slik kunnskap er man fortrolig med det som kan dukke opp i ulike situasjoner og klarer å lese de ulike situasjoners ansikt.

Man er i sin kompetanseutvikling kommet til det stadiet som Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver som kyndig utøver eller neste og siste stadie som er ekspert. Den ikke bevisste siden ved kunnskapen beskriver forfatterne som taus kunnskap. Det etiske aspektet som vi har i vår omgang med mennesker vil i denne kunnskapsformen alltid være tilstede. Kirkevold (1996) beskriver som Fuglestad at læring for å komme til dette kunnskapsnivået er en prosess der man gjør bruk av både teoretisk og praktisk kunnskap. Den er personlig og integrert i mennesket, en forlengelse av yrkesutøvers handling. Kirkevold poengterer at fokuset ligger på utførelse og handling, ikke læring, men likevel skjer det ubevisst læring implisitt i handlingen. Den tause kunnskapen kan man ikke finne i manualer og regler, og den kan dermed ikke uten videre overlates til en novise.

Alle informantene poengterte at kunnskap er mer enn boklig lærdom som påstands- og faktakunnskap. Som vi ser ut fra oppgaven stilles også lærere ved høyskoler for stadig nye utfordringer som krever at man stadig er i det som Dalin (2004) benevner som å være i forkant eller å være i beredskap. Det gjelder både den faglige beredskapen som for eksempel metodiske ferdigheter og den menneskelige beredskapen som omhandler å ha innsikt i mellommenneskelig samspill og det å takle ulike situasjoner av både menneskelig og miljømessig art. Handlingsaktiviteter som forutsetter situasjonsbestemt kontekst (Sandell, 2002). Han sier videre at dersom kompetanse hos yrkesutøvere ikke endres i takt med utfordringer og krav, kan se det som *kompetansereduksjon* eller *negativ kompetanse*.

Vi har sett at informantene poengterer viktigheten av både erfaring og personlig kompetanse. Personlig kunnskap representerer også en form for kunnskap som er vanskelig å gjøre rede for, eller vi kan ikke alltid redegjøre eller sette ord på den. Den kan være taus selv om vi vet at vi vet. En kompetanse som utvikles gjennom hele livet og som vi aldri blir utlært i. Å være profesjonell yrkesutøver innebærer også å være et medmenneske hvor målet er å stadig være på vei for å bli et kompetent medmenneske, en livslang prosess. (Skau, 2006). Hva som er taus kunnskap vil alltid være vanskelig å avgrense, der finnes ei heller en presis og klar definisjon. Den vil være tilstede i forskjellig grad i all kunnskap som er i bruk (Thomassen, 2007). Kunnskap og handling er ett (Fuglestad, 1997).

Som jeg har vært inne på tidligere vil jeg ikke gå ut på dypet og tolke hvor langt den enkelte informant er kommet i forhold til utvikling av kompetanse i forhold til Dreyfus og Dreyfus (1986) sitt mønster som består av fem stadier mot ekspertkunnskap: ”*novise, advanced*

beginner, competence, proficiency and expertise". Men ut fra tankene informantene kommer med både ut fra vektlegging på egne erfaringer, personlig kompetanse og ut fra at det virker som alle ønsker å dele mer av sine praktiske erfaringer vil jeg tolke det slik at alle er kommet til minimum tredje stadiet i forhold til å utvikle ekspertkunnskap. De fleste trekker fram viktigheten av refleksjon, både egen refleksjon og refleksjon i felleskap som viktig og betydningsfullt i egen jobb der de prøver å iakta seg selv og egne reaksjoner i kontekster i interaksjon med studenter. En prosess som vil gjøre dem i stand til å lære å oppdage noe. Et par av informantene trekker fram refleksjon i felleskap fra andre arbeidsplasser. Informantene har alle minimum 10 års praksis fra arbeidslivet, noen helt opp til 20 år. Jeg vil dermed tolke det dit hen at de aller besitter taus kunnskap.

Det som kjennetegner den tause kunnskapen er at den er vanskelig å gjøre eksplisitt og at vi dermed har vanskeligheter med å gjøre greie for våre handlinger. Kunnskapen finnes ikke i manualer og krever erfaring. Den enkelte lærers' opplevelse kan ikke kopieres, men ved å få fram den tause kunnskapen hos den enkelte og dele den enkeltes erfaringer kan man være med på å være inspiratorer for kollegaer for å bli bevisste på seg selv og kunne ta i bruk lignende ressurser. Det stiller krav til å våge å gå inn i seg selv og våge å leve i sin kunnskap, i sine teorier og sine overbevisninger der den enkelte lærers' erfaringer blir tolket i lys av og gjennom følelser, opplevelser og interesser. Teori og metode kan ikke stå alene, men må ha med bedømmingsevne der klokskap og skjønn integreres i å vite. Klokskap utvikles ikke uten erfaring. Det tar tid til å både oppøve og tilegne seg praksis (Aristoteles, 1976)

Sandell (2002) sier at en slik praktisk rasjonalitet er situasjonsbundet til både tid og sted og stiller krav til overveielse, moralsk bedømmelse som sier noe om holdning og innstilling, skjønn og erfaringsbasert refleksjon. Det personlige engasjementet må også være tilstede. Mesteparten av vår kunnskap er taus og gjør at vi har vanskelig for å gjøre greie for våre handlinger (Polanyi, 1966) Han gjør det til et hovedpoeng at vi først har tilegnet oss kunnskapen når den internalisert og integrert som en del av oss selv. Kirkevold (1996) sier at fokuset ligger på utførelse og handling og ikke på læring. Likevel ligger der læring implisitt i handlingen og den er ubevisst. Polanyi sier den tause kunnskapen består av *the two terms of knowing* der den første termen er med å gjøre det slik at vi kjenner detaljer og trekk ved å stole på våre følelser og forståelse. Dersom man bruker et ansikt som eksempel vil det ansiktet som man kjenner igjen blant mange være med å utgjøre helheten, den andre termen.

Men vi klarer ikke å sette ord på detaljene i ansiktet og dermed blir kunnskapen taus. Det er detaljer som vi ser i en stor sammenheng. Polanyi karakteriserer det som *the meaning of its' features* der ansiktet forteller oss noe om menneskets' sinnstilstand. Man stoler på egen bevissthet i forhold til trekkene for så å se helheten der man integrerer deler til en helhet der man dveler ved det som får en mening. Taus kunnskap er skjult, nedfelt i spesialiserte relasjoner og vår holdning (Schön, 1983).

Imsen (1991) sier at det som ikke kan synliggjøres gjennom ord og teori aldri vil bli verdsatt som en del av lærers planer og prioriteringer. Den vil kunne forbli en taus pedagogikk som er henvist til den enkelte lærers private samvittighet, intuitive handling og tilfeldighetenes pedagogikk. En av informantene sier det er lettere å fokusere på rammeplaner og undervisningsplaner. Det vil i så tilfelle si at skolen ikke utnytter den enkelte lærers kompetanse godt nok. Dalin (2004) sier at hverdagslivet er fullt av slike hverdagseksempler der de ulike organisasjoner ikke utnytter den enkelte medarbeiders nåværende kompetanse som hva den enkelte gjør og tenker i bestemte jobbsituasjoner. Man har gjerne som mål å styrke læringsmuligheter, men glemmer den praktiske og ikke skolestiske kunnskapen. Selv om man gjerne er raus på midler til kompetanseutvikling. Læring i arbeidslivet er knyttet til den daglige virksomheten den enkelte befinner seg i, det er ikke noe mystisk eller såkalt kjedelig som foregår andre plasser (Dalin, 2004). Derfor kan man vanskelig si at det ikke er tid til å lære, vi må jobbe.

Flere av informantene påpeker for liten tid for å dele erfaringer. En av informantene sier at den ikke er vektet.. Støtte til studier for kompetanseutvikling er viktig og flott, men man må heller ikke glemme å legge til rette for læringsmiljø der de fleste sentrale læringsbehov dekkes på uformelle måter gjennom oppgaver og arbeidsfelleskap. Uformelle fellesskap der relevant kompetanse utvikles og resultater skapes og til minimale kostnader (Dalin, 2004).

Flere av informantene sier at de tror ikke skolen ser på den som nok vitenskapelig og at den derfor har trange kår. Imsen (1991) sier at det alltid har vært et maktforhold mellom teori og praksis der teorien kan virke styrende ved at den retter oppmerksomheten mot visse sider av praksis, mens andre sentrale sider ved pedagogikken blir henvist til pedagogikkens skyggeland. Gibbons et al (1994) peker allerede tidlig på 90 – tallet på at endringer i vårt samfunn innebærer at vi må forstå læring og kunnskapsproduksjon på nye og andre måter. Forfatterne er opptatt av de menneskelige ressurser som finnes i den enkelte organisasjon som

må utnyttes optimalt. Den teoretiske kunnskapen er ikke noe negativt. Sandeland (1990) påpeker at det å kunne tolke praktiske situasjoner opp mot teoretisk kunnskap er en indirekte kunnskapsanvendelse fordi teorien ikke beskriver og forklarer hvordan en lærer skal bruke den i de ulike praktiske situasjoner. Kirkevold (1996) trekker fram åpenhet og nærhet som viktige kriterier dersom man skal kunne gjøre bruk av sin teoretiske kunnskap på en klok og fornuftig måte og der man gjør bruk av erfaringer. Hun sier at den vitenskaplige kunnskapen man besitter kan påvirke refleksjonsprosesser på en god måte. Ved å erfare og sette ord på sine erfaringer og tolkinger er man med på å hindre at teoretisk kunnskap alene er i fokus og at man også får med det nære inntrykket man er eller var i. Refleksjon er et nøkkelord i vår tids perspektiv på kompetanseutvikling.

Sandell (2002) påpeker at praktisk kompetanse blir oppfattet som profesjonell når kompetansens instrumentelle problemløsninger er basert på systematisk, foretrukket vitenskap. Man handler ut fra en teori og metode som blir til teknikker og ferdigheter. En såkalt instrumentell pedagogikk. Begreper som kommer inn herunder er tingliggjøring av personer man er i interaksjon med der ufølsomhet og paternalisme råder og der etikken viskes ut. Man har handlingskompetanse, men uten følelser og gode relasjoner blir teorien og metoden meningsløs (Røkenes og Hanssen, 2006) Men mangler den praktiske klokskapen som Aristoteles omtaler som *phronesis*, praktisk kunnskap som skaper god samhandling og gir et mer positivt resultat. Den kjennetegnes ved praktisk anvendelse av etikk. Her våger yrkesutøveren å være åpen og følsom og kjenner igjen situasjoner som kan skilles fra hverandre og klarer å se sammenhenger. Som Fuglestad (1997) også påpeker: Det handler ikke om teknikker, men å forstå, vurdere situasjoner og handle klokt. Praktisk handlingskunnskap i møte med studenter og kollegaer, der vekst og utvikling er i fokus. De fleste informantene savner fora for å få frem erfaringer. Noen hevder de ikke finnes, noen hevder de er der, men i liten grad og at skolen legger for liten vekt på å få fram praktisk kompetanse. Jeg tolker det dit hen at de fleste ut fra sine fortellinger og meninger har en bevissthet om den tause kunnskapen, men i ulike grader.

Det hersker ingen tvil om at skolen ønsker å være i kunnskapsutvikling. Men det virker som den tause kunnskapen har liten status da det er satt av liten tid til å dele erfaringer. Von Krogh m.fl., (2001) påpeker at dersom man ønsker å være en bedrift som er avhengig av kunnskapsutvikling vil det være en kjerneutfordring å erkjenne verdien av taus kunnskap, samtidig som man må utvikle ideer om hvordan den skal utnyttes. En av grunnene til at det

kan se ut som den har trange kår kan være som Von Krogh m.fl. sier at den kan virke for mystisk til å være funksjonell samtidig som forfatterne påpeker at den er et kraftfullt instrument for nyskaping med sin omskiftelige og kontekstavhengige kvalitet. Det er en utfordring å ikke ignorere den. En av informantene påpeker at hun ikke tror den er mystisk, men tror det handler om mangel på lærere og penger, men nøler litt før hun sier at hun tror ikke bare det er slik.

Man kan jo stille spørsmål og dvele ved om den er for mystisk og om den virker nok nyttig eller funksjonell. Videre kan man se det slik at man tar seg tid til planlegging og innhold vedrørende undervisning. Da tolker jeg det som at planlegging er viktigere eller at man ikke vet hvordan man skal tilrettelegge for å dele erfaringer og få fram taus kunnskap. Alle lærere sitter på erfaringer som de kan dele med hverandre og lære av.

De lærerne jeg intervjuet oppfatta jeg som om de hadde en positiv innstilling til den tause kunnskapen og savnet fora, både formelle og uformelle, for å kunne dele av sine erfaringer. Jeg stiller spørsmål ved hvorfor de selv ikke etterspør slike fora. Det er alltid lettere å snakke om det enn å gjøre noe med det. Hvilken status har den hos lærere når man ikke etterspør den og tilrettelegge bedre for å få den fram? Dersom det er prosedyrer som styrer vår handling og prosessen kommer i bavevja vil den enkelte lærer lett kunne glemme det unike ved den enkelte student og bli mer produktorienterte. Lærerens personlighet vil være med å påvirke studenters' resultater da personlighet alltid vil prege en samhandling der de menneskelige møtene gir metoder mening (Røkenes og Hanssen, 2006).

9.3 Læring gjennom deltagelse i praksisfelleskap

Både for å lære og i konkurranse med andre høyskoler må ansatte ved høyskoler lære mer av de arbeidsoppgaver som utføres i deres daglige virke for å øke og styrke den enkeltes yrkeskunnskap. Dette understrekes blant annet i St. m. nr. 27 (2000 – 2001) som sier at den enkelte skole må tilrettelegge for utvikling og refleksjon hos lærere dersom den totale kompetansen skal utnyttes. Den totale kompetansen omfatter også den tause kunnskapen. Størstedelen av vår kunnskap er taus (Polanyi, 1966) Man kan ikke overse denne kompetansen. Å dele taus kunnskap forutsetter at lærerne må dele sine personlige tanker og opplevelser med sine kollegaer.

Det sosiokulturelle perspektivet som er oppgavens' overordna teori fokuserer på språklig kommunikasjon i hverdagslivets ulike situasjoner. En kommunikasjon som gir deltagerne både praktisk og teoretisk kunnskap. Læring blir ikke utelukkende sett på som en individuell aktivitet. Her er læring sosial, også når læring blir nedfelt i individet, men individet er en forutsetning for kollektiv læring. Senge m.fl., (1999) påpeker at praksisfelleskap er en forutsetning for at kunnskap skal eksistere i en organisasjon. Lave og Wenger (2004) ser på læring som et sosialt fenomen som oppstår i sosiale situasjoner og kaller det for situert læring. Wenger (2006) argumenterer for læring i en ikke skolastisk kontekst som handler om våre *levende* erfaringer med deltagelse i verden. Deling av taus kunnskap forutsetter ansikt til ansikt relasjon med en god dialog der kunsten med å overbevise blir viktig (Skjervheim, 1996a). Von Krogh m.fl., (2001) omtaler den som en både individuell og sosial prosess der man deler sine tanker og følelser ut fra ulike opplevde kontekster. I tillegg må den enkelte deltager rettferdiggjøre og forklare sin egen overbevisning. Organisasjoner som utnytter denne kompetansen gir læring (Dalin, 2004). Det som man også må være bevisst på er at når den enkelte i organisasjonen har lært og forandrer seg, vil også organisasjonen endre seg (Sørensen, 1996).

I forhold de formelle samlingene på skolen sier de fleste av informantene at man her fokuserer mest på fakta, rammebetingelse som fagplaner og undervisningsplaner. Dette er møter der de fleste lærere skal være tilstede. Von Krogh m.fl. (2001) sier at større kunnskapssamfunn kan utveksle erfaringer som praksis, rutiner og språk. Forfatterne påpeker videre at dersom ny, taus kunnskap skal kunne utvikles i en sosialisert gruppe vil størrelsen ha stor betydning. Gruppen må være liten, fra fem til syv medlemmer. De peker også på det de kaller for flaskehalsen i kunnskapsutvikling som de mener oppstår når det enkelte medlem har ingen eller veldig lite kunnskap, noe de ikke har før de har fått delt sin tause kunnskap.

Noen av informantene påpeker at det kan komme fram diskusjoner der noen engasjerer seg, men så kan det komme kommentarer fra noen som ikke klarer å forholde seg til det som blir sagt og dermed dør diskusjonen ut. Dette tolker jeg er med å bekrefte det som Von Krogh. m.fl., sier at det må være små grupper, eller det kan være en holdning i forhold til den tause kunnskapens status eller skolekoden med uskrevne regler for samhandling. Et produkt av møtet mellom de ulike aktører, strukturer og rammer. Men jeg vil også tro det handler om hvor den enkelte lærer er i sin læreprosess, det som Dreyfus og Dreyfus (1986) omtaler som

fem stadier for ferdighetstilegnelse der hvert stadium representerer ulike kvalitative måter å løse oppgaver på, samt ta beslutninger.

I praksisfellesskap må der også stilles krav til nybegynnere slik at de kan gjennom en prosess forflytte seg til full deltagelse. En legitim perifer deltagelse (Lave og Wenger, 2004) som gjør at man kan forholde seg til relasjoner mellom nybegynnere og veteraner. Men også om de aktiviteter som pågår, identitet, artefakter og fellesskap av kunnskap og erfaringer fra praksis. Slike prosesser er med på å gjøre at nybegynnere også blir en del av fellesskapet der læringen er en utviklende form for medlemskap. Læring som rettes mot relasjoner, interaksjon og kommunikasjon.

Det som de fleste informanter forteller er at når de deler av sine erfaringer så er det ofte i uformelle og mindre grupper. Det kan være ved kopimaskinen, på kontorer og andre uformelle sammenkomster. Slik som en av lærerne antydte at de som satt igjen en stund og jobba ofte hadde en felles samling der de var opptatt av en god atmosfære og så plutselig så begynte erfaringer fra praksis å komme fram. Noe som de opplevde som svært positivt. Da hadde de tid til det.

Som Von Krogh, m.fl.,(2001) sier så er prosessen skjør. En av informantene bekrefter dette da hun sier at for noen er det kjempeskummelt å legge ting på bordet og la det se dagens lys og opplever det nok som smertefullt å blottstille seg når man må røpe hvem man er og hva man gjør. En annen mener det er mye taus kompetanse i organisasjonen og synes det er tragisk at den ikke uttrykkes eksplisitt. Jeg tolker det slik at mange er i en startsfase i et praksisfellesskap, men kommer man ikke videre i prosessen. Det blir dermed mange ting i læring som uteblir eller frataes for den enkelte lærer. Man går glipp av relasjon i sosiale samfunn der man må være medlem for å delta. Fellesskap hvor man hører og ser hverandres meninger som oppstår i samspillet. Meninger og erfaringer ut fra kultur, kommunikasjon, handlinger og verdier (Dysthe, 2001). Videre, og ikke minst, for å styrke sin identitet ved å delta i ulike læreprosesser. En lærings- og erkjennelses prosess.

Som Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver er kunnskapsdeling en dynamisk prosess. For å få fram den tause kunnskapen må man ha et sted for kunnskapsdeling. Konteksten må være både dynamisk, relasjonell og knyttet til menneskelig aktivitet (Von Krogh m.fl., 2001).

Interaksjonen mellom menneskene er kjernen. Nonaka og Takeuchi (1995) deler prosessen

inn i fire stadier som stiller ulike krav. I den første fasen som de kaller sosialiseringfasen vil det være viktig å se på den nonverbale kommunikasjonen som foregår. Noe som ofte blir oversett da vi ikke alltid er bevisst på den måten vi bruker ulike former for verbal kommunikasjon. Ei heller på hvordan vi skal respondere på den. I tillegg kommer det verbale språket der idemyldring der deltagerne slenger fram sine tanker kan være et verktøy. (Von Krogh m.fl., 2001).

Av de deltagerne som trekker fram de uformelle fellesskapene der man har delt erfaringer er det en av informantene som trekker fram kroppsspråket, men det går på ivaretagelse av andre for å skape gode relasjoner. Om lærerne overser det nonverbale kroppsspråket i fellesskapet blir det, etter modellen til Nonaka og Takeuchi, noe som mangler i prosessen. Det kan likevel være at de har lagt merke til det, uten at de har satt ord på det i sine fortellinger til meg. Men det kan også være noe som er "på vei" når man har tilegnet seg mer erfaring i praksisfellesskap. Trygghet er en forutsetning som jeg kommer innpå i neste kapittel. Den neste fasen i prosessen benevner Nonaka og Takeuchi som eksternaliseringsfasen der deltagerne stimuleres til meningsfull dialog og refleksjon ved å gjøre bruk av metaforer og analogier der man setter ord på det man tenker. Forfatterne sier at det i denne fasen kommer fram en intens interaksjon mellom den tause og eksplisitte kunnskapen. Det er den tause kunnskapen som er temaet i oppgaven, derfor bare nevner jeg her de to siste fasene i modellen, kombineringsfasen og internaliseringsfasen. Vi ser av denne modellen har med seg felles trekk fra modellen til Tiller (1997:21) som han kaller en læringstrapp for å analysere ulike trinn i erfaringslæren: "Løst prat om erfaringene, erfaringer ordnes, erfaringer kobles og erfaringer knyttes til teori. Men jeg opplever at Nonaka og Takeuchi går mer i dybden i prosessen.

Etter informantenes svar tolker jeg det slik at de er i ulike faser i prosessen, noen i sosialiseringfasen og noen på begynnerstadiet på eksternaliseringsfasen. Årsakene til ikke å ha kommet lenger, kan i tillegg til det som nevnt ovenfor være om det er bevisst underartikulering fra noen, om det er noe man ikke tenker over at man har og dermed ikke gjør den eksplisitt. Eller man opplever dette som vanskelig å dele ved å gjøre greie for detaljer (Grimen, 1991). Ut fra informantenes fortellinger tolker jeg at den tause kunnskapen ikke eller svært lite etterspørres.

9.4 Relasjoners betydning for læring

Goffmann (1971) sier at relasjoner er bånd mellom to eller flere mennesker. Relasjoner innebærer en viss personlig kontakt og interaksjon der det foregår et gjensidig påvirkningsforhold personene seg imellom. Løgstrup (1995) bruker begrepet omsorg der relasjoner som inngåes er preget av gjensidighet og der forståelse og handling må grunnes i det man er enige om. Han sier det er en etisk fordring der man i relasjoner alltid holder noe av det andre menneskets liv i sine hender som er med på å påvirke den andre persons liv. For lærere i et praksisfellesskap vil det ha stor betydning for læring da man i fellesskapet er med å påvirke hverandres tanker og følelser. Forhold som krever at vi er bevisste på hvordan gode relasjoner utvikles.

Løgstrup (1995) påpeker hvordan omsorg er med på å knytte bånd innenfor et felt som preges av mennesker der menneskene skaper både strukturer, regler og normer. Josefson (1987) sier at man også gjør bruk av kompetanse som ikke ligger i det eksplisitte regelspråket og normer. Kunnskap som omhandler den enkelte lærers' ervervede menneskekunnskap, erfaringer og forståelse. Røkenes og Hansen (2006) påpeker at selv om menneskers' personlighetstrekk er ganske stabile så vil man ha et potensiale til å utvikle en god samhandlingskompetanse. Det kan være det å bli bevisst sin egen væremåte eller jobbe med å forbedre uhensiktsmessige handlemønstre. Dersom man som kollegaer ikke er bevisste på hvordan vi påvirker hverandre, kan det føre til at vi ikke får tilgang til hverandres tause kunnskap. Relasjonen har betydning for hvordan vi kommer fram med våre opplevelser, tanker, meninger og følelser (Røkenes og Hanssen, 2006). Organisasjoner må være romslige for at ansatte har ulike personligheter og at forskjeller er en ressurs i seg selv.

I oppgaven gjør jeg bruk av Wadels' modell der han trekker fram læring som et relasjonelt og prosessuelt fenomen (Wadel, 2004). Dette er i tråd med modellen til Tiller (1998); Nonaka og Takeuchi (1995) og Lave og Wenger (2004) og Von Krogh m.fl. (2001) som påpeker at læring er en dynamisk prosess som bør utvikles over tid der man ikke utelukkende er opptatt av prosjekt- og tidsfrister. Wadel bruker begrepet *læringsforhold* som han sier skapes av aktelse, tillit, motivasjon og følelser. Denne modellen har mange likheter med det som Von Krogh. m.fl., (2001) omtaler som omsorg der de bruker elementene, gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, pågangsmot og ingen fordømmelse. Dette er i tråd med Nonaka og Takeuchi (1995) sin modell der de påpeker trygghet som grunnleggende for å kunne dele tause kunnskap. Lave og Wenger (2004) som bruker begrepet *legitim perifer deltagelse* i

praksisfellesskap er også opptatt av å trekke med nybegynnere til aktiv deltagelse for prosessen for full deltagelse som jeg tolker som å skape trygghet mellom deltagerne, et trygghetsforhold som klart må være avhengig av de menneskelige forhold som både Wadel (2004) og Von Krogh. m.fl (2001) påpeker i sine modeller.

Der er ulike meninger hos informantene hvordan de opplever relasjonene seg imellom. Et par av dem trekker dem fram som gode og støttende dersom de ønsker å dele sine erfaringer. Noen påpeker klima i gruppen, stemningen som vil være avgjørende. Noe som jeg tolker som at der er ulike stemninger. En av informantene trekker fram at hun noen ganger kan føle seg som et null og da sier hun ingenting. Noe som er med å støtte opp om relasjoners betydning for å dele kunnskap med hverandre for å lære av hverandre og få fram den tause kunnskapen.

En av informantene trekker fram at hun ønsker å pirre litt i folk og foretrekker å si ting som de er og opplever at dette blir tatt positivt imot. Dette kan ha sammenheng med at de relasjoner hun har til sine medarbeidere er trygg og stabil og dermed vil partene ofte kunne være mer direkte og konfronterende (Røkenes og Hanssen, 2006). De påpeker samtidig at dersom samhandlingen svekkes kan det oppstå en negativ samhandlingssirkel som kan føre til negative følelser, avstand og manglende forståelse i relasjonsforholdet. ”Å føle seg forstått skaper trygghet, tillit troverdighet og tilknytning der relasjoner styrkes og man opplever å komme inn i en god samhandlingssirkel som gir positiv utvikling og endring” (Røkenes og Hanssen, 2006:23). Von Krogh m.fl. (2001) trekker fram aktiv empati som et fundament for å utvikle emosjonell kunnskap samtidig som man må være i dialog ved å kunne være lyttende og spørrende. De trekker også fram viktigheten av å kunne anerkjenne negative følelser som i enkelte tilfeller kan utløse styrken i den tause kunnskapen. Jeg opplever at informantene opplever såkalt både gode og til tider dårlige relasjoner. Røkenes og Hanssen (2006:23) viser til Ranger som påpeker at hos enkelte fagfolk kan samhandlingen bli mer og mer preget av regelfokusering og forsøk på å kontrollere andre. Mulig er det slik den ene informanten opplever når hun sier at sier noe så må det begrunnes. Eller som noen av de andre informantene sier at stemningen er der ikke alltid, noe som også kan være et forsøk på å kontrollere. Vi ser hvordan følelser spiller inn, men som Wadel (2004) påpeker har ikke våre følelser bare en individuell forankring, men også en mellommenneskelig forankring der vi påvirker hverandre. I interaksjonelle situasjoner skapes følelser som den enkelte deltager med sin unike kultur og forståelse tar med seg. Det handler ikke bare om egne følelser, men om følelsesforholdet (Aanderaa, 1999).

Wadel (2004:37) er i sitt begrep om læringsforhold mest opptatt av de uformelle praksisfellesskapene. De fleste informantene forteller at når de deler av sine erfaringer så er det ofte i de uformelle fellesskapene som oppstår inne på den enkeltes kontor, ved kopimaskinen og i kaffepauser. Men så stopper liksom prosessen oftest der. Informantene sier at dette er små grupper. Noe som stemmer overens med det som Von Krogh. m.fl., (2001) sier at dersom ny taust kunnskap skal utvikles gjennom sosialisering så må gruppen være liten og ikke overstige 7 personer. Forfatterne påpeker at man i større kunnskapssamfunn kan utveksle praksis, rutiner og eksplisitt kunnskap. Noe som de fleste informantene opplever i sin arbeidssituasjon samtidig som de sier at erfaringer legges det minst vekt på. En av årsakene at man stopper opp i de små gruppene kan, som Von Krogh. m.fl., (2001:29) sier: ”Flaskehalsen i en kunnskapsutvikling oppstår vanligvis når individuelle medlemmer har ingen eller veldig lite kunnskap – det vil si før de deler av sin tauste kunnskap”. Men som sagt tidligere, det er også avhengig av en fysisk plass å være for gruppen.

Wadel (2004) trekker fram aktelsesforhold for at kommunikasjon mellom mennesker skal kunne flyte. Jeg har overfor vært inne på informanters uttalelser som går på at kommunikasjon uteblir eller stopper. Aanderå (1999) sier at det handler om å godta opplevelsen som er der øyeblikkelig uten å måtte forklare eller bortforklare den. Aktelseskommunikasjon er kommunikasjon i organisasjoner der man tilkjenner sine kollegaer anerkjennelse både som kollega, medspiller og medarbeider (Wadel, 2004). Både Wadel og Von Krogh m.fl. påpeker de nonverbale tegn som alltid vil være der enten som positive eller negative, alt etter hvordan den enkelte tolker det.

Wadel trekker fram symmetri i relasjonene der deltagerne ser på seg selv som likeverdige. Det kan være tittel, ulike kunnskapsnivå eller noen føler de er best på grunn av mest erfaring. De fleste informantene påpeker at de opplever at titler ikke skaper noe skille. Von Krogh. m.fl. trekker fram eksperter som opplever novisen som klosset og kan bli fristet til å overta eller som Skjervheim (1996) påpeker å overtale istedenfor å gå i dialog for å overbevise. Går leser tilbake til modellen til både Lave og Wenger (2004) og modellen til Nonaka og Takeuchi (1995) ser vi viktigheten av å trekke inn også nye medlemmer og noviser og la dem få oppleve deltagelse. Ikke ved å belære, men som personer i en læringsprosess der målet er ekspertise. Her kan man trekke inn tillitsforhold som må være gjensidige Wadel (2003:63) henviser til Weigert som sier: ”Tillit er nødvendig for å kunne bevege seg fra nuet som en

befinner seg i, til en fremtid som enda ikke er. Tillit kan sies å være forbindelseslinjen mellom fremtiden og nuet”. Tillit er forutsigbarhet og kraft i en relasjon (Wadel, 2003).

Wadel (2004) trekker også fram begrepet motivasjonsforhold som et sosialt fenomen der de mennesker som er tilstede og de relasjoner som skapes motiverer og menneskene lar seg motivere. Motivasjon er ikke noe som er *der ute*. Sautter (1997) påpeker hvordan motivasjon har tilknytning til menneskers' egne og levde erfaringer og ut fra et slikt perspektiv er erfaringer noe som blir til. Wadel (2003) trekker fram hvordan motivasjon *blir* mobilisert mellom mennesker som for eksempel i et praksisfellesskap der deltagerne ofte blir bekreftet ut fra erfaringer. Erfaringer som *blir til* ved at deltagerne erfarer motivasjon som noe som er blitt til i samspill og interaksjon med de andre deltagerne der man motiveres og lar seg motivere og motsatt. Læringsforhold stiller krav til begge parter, der de ulike deltagerne må være motivert og være i stand til å påvirke hverandre. Uten et slikt krav vil gruppa opphøre da deltagerne føler seg lite motiverte til å fortsette. Ut fra intervjuene opplever jeg ikke at gruppene forsetter sin dynamiske og prosessuelle læring, men at den på et tidspunkt opphører. Motivasjonsforhold kan være en av flere årsaker. Opplever deltagerne at man som kollegaer er støttende overfor hverandre vokser motivasjonen og deltagerne i praksisfellesskap vil dermed bli mer tilbøyelige til å spontant artikulere sin kunnskap og ta i bruk nye metaforer og analogier – en vei å gå for å få fram den tause kunnskapen.

Litteraturliste

- Alvsvåg, H. og Førland, O. (2007): Refleksjoner om utdanning og kunnskap i sykepleie. I:
Alvsvåg, H. og Førland, O. (red.): *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe AS.
- Andersen, T. (1996): *Reflekterende prosesser . Samtal och samtal om samtal*. Smedjebakken:
Mareld.
- Antikainen, A. et al. (1996): *Living in a learning society : life histories, identities and education*.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996): *Organizational Learning II – Theory, Method and Practice* Addison – Wesley Publishing Company.
- Aristoteles (1978): *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Bakhtin, M.M. (1981): *The Dialogic Imagination*. Holquist, C. (red.) Austin TX: University of Texas Press.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Benner P. (1995): *Fra novice til ekspert. Mesterlighet og styrke i klinisk sygeplejepraksis*.
København: Munksgaard.
- Bengtsson, J. (1993): *Sammanflätningar. Husserls och Merleau- Pontys fenomenologi*.
Göteborg: Daidalos AB.
- Bergem, T. og Kristiansen, A. (1988): *Undervisning som et etisk anliggende*. Rapport nr. 2.
Bergen: Norsk lærerakademi.
- Bourdieu P. (1997): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brezinka, W. (1988): Competence as an aim of education. I: Spicker B. og Straughan, R. (red.) *Philosophical issues in moral education and development*. Philadelphia: Open University Press.
- Brown, J. S. og Duguid, P. (1991): *Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation*. Organization Science, No.1, February 1991.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. AS.
- Bråten, I. (1998): Om Vygotskys liv og lære. I: Bråten, I. (red): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Buch, A (2002): *Social læringsteori*. Roskilde Universitetsforlag
- Capra, F. (1986): *Vendepunktet. Vitenskapen, samfunnet og det nye verdensbildet*. Oslo: Dreyer Forlag A/S.
- Colbjørnsen, T. (1997): *Mangfold, medvirkning, tillit: ledelse og nye organisasjonsformer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalin, Å (2004): *Veier til den lærende organisasjon*. 3. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (1997): *Demokrati og utbildung*. Göteborg: Daidalos.
- Dreyfus, H. L. og Dreyfus, S.E. (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Intuition And Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Drucker (1994): *The age of social transformation*. The Atlantic Monthly: 53-80.
- Dysthe O. (2001): Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I: Dysthe O. (red): *Dialog, samspell og læring*. Abstrakt Forlag AS.

- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Løkensgard Hoel, T. (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: abstrakt forlag as.
- Dåvøy, G. M. (2007): Stå ikke med hendene i lomma!. Faglighet er personavhengig. I: Alvsvåg I. og Førland O. (red.): *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe AS.
- Eide, H & Eide, T. (2007): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekenes, J. (2000): Utfordrende atferd. Tiltak og behandling. I: Ekenes, J. (red.): *Utviklingshemming og psykisk helse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fibæk Laursen, P. (2003): Personlighet på dagsorden. I: Weicher, I. og Fibæk Laursen, P. (red.): *Person og profession*. Værløse: Billesø & Balzer.
- Flyvbjerg, B. (2003): *Rationalitet og magt. Det konkrete videnskap*. 10. opplag. København: Akademisk Forlag.
- Fog, J. (2001): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. 6. opplag. Danmark: Akademisk Forlag A/S.
- Folkesson, L., Rosendahl, B.L., Längsjö, E. og Rönnerman K. (2004): *Perspektiv på skolutveiling*. Göteborg universitet: Studentlitteratur.
- Fossestøl, K. m.fl., (2004): *Relasjonsmestere. Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fuglestad, O.L. (1993): *Samspell og motspell*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fuglestad, O.L. (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Førland, O. (2007): Hvem tar seg av restene? I: Alvsvåg, H. og Førland, O. (red.): *Engasjement og læring. Fagkritiske perspektiver på sykepleie*. Oslo: Akribe AS.
- Gadamer H. G. (1975): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gibbons, M. et al. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications.
- Gilje, N. og Grimen, H. (2002): *Samfunnsvitenskapens fotutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 9. opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS:
- Giorgi, A. (1975): An application of phenomenological method in psychology. I: A. Giorgi, C Fischer & E. Murray (red.): *Duquesne studies in phenomenological psychology, II* (s. 82 – 103). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Gleerup, J. (2003): Forskningstilknytning og professionsudvikling. I: Gleerup, J. og Wiedemann, F. (red.): *Pædagogisk forskning og utvikling*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, pp.15-39.
- Goffman, E. (1971): *Relations in public*. New York : Basic Books.
- Greeno, J. (1997): On claims that answers the wrong question. I: *Educational Researher*, 20 (1).
- Grimen, H. (1991): Taus kunnskap og organisasjonsstudier. *LOS- senter Notat 91/28*.
- Grönquist, G. (2004): *Handledning inom vård och omsorg*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Gundem, B. G. (1998): *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Habberstad, T. (2002): Det myndige mennesket som grunnlag for sosialt arbeid. I:
Lundstøl, J. (red.): *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker*
(s.19-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hamran, T. (1987): *Den tause kunnskapen. Utviklingstendenser i sykepleiefaget i et vitenskapsteoretisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J.A. (2002): *Doing Qualitative Research in Education Setting*. New York: State
Of University of New York Press.
- Havnes, A.: (1999): Læring som sosial praksis. Examen philosophicum som eksempel.
I: O. Dysthe (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. 3. opplag. Oslo:
Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hellevik, O. (1990): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Helstrup, T. (1999): Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt
Kognitiv psykologi. I: Dysthe, O. (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*.
Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Hjort, P. F. (1993): Helseutdanning for fremtiden. Tromsø, 19.1.: *Konferanse om helsefag-
utdanning og pedagogisk utvikling*.
- Hole, O., Straume, B. & Winther, F. Ø. (1994): *Forskning på mennesker. Lover, regler og
retningslinjer*. Oslo: NEM, Den nasjonale forskningsetiske komité
- Holme, I. M. & Solvang B. K. (1998): *Metodevalg og metodebruk*. 2.opplag. Tano Aschehoug
- Hustad, W. (1998): *Lærande organisasjonar. Organisering av kunnskapsutvikling*. Oslo: Det
Norske Samlaget.
- Illeris, K. (1996a): *Hvordan virker undervisning?* Politiken, kronik, 4,3.

- Illeris, K. (2000): *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. 2.opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (1991): Den tause pedagogikken. Om kvinners erfaingsverden som grunnlag for pedagogisk teori. I: Stømnes, Å. L., Pedersen, H. og Grankvist, R. (red.): *Teori og praksis i pedagogikken. Er symbiose mulig?* Universitetet i Trondheim: Tapir.
- Imsen, G. (2000): *Lærerens verden*. 2. opplag. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2001): *Elevens verden*. 4. opplag. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jensen, K. (1993): Den framtidige profesjonsutdanningen. Perspektiver på kunnskap og læring. I: Kirkevold M. m.fl (red): *Klokskap og kyndighet*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Johannessen, K.S. (1994): *Wittgensteins senfilosofi. En skisse av noen hovedtrekk*. Universitetet i Bergen. Filosofisk institutt. Stensilserie nr. 42. Andre omarbeidede Utgave.
- Josefson, I. (1987): Sjuksköterskan som ingenjör. I: Odnoff, J. og von Otter, C. (red.): *Arbetes rationaliteter*. Stockholm: Arbetslivsentrum, 119-130.
- Judd, C. M., Smith, E. R. og Kidder, L. H. (1991): *Research Methods in Social Relations*. Florida: Harourt Brace & Company.
- Jørgensen, P.S. (1999): *Identitet som en social konstruktion*. KVAN 54/1999 (Årgang 19). Århus: Børge Møller Grafiske Hus.
- Jørgensen, C. D., Rasmussen, B. og Torvatn, H. (2002): *Ansiktsløs på avstand. Arbeid for livet*. Oslo: Akademisk forlag.
- Kirkevold, M (1996): *Vitenskap for praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. 5. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lahn, L.C. (1998): Tacit Professional Knowledge and the Learning Environment of Adult Workers. I: Tøsse, S. (red): *Corporate and Nonformal Learning. Adult Education Research in Nordic Countries*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Lai, L. (1997): *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. (1990): Noen punkter om praktisk yrkesteori. *Nordisk Pedagogikk*. 10:3:162-166.
- Lauvås, P. G. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2004): *Situert læring og andre tekster*. 2. oplag. København K: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. (1988): *Cognition in Practice*. Cambridge University Press.
- Lillejord, S. (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning*. Avhandling for graden dr. philos. Universitetet i Bergen. Det psykologiske fakultet.
- Lillejord, S.(2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K.E. (1991): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1995): *Kunst og etikk*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L.(1997): Erfaring som handling. I: Thuen, H. og Vaage, S. (red.): *Oppdragelse til det Moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Madsèn, T. & Risberg, O. (1994): Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation. I:
Madsèn T (red): *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*.
Lund studentlitteratur.
- Malterud, K. (2004): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. 2. opplag.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2000): *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. (2006): *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. 3.opplag. Oslo: Akribe.
- Mc Cracken, G. (1988): *The Long Interview. Qualitative Research Methods*. Newbury Park,
California: Sage.
- Mead, G. H. (1934): *Mind, self and Society from the Standpoint of a Sosial Behaviorist*.
Chicago. London: The University of Chicago Press.
- Mellin-Olsen, S. (1989): *Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske perspektiver*. Bergen:
Caspar Forlag.
- Meyer, S. (2007): *Det innovative mennesket*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mitchell, C. og Saackney, L (2004): *Profound Impoverment Building Capacity for a
Learning Community*. Lisse: Sweets and Zeitlinger.
- Molander, B.(1996): *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Moustakas, C. (1994): *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE
Publications.
- Moxnes, P. (2000): *Læring og ressursutvikling I arbeidsmiljøet*. Ny utgave. Oslo: Forlaget
Paul Moxnes.

- Nielsen, K og Kvale S. (1999): *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nonaka, I. og Takeuchi H: (1995): *The knowledge – creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nordhaug, O. (1998): *Kompetanseutvikling og ledelse; utvalgte emner*. Oslo: Aschehoug.
- Nordisk forum for sosialpædagoger (2001): *Sosialpædagogisk praksis i Norden*. Sosialpædagogenes landsforbund.
- Nordvik, H (1995): Stabilitet i den norske personlighet. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 32, 22-28.
- NOU 1988:28 : *Med viten og vilje*. Oslo.
- NOU 1997:25 : *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Oslo.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nygård, R. (2007): *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. 4. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Patton, M.Q. (2002): *Qualitative evaluation and research methods*. 3. utg. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paul, R.W. og Heaslip, P. (1995): Critical thinking and intuitive nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*. 22 (1):40-7.
- Pettersen, R.C. (2005): *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Polanyi, M. (1966): *The Tacit Dimension*. London, Routledge and Kegan Paul.
- .Ramsay, P. og Oliver, D. (1995): Capacities and Behavior of Quality Classroom Teachers. *School Effectiveness and School Improvement*. 6, nrn.4, s. 332-366.
- Repstad, P (2004): *Mellom nærhet og distanse*. 4 opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Riis, U., Jedenskog, G., Axelsson, B., Bergman, M, Edström, R., Fahlén, L., Nissen, J., Pedersen, J. & Samuelsen, J. (1997): *Pedagogik, teknik eller økonomi?*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Robson, C (2002): *Real World Research*. 2. edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rolf, B. (1995): *Professoin, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Røkenes, O. H. og Hanssen P. H. (2006): *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: 2002).
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Säljö, R. (2003): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 3. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Samuelsen, A.G.(2007): *Kunsten i samspill. Fra ord til handling*. 2 opplag. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Sandell, O. (2002): *Den varme kunnskapen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sandelands, L.S. (1990): What is so Practical about Theory? Lewin Revisited. *Journal of the Theory of social Behavior*. 20 (3): 235-262.

Sautter, M. (1997): *Pedagogikk om Motivasjon. En hermeneutisk fenomenologisk studie av Motivasjonelle forhold i skolen*. Universitetet i Tromsø. Seksjon for Pedagogikk og skoleforskning.

Sayer, A. (1992): *Method in Social Science*. London: Routledge.

Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schumacher, K. L. and Gortner S. R (1992): (Mis)conceptions and reconceptions about Traditional science. *Advanced Nursing Science*. 14 (4):1-11.

Senge P. (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., og Smith, B. (1999): *The Dance of Change. The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Currency Doubleday.

Shulman, L. (2003): *Kunsten å hjelpe individer og familier*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Silverman, D. (2001): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Intercation*. London: SAGE Publications Ltd.

Skau, G. M. (2006): *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 2.opplag. Oslo: Cappelen Akademisk forlag as.

Skjervheim, H. (1996a): *Deltafar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

Skjervheim, H (1996b): *Teknikk, politikk og utopi*. Oslo: Aschehoug.

Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stensmo, C. (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

St.meld. nr. 27 (2000 – 2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.*

Strauss, A. L. og J. Corbin. (1998): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* London: Sage Publications.

Stråhle, L., Sundgren, G. & Walch, J. (1991): *Sig det højt: om pædagogenes tause viden.* København: Pædagogisk Bogklub.

Søndenå, K. (2004): *Kraftfull refleksjon I lærerutdanninga.* Oslo: Abstrakt forlag.

Sørensen, T. (1996): *Erfaring som taus kunnskap. En metode for læring i organisasjoner Etablert ved å se praksis i Statoils boreacdeling fra et kunnskapsperspektiv.* Avhandling for graden doktor ingeniør. Trondheim: Norges teknisknaturvitenskaplige universitet NTNU.

Thomassen, M. (2007): *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for Helse- og sosialfag.* 2.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Thompson, K. (1990): Norsk kompetanse. *Dagens næringsliv, 13.09.*

Tiller, T. (1986): *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på Skolens egne premisser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, T. (1998): *Læring i hverdagen. Om læreres læring.* Vejle: Kroghs forlag.

Tranøy, K. E. (1986): *Vitenskapen; samfunnsrett og livsform.* Oslo: Universitetsforlaget.

Van Manen, M.(2001): *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkhet.* Bergen: Caspar Forlag AS.

- Von Glasersfeld, E. (1998): *Why constructivism must be radical*. I : Larochelle, M, N. Bednarz og J. Garrison (eds.): *Constructivism and Education*. USA. Cambridge University Press.
- Von Krogh, G og Roos, J. (1996): *Managing Knowledge. Perspectives on cooperation and Competition*. London: Sage.
- Von Krogh, G.; Ichijo, K. & Nonaka I. (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenking i organisasjoner*. Oslo: NKS Forlaget.
- Wackerhausen S. (1999) Det skolestiske paradigme og mesterlære. I: Nielsen, K. og Kvale, S. (red.): *Mesterlære*. København: Reitzel.
- Wadel, C. (1990): *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, C: (1996): *Følelsenes betydning*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, C. (2003): *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, C. (2004): *Læring i lærende organisasjoner*. 2.opplag. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, C. (2004): *Endringsledelse mot en lærende organisasjon*. Flekkefjord: Sssk a/s.
- Wadel, C. (2005): *Samhandling og relasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wahlgren, B., Høytrup, S., Pedersen, K. og Rattleff, P. (2002): *Refleksjon og læring – Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2006): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. 2. opplag. København: Hans Reitzels forlag.

Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Wittgenstein, L. (1994): *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax.

Åberg A. og Tagueuchi, H. L. (2006): *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Aanderaa, I. (1999): *Relasjoner i teamarbeid. Et psykodynamisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Vedlegg 0

➤ Intervjuguide.

1. Bakgrunns spørsmål.

- Navn
- Alder
- Utdanning
- Yrkeserfaring
- Hvor lenge ansatt på høghskolen?

2. Handling i pedagogisk praksis – levende kunnskap.

- Fortell om et møte/møter med studenter i praksis, undervisning eller veiledning.
 - Oppmerksomhet
 - Lydhørhet
 - Varhet
 - Møte med ansikter
 - Egen bevissthet / ubevissthet
 - Tidligere erfaringer
- Utfører du jobben som høghskolelærer med samme fremgangsmåte som dine kolleger?
 - Hvorfor / hvorfor ikke?
 - Hva kan være forskjellig?
- Egen opplevelse og betydning av praktisk kompetanse for å kunne møte studenter i deres læresituasjon.
 - I følge deg selv
 - I følge Diakonhjemmet Høghskole, Rogaland

3. Læring og utvikling i sosiale felleskap.

➤ Fortell om bruk av sosiale felleskap på høghskolen

- Formelle / uformelle
- Bruk av din kunnskap
- Bruk av andres kunnskap
- Refleksjon over praksis
- Lydhørhet i fellesskapet
- Opplevelse av å kunne ta andres perspektiv
- Det å kunne oppbevare felles kunnskap
- Videreføring av kunnskap i organisasjonen
- Prosess

4. Kommunikasjon med vekt på relasjoner og dens betydning for læringsforhold.

➤ Kan du fortelle hvordan du opplever å bli tatt vare på i form av omsorg i fellesskapet?

- medlemmer i fellesskapet seg imellom
- betydning for læring
- konstruktivt / støttende
- barrierer?
- aktiv / passiv
- takling av kaos/ uenighet
- nonverbalt språk
- symmetriske / komplementære relasjoner
 - tillit / frykt
 - respekt
 - anerkjennelse / verdsetting
 - følelsesforhold (kjærlighet – hat)
 - motivasjon
 - dominans
 - avhengighetsforhold

5. Taus kunnskap.

➤ Din egen opplevelse av å være bevisst på den tause kunnskapen som alle besitter.

- hos deg selv
- i fellesskapet
- kunsten å fange opp taus kunnskap

- utnyttelse avtaus kunnskap
- mystisk?
- nyttig?
- verdi

Vedlegg 1

Karin Elisabeth Berndtsson

Martin Nielsensgt. 39 C

5529 Haugesund

Til
Diakonhjemmet Høgskole
Rogaland
Sandroen 2
4365 Nærbø

Gjelder søknad om å forske i egen organisasjon.

I forbindelse med mine studier på Universitetet i Bergen, hvor jeg nå er over halvegs i studiet har jeg nå fått godkjent prosjektplanen og begynner nå på arbeidet med selve masteroppgaven. Det jeg ønsker å belyse i oppgaven er kunnskap i handling og dens betydning i forhold til å skape kunnskap. Videre ønsker jeg å belyse viktigheten av sosiale felleskap – praksisfelleskap for å kunne dele kunnskap samtidig som jeg ønsker å se på relasjonelle sider ved læring; kommunikative delferdigheter og dets innvirkning på læring. Tema for masteroppgaven er: **Kunnskap i handling.**

Overordna problemstilling er: *Hvordan kan sosiale felleskap være med på å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer?*

Jeg ønsker å forske på egen praksisplass både fordi det er viktig tema for dagens skoler; å bli bevisst på egen læring og utnytte ressurser optimalt ut fra at de ansatte er vår viktigste ressurs. Videre får skolen noe konkret tilbake som det i fremtiden kan gjøres bruk av dersom ledelsen finner det interessant og betydningsfullt. Jeg vil gjøre bruk av kvalitativ tilnærming med kvalitative forskningsintervju hvor jeg ønsker å intervju ca. 6 lærere og få tak i deres erfaringer. Dersom alt går etter planen, vil intervjuene foregå i løpet av høsten -06

Jeg er kjent med ulemper ved å forske i eget miljø, men har tro på at det vil gå greit blant annet fordi jeg ønsker å intervju kollegaer på Nærland og det er heller de færreste jeg kjenner. Det vil også bli en viss distanse fra mitt eget daglige virke.

Jeg ser frem til å begynne å skrive på oppgaven og håper på en positiv respons.

Haugesund 2006.02.15.

Med vennlig hilsen

Karin E. Berndtsson

Vedlegg: Prosjektplanen

Vedlegg 2

Karin Elisabeth Berndtsson

Martin Nielsensgt. 39 C

5529 Haugesund

Til informanter ved Diakonhjemmet Høgskole, Rogaland.

Sandroen 2

4365 Nærbø

Informasjon og forespørsel om å delta i en undersøkelse i forbindelse med min Masteroppgave ved Universitetet i Bergen.

Jeg er for tiden student i IKT – basert Master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. I den forbindelse skal jeg skrive en Masteroppgave hvor jeg vil belyse kunnskap i handling ved å se på betydningen av sosiale felleskap hvor lærere kan dele erfaringer med hverandre samt relasjoners betydning i dialogen.

Høgskolen som organisasjon har alltid vært retta mot læring og kompetanseutvikling. Aktiviteter som belyses har som oftest vært retta mot forhold som angår studenter. I denne oppgaven vil jeg rette søkelyset mot lærere. Stortingsmelding nr. 27 ”Gjør din plikt - Krev din rett” (2000 – 2001) omhandler kvalitetsreform for høyere utdanning. Meldingen legger vekt på at skolene må gjennomgå sine opplegg både faglig og pedagogisk og fornye studienes innhold og oppbygging. Den totale kompetansen i organisasjonen må styrkes ved å tilrettelegge for utvikling og refleksjon for å kunne skape kunnskap.

Tradisjonelt sett har læring og kunnskapsutvikling vært sett på som en uproblematisk prosess som foregår på individnivå med skoleundervisning. Lærere sendes på videreutdanninger, kurs m.m. som oftest er basert på en tradisjonell monologisk undervisning hvor man lærer *om* arbeidet og ikke *i*; faktakunnskap og skolastiske teorier.

I Masteroppgaven vil jeg sette fokus på læreres yrkekunnskap og hvordan de lærer ved å dele disse erfaringene i sosiale felleskap. Handlinger i interaksjon med studenter med sentrale

sikkord som kontekst, erfaring, intuisjon og refleksjon. Kunnskap som finnes i det den enkelte lærer gjør i samhandling med studenter i undervisning, veiledning osv. Jeg ønsker også å belyse relasjonelle sider ved læring; kommunikative delferdigheter, som har betydning for å skape dialog. Den er med på å legge føringer både for å få frem ekplissit og taus kunnskap hos den enkelte lærer i det sosiale læringsfellesskapet . Tilnærminger til hverandre slik at vi blir i stand til å reflektere over egne erfaringer, tankeprosesser, oppfatninger og holdninger og kunne bringe dette frem i praksisfellesskapet.

Tema for Masteroppgaven er ***Kunnskap i handling*** med følgende problemstilling:
Hvordan kan sosiale felleskap være med å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer?

Jeg har fått rektors' tillatelse til å forske i egen organisasjon. Dette ut fra at mitt valgte tema er viktig for dagens skoler, inkludert høgskoler og universitet. At organisasjonen med den enkelte lærer blir mer bevisst på egen læring og utnytte ressurser optimalt. Videre vil skolen få noe konkret tilbake som det i fremtiden eventuelt kan gjøre nytte av.

Ut fra denne bakgrunn ønsker jeg en samtale med deg som lærer for å gjøre bruk av dine erfaringer. Jeg vil bruke en kvalitativ tilnærming. Samtalen vil vare 1-2 timer og vil bli tatt opp på bånd. Jeg kan forsikre deg at båndene vil bli oppbevart utilgjengelig for andre. I undersøkelsen vil du være anonym. Persondata vil ikke bli ført opp noen steder.

Opplysningene blir behandlet konfidensielt og vil bli arkivert i anonymisert form.

Informantene bør ha minimum 2 år yrkeserfaring ved skolen.

Min veileder er Trygve Bergem som er professor II ved institutt for utdanning og helse, UiB.

Dersom du etter å ha lest dette skrivet kan tenke deg å delta i undersøkelsen vil jeg be deg fylle ut svarslippen som ligger ved og returnere den til meg.

Ønsker du ytterligere informasjon kan jeg kontaktes over telefon 52702716 (jobb) eller mobil 990 990 48.

Haugesund 04.06. 2006.

Med vennlig hilsen

Karin E. Berndtsson

Vedlegg 3

SAMTYKKE FOR DELTAGELSE I UNDERSØKELSEN

Jeg har lest skriv om informasjon og forespørsel om deltagelse i undersøkelsen i forbindelse med Masteroppgaven til Karin E. Berndtsson og ønsker å delta i undersøkelsen. Videre er jeg kjent med at de opplysningene jeg gir i samtalen blir brukt slik de er blitt omtalt i overfornevnte skriv. Min deltagelse er frivillig og jeg kan når som helst trekke meg.

Dato.....

.....

Underskrift

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Trygve Bergem
Seksjon for utdanningsvitenskap
Institutt for utdanning og helse
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 04.08.2006

Vår ref: 15003/KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.06.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15003

Kunnskap i handling. Hvordan kan sosiale fellesskap være med å fremme kunnskap i handling ved å dele og bearbeide erfaringer

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder

Daglig ansvarlig

Trygve Bergem

Student

Karin Elisabeth Berndtsson

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldingen, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

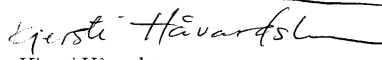
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.10.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvhéim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karin Elisabeth Berndtsson, Martin Nielsensgate 39 C, 5529 HAUGESUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 5



Rogaland Høgskole

Eiet av Diakonhjemmet

Sandroen 2, 4365 Nærbø
Telefon +47 51 79 96 50
Telefax +47 51 79 96 51
www.rogalandhs.no
Org. nr 974 118 645

Karin Elisabeth Berndtsson
Martin Nielsensgt. 39 c

5529 HAUGESUND

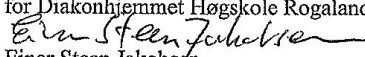
Deres ref.

Vår ref.:/eja
Jnl. nr. 2006-0110

Dato 23.02.06

SØKNAD OM Å FORSKE I EGEN ORGANISASJON

Vi viser til din søknad vedr. tillatelse til å intervju 6 lærere ved Diakonhjemmet Høgskole Rogaland avd. Nærland vedr. erfaringer med praksis. Vi har ingen innvendinger mot dette prosjektet, men ønsker en litt annen framgangsmåte enn den som er skissert under Forskningsetiske vurderinger på s. 4 i vedlegget. Vi ønsker at du lager et informasjonsskriv med informert samtykke som du sender alle som har kontaktlærerfunksjon i lærerstaben. I dette kan du ta med at du har innhentet tillatelse fra undertegnede. Vi forutsetter at det gjelder praksisoppfølging på begge grunnutdanningene. Dersom du får mer enn 6 informanter får du foreta et tilfeldig utvalg blant de som har sagt seg villige til å la seg intervju. Lykke til med undersøkelsen !

Vennlig hilsen
for Diakonhjemmet Høgskole Rogaland

Einar Steen Jakobsen
-fung. prorektor-

