

Master i pedagogikk
Høgskolen i Lillehammer

MASTEROPPGAVE

**Hvordan oppleves praksisåret som læringsarena -
Kan man lære av- og i praksis?**

Skrevet av:

Terje Garnås Kristiansen

20.04.07

<u>Tittel:</u>	
<u>Hvordan oppleves praksisåret som læringsarena – kan man lære av- og i praksis?</u>	
<u>Av:</u> Terje Garnås Kristiansen	<u>Semester:</u> Vår 2007
<u>Eksamen:</u> Master i pedagogikk	
<u>Stikkord:</u> Et utvidet kunnskapsbegrep Mesterlære Situert læringsteori Sosiokulturelle perspektiver på læring Veiledning	

Tema og problemområde:

Et overordnet mål i oppgaven er å belyse studentenes læring i den praktiske delen av Politihøgskolens treårig bachelorutdanning. Oppgaven søker å utrede hvordan vi kan forstå læring som en sosial og ikke utelukkende kognitiv prosess. Det gjennomgående temaet vil være at all læring er integrert inn i en historisk og sosial kontekst som gir struktur og mening for våre handlinger. Læring knyttes til det å ”handle” i forhold til en sosial praksis. Oppgaven utfordrer det tradisjonelle, skolastiske paradigmet og søker etter en farbar vei til læring ved å bruke og å tolke et utvidet kunnskapsbegrep. Teoriene som brukes i oppgaven er bl.a. hentet ut fra en situert tilnærming til læring: Det er et pedagogisk landskap som viser at læring er et komplekst begrep og at læring krever deltakelse i aktiviteter som forankres i sosial praksis.

Gjennom refleksjon og å forhandle om mening oppstår læring. Interaksjon med andre bygger på gjensidighetsforhold hvor både mester og novise utvikler noe som har betydning; for produksjonen som sådan, men også for deltakernes egenutvikling. På denne bakgrunn søker også oppgaven å belyse den komplekse sammenhengen mellom læring, mening og identitet.

Metode:

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til oppgavens problemstilling hvor også nærheten til respondentene har vært viktig. Fordi jeg tidligere har hatt ansvar for praksisåret ved Politihøgskolen, har det vært særlig viktig for meg å ivareta den integritet som forskeroppgaven krever. Det har derfor vært av stor betydning å skape en atmosfære under intervjuene som ga rom for studentenes meninger og kunne ”rydde plass” for refleksjon rundt spørsmålene.

Oppgaven behandler problemstillingene for øvrig ut fra en teoretisk og en empirisk tilnærming. Den teoretiske delen belyser hva som ligger til grunn for å kunne betrakte læring som resultat av praksisfellesskapets kodeks.

Kilder:

Den teoretiske delen av oppgaven fokuserer på teorier som et sosialt situert fenomen. Lave og Wengers teorier om det sosiokulturelle praksisfellesskap står sentralt. Teorier om refleksjon i handling er hentet fra bl.a. Schöns teorier. Refleksjonsdelen knyttes opp mot veiledning som redskap for læring og på den bakgrunn benyttes de norske pedagogene Lauvås og Handal som referanser.

Den empiriske delen tar utgangspunkt i intervjuer med studenter i tre, tilfeldig valgte opplæringssteder.

Resultater:

Studentenes opplevelse av praksisåret som læringsarena samsvarer med pedagogisk teori som framhever det sosiokulturelle miljøets betydning for læring. En profesjons kunnskap-i-handling er innlært i den sosiale og strukturelle sammenheng som deles av fellesskapets praktikere. Oppgaven viser at det er mange gode måter å lære på; ikke bare læreformer som er knyttet til det etablerte utdanningssystemet. Mesterlære har framstått som det inspirasjonsmessige grunnlaget, som best kan sammenliknes med den gamle aspirantopplæringen i politi- og lensmannsetaten, og som viser til former for læring og arbeid som foregår i fellesskap; situert læring som en form for læring som rekker utover mesterlære, og som gjør krav på å gjelde generelt; og teorier om læring som sosial praksis som regner læring som en del av hverdagslivet og er med på å forme mennesket som individ – det å lære å kjenne seg selv.

Opplevelse av integrering i praksisfellesskap oppleves som motiverende og fremmer læringsprosessen. Deltakelse i praksisfellesskapet har gitt studentene stor grad av motivasjon til læring. Det å stå ”oppe i situasjonen” og selv være delaktig og oppleve seg som avgjørende for resultatet, har skjerpet sansene og gjort læring ”spennende”.

Betydningen av evne og vilje til refleksjon over handlingsvalgene, har blitt tydelig fordi studentene har opplevd at suksess eller fiasko er avhengig av faglige overveielser; gjenkjennelige arbeidsoppgaver gjentas hele tiden og studentene konfronteres og erfarer resultatet ”der og da”.

Praksisårets plassering mellom to teoriår har gitt pedagogisk gevinst: Samtidig som det har gitt mulighet for å prøve ut teori, har det utfordret den praktiske erfaring ved at studentene har blitt oppmerksom på at kompetansen fra praksisåret, vil utfordres gjennom ny kunnskapstilegnelse i det siste teoriåret..

Til
Berit, Silje og Anders

INNHold

1	Innledning	s 1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	s 1
2	Noen teorier om læring	s 4
2.1	Klassiske teorier	s 4
2.2	Behaviorismen	s 5
2.3	Aktivitet som grunnlag for læring	s 7
2.4	Strukturer og psykologisk konstruktivisme	s 7
2.5	Sosial samhandling som grunnlag for læring	s 8
2.6	Hvilke pedagogiske teorier preger praksis som læringsarena	s 9
2.6.1	Utprøving av teori	s 9
3	Den akademiske tradisjon	s 10
3.1	Et historisk tilbakeblikk	s 10
3.2	Yrkes- og profesjonsutdanning	s 12
3.3	Yrkesdidaktikk	s 12
3.4	Innholdsfokusert yrkes og profesjonsutdanning	s 14
4	Fra novise til ekspert	s 15
4.1	Hva er kompetanse	s 15
4.1.1	Kompetansebegrepet	s 15
4.2	Aspirantopplæring i politiet	s 17
4.3	Mesterlære	s 17
4.3.1	Mesterlære som metafor	s 18
4.4	Fra teori til praksis	s 19
4.5	Situated learning	s 20
4.6	Læring i praksisfellesskapet	s 21
5	Veiledning som brobygger mellom teori og praksis	s 22
5.1	Veiledningens berettigelse	s 22
5.2	Begrepet ”veiledning”	s 23
5.3	Veiledningstradisjoner	s 25
5.3.1	Reflekterende veiledning	s 25
5.3.2	Lærlingmodellen	s 26
5.3.3	Veiledning innenfor lærlingmodellen	s 27
5.3.4	Handling og refleksjonsmodellen	s 28
5.4	Refleksjon	s 30
5.5	Mesterlære og reflekterende veiledning	s 31
5.6	Har veiledning effekt	s 33
5.7	Veiledningstradisjoner i politi- og lensmannsetaten	s 34

6	Metodiske betraktninger	s 36
6.1	Metodisk tilnærming	s 36
6.2	Kvalitativ tilnærming	s 37
6.3	Reliabilitet og validitet	s 37
6.4	Undersøkelsesopplegg	s 39
6.4.1	Valg av respondenter	s 39
6.5	Gjennomføring av datainnsamling	s 40
6.5.1	Forskningsfeltet	s 40
6.5.2	Det kvalitative forskningsintervju	s 40
6.5.3	Intervjuguide	s 41
6.5.4	Gjennomføring av intervjuene	s 42
6.5.5	Beskrivelse av respondentene	s 43
7	Empirisk analyse av datamaterialet	s 45
7.1	Intervjuene	s 45
7.1.1	Begrunnelse for valg av yrke	s 45
7.1.2	Hvordan oppleves den teoretiske undervisningen I det innledende teoriåret	s 46
7.1.3	Stimulans til læring	s 47
7.1.4	Overgangen fra 1. studieår til 2. studieår; fra teori til praksis	s 49
7.1.5	Møte med praksisplassen	s 50
7.1.6	Artefakter og språk	s 51
7.1.7	Kommunikasjon som grunnlag for læring	s 53
7.1.8	Et utvidet begrep om yrkeskunnskap	s 55
7.2	Organisering og struktur i praksisåret	s 58
7.3	Refleksjon	s 59
7.4	Taus kunnskap	s 62
7.5	Praksisveileders bruk av veiledning	s 64
7.5.1	Veiledningens tre aspekter	s 65
7.5.2	Operasjonalisering av teori	s 66
7.5.3	Respondentenes opplevelse av veiledning	s 69
7.5.4	Førveiledning og etterveiledning	s 72
8	Sammendrag	s 75
8.1	Kan praksisåret i utdanningen forsvares som læringsarena	s 76
8.2	Legitim perifer deltakelse	s 78
8.3	Refleksjon i handling	s 79
9	Konklusjon	s 80
	Etterord	s 81
	Litteraturliste	s 83
	Vedlegg	s 89

INNLEDNING

”I begynnelsen av praksisåret var jeg veldig spent. Jeg husker veldig godt første gangen jeg gikk ut av politibilen for å snakke med folk, det var litt skummelt. Vi har jo snakket om hvordan vi skal opptre ovenfor publikum, men jeg tror rett og slett det kommer gjennom erfaring.. Og så har jeg blitt kjent med meg selv på en annen måte”. (Fra intervjuet med en av studentene i praksisåret).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Gjennom min yrkeskarriere som politimann har jeg ofte lurt på mine forutsetninger som myndighetsperson; med hvilken rett og på hvilken måte ivaretar jeg politirollen. Klarer jeg å oppfylle mitt yrkesmandat, som på den ene side stiller krav til å kunne utøve kontroll, men samtidig krever at jeg ivaretar publikums interesser i enhver henseende. På en måte har det blitt et spørsmål om de riktige handlingsvalg; det ”sanne” mot det ”gale”.

I samspillet med publikum har jeg alltid forsøkt å opptre på en slik måte at handlingen kunne forsvares i et moralsk perspektiv, støttet av jussens normative bestemmelser. Likevel har veivalgene til tider vært vanskelige og den rene ryggmarksrefleks har vært fremtredende mer enn en gang. Ut fra et samfunnspolitisk syn er det viktig å ha et optimalt politikorps; politifolk som svarer til samfunnets forventninger og hvor ryggmarksrefleksen likevel borger for den rette løsningen.

Etter å ha arbeidet som politimann i noen år, begynte jeg som lærer ved Politihøgskolen. Skolen var i ferd med å etablere seg som høgskole og orienterte seg mot et annet system hvor kravene til opplæring var annerledes enn før. Særlig ble det stilt krav til faglig dokumentasjon. Det ble på en måte stilt spørsmål ved gyldigheten av handlingsvalgene; hva rettferdiggjør handlingsvalget.

Fra min tid som elev ved den gamle politiskolen, ble jeg internalisert i en praktisk utdanning. Allerede ved starten av det første skoleåret, gikk vi inn i en praktisk opplæring hvor klasserommet ble erstattet med praktiske øvelser utendørs. Likevel har politiutdanningen aldri vært en yrkesutdanning i tradisjonell betydning. Begrepet yrkesutdanning har blitt brukt om utdanning med røtter i mester-/lærlingtradisjonene, håndverkstradisjonen og yrkesskoleverket. Politiutdanningen har vært nærmere knyttet opp til den akademiske kunnskapstradisjon hvor de juridiske fagene har stått sentralt. Dog har den praktiske delen av utdanningen – aspirantopplæringen – fått stor plass opp gjennom tidene. I dag synes ikke skillelinjene å ha nevneverdig interesse. Det er likevel snakk om utdanning som kvalifiserer for bestemte praktisk-orienterte arbeidsoppgaver i samfunnet.

Den teoretiske kunnskapsbase er i dag langt mer fremtredende ved Politihøgskolen. Først i annet studieår møter studentene den praktiske innføringen til yrket og det tredje studieåret avsluttes i stor grad med skolebasert teoriundervisning. I ”Den praktiske erkendelse” av Karin Anna Petersen (1993), sier forfatteren at ”...i praktikeruddannelser lærer man at udøve en praksis, mens man i teoretiske uddannelser lærer at producere teori..” Praktikerer vil ha større problemer med å formulere eller reflektere og forstå sammenhengene som praksis er en del av, og å kunne begrunne sine handlingsvalg. Derimot vil praktikerer gjøre noe han er god til på bakgrunn av imitasjon, øvelse eller en praktisk sans. Petersens utsagn er gjenkjennelig. Ofte har jeg møtt politistudenter som stiller kritiske spørsmål til omfanget av teori på skolen. De har problemer med å se betydningen av teorien og dens berettigelse.

På mange måter representerer vår diskusjon en kjent pedagogisk problemstilling: Praksis versus teori. Noen skal kunne noe, mens andre skal vite noe. En ting er teori, noe annet er praksis. Det er også slik at de fleste praktiske utdannelser foregår i en skolesammenheng, hvor man lærer og tilegner seg praktisk erkjennelse, uten å ta del i en praktisk øvelse. Man sier at man først lærer seg sitt yrke når man arbeider med det i praksis. Likevel er det en kjensgjerning at de praktiske yrkesutdannelser etter hvert omfatter mer og mer teori. Ikke bare handlingsanvisende teori, men også mer forklarende teori om undervisning og innlæring. Begrunnelsen er at for å kunne utøve en praksis, må man kunne forklare hva man gjør og hvorfor man gjør det.

Det sies også at det er likegyldig for praktikerne å tilegne seg en mengde teori i utdannelsen, siden man likevel først lærer seg praksis når man skal utøve den i virkeligheten. Dessuten er det ikke sikkert at teorien tar høyde for alle problemstillinger som dukker opp i virkeligheten. Kanskje er det slik at teoriens berettigelse er knyttet opp mot den makt og prestisje som er knyttet til det teoretiske fundament. Det kan således være snakk om minst to teoriantagelser, foruten språkets (og persepsjonens) betydning for å forstå praksis:

- dels teori som grunnlag for utøvelse av praksis
- dels teori som legitimasjon og status for praksis

En slik distinksjon gjør det mulig å skille mellom en teoretisk utdanning og en praktisk utdanning hvor den teoretiske ikke gjør krav på et konkret praktisk yrke, men kan brukes til praksis. Denne praksis er imidlertid en teoretisk praksis i motsetning til den praktiske praksis.

Mine forutsetninger som lærer var begrunnet ut fra min praktiske yrkeserfaring. For å kunne bli en bedre politilærer – og samtidig komme nærmere de riktige svarene – begynte jeg å studere pedagogikk.

Forandringen fra etatskole til høgskole førte den akademiske verden et langt skritt nærmere læreværelset på Politihøgskolen. Motsetningsforholdet i den akademiske tradisjon kom til syne i det fagorienterte og det funksjonsorienterte. Blant akademikerne selv, hersket det en viss usikkerhet. Praktikerne kritiserte utdanningen for å være for teoretisk og akademisk. Akademikerne etterspurte derimot praktikernes intellekt og stilte krav til begrunnelse og refleksjon.

Skolen var med andre ord inne i en spennende tid. Arbeidet med denne oppgaven har da også vist et kronglete pedagogisk landskap. Veien til de riktige svarene, ble også en vei som har vist pedagogiske sidespor med mange nyanser. Spørsmålet om dagens politiutdanning er god nok som profesjonsutdanning for politiyrket, kan ikke besvares med enten et ”ja” eller ”nei”. Tilnærmelsen til svaret tror jeg blant annet går gjennom skolens fagplaner, om de er basert på tilstrekkelig analyse av yrkesvirksomheten og de politimessige samfunnsoppgavene utdanningen kvalifiserer for, og om skolen viser

kompetanse i forhold til å planlegge, tilrettelegge og vurdere sin yrkesrettede utdanning. *I denne oppgaven vil jeg imidlertid stille spørsmålet:*

- *Hvordan oppleves praksisåret som læringsarena – kan man lære av- og i praksis?*

2 NOEN TEORIER OM LÆRING

Teorier om læring er mange. Forskere strides om hva læring er, eller hvordan den skjer. Psykologer, antropologer, lingvister, nevrologer, filosofer og andre, forsøker stadig å forstå hvordan sinnet virker og hvordan mennesket lærer. Det er ikke sikkert at en teori som forklarer hvordan vi utvikler vaner, eller hvordan fakta blir memorert, også kan forklare hvordan en lærende blir i stand til å forstå komplekse og abstrakte vitenskapelige sammenhenger. Så langt er det ikke utviklet en enhetlig læringsteori, men det synes å være bred enighet om at det er mer enn en form for læring.

2.1 Klassiske teorier

Opp gjennom historien har det vært forskjellig syn på hva læring er og hvordan den beste læringseffekten utvikles. Den greske filosofen Platon (428 – 347 f. Kr.) formidlet sin tenkning gjennom dialoger og hans ”Akademia” var berømt som lærersted. Platon brukte eksempler og historier som interesserte samtalepartneren for å gjøre dialogen levende og for å skjerpe deltakelse i dialogen. Men også Platon stilte spørsmål om hvordan den lærende var i stand til å lære noe som helst nytt. Spørsmålet reiset han i samtalen med Meno, som fremdeles utfordrer dagens forskere:

Jeg forstår hva du mener, Meno.. du argumenter for at man verken kan undersøke det man vet eller det man ikke vet; for hvis man vet, har man intet behov for å undersøke; og hvis man ikke vet, kan man ikke; for man kjenner ikke noe til det man skal undersøke..(Phillips og Soltis 2000:22).

For Platon kom noe av svaret fram etter litt refleksjon, at læring avhenger av at eleven har noe tidligere kunnskap og erfaring. Men ser vi nærmere på svaret, skyves problemet et steg bakover: For hvor kom den tidligere kunnskap fra? Men Platon unngikk den evige regress ved å si at for ham var læring en gjenerindringsprosess av det som sjelen allerede hadde sett og absorbert. For Platon var undervisning rett og slett å bistå til prosessen med å gjenerindre.

Hos Platon framstår læring som en forholdsvis passiv prosess, hvor inntrykk så å si blir preget inn i den lærendes sjel eller sinn.

På slutten av 1600 tallet utviklet John Lock en læringsteori som kom til å prege den moderne psykologi, så vel som å forme pedagogisk praksis helt fram til i dag. Lock aksepterte ikke at kunnskap var medfødt. Etter hans mening ble mennesket født med et sinn som var fullstendig tomt for innhold. Lock framstilte det som en blank tavle, en ”tabula rasa”. Likevel antok han at noe måtte være til stede for at barnet skulle være i stand til å lære. Og dette ”noe” var barnets biologiske performerte evner, som befinner seg i en dvaleliknende tilstand og som aktiviseres etter hvert. På samme måte som kroppen fødes med en viss kapasitet, mente Lock at det også forholdt seg slik med sinnet. Det nyfødte barnet vet ikke noe, men det begynner umiddelbart å gjøre erfaringer med omgivelsene ved hjelp av sine sanser. De enkle ideene, i følge Lock, blir opprettholdt fordi sinnet er i stand til å memorere. Gradvis vil barnet bruke sine evner til å kombinere, abstrahere osv. til å danne seg komplekse ideer (Phillips og Soltis 2000).

En svakhet som Lock delte med Platon, er det passive bildet som presenteres av den lærende, særlig i de tidligste fasene av kunnskapstilegnelsen. For Platon var eleven en tilskuer til realitetene, mens Lock betraktet sinnet som en tom tavle som skulle fylles. En av de sterkeste kritikerne til dette synet var filosofen og pedagogen John Dewey, som tidlig på 1900-tallet la betydelig vekt på sammenhengen mellom å lære og å gjøre. Dewey var pioner for ”aktivitetsmetoder” i klasserommet (utdypes senere i oppgaven).

2.2 Behaviorismen

På slutten av 1800-tallet ble psykologien skilt fra filosofien og de klassiske læringsteoriene ble utfordret av vitenskaplige fakta. Eksperiment, systematisk observasjon, målinger og beregninger, overtok for de filosofiske antakelser. Behavioristene var fullstendig opptatt av den vitenskapelige tenkningen. Så sterk var de i troen på den vitenskapelige tankegangen at man vil kunne hevde at de til tider ble ført på avveier. Likevel har deres arbeider kastet nytt lys over visse former for læring, og noen av de prinsippene de formulerte, har verdi for læringsperspektivet.

På mange måter kan det vel være riktig å si at behaviorismen utviklet seg som et resultat av Darwins evolusjonsteorier hvor mennesket ble sett på som en biologisk forlengelse av dyreriket. I lys av dette syntes det rimelig å forvente at man kunne få innsikt i den menneskelige natur, ved å studere liknende prosesser hos dyr. For behavioristene ble det ikke et spørsmål om hvordan ny kunnskap erverves, men det ble et spørsmål om hvordan ny *atferd* erverves. Med andre ord var læring for behavioristene en prosess som utvidet atferdsrepertoaret, og ikke et spørsmål om utvidelse av ideer i den lærendes sinn. Overført til klasserommet er behavioristene ikke interessert i hvordan elevene forstår og lærer for eksempel Einsteins teorier, men hvordan elevene kan gjøre visse ting. Hos behavioristene læres ny atferd på to måter. På den ene siden foreligger læring ved klassisk betingning og på den andre siden ved operant betingning. Med andre ord hhv. stimulus-erstatning og forsterkende-respons (Evenshaug og Hallen 1993).

Den klassiske betingningen er særlig gjort kjent gjennom Pavlovs hunder. Pavlov la merke til at hver gang han matet hundene, begynte de å sikle. Det gjorde de bare de så maten. Ved å ringe med en bjelle samtidig som han matet hundene, begynte de etter mange repetisjoner å sikle bare de hørte lyden fra bjellen – uten at de så maten. Gjennom en naturlig refleks hadde en ny stimulus blitt koplet til den naturlige stimulus (mat), og etter hvert ble denne stimulusen selv i stand til å utløse den originale eller naturlige prosessen (spyttsekresjon). John B. Watson ”overførte” Pavlovs forsøk til menneskelig læring: Han grep tak i klassisk betingning som nøkkelmekanisme bak all menneskelig læring.

På 1930-tallet videreutviklet B. F. Skinner teorien om operant betingning, som tidligere var kjent gjennom E. L. Thorndike. Skinner oppdaget at en handling eller respons ikke trenger å bli belønnet eller forsterket hver gang den opptrer; en-gang-i-blant belønning kan være god nok. Han gjorde forsøk med rotter som lærte svært effektivt hvis de ble belønnet forholdsvis ofte, men tilfeldig, og viktig; de fortsatte med sin nylærte atferd lenger uten belønning. Skinner utviklet en læringsmaskin og programmert tekst som var basert på prinsippet om at mennesker opplever det som svært belønnende å svare riktig på spørsmål. Når det blir gitt et riktig svar, mottar den lærende umiddelbar positiv respons, og går videre til neste oppgave. Hvis svaret er feil, blir det et hjelpe-spørsmål presentert.

Den behavioristiske teorien har mange positive sider. Den uttrykker at en enkel mekanisme – betingning – er ansvarlig for å produsere læring. Hos behavioristene skjer læring ikke fordi

det allerede er ”noe” til stede i sinnet, men fordi vi på samme måte som hos andre dyr, er slik ”koplet” at den atferden som forsterkes, har større sannsynlighet for å gjentas. Slik kan læring beskrives uten henvisning til mentale prosesser.

Men behaviorismen har åpenbare svakheter i deler av sine læringsteorier. Phillips og Soltis (2000) nevner noen områder hvor behaviorismen står overfor forklaringsproblemer. Bl.a. sier de at det er kanskje slik at vi kan forsterke en lærende etter at denne har svart riktig på teorien, men det vil være ”kjempeflaks” om eleven svarte riktig ved første forsøk med mindre teorien var forstått, og for å forstå teorien må visse ting være kjent på forhånd; ”atferd bidrar til å tildekke problemet, men det fjerner det ikke” (ibid:52).

2.3 Aktivitet som grunnlag for læring

I motsetning til behavioristene og de klassiske teorier som mente at ”noe” finnes i den lærende fra fødselen av, og som gir grunnlag for læring, og at læring er en relativt passiv prosess, er nyere pedagogiske teorier utviklet hvor læring er avhengig av at noe blir gjort av den lærende. Foruten Deweys teorier, møter vi handlingsaspektet igjen hos gestaltteoretikerne. Et nøkkelord er her ”problemløsning”. Læring skjer gjennom innsiktshandling og den lærende må være kjent med de elementer som utgjør problemet og dets løsning, og hele situasjonen må være undersøkbar.

Hos Dewey er tenkning og læring ”praktiske” evner for aktiv samhandling med menneskets egne omgivelser. Dewey gikk sterkt inn for aktive læringsmodeller, og han argumenterte for at problemstillinger som er meningsfulle for eleven, må springe ut av situasjonen som ligger innenfor deres interessefelt og erfaring. (Aktivitetstenkningen behandles senere i det sosiokulturelle læringsparadigmet).

2.4 Strukturer og psykologisk konstruktivisme

Som Dewey mente Jean Piaget, som var utdannet biolog, at menneskets evne til å tenke og lære var en adaptiv egenskap. Evolusjonsbiologien stor sentralt hos dem begge, og de mente at den biologiske faktor bidrar til at mennesket klarer å tilpasse seg sine omgivelser. Men Piaget erkjente at barnet fødes inn i en verden minimalt utstyrt for å kunne styre atferden. Å kunne noe er i følge Piaget, å kunne handle overfor vedkommende ting. Et spesifikt

handlingsmønster som operer på miljøet for å nå et mål, kaller Piaget et ”skjema” (Evenshaug og Hallen 1993). Et kognitivt skjema er den indre, mentale representasjonen av slike handlingsmønstre, og det danner på en måte råmaterialet for vår tenkning. I følge Piaget er disse strukturene generelle i den forstand at de ligger til grunn for hvordan mennesket tenker innenfor ulike livs- og fagområder (ibid). Den intellektuelle utvikling skjer gjennom de kognitive strukturene mot stadig høyere nivåer i tenkningen. Piaget forstår denne prosessen som en mental tilpasningsprosess. Han beskriver denne adaptasjonen som to delprosesser som foregår samtidig og som utfyller hverandre: Assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon betegner den tilpasningsprosessen hvor mennesket forsøker å tilpasse omgivelsene til seg selv. Fører ikke det tilstrekkelig fram, må mennesket tilpasse seg miljøet; en må akkomodere (ibid).

Piagets teorier har stått sentralt i det 20. århundre, men teoriene har også måtte tåle sterk kritikk. Den kraftigste kritikken er rettet mot hans ”isolasjon” av mennesket som ”ansvarlig” for egen utvikling. Når Piaget studerte barnets aktivitet, gjaldt det først og fremst i forhold til ting. Men mennesket synes å være biologisk disponert i forhold til samspillet med andre mennesker. Betydningen av samspillet med andre mennesker er understreket av bla. Lev Vygotsky, som var den første som kritiserte Piaget på dette punktet. Vygotsky (1978) hevdet at det som senere blir til mentale operasjoner, tidligere har vært mellommenneskelige interaksjoner. Våre mentale prosesser er med andre ord sosiale og kulturelle i sin opprinnelse (ibid).

2.5 Sosial samhandling som grunnlag for læring

Vygotsky la ikke stor vekt på hvilket ”stadium” i sin utvikling barnet kunne være på, når han snakket om forutsetning for læring. Han så på hvilke læringspotensial barnet kunne ha; hva barnet ville kunne greie med veiledning fra voksne eller eldre barn. Som en annen kontrast til Piagets selvkonstruerte skjemaer, understreket Vygotsky at det vi lærer, lærer vi av andre. Det som er viktigst å lære av andre, er de ”psykologiske verktøyene” som menneskesamfunnet har oppfunnet for å kunne gjøre det mulig for den enkelte å håndtere verden og andre effektivt (Phillips og Soltis 2000).

Språket er den høyeste formen for ”psykologisk verktøy” og gjennom språket når den lærende høyere former for læring, problemløsning og tilegnelse av mange typer ferdigheter. Både

Vygotsky og Dewey erkjente at språket primært er et middel for kommunikasjon. Begrepene og relasjonene som ligger i språket, blir overført og tilegnet i et sosialt medium (ibid).

Hos Vygotsky er en ”nøkkelfaktor” til læring, den lærendes evne til imitasjon. Samhandling med andre gir den lærende mange anledninger til å observere, imitere og til slutt å utvikle høyere former for mentale funksjoner. Hos Albert Bandura (1970) står imitasjon i sentrum i hans ”sosiale læringsteori”. Bandura bruker for øvrig ”modellering” som begrep – (utdypes senere).

2.6 Hvilke pedagogiske teorier preger praksis som læringsarena?

Ut fra de ovennevnte perspektiver, er læringsperspektivet et perspektiv med mange nyanser. Det finnes flere overgripende og parallelle erkjennelser. Læring forbundet med praktisk utførelse av et yrke, kan ikke hente sitt erkjennelsesgrunnlag ut fra en teori alene, men være åpen for flere (teoretiske) erkjennelser. Dog vil den kontekst praksis inngår i, gjøre det naturlig å se nærmere på læring i en sosiokulturell sammenheng. Lave og Wenger (1991) har videreutviklet læringsteorier fram til forestillinger om ”situert kognisjon” eller ”situert læring”, hvor den lærende vil trekke veksler på praksisfellesskapet for å kunne drive problemløsning eller oppnå et høyere kompetansetrinn: Det som blir lært, kan ikke utelukkende forstås i termer av hvilke kognitive prosesser som skjer inne i den lærendes hode, men læring skjer effektivt og naturlig i ”situasjoner” som den lærende er lokalisert i eller aktivt engasjert i.

2.6.1 Utprøving av teori

I oppgavens empiriske del, vil jeg undersøke hvilke opplevelse politihøgskolestudentene har av læring i praksisåret og om denne samsvarer med det sosiokulturelle læringsparadigmet. Vil de funnene som fremkommer gi oss svar på om praksisåret gir læring som ivaretar profesjonens interesser? Kan data utdype forståelsen av læring i en sosiokulturell sammenheng? Og sist, men ikke minst, kan funnene i oppgaven skape ny teoretisk erkjennelse?

3 DEN AKADEMISKE TRADISJON

3.1 Et historisk tilbakeblikk

Innenfor den akademiske tradisjon finner vi et motsetningsforhold mellom to grunnsyn, mellom fagorientering og funksjonsorientering. Det er med andre ord ikke et enhetlig syn på hva akademias fremste formål og primære oppgave er. Den akademiske modellen inneholder indre konflikter som er av historisk karakter. Akademisering er derfor ikke entydig, verken som begrep eller fenomen (Pettersen 1997).

Ser vi på universitetenes historie, finner vi lange yrkesfaglige tradisjoner. Gjennom flere epoker har universitetene, både organisatorisk og funksjonelt, fremstått som yrkesfaglige utdanningsinstitusjoner. Særlig fra 1500-tallet, da kirken hadde stor innflytelse over universitetene, ble det funksjonsorienterte grunnsyn befestet. Universitetene fikk preg av å være rene presteskoler som utdannet prester til profesjonen, personer som kunne utøve presteyrket.

Seinere, opp gjennom opplysningstiden på 1700-tallet, endret innhold og fag seg noe. Empiri og anvendt kunnskap kom mer i fokus. Dog fortsatte universitetene å være funksjonsorienterte. De skulle kvalifisere til nyttige samfunns- og yrkesposisjoner og utvikle kritisk, praktisk orientert dømmekraft i livets praktiske anliggende (ibid).

På 1800-tallet vente universitetene tilbake til vitenskapen og fagene, slik det var før den kirkelige dominans på 1500-tallet. Nå søkte man igjen lærdom for lærdomens egen skyld. Gjennom forskning og forskerutdanning skulle universitetene fremme vitenskapelig tenkemåte og utvikle fagets vitenskapelige innhold. Men nå oppsto det en viss usikkerhet. Tidligere organisering og struktur ble beholdt, men innholdet ble endret. Man vektla i større grad kunnskapen for kunnskapens skyld, og vitenskap og forskning som et mål i seg selv. Hensynet til det praktiske yrkeslivet kom i bakgrunn, også innenfor de mer profesjonsrettede studier. Man fikk på en måte en akademisk modell for profesjonsstudiene med en innebygget konflikt mellom fag og funksjon, mellom den rene og den anvendte vitenskap, og mellom teori og praksis (ibid).

I litteraturen betegnes konflikten som et episodisk eller epidemisk dilemma. Praktikerne påpeker og kritiserer utdanningen for å være for teoretisk og akademisk. Mens akademikerne, forskere og teoretikerne i utdanningen svarer med at praktikerne, innenfor som så vel utenfor utdanningen, ikke er tilstrekkelig og intellektuelt skolert.

Mens spenningsforholdet mellom teori og praksis dukker opp som en-gang-i-blant konflikter i de etablerte profesjonene, er konflikten uttalt og skjerpet hos nye profesjonaliserende yrkesgrupper. Her er konflikten epidemisk (Glazer 1974). Spesielt gjelder det de nye praktiske profesjonene som har sentrale sosialpolitiske samfunnsoppgaver som arbeidsfelt. Kravet om å maksimere den profesjonelle status for disse yrkesgruppene kommer dels fra stat og ”øvrighet” og reflekterer således samfunnets prioriteringer. Dels har profesjonsbestrebelsen vært motivert ut fra yrkesgruppens egne ønsker om statushevning og sosial løfting (Torgersen 1972). Resultatet er gjerne en frisetting i forhold til det yrkesfaglige, praksisbaserte utdannings- og læringsparadigme og en tilsvarende tilpasning til det akademiske paradigmet.

Paradigmeskiftet innebærer at praktikere og profesjonsutøvere som tidligere hadde en naturlig og sentral plass i profesjonsskolene, skyves ut. Fokus på vitenskap, fag og teori krever import av teoretikere, forskere og profesjonelle som er akademisk skolert. Konflikten mellom det teoretiske og det praktiske polariseres. Schön (1987) peker på dette som et problem. Han går så langt som til å si at det kan låses i ”an equilibrium state of death”. I følge Schön kan det synes vanskelig å drive en god utdanning hvor det er to typer fagpersonell – de praksisorienterte, og de teoriorienterte. Det vanskeliggjør kommunikasjon og samarbeid.

I Pettersens bok (1997) viser han til Kurt Bader (”Hjelpeløse hjelpere” 1993) som sier at på den ene siden står de praktisk orienterte og pragmatiske lærere, metodelærere med høgskole- og praktikerbakgrunn, som hevder at utdanningens primære oppgave og formål er å formidle metoder og yrkesrelaterte ferdigheter. Det teoretiske innhold i utdanningen ses derimot som noe ”sært”. På den andre siden står de teoriorienterte lærerne, faglærere med akademisk bakgrunn som fremhever vitenskaplighet som utdanningens hovedelement. I følge Bader ser disse lærerne med misunnelse på de ”virkelige” høgskolene, dvs. universitetene. Dette nevnes også i Schön (1987) som ”professional relevance vs. academic rigor”.

På mange måter synes det som om historien gjentar seg; man rives mellom det vitenskapelige og praktiske fundament. Dagens politiutdanning slites mellom den tradisjonelle yrkesrelaterte utdanning og den akademiske tradisjon.

3.2 Yrkes- og profesjonsutdanning

Tradisjonelt bruker vi begrepet yrkesutdanning om utdanning med røtter i mester-/lærlingtradisjonen, særlig innenfor håndverksfagene, mens profesjonsutdanningen er knyttet nærmere opp mot et høgskolesystem og til den akademiske kunnskapstradisjonen. Dette innebærer vesentlige forskjeller, men det er uansett snakk om utdanning som kvalifiserer for bestemte praktisk-orienterte arbeidsoppgaver i samfunnet. Dagens skolebaserte yrkes- og profesjonsutdanninger synes å ha mange felles utfordringer, og mange av utfordringene går også igjen når det gjelder mer og mindre formel opplæring i arbeidslivet. Omfattende forskningsbasert kunnskap tyder også på at yrkes- og profesjonsutdanningene i større eller mindre grad savner relevans for den praktiske yrkesutøvelsen (Schön 1983). De norske pedagogene Hilde Hiim og Else Hippe, støtter dette synet (Hiim og Hippe 1991, 1995, 1995, 1997a, 1999a, 2000). Praksisundervisning kan fremstå som lite meningsfylt og kjedelig i forhold til realistisk yrkesutøvelse. Årsaken synes å være at læreplaner og innholdet i de ulike studietilbudene ikke er basert tilstrekkelig på analyse av yrkesvirksomheten og de profesjonelle samfunnsoppgavene utdanningen kvalifiserer for. Man har med andre ord ikke gjort tilstrekkelig analyse av hva den profesjonelle virksomheten innebærer, hva yrkeskunnskapen består i og hva studentene dermed trenger å lære. Problemene innebærer at studentene ofte oppfatter såkalt teoriundervisning som lite meningsfylt og nyttig, mens praksisundervisning og deltakelse i praktisk opplæring, som hospitering i arbeidslivet, lever sitt eget liv løsrevet fra teorien.

Det er med andre ord grunn til å tro at det trengs innsikt i hva yrkeskunnskap er og hvordan den utvikles. Det er også behov for kompetanse i forhold til å planlegge, tilrettelegge og vurdere yrkesrettet utdanning.

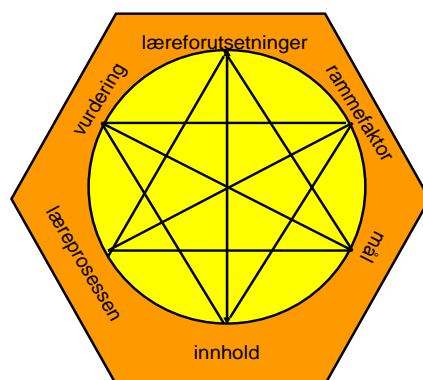
3.3 Yrkesdidaktikk

For å se nærmere på disse behovene, er det nødvendig å gå veien om yrkesdidaktikken. En definisjon av yrkesdidaktikk kan være: ”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring,

vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikk utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv” (Hiim og Hippe 1995). Noe av kjernen i den yrkesfaglige læringstradisjonen handler om nærhet mellom arbeid og læring; framtidige arbeidsoppgaver settes i sentrum for opplæringen. En videre definisjon av yrkesdidaktikk kan da bli følgende: ”Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring” (Hiim og Hippe 1998). Det betyr at så vel læreplaner som tilrettelegging av konkrete læreprosesser tar utgangspunkt i sentrale oppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket. Det blir med andre ord et spørsmål om hva er yrkeskunnskap og hva er relevant kunnskap i ulike yrker og profesjoner. Hvordan kan yrkesrettet utdanning tilrettelegges slik at den oppleves som meningsfylt, og slik at nye yrkesutøvere oppnår tilstrekkelig kompetanse.

Den pedagogiske diskusjonen på området synes å inneholde to retninger: En snever forståelse av yrkeskunnskap og en utvidet forståelse. Den snevre forståelsen ser på yrkeskunnskap som teori for praksis og som en sum av skolefag eller vitenskapsdisipliner. Innenfor denne retningen fokuserer man i hovedsak på utdanningens mål og innhold. Et utvidet kunnskapsbegrep, med utgangspunkt i yrkesfaglig læringstradisjon, ser på kunnskap i et prosessperspektiv, der det er snakk om en prosess som stadig utvikler seg i spenningsforholdet mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen. I dette siste ligger interessen for studentenes læreforutsetninger, av fysiske, organisatoriske og institusjonelle rammebetingelser.

Hiim og Hippe gir en visuell illustrasjon av den utvidede forståelsen gjennom sin didaktiske relasjonsmodell:



Modellen illustrerer det gjensidige avhengighetsforholdet i en lærings- og undervisningssituasjon. Elevenes læreforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, læreprosess og vurdering, står i et gjensidig forhold til hverandre.

3.4 Innholdsfokusert yrkes og profesjonsutdanning

Et generelt syn på yrkes- og profesjonsutdanninger er at disse fokuserer på faginnholdet. Her finner vi ofte forelesningspreget undervisning, med begrensede muligheter for deltakelse fra studentenes side. Studentenes kunnskaper, erfaringer og interesser blir i liten grad utnyttet som ressurs. Det foregår en ensidig formidling av lærernes kunnskap til studenten. Ofte er læreren en slags ekspert med spisskompetanse, mens man i mindre grad etterspør hvilken nytteverdi innholdet har for deltakernes yrkesvirksomhet. Den ensidige innholdsfokusering vi ofte ser eksempler på, har trolig sammenheng med manglende didaktisk kompetanse både hos lærer og administrator (Hiim og Hippe, 2001). Læreren legger til rette for læring på den måten han selv har mest erfaring fra, det vil si gjennom lærerstyrt klasseundervisning og forelesninger.

Tradisjonell innholdsfokusert undervisning i form av lærerstyrt teoriformidling forutsetter en overføring fra teori til yrkespraksis. Innholdet i det som sies skal overføres fra lærer/foreleser til studentene, som så skal overføre det til praktisk, profesjonelle vurderinger og handlinger. Dette innebærer en slags oppfatning av teori for praksis, hvor teorien får et overordnet forhold til yrkespraksisen. Denne situasjonen kjennetegner flere av dagens profesjonsutdanninger. For eksempel kritiseres sykepleierutdanningen for å ha akademisert og teoretisert utdanningen. Til slutt blir det sykepleiestudenten selv som må ta ansvar for å overføre teori til praksis (Fylkesnes 1998).

Det synes å være en nær sammenheng mellom et snevert didaktikerbegrep hvor innholdet er i fokus og et snevert kunnskapsbegrep hvor teori har en overordnet betydning. I følge Hiim og Hippe forutsetter didaktikerbegrepet en grunnleggende analyse av kunnskapsbegrepet og av begrepene praksis og teori.

4 FRA NOVISE TIL EKSPERT

4.1 Hva er kompetanse

I introduksjonen til boken ”Mesterlære” (1999), skriver Karen Jensen at (...) ”I likhet med resten av den vestlige verden har norsk utdanningspolitikk vært fanget i logosentrisk kunnskapstradisjon. Denne tradisjonen er kjennetegnet ved en sterk tro på den abstrakte, kontekstfrie kunnskapen og dens overlegenheter også når det kommer til praktisk problemløsning. Ut fra denne tenkning har er den skolastiske modellen blitt opphøyet og gjort til moralsk målestokk for all utdanning, også de yrkes- og profesjonsrelaterede utdanningene”.

Relevansproblemer i yrkes- og profesjonsutdanning ser med andre ord ut til å ha sammenheng med en innholdsfokusert, teoretisk undervisning, som langt på vei forutsetter at teori ganske enkelt kan overføres verbalt og brukes i praksis. En slik oppfatning av teori og praksis kan sies å innebære et snevert eller oppsplittet kunnskapssyn (Hiim og Hippe 2001). Her synes vitenskapen å bli betraktet som den primære, vesentlige og absolutte kunnskapen. Teori, utviklet av forskere og nedskrevet i lærebøker, kan da i prinsippet overføres til praksisfeltet og til yrkesutøvelsen. I det snevre kunnskapsbegrepet ligger også troen på det lovmessige, det som kan observeres, det forutsigbare og det som kan kontrolleres. Økt mengde teori betraktes som et gode i yrkesutøvelsen fordi det gir et mer solid vitenskapelig og sikrere element i utøvelsen (ibid).

4.1.1 Kompetansebegrepet

Kunnskap og kompetanse er begreper som ofte brukes om hverandre. I denne oppgaven skilles det mellom begrepene. Her vil kunnskap bli betraktet som en forutsetning, men ingen garanti for kompetanse. Ofte betraktes kompetanse som ”bevis” for hvordan individet anvender sine kunnskaper i ulike sammenhenger. Slik vil kunnskap forstås som underbegrep av kompetansebegrepet. Kompetanse kan altså forstås som måten man anvender sin kunnskap på. Dessuten tror jeg det er riktig å se kompetanse i forhold til en bestemt kontekst og i forhold til bestemte oppgaver. Steen Wackerhausen sier i boka ”Mesterlære” (Nielsen og Kvaale, 1999) at den skolastiske tradisjonen, altså den logosentriske kunnskapstradisjonen, tilbyr en utdanning hvis kjerneelementer er kunnskap og regelbaserte ferdigheter. Når man har

tilegnet seg den relevante kunnskapen og de relevante reglene, har man tilegnet seg kompetansens konstitutive elementer.

Det synes altså å være en grei definisjon i den skolastiske tradisjon, men hva om definisjonen viser et snevert kunnskapsbegrep; hvilket kunnskapsbegrep går den skolastiske tradisjonen så inn for? Hvilken metode brukes? Det viktigste, om ikke det eneste redskapet for kunnskapsoverføring kan bl.a. være lærebøker, artikler, forelesninger, verbal undervisning osv. Og kunnskap som er å finne i lærebøker m.m., er proposisjonell kunnskap ("setningskunnskap"), så det grunnleggende kunnskapsbegrepet i det skolastiske paradigmet gjelder kunnskap som proposisjonell kunnskap: "I bunnen av paradigmet ligger det en oppfatning om at kunnskap kan uttrykkes uttømmende i proposisjonell form, det vil si i lærebøker, verbale og skriftelige utsagn osv". (Wacherhausen i Nielsen og Kvaale, 1999:185).

Steen Wacherhausen tar et kraftig oppgjør med den skolastiske tradisjon i sin artikkel. Han stiller spørsmål om denne kunnskapstypen er den eneste type kunnskap som er nødvendig for kompetanse, og sier at svaret er et "rungende nei". Ved å bruke datamaskinen som metafor sier han: "Å utstyre datamaskinen med ekspertens samlede eksplisitte, proposisjonelle kunnskap (og regler) resulterer ikke i ekspertise. Datamaskinen viser seg å være temmelig inkompetent og rigid, mer en novise enn ekspert". Andre forskningsområder og filosofiske argumenter støtter også den konklusjon at ikke all kunnskap er proposisjonell; kort sagt at det eksisterer ikke-proposisjonell kunnskap. Og følgelig kunnskap som ikke kan tilegnes på grunnlag av skoleundervisning alene (Schön 1983).

Ulike forhold i arbeidskonteksten vil også ha betydning for hvordan yrkesutøveren får utnyttet sin kompetanse. I forhold til yrkeskompetanse hvor utøveren ofte samhandler med andre for å løse ulike typer oppgaver, kan man vanskelig se kompetanse utelukkende i forhold til enkeltindividet (Lave & Wenger 1991). Kompetanse er derfor ikke bare knyttet til én dimensjon, individet, men også til forhold i arbeidskonteksten. Rolf (1995:121) sier at kompetanse "er ingen egenskap hos en person utan vilar på en relasjon mellan individuella aktörer och ett socialt regelsystem". I det perspektivet er læring en uatskillelig del av å bevege seg mellom forskjellige handlekontekster og praksisfellesskapet. Deltakelse i andre sammenhenger er med og transformerer den lærendes deltakelse i den konteksten vedkommende inngår i til vanlig (ibid).

4.2 Aspirantopplæring i politiet

Gjennom mange år har aspirantopplæringen i norsk politi hatt en sentral plass i utdanningen. I flere tiår utgjorde den halvdelen (50 %) av politiets grunnutdanning. I perioder hadde den et enda større omfang. Politiskoleelevene ble plassert ute i politidistrikter, ved en politistasjon eller ved et lensmannskontor, hvor de fulgte den daglige tjenesten sammen med eldre politibetjenter. På hvert sted var det en kontaktperson, aspirantveileder, som skulle tilrettelegge opplæringen, men sjelden ta del i de daglige gjøremålene sammen med aspirantene. Under store deler av opplæringen arbeidet aspirantene sammen med to eldre tjenestemenn, hvor tjenestemennene utførte det meste av arbeidet i begynnelsen av opplæringen, mens aspirantene gradvis ble faset inn i arbeidsoppgavene ettersom tiden gikk.

Det var ingen fag- eller læreplaner som la føringer på aspirantopplæringen. Bortsett fra hospitering i spesialavdelinger, som for eksempel kriminalavdeling og trafikkavdeling, ble aspirantenes arbeidsdag styrt av de hendelser som ble meldt inn til ordensavdelingens vakt eller operasjonssentral. For en stor del ble opplæringen gjennomført ved en ordensavdeling.

For elever som gjennomførte aspirantopplæringen ved et lensmannskontor, ble arbeidsdagen litt annerledes. Nærheten og ansvaret for arbeidet ble tydeligere. Arbeidsstyrken og øvrige ressurser ved lensmannskontorene var mindre slik at aspirantene i større grad ble benyttet som ordinær ressurs og tok del i alle arbeidsoppgaver ved lensmannskontoret. Båndet til de eldre tjenestemennene ved kontoret opplevdes nok også som sterkere.

Den gamle aspirantopplæringen synes å ha fellestrekk ved det som i folkelig tale kalles mesterlære.

4.3 Mesterlære

Det er vanskelig å finne begrepet mesterlære omtalt i pedagogisk litteratur som eget hovedemne, men derimot dukker begrepet sporadisk opp i ulike sammenheng. Karen Jensen (1993) behandler begrepet som et læringsperspektiv for profesjonsutdanninger, og er kanskje den i Norge som har viet begrepet stor oppmerksomhet. I Danmark derimot har begrepet fått en langt større omtale og plass når veien til læring diskuteres. Særlig er det omtalt i fagtidsskrifter og aviser (Nielsen og Kvale 1999). Her blir mesterlære omtalt som framtidens pedagogiske form. Flere danske utdanningsinstitusjoner viser stor interesse for fagfeltet og

innarbeider deler av læringsprinsippene inn i sine læreplaner. En moderne versjon av den gamle mesterlæreren finner vi igjen innenfor den danske vekselutdannelsen innenfor håndverkene. Her veksler lærlingene mellom videregående skole og praksis ute på arbeidsplassen. Systemet har vakt oppmerksomhet i utlandet og Nielsen og Kvale (1999) referer til tidligere president Bill Clinton i USA, som i sin åpningstale til Kongressen i 1993 foreslo ”å opprette et partnerskap mellom næringslivet, undervisningssektoren og staten med sikte på å innføre mesterlæreprogrammer i alle landets stater, for å gi folk de ferdigheter de har bruk for.”

Det synes å være flere definisjoner av begrepet mesterlære, men alle har i seg læremesterens rolle i læringen og lærlingenes opplevelse av læring. Kvale (1996) beskriver fire hovedtrekk ved mesterlære. For det første finner mesterlære sted i en sosial kontekst med et faglig fellesskap – *praksisfellesskap* - gjerne i en håndverksproduksjon. Gjennom deltakelse i fellesskapets arbeid tilegner lærlingen seg gradvis yrkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra ”perifer deltakelse til å bli et fullverdig medlem av faget” (ibid). Innlæringen forgår over flere stadier fram mot det å beherske faget og skape fagidentitet, eller *tilegnelse av faglig identitet*. Ved å observere og imitere det arbeidet som mesteren gjør, eller andre fagarbeidere og lærlinger gjør, skapes *læring gjennom handling*. Til slutt finner det sted en evaluering i arbeidssituasjonen ved kontinuerlig å prøve ut ferdigheter gjennom tilbakemeldinger på arbeidsutførelsen, hvilket kalles *evaluering gjennom praksis*.

4.3.1 Mesterlære som metafor

Mesterlære har tradisjonelt vært knyttet opp til håndverkstradisjoner og beskriver lovfestede institusjonelle strukturer. På den annen side kan den oppfattes som metafor hvor novisen lærer av den erfarne fagperson. Anvendt som metafor, beskriver den et asymmetrisk forhold mellom ekspert og novise, nærmest som et formidlingsbasert lærer – elev – forhold. Mesterlære brukt som metafor, er det nærliggende å tenke seg en prosess hvor lærlingen tilegner seg den tause kunnskapen ved å observere det mesteren gjør (Wackerhausen 1997 a). Ved å delta i aktiviteten lærer novisen de kognitive strukturer ved å observere hvordan mesteren løser arbeidsoppgavene.

I boken "Situated learning" (Lave og Wenger 1991) utvider forfatterne begrepet mesterlære i forhold til forståelsen av læringsteorien som enten en institusjonalisert struktur, eller som en metafor for et lærer – elev – forhold ved å utvide forståelsen av begrepet til også å omfatte praksisfellesskapet. Slik jeg forstår det, vil da begrepet mesterlære gå lenger enn de tradisjonelle læringsteorier ved å forstå læring som resultat av sosial samhandling, hvor blant annet dialog, eller språket, er en viktig komponent. Med andre ord ligger Jane Laves teorier nært opp til Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring.

4.4 Fra teori til praksis

(...) Den endelige prøven på en yrkesutdannings kvalitet er jo om de ferdigutdannede kan utøve yrket på en god måte. Men på yrkesutdanninger som bygger på en viss vekselvirkning mellom teoretisk undervisning og praksis, slik vi kjenner det fra sykepleierutdanninger, sosionom- og helseutdanninger, pedagog og lærerutdanninger og mange flere, registrer og erkjenner man i stigende grad et problem når det gjelder sammenhengen mellom teori og praksis (Rasmussen 1999:107).

Ofte i slike høyere profesjonsutdanninger, opplever studentene at de i for stor grad ikke klarer å omsette det de har lært på skolen til praktisk arbeid. Med andre ord, den gjenkjennelige todeling: på den ene side at teori skal anvendes i praksis, og på den annen side teorier hvor praksis gjøres til gjenstand for refleksjon.

Mesterlære representerer en ikke-skolastisk tradisjon som er kritisk til hvordan skolen praktiserer undervisning og læring. Gjennom mange år har man forbundet læring med undervisning i klasserom og man har i for stor grad frikoplet undervisningen fra verden utenfor klasserommet. I boken Situated learning går forfatterne langt i å kritisere det skolastiske paradigmet; skolen er atskilt fra produksjonen, undervisningen foregår som verbal overføring uten særlig tanke på de ressurser som ligger i dens omverden, og skolen tar i for liten grad hensyn til elevenes eget kunnskapspotensial.

Rasmussen (1999) omtaler teori/praksisproblematikken som et gammelt og velkjent problem i pedagogikken. Han nevner blant annet Friedrich Schleiermacher som tok opp problemet i 1826 gjennom sine forelesninger i Berlin. For Schleiermacher var teori og praksis atskilte områder, hvor praksis har sin egen gyldighet (dignitet), men hvor det hersker et spenningsfelt mellom de to feltene. Når avstanden blir for stor mellom teori og praksis, er det praktikerens

som får unngjelde fordi han ikke forstår, eller kan gjøre bruk av foreliggende teori. Problemet oppstår, i følge Schleiermacher, når man ikke er villig til å se teori og praksis som to selvstendige områder, men at teori har forrang som handlingsanviser og handlingsforklarer. Med andre ord synes disse synspunktene å representere den logosentriske kunnskapstradisjon.

4.5 Situated learning

For at mesterlære skal få betydning, må læring altså finne sted gjennom deltakelse i kulturelle praksisfellesskap, hvor det sosiale element er viktig. Med andre ord i et fellesskap hvor den lærende kan tilegne seg yrkesidentitet via ”learning by doing”, og hvor den endelige evaluering foregår i praksisfellesskapet (Rasmussen 1993). Men det er jo ikke slik at mesterlære nødvendigvis forutsetter mester – lærlingforhold. Det avgjørende er ikke mesteren, men det sosiale praksisfellesskapet (ibid).

Slik Rasmussen fremstiller læring, med henvisning til Lave og Wenger, er læring de psykiske prosesser som finner sted i den enkelte deltaker i den kommunikative sosiale konteksten. Læring knyttes opp mot elevenes bevissthet og er noe subjektivt. Læring kan finne sted i så vel den tilsiktede kommunikasjonen (undervisning) som i den utilsiktede (sosialisering), men læring er alltid selvlæring (ibid).

Noen vil hevde at å forstå læring på denne måten, ikke er noe annet enn sosialisering. For å unngå en slik misforståelse, trekker Lave og Wenger inn begrepet ”trajectories of participation”, som best forstås som ”deltakerbaner”: Og Rasmussen (1999) forklarer deltakerbaner som ledertråd for eleven, fra inngangen til utdanningen og til eleven er ferdig utdannet – og ledertråden oppstår i omgang med andre elever. Slik jeg forstår deltakerbaner hos Lave og Wenger, er det et forsøk på å knytte læring til den enkelte deltaker i praksis og hvor læringen er retningsbestemt (har et mål) hvor den lærende beveger seg i et fellesskap mot målet. Deltakerbanen blir det som forbinder kunnskapen i den sosiale praksis til deltakeren.

4.6 Læring i praksisfellesskapet

Læring i praksisfellesskapet innebærer å delta i praksis på en måte som gjør at den lærende går fra å være en perifer deltaker til å bli en sentral deltaker, eller aktør, i denne (Lave og Wenger 1991). Forfatterne utleder teori om hva som skjer i denne kunnskapstilegnelsen; at læring innebærer å bli en mer sentral deltaker i sosial praksis. I prosessen foregår det en transformasjon, som ikke er det samme som overføring, av den kunnskap som anerkjennes innen den enkelte praksis. Transformasjonens mål er å skape kunnskap i praksis hvor nykommeren skal bli en fullverdig deltaker i fellesskapet.

(...) “We place more emphasis on connecting issues of sociocultural transformation with the changing relations between newcomers and old-timers in the context of a changing shared practice” Lave og Wenger 1991:49).

Lave og Wenger (1992) referer til Vygotskys ide om den nærmeste utviklingssonen for å utdype den situerte læringsformen. Hos Vygotsky er menneskets forhold til verden mediert, formidlet; læring skjer i prosesser der den lærende utfører handlinger sammen med mer kompetente personer. Et viktig poeng i denne sammenheng er at den kompetente ikke skal hjelpe den lærende. Det er heller ikke slik at den lærende skal inngå i et samarbeid med den mer kompetente om en gitt oppgave. Slik imøtegår Vygotsky kritikken mot en asymmetrisk læringssituasjon hvor den kompetente får et overlegent forhold til novisen. Samarbeidet skal i stedet minske asymmetrien ved at den lærende opptas i økende grad til et høyere utviklingstrinn.

(...) ”I dette samarbeidet kan den lærende forsøke å imitere den mer kompetente for på den måten nå et høyere utviklingstrinn, det vil si minske asymmetrien” (Rasmussen 1999:177). Det er slik Vygotsky forklarer den nærmeste utviklingssonen, og hos ham regnes ikke læring som en overføring av kunnskap. Dersom man skulle anerkjenne overføring av kunnskap som læring, så vil man samtidig godta en dualistisk subjekt/objekt modell, som forklarer at mennesket (subjektet) er skilt fra omverdenen (objektet). Rasmussen forklarer at i den situerte teorien ”står mennesket ikke direkte overfor – eller utenfor – verden. Mennesket forhold til verden er mediert eller formidlet” (ibid:177).

I praksisfellesskapet medierer lærlingen yrkespraksis og medieringen støttes med artefakter som utgjør et slags stillas – det Bruner (1985) kaller for ”scaffolding” – som gjør at lærlingen mestrer arbeidsoppgavene. Artefakter, som kan være språk, symboler, modeller, tegn og lignende, forsterker eller bidrar til å formidle den objektive og subjektive verden. Læring blir derfor ikke et rent kognitivt anliggende, men et spørsmål om deltakelse i sosial praksis (Rasmussen 1991).

Vygotsky erkjente også at nøkkelfaktorer i sosial læring er unge menneskers evne til å lære gjennom imitasjon. Samhandling med voksne og jevnaldrende i samarbeidende rammer gir den unge lærende mange anledninger til å observere, imitere og til slutt utvikle høyere former for mentale funksjoner (Vygotsky, *Mind in Society* i Phillips og Soltis 2000). I nyere pedagogikk har imitasjon fått en sentral plass. Albert Bandura (1970) plasserer imitasjonen helt i sentrum av sin ”sosiale læringsteori” og kaller den ”modellering”. Ved å observere andre, formes en ide om hvordan ny atferd kan utføres, og seinere fungerer denne kodede informasjonen som veiledning for handling.

5 VEILEDNING SOM BROBYGGER MELLOM TEORI OG PRAKSIS.

Under arbeidet med denne oppgaven kom et tidspunkt hvor jeg begynte å problematisere det øyeblikket hvor kunnskap oppstår, og om den kunnskap som oppstår, eller materialiseres i studentens eget intellekt, er den samme kunnskap eller forståelse som finnes i praksisfeltet. Det har ikke vært en problematisering av eksistensiell art for meg, men nærmest et forsøk på å klargjøre eventuelle svakheter i læringsteoriene som har blitt benyttet som grunnlag i denne oppgaven. Derfor har det blitt viktig for meg å behandle veiledning som en del av en sosiokulturell læringsstrategi og som en viktig faktor i den didaktiske relasjonstenkningen.

5.1 Veiledningens berettigelse

I forordet til boka ”Veiledning og praktisk yrkesteori” av Lauvås og Handal (2000), referer forfatterne til den kunnskapen som det er vanskelig å gjengi med ord. Det er kunnskap som ikke umiddelbart lar seg ”fange inn” språklig eller begrepsmessig. Slik kunnskap sier forfatterne, finnes det mye av i profesjonspregede utdanninger og yrkespraksis. Og i de

profesjonsutdanninger som underbygger profesjonen med teori, kan det være vanskelig å trekke den uttalte kunnskapen fra teoriundervisningen inn i yrkespraksisen på en måte som er tilfredsstillende; den er liksom av en annen karakter.

I spenningsfeltet mellom teori og praksis og mellom taus og uttrykt kunnskap, fremstår da veiledning som en velegnet form som fremmer, eller kanskje bedre, forsterker læring. Teoriens uttalte kunnskap får mening og betydning gjennom reflekterende veiledning når yrkesutøveren konfronteres med yrkesutøvelsens problemer. Slik skjerpes kravet til å sette ord på den tause kunnskapen (ibid:10). Refleksjon inngår også som et viktig element i en utvidet forståelse av den didaktiske relasjonsmodellen, jf. kap. 2.3.

Handal og Luvås regnes som to av pionerene innenfor veiledningsfeltet. I en revidert utgave av boken (2002) knytter forfatterne veiledningsstrategien opp mot ulike pedagogiske teoriretninger (som skal fremme læring). Veiledning innenfor yrkesforberedende utdanninger, eller profesjonsutdanninger, har derfor en sentral og omfattende oppgave i spenningsfeltet mellom teoristudier og praksisfeltet. Veiledningens oppgave synes å være tredelt:

- Å gjøre studentene fortrolig med praksisfeltet, hjelpe dem til å få mest mulig utbytte av studiet av praksisfeltet og sine egne forsøk som yrkesutøvere.
- Å gi studentene hjelp til å studere praksis ved hjelp av begreper, prinsipper og forståelsesmåter hentet fra teorifeltet, slik at de kan få en rikere teoretisk forståelse.
- Å skape behov for å sette seg inn i mer teori og gi retning til arbeidet med å utvide sin teoretiske forståelse (ibid:28).

Det er nærliggende og tro at både studenter og veiledere legger stor vekt på den første av disse oppgavene. Det er nok betydelig vanskeligere å lykkes i de to andre.

5.2 Begrepet ”veiledning”

Veiledning er bare unntaksvis en virksomhet som forutsetter spesiell status eller kompetanse. Det er ikke forbeholdt noen få utvalgte, spesielt kvalifiserte personer å utføre veiledning. Veiledning er en aktivitet som foregår overalt, uten at den verken bør eller skal stilles spesielle krav til den. Dessuten er det en profesjonell aktivitet i mange

pedagogiske sammenhenger. Men som *pedagogisk aktivitet*, bør det stilles spesielle kvalitetskrav (Lauvås og Handal 2002).

Gordan (1992:14) forstår veiledning slik:

”En pedagogisk metod, där en inom ett yrkesområde mer kunnig och erfaren person utbildar eller fortbildar en inom detta område mindre kunnig och erfaren person”.

Gordans definisjon er knyttet til det engelske begrepet ”supervision”, og som fremstår på norsk som (nettopp) ”supervisjon”. Kjennetegnet på denne form for veiledning er at den foregår over et lengre tidsrom, at veiledningen foregår mellom en kompetent person og en ikke kompetent person (den lærende). Under slike forhold har veilederen ansvar for det som den lærende foretar seg i yrkesfaglig sammenheng – og som oftest med plikt til å delta, som i utdanningsammenheng (Gordan 1992). Her foregår veiledning i et hierarkisk regime og at den veiledeede ennå ikke kan tillates til å ta et fullstendig ansvar for egen yrkesutøvelse (Lauvås og Handal 2002).

For Caplan og Caplan (1993) kan veiledning foregå ut fra to grunnleggende *ulike* oppfatninger:

- Veiledning tar primært sikte på at den som blir veiledet skal gjennomføre en praksis som – etter veilederens og tradisjonens oppfatning – er ”den riktige”.
- Veiledning tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet vedkommendes eget valg av praksis – og grunnlaget for dette valget – etter å ha fått hjelp til å tenke gjennom hva som taler for og imot valget og holdbarheten i disse argumentene/verdistandpunktene. Deretter drives praksis ut fra den veiledetes forståelse og overbevisning.

Hos Caplan og Caplan (1993) finner vi igjen paralleller til Schön, Vygotsky, Dewey med flere som fremhever læring i sosiale kontekster, men Caplan og Caplan bruker veiledningsmodeller i sin argumentasjon for læring.

5.3 Veiledningstradisjoner

Veiledning er en pedagogisk virksomhet som har lange tradisjoner. Tradisjonene preger i høy grad både veiledningspraksis og vår tenkning om veiledning. Måten veiledning drives på i en bestemt situasjon, kan som regel spores tilbake til den tradisjon man er bærer av, ofte uten at man tenker over at det er slik.

Pettersen og Løkke (2004) påpeker at de ulike veiledningsteorier og modeller henter og låner sine teorier fra andre fagfelt, hvor det psykologiske fagfeltet fremstår som ”hovedleverandør”. De ulike hovedperspektivene – det psykodynamiske, atferdsteoretiske, humanistiske, kognitive og sosialpsykologisk /sosiokulturelle perspektivet – fremstår i denne forstand som underleverandør til teoriutviklingen på veiledningsfeltet (ibid:69). Opp gjennom historien har de pedagogiske epoker vært avgjørende for hvilke modeller som har vært førende. Det psykodynamiske perspektivet har utspring i Freuds psykoanalyse og videreførte hans prosjekter. Det atferdsteoretiske perspektivet er ulikt det psykodynamiske på flere områder og Pavlovs teorier om klassisk betingning eller signallæring (Thorndikes transferstudier) har vært retningsgivende. I det humanistiske perspektivet møter vi et vitenskapssyn som betviler at menneskelige handlinger og atferd kan forklares ut fra miljøbetingelser alene; her fremstår mennesket som selvbestemmende og ansvarlig aktør, altså en fenomenologisk forklaring hvor virkeligheten bygger på subjektive tolkninger og konstruksjoner. Det kognitive perspektivet, som vi kjenner fra 1970 tallet og framover, har et sterkt slektskap til psykologiske teorier hvor strukturalisme og funksjonalisme er sentrale begreper. Her settes fokus på hvordan vi som mennesker tolker, lærer, husker og tenker i forhold til kunnskap. I en kognitiv veiledningssammenheng blir det viktig for veilederen å forstå den andres særegne måter å tenke på. Veilederen må sette seg inn i den lærendes ”konstruerte tankeverden” (Pettersen og Løkke 2004).

5.3.1 Reflekterende veiledning

I løpet av de siste tiårene har den reflekterende veiledningen fått en dominerende posisjon innenfor så vel det nordiske som det internasjonale veiledningsfeltet (ibid). Den reflekterende veiledning synes å ha sine røtter i psykodynamisk, humanistiske og

kognitive perspektiver - med litt forskjellig vektlegging alt etter hvilken refleksjonsmodell som legges til grunn. Veiledningsmodellen som Handal og Lauvås benytter, og som brukes i ”På egne vilkår” (1983/1999) og ”Veiledning og praktisk yrkest teori” (1990/2000/2002), er eksempel på en strategi som er klart humanistisk og kognitivt orientert. Den har klare paralleller til bl.a. Schöns arbeider. Her vektlegges strategier og modeller etter mønster av henholdsvis håndverkstradisjonens mester – svenn – modell med et mer uttalt psykologisk/psykoterapeutisk teorigrunnlag.

Selv tar Lauvås og Handal (2002) utgangspunkt i to modeller for veiledning: lærlingmodellen og modellen handling og refleksjon. For forfatterne fremstår modellene som ulike og de prøver å vise at de på den ene siden er motstridende og ulike når det gjelder teorigrunnlag, samtidig som de på den andre siden kan være hensiktsmessig å kombinere i praksis. Jeg har valgt å se nærmere på disse to modellene fordi de er gjenkjennelige i det situerte læringsparadigmet, og fordi de ligger nært opp til veiledningstradisjonene som vi finner igjen i politiutdanningen.

Jeg har valgt å se nærmere på disse to modellene fordi de er gjenkjennelige for det situerte læringsperspektivet, og fordi de ligger nært opp til veiledningstradisjonen som jeg finner igjen i politiutdanningen.

5.3.2 Lærlingmodellen

Her har den teoretiske forankring vært sterkest knyttet til den tradisjon som går under betegnelsen ”situated learning” (hos Lave og Wenger (1991)). Tradisjonen inngår som en variant av en sosiokulturell læringsforståelse hvor fokus i mindre grad ligger på det som skjer mentalt hos det enkelte individ og ser mer på læring som en aktivitet som går for seg i et samspill mellom individ og et kulturelt konstruert fellesskap. Innenfor situated learning blir det viktig å snakke om at lærlingen tar del i et praksisfellesskap av yrkesutøvere med ulik kompetanse/kunnskap, i en rolle som beveger seg fra ”legitim perifer deltakelse” til ”full deltakelse” som et kompetent medlem av yrkeskulturen (Lauvås og Handal 2002). Gjennom deltakelse i felles virksomhet anvender og utvikler den lærende sin kompetanse. Gjennom deltakelse forandrer den lærende seg, og senere involvering i liknende virksomhet reflekterer disse forandringene. Den lærende både

utvikler sin kompetanse og endrer sine roller i denne prosessen som et iboende trekk ved deres deltakelse i sosiokulturell aktivitet.

I denne modellen, mener Lauvås og Handal, at fokus ikke er på hvilke kunnskaper eller ferdigheter kandidaten til enhver tid har tilegnet seg, men på de forandringer i forståelse og involvering den lærende viser i samhandlingssituasjonen. Ikke bare den lærende, men alle deltakerne i de felles arbeidsoppgavene, må stadig tøyne sin felles forståelse slik at den passer til nye perspektiver i felles oppgaver etter hvert som disse utvikler seg.

Læring observeres i dette perspektiv som transformasjon av deltakelse, jf. Lave og Wenger (1991); Fra relativt perifer observasjon til utførelse av sekundære roller i samarbeidet. Man inngår i både asymmetriske og i symmetriske roller i samarbeidet. Den lærende blir involvert på en måte som fremmer utvikling av forståelse av hele prosessen mens han selv bidrar til kun en liten del av den.

Å forstå læring i dette perspektivet, dvs. hvordan deltakelse i sosiokulturelle aktiviteter endres og utvikles, forutsetter oppmerksomhet på aktiviteter som selv endres, og på aktørers endrede ansvar og roller (Lauvås og Handal 2002). Gjennom å delta kan den lærende oppnå medlemskap i et fellesskap med spesifikke, men endrede institusjoner, teknologier og definisjoner av intelligent involvering (ibid).

Dette er en læringsforståelse som ligger nært opp til Vygotskys (1986) forståelse av læring. Vygotsky sier at "lærlingen" kan nå til ny læring gjennom tilrettelegging av situasjoner som vedkommende bare kan mestre gjennom støtte og hjelp av en mer kyndig, eller kompetent person. Vygotsky kaller det området av læringsmuligheter som lærlingen kan nå på en slik måte, for "den nærmeste utviklingssonen" (zone of proximal development). Og det må da være slik at de aktivitetene som den kompetente benytter for å tilrettelegge for læring, som kan betegnes for "stillasbygging".

5.3.3 Veiledning innenfor lærlingmodellen

I alle yrkesutdanninger synes veiledning å ha spilt en helt sentral rolle. Lærlinger har fått veiledning av mestere. Lærlingene har sett på mesterens arbeidsutførelse, samtidig

som han har blitt satt til enklere oppgaver. Under arbeidet har mesteren instruert og gitt råd. Mesteren har demonstrert og så bestemt hva lærlingen deretter kan øve seg på. Veiledning har slik sett gjerne fulgt et bestemt mønster, karakterisert med stikkordene: demonstrasjon, øving og korreksjon. Mesteren – eller andre kompetente i yrkesfellesskapet – har demonstrert den riktige utførelsen av en bestemt oppgave, og lærlingen har øvd seg på dette mens mesteren har korrigert atferden inntil han har vært fornøyd. Innenfor denne håndverkstradisjonen har mesteren vært forvalter av fagets akkumulerte kunnskap (Lauvås og Handal 2002).

Veiledningsoppgaven i slik opplæring synes å være komplisert, og det er i hvert fall ikke tilstrekkelig at mesteren viser og forklarer; Lærlingen må øve – og bli korrigert underveis.

Rogoff (1998:698) viser til to prototyper for støtte til novisen i lærende fellesskap. Den ene er mesteren som støtter novisen gjennom ”scaffolding” - stillasbygging, modellering, ”tutoring” og ”sokratisk dialog”. Stillasbygging, slik Rogoff ser det, innebærer å skape interesse for aktiviteter, å forenkle oppgavene, å opprettholde mål og motivasjon, å vurdere avvik mellom produkt og ideal i novisens utførelse, å avveie frustrasjon og risiko hos novisen og å demonstrere idealisert versjon. Den andre prototypen er at likeverdige eller like kompetente personer assisterer hverandre – det som Rogoff kaller ”peer assistance”.

For Lauvås og Handal er det stillasbygging og modellering som kjennetegner denne veiledningsmodellen. Forfatterne sier at det er novisens ferdigheter og holdninger som skal formes av mesteren og slik fremtrer mesterens totale definisjonsmakt fram (ibid).

5.3.4 Handling og refleksjonsmodellen

Denne modellen sikter mot å utvikle kunnskapsbasen for *profesjonell yrkesvirksomhet* gjennom en vekslning mellom handling og refleksjon over handling.

Handlingsrefleksjon kan foregå selv om det ikke veiledes, men veiledning kan både kvalifisere for slik refleksjon og øke utbytte av den betydelig.

Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe den lærende til å bli klar over det grunnlag av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten faktisk hviler på, enn på å formidle hvordan den riktige yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være (Lauvås og Handal 2002). Ved å øke forståelsen for egen yrkeskunnskap, øker også muligheten for å endre og utvikle kunnskapsbasen. Veiledning innebærer å utfordre eksisterende kunnskapsbase og impulser, for på den måten å videreutvikle den. Modellen synes så være krevende i den forstand at den utfordrer veilederrollen i stor grad. Tidligere erfaring fra profesjonsutdanninger, viser at veilederen gjerne doserer eget syn og overtaler og påvirker i den retning de selv står for. Veilederrollen i denne modellen, forutsetter at veilederen forsøker å forstå den man skal veilede, og respektere den lærendes oppfatninger. Med andre ord skal man legge opp til at den lærende utvikler seg på eget grunnlag.

I en undersøkelse av veiledning i svensk lærerutdanning gjennomført av Ahlström og Jonsson (1990), viste det seg at lærere i metodikk- og pedagogikk som gjennomførte veiledning med lærerstudenter i en praksisperiode, ofte fungerte slik:

Det är i hög grad besökaren (les: veilederen) som har initiativet; väljer samtalsämnen, ställer frågor och lägger fram synpunkter för lärarkandidaten, som också är den lyssnande parten. Dialogen är med andra ord dåligt utvecklad.. Handlingen i det här sammanhanget är därför närmest att försöka som försök till verbal påverkan enligt en rätt traditionell undervisningsmetodik.

Dette står i relativ skarp motsetning til det som Kirkegaard (1895) uttalte:

Thi det at være Lærer, det er ikke at sige: saadan er det, ei heller er det at give Lectie for o Desl., nei, det at være Lærer er i Sandhed at være den Lærende. Underviisningen begynder med, at Du, Læreren, lærer af den Lærende, sætter dig ind i hva han har forstaaet, og hvordan han har fortaaet det, hvis Du selv ikke før han har fortaaet det, eller at Du, hvis Du har forstaaet det, ligesom lader ham overhøre Dig, at han kan være sikker paa Du kan Dit: Dette er Indledningen, saa kan der begyndes i en anden Forstand.

Og det er nettopp det som Kirkegaard betegner som ”innledningen”, som er det viktige utgangspunkt for veiledning. Med andre ord å finne fram til det stedet hvor den lærende er, og starte der. Det er altså hjelp til refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den som ”reflekterende veiledning” handler om. Å begrense virksomheten til at

veilederen reflekterer, er ikke det samme. Det er den som mottar veiledning som er hovedpersonen, ikke veilederen selv (Lauvås og Handal 2002). Slik sett vil vel også asymmetrien mellom veileder og den veilede reduseres. Veiledning foregår i forbindelse med arbeidssituasjoner hvor handling er det primære. Arbeides det ikke aktivt for å skape frirom for veiledningen, vil handlingens (egen) rytme og ”logikk” også prege veiledningen. Veiledningen får det vanlige arbeidets kjennetegn, som et marginalt innslag i dette arbeidet – og det er vel det som fort kan bli, og kalles rutinisering.

Lauvås og Handal påpeker kravet til veiledning som egen virksomhet på læringsarenaen. Dagens profesjonelle yrkesutøvere stiller større krav enn ren innslusing i praktisk virksomhet. De vil etterspørre den profesjonelle veileder i langt større grad enn tidligere.

5.4 Refleksjon

Vektlegging av refleksjon som et viktig element i den profesjonell kompetansen, har vært til stede i grunnlagsteori omkring utdanning. Særlig Dewey (1938) nevnes i slike sammenhenger. I behavioristisk inspirert teori om læring og kompetanse var ikke dette et sentralt punkt, men etter hvert da den kognitiv orientert tradisjon fikk grobunn, kom den teoriretningen som er blitt omtalt som ”the reflective turn” (Lauvås og Handal 2002).

Schöns arbeider trekkes gjerne inn i denne sammenheng. Schön anser det som en viktig del av profesjonelle yrkesutøveres kompetanse, at de kan reflektere over sin (og andres) yrkesvirksomhet. På den måten kan det skapes ny innsikt til beste for videre praksis. Hensikten er dels å utvikle personlig kunnskap og handling i yrkessammenheng, men også å inngå i felles refleksjon med kolleger med sikte på å utvikle profesjonens kunnskap og praksis.

Schön hevder at det ofte er overraskelsesmomentet i vår egen praksis som utfordrer oss til å tenke gjennom det vi gjør. Han oppfatter erfaring som det å bygge opp et stadig større repertoar av forventninger, oppfatninger og metoder som anvendes for å

”rutinisere” arbeidet. Og nettopp refleksjon kan sees på som en mulighet til å gå i den motsatte retningen av ”rutinisering”.

Tidligere i oppgaven har jeg vist til Schöns skille mellom ”reflection in action” og ”reflection on action”. Refleksjonen i handling er i mange tilfelle individuell og spontant. I handlingsøyeblikket er det i liten grad språklig uttalt og den skjer i møte med en situasjon som forandrer seg som et resultat av den profesjonelles handlinger (Schön 1983).

Den formen Schön kaller ”refleksjon om handling”, er langt mer aktuell i en rekke veiledningssammenhenger. Her kan refleksjon dreie seg om en plan for handling (for eksempel i form av førveiledning) eller om en handling som allerede er gjennomført og der også veilederen har vært til stede (Lauvås og Handal (1999)).

5.5 Mesterlære og reflekterende veiledning.

Tidligere har jeg omtalt Lauvås og Handals syn på ulikhetene i de to veiledningsmodellene: lærlingmodell og handling og refleksjonsmodell. Til tider kan det vel synes som om det er to svært forskjellige retninger. De har argumentert for en modell for veiledning knyttet til refleksjon over handling som ”artikulering av implisitt kunnskap og utvikling av den veiledetes praksisteori gjennom handling, bevisstgjøring og valg av ulike typer begrunnelser for disse valgene og utfordring av disse begrunnelsene fra veileders side” (Lauvås og Handal 2002:74). Videre har de stilt spørsmålsteget ved om det er slik det foregår i mester-lærling-relasjonen. Der settes lærlingen til oppgaver av økende vanskelighetsgrad og lærer gjennom å observere og etterlikne andre mer kompetente yrkesutøvere, med et minimum av språklig instruksjon og refleksjon. Så spør forfatterne om det er snakk om et enten - eller? Og hvilke konsekvenser skal trekkes for veiledning av den betydningen som ”læring som lærling”-modellen er i ferd med å få i nyere læringsteori?

Til dette har Mathisen (1998) kommet problemstillingen i møte ved å sette forfatternes veiledningsstrategi opp mot en strategi basert på tankegangen i ”situated learning” og hun trekker den konklusjon om at de (modellene) representerer forståelsesmåter som

utfyller mer enn konkurrerer med hverandre. Mathisen peker på at veiledningsstrategi – sett i lys av ”læring som lærling” som teoriperspektiv – har en for ensidig vektlegging på tenkning, intellekt og rasjonalitet.

Det som blir av stor betydning for Lauvås og Handal er ”å se praksis som en mulighet for en person under utdanning til å få innsyn i og selv prøve seg i yrket for å få tilgang til eksemplariske yrkessituasjoner som materiale for refleksjon (Lauvås og Handa 2001:74). Slik får veilederen en funksjon som medreflekterende, problematiserende – og støttende – en person som etterspør og selv bidrar med refleksjoner over planlagte eller gjennomførte yrkeshandlinger. Hensikten er å artikulere taus kunnskap, mobilisere eksisterende praksisteori, la den bli utfordret av annen kunnskap, andres erfaring og verdier, undersøke dens konsistens og holdbarhet og trekke eventuelt nye konsekvenser for handling (ibid).

Alternativt kan vi se praksis som mulighet for medvirkning i en løpende virksomhet blant yrkesaktive personer der lærlingen gradvis beveger seg fra en perifer posisjon til å få en mer likeverdig status med de andre gjennom å lære seg yrkeshandlingene og måten man snakker om dem seg imellom. Da blir veilederen mer en formidler (mediator) som hjelper lærlingen til rette, gir passende oppgaver og til dels fungerer som ”tolk” i situasjonen for å gjøre dem begripelig for lærlingen. Hensikten er her å gi lærlingen mulighet til gradvis å mestre yrkesvalgene og tilegne seg den tause kunnskapen de bygger på, og på den måten bli et kompetent medlem i yrkeskulturen.

Ulike syn på veiledning skyldes i stor grad de situasjoner hvor veiledningen er utviklet. I ”situated learning” er kunnskapen knyttet til situasjonen der den læres og utføres. Ofte refereres det til tradisjonelle håndverkstradisjoner hvor kunnskapen er taus. Den refleksjonspregede modellen knyttes til profesjonsutdanninger med en vitenskapelig forankring og artikulert base av påstandskunnskap.

Dessuten kan det være slik at de forskjellige praksissituasjoner kan bidra til forskjellig forståelse av veiledning. Den læringsarena som ”situated learning” peker mot, preges av et praksisfellesskap hvor det finnes ulike yrkesfunksjoner, mens det i profesjonsutdanninger ligger vekten mer på fellesskap mellom to personer i relasjon til klienter, publikum eller grupper som de betjener.

Handal og Lauvås fremhever handlings og refleksjonsmodellen som ”overlegen” i læring knyttet til praksis, men tar forbehold om situasjoner hvor idealiserte modeller som bygger på empiriske observasjoner, kan gi læring gjennom ren observasjon. I denne sammenheng trekker de fram antropologiske studier av hvordan læring faktisk foregår i ulike tradisjoner.

5.6 Har veiledning effekt?

Havnen, Jakobsen og Sayer (2002) foretok en undersøkelse i sosialarbeiderutdanningen som skulle forsøke å gi svar på om opplæring i veiledning, og veiledning over tid, kunne bedre situasjoner der samarbeidet med foresatte var eller ble vanskelig. Undersøkelsen var knyttet til barnevernskontorer og var teoretisk forankret til Shulmans interaksjonsmodell i sosialt arbeid. Undersøkelsen er ofte benyttet som referanse når effekten av veiledning diskuteres. Undersøkelsen inneholder mange elementer som illustrerer evaluering av veiledning utover den bestemte konteksten og den teoretiske forankring som ligger til grunn for undersøkelsen.

Opplæringsprogrammet for sosialarbeiderne, som var gjenstand for undersøkelsen, hadde flere siktepunkter. Ett av dem var at deltakerne skulle bli bedre i samtaleferdigheter. En gruppe saksbehandlere rekruttert fra to barnevernskontorer, som utgjorde eksperimentgruppen i undersøkelsen, gjennomførte det aktuelle opplæringsprogrammet. En tilsvarende gruppe av saksbehandlere fra to andre barnevernkontor, som ikke fikk denne opplæringen, utgjorde en kontrollgruppe.

Før man satte i gang opplæringsprogrammet ble begge grupperes samtaleferdigheter kartlagt ved hjelp av et spørreskjema. Spørreskjemaet besto av 12 utsagn. De foresatte som var i kontakt med barnevernskontorene, fylte ut skjemaet ved å krysse av en femdelt Likertskala, hvor 5 representerte ”stemmer helt” og 1 ”stemmer ikke i det hele tatt”. Etter at opplæringsprogrammet var gjennomført for den ene gruppen, ble denne målingsprosedyren gjentatt for begge gruppene for å se om opplæring hadde hatt noen effekt på opplæringsgruppen.

Evalueringen viste at opplæringsgruppen (eksperimentgruppen) gjennomgående skåret høyere etter at opplæringsprogrammet var gjennomført, enn de gjorde før de begynte opplæringen – det gjaldt omtrent alle de 12 utsagnene. Det ble ikke registrert tilsvarende endringer i kontrollgruppen.

Undersøkelsen, som bygger på et enkelt forskningsdesign, synes å være et godt eksempel på hvordan man kan dokumentere effekten av veilederopplæring og veiledning. Pettersen og Løkke (2004) bruker for øvrig undersøkelsen til Havnen, Jakobsen og Sayer, til å hevde at veiledere og veiledningsfeltet generelt, bør vektlegge utvikling, utprøving og evaluering av konkrete veiledningsstrategier og intervensjoner som kan gi ”ytterligere finkalibrete avklaringer av hva veiledning *egentlig* er.

5.7 Veiledningstradisjoner i politi- og lensmannsetaten

Veiledningsfunksjonen i politi- og lensmannsetaten har vært gjenstand for diskusjoner til ulike tider, og mange vil nok hevde at det er god tradisjon for veiledning i yrket. I den senere tid har det kommet spesielt til uttrykk i perioden før utdanningen gikk over fra å være en etatskoleutdanning til å bli en høyskoleutdanning. Allerede i vurderingene som Politiutdanningsutvalget la fram i NOU 1979:11 drøftes veiledningsfunksjonen som en viktig del i politiets praksisopplæring. St.meld. nr. 91 ”Om politiets rekruttering og utdanning” bygger på Politiutdanningsutvalgets innstilling og sier blant annet under kapitlet om ”Den praktiske opplæringen”:

(...)”Man anser at det nå er særlig to måter å forbedre det praktiske opplæringsåret: Utvikle retningslinjene (les: det som nå er fagplaner) og forbedre veiledningstjenesten”.

I meldingen sies det at ”veiledningstjenesten” særlig antas å kunne bli styrket ved skolering av veilederne. Det pekes på at hovedveilederne bør ha en årlig samling ved politihøgskolen for å kunne gi dem opplæring og sikre ”en god løpende kontakt mellom Politiskolen og opplæringsenhetene”. Det bør gis opplæring i ”elementær pedagogisk veiledning” og dette programmet bør utarbeides av Politiskolen. Videre står det i meldingen:

(...)Utvalget tilrår at utviklingen av faget ordenstjeneste fortsetter både på det teoretiske og praktiske plan. En viktig side ved ordenstjenesten og et ledd i utviklingen av faget er bearbeiding av erfaring. Det som skjer ved en slik bearbeiding er at politifolkenes erfaring fra tjenesten blir diskutert med eldre kolleger og eventuelt med eksperter utenfra. I fellesskap prøver man å trekke lærdom ut av det som skjedde. Dette er selvfølgelig ikke noe nytt, det har pågått og pågår stadig. Utvalget vil anbefale at denne ordningen kommer inn i mer ordnede former enn det som har vært vanlig hittil. Flere modeller kan tenkes, men de må selvsagt tilpasses det enkelte politikammers tjenesteordning. En mulighet er å la drøftinger og erfaring bli en fast post ukentlig vaktlags- eller divisjonsparoler. Vi vet at det er eksperimentert med dette ved flere politikamre.

I dag har Politihøgskolen utarbeidet egne utdanningstilbud i veiledningspedagogikk. Utdanningen er modulbasert og reguleres i egen studieplan: ”Utdanning i veiledningspedagogikk i politi- og lensmannsetaten”. I innledningen til studieplanen står det bl.a.:

(...)Utdanningen i veiledning skal kvalifisere for veiledningsoppgaver på alle nivåer og områder i politi- og lensmannsetaten. Deltakerne skal gjennom utdanningen bli bevisst rolle og funksjon, både som fagperson og som veileder. Å være veileder krever yrkeserfaring, veiledningskunnskaper, profesjonelle holdninger og pedagogiske ferdigheter. Studieplanen legger vekt på at det skal være en nær sammenheng mellom reelle praksiserfaringer og relevant teori. Deltakerne må derfor kunne bruke eget arbeidssted som praksisplass under utdanningen, slik at de har mulighet for å prøve ulike veiledningsstrategier og analysere og reflektere over disse ved hjelp av teori.

Det er et uttalt mål i Politihøgskolens styringsdokumenter, at så mange som mulig av opplæringsenhetenes praksisveiledere, gjennomgår kurset for å stå bedre rustet som veiledere. Innen utgangen av 2006, har ca. 135 praksisveiledere gjennomgått en slik utdanning.

6. METODISKE BETRAKTNINGER

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen for undersøkelsen. Beskrivelsen og begrunnelsen for hvordan jeg har samlet inn, bearbeidet og tolket dataene, vil således være sentralt i dette kapittelet. Styrker og svakheter ved metoden vil bli drøftet underveis.

6.1 Metodisk tilnærming

Innen samfunnsvitenskapen skiller vi mellom to metodiske tilnærminger; en kvalitativ og en kvantitativ. Kvalitative og kvantitative tilnærminger er ikke prinsipielt forskjellige fra hverandre. De er metoder for å samle inn empiri, og de egner seg i ulike sammenhenger. Sigurd Grønmo (1966: 75) uttrykker det slik:

(...) kvalitative og kvantitative tilnærminger, prinsipielt sett, ikke står i konkurrerende, men et komplementært forhold til hverandre. Sjelden kan den ene av de to tilnærmingene erstatte den andre. Svært ofte kan de gjensidig supplere hverandre.

Ikke sjelden må vi imidlertid velge mellom kvalitative og kvantitative data. Det er et utgangspunkt for meg at dette valget ikke er av prinsipiell, men av strategisk karakter. Ingen av de to datatypene er prinsipielt bedre enn den andre, og ingen av dem er prinsipielt mer vitenskapelig enn den andre. Hvilke av dem som er mest fruktbar i forbindelse med et konkret forskningsopplegg, avhenger i første rekke av den spesielle problemstillingen som skal belyses.

Kvantitative tilnærminger tar sikte på å samle inn data som gir oversikt, mens kvalitative undersøkelser i større grad er orientert mot data som gir innsikt (Grønmo 1995). Kvalitativ metode søker å gå i dybden av et fenomen, mens kvantitativ data søker å fange opp bredden. Dessuten er de to metodiske tilnærmingene ulike ved at den kvalitative forskningen hovedsakelig tar sikte på å utvikle hypoteser og teorier, mens den kvantitative forskningen primært søker å teste disse (ibid).

Diskusjonen rundt de to tilnærmingene har til tider vært meget hard, nærmest som en krig med to klare frontlinjer (Jacobsen 2000). Man har senere erkjent at forskjellen ikke er like stor, og at de to tilnærmingene ikke er så uforenelige som man tidligere hadde antatt.

Kvalitativ og kvantitativ metode bør i stedet sees på som to ytterpunkter på en skala (Grønmo 1966). I realiteten vil de fleste kvalitative forskningsopplegg ha et innslag av kvantitative data, og omvendt. Deres sterke og svake sider vil i stor grad utfylle hverandre. Det er altså problemstillingen som er avgjørende for hvilke metode som er best egnet, begge er i utgangspunktet like vitenskapelige.

6.2 Kvalitativ tilnærming

I min undersøkelse har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Begrunnelsen for metodevalget er at jeg ønsket en dypere forståelse av hvordan studentene opplever praksisåret, og fordi jeg ønsket å få innsikt i hva som påvirker læring i denne fasen. Jeg ønsket en åpen, induktiv tilnærming som i størst mulig grad var objektiv – og hvor min egen erfaring kom i bakgrunn. Jeg ønsket et fleksibelt opplegg som ga meg ny innsikt og ny forståelse for praksisåret som læringsarena.

Å velge en kvalitativ tilnærming innebærer at resultatene ikke uten videre kan generaliseres, eller at de er gyldige for andre enheter. Det er heller ikke hensikten med denne undersøkelsen. Statistisk generalisering gjøres best ved kvantitative metodevalg, som for eksempel ved en spørreundersøkelse blant flere studenter i flere opplæringsenheter. En slik undersøkelse ville forutsatt en presist formulert hypotese hvor justeringer underveis ville være begrenset (Hellevik 1999).

6.3 Reliabilitet og validitet

For at datamaterialet som samles inn skal være pålitelig, må det stilles krav til nøyaktighet på de forskjellige trinn i datainnsamlingen. Det er dette som kalles *reliabilitet*. Samtidig stilles det krav til replikasjon, som betyr at en annen forsker skal kunne oppnå samme resultat ved å gjenta undersøkelsen under de samme betingelser og forutsetninger. Østerud (1998)

understreker at kravet om replikasjon kun lar seg gjennomføre i studier som kommer nær den kvantitative formen for datainnsamling:

”Skulle vi for eksempel gjennomføre en kvalitativ kasusstudie ville reliabilitetskravet i prinsippet være irrelevant fordi en slik studie ikke har interesse av å abstrahere begivenheten fra dens kontekst, men snarere av å belyse den holistisk, dvs. som et unikt og stedbundet tilfelle” (Østerud 1998:122).

I kvalitative studier må de valgene som forskeren foretar være synlige, systematiske og nøyaktige.

Når det snakkes om hva som er sant og usant i en vitenskapelig undersøkelse, snakkes det om *validitet*. Det er vanlig å skille mellom tre kriterier for validitet. Korrespondansekravet knyttes til kravet om at et utsagn eller en observasjon sammenfaller, eller korresponderer, med den objektivt gitte verden. Koherens er et kriterium som forlanger at det skal være en indre logisk sammenheng i de resonnementer som framføres om enheten man undersøker. Det siste kriteriet som bl.a. Kvale (1996) viser til, er det pragmatiske kriteriet. Kriteriet knyttes til praktiske konsekvenser av den kunnskap som produseres gjennom undersøkelsen. For å sikre oss at konstruksjonen av kunnskap er troverdig, viser Kvale til kommunikativ validitet. Ved å diskutere egne tolkninger med andre, styrkes validiteten. I denne undersøkelsen har jeg diskutert de funn som jeg har gjort med kolleger og veiledere ute i opplæringsenhetene, samtidig som jeg har vist de samme personene hvilke spørsmål som respondentene har fått til hver problemstilling. På den måten har jeg fått svar på om det har ligget eventuelle misforståelser i spørsmålsstillingen som kunne lede respondentene galt av sted. Samtidig har jeg gitt uttrykk for mine tolkninger av både spørsmål og svar, og således kunne undersøke om det fantes divergens i de forskjellige oppfatninger.

Kalleberg (1996) sier at det kan være hensiktsmessig å forstå validitet og reliabilitet som ”pålitelighet”. All informasjonsinnhenting skjer på forskjellige nivåer, men alltid i interaksjon mellom deltakere, respondenter og undersøkeren selv. For undersøkeren, forskeren, må det kreves at han er kritisk og reflekterende i forhold til sine egne utgangspunkter og hele tiden mens forskningsprosjektet pågår. Ludvigsen (1998) mener at forskeren må betrakte seg i et metaperspektiv som et instrument i forskningsprosessen. Ved å innta en refleksiv holdning til alle deler av arbeidet, både i planleggingen, begrunnelser, gjennomføring av datainnsamlinger og tolkning i analysen, skapes det metodisk pålitelighet.

6.4 Undersøkelsesopplegg

6.4.1 Valg av forskningsfelt

Selv om ikke generalisering og representativitet er det sentrale siktemålet ved en kvalitativ tilnærming, er utvelgingen av undersøkelsesenheter likevel viktig (Holme og Solvang 1996). Det er viktig å velge respondenter som er relevante i forhold til problemstillingen.

Politihøgskolestudenter i praksisåret utgjør i dag en gruppe på 360 studenter, fordelt på 17 opplæringsenheter. Opplæringsenhetene har en geografisk stor spredning, fra Vestfinnmark i nord, til Aust-Agder i sør. I utgangspunktet kunne jeg valgt å utvide populasjonen til å gjelde alle studenter som har gjennomført praksisåret, så langt ca. 3200 studenter og gjort et utvalg blant disse. Men av praktiske og økonomiske årsaker, valgte jeg et studentkull på 360 studenter. Igjen ble det et praktisk spørsmål når jeg skulle foreta et utvalg.

Opplæringsenhetene er relativt like; de skal alle tilfredsstillende spesielle kriterier som Politihøgskolen har fastsatt og de har den samme formelle oppbyggingen, som en ansvarlig hovedveileder og en øremerket praksisveileder for hver student (1:1 veiledning). Det som kan skille enhetene fra hverandre, kan være forskjellige arbeidsmiljø og arbeidsmengde. Men det er variabler som ligger implisitt i praksis som læringsarena og som er en del av problemstillingen.

6.4.2 Valg av respondenter

Jeg valgte ut tre opplæringsenheter i østlandsregionen, Søndre Buskerud politidistrikt, Hamar politidistrikt og Follo politidistrikt. Innenfor disse tre opplæringsenhetene, ønsket jeg å foreta et utvalg på 6 studenter. Studentene skulle ha tilnærmet samme bakgrunn; videregående skole før påbegynt Politihøgskole – uten erfaring fra praktisk yrkesopplæring.. Jeg ønsket videre en jevn fordeling av kjønn, tre mannlige studenter og tre kvinnelige studenter.

6.5 Gjennomføring av datainnsamling

6.5.1 Forskningsfeltet

I mars 2005 skrev jeg til hovedveilederne i de tre respektive opplæringsenhetene. Jeg orienterte om formålet med undersøkelsen. Jeg ba om en tilbakemelding om det lot seg gjøre å gjennomføre intervjuene i løpet av forsommeren og om det fantes to respondenter av hvert kjønn i den enkelte opplæringsenhet som kunne delta i undersøkelsen. Svarene jeg mottok var positive. De tre hovedveilederne ga meg navnlister på studenter med tilnærmet lik skolebakgrunn. Fra listene plukket jeg ut seks (av 30) tilfeldige studenter og skrev et brev til dem med forespørsel om deltakelse i undersøkelsen. I dette brevet utdypet jeg formålet med undersøkelsen, at den var basert på frivillighet og at respondentene skulle gjøres anonyme i undersøkelsen. De seks studentene ga alle positive svar og tidspunkt for intervjuene ble avtalt.

Samtidig orienterte hovedveilederne den enkelte respondents praksisveileder om undersøkelsen. Etter de tilbakemeldinger jeg mottok, syntes alle å være positive til undersøkelsen. Flere ga uttrykk for stor interesse og så fram til resultatet. Det ga meg inspirasjon og motivasjon til å fortsette arbeidet med intervjuguiden.

6.5.2 Det kvalitative forskningsintervju

Blant de ulike måtene å samle inn opplysninger på i en kvalitativ tilnærming, har intervjuet blitt viet størst oppmerksomhet (Holter 1996).

Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes ved at intervjuer og respondent snakker sammen som i en vanlig dialog. De data som samles inn kommer frem i form av ord, setninger og fortellinger. Likevel kjennetegnes forskningsintervjuet av en strukturert ramme og at intervjuet har en spesiell hensikt. Pre – strukturering innebærer at intervjueren på forhånd bestemmer seg for elementer som intervjuet skal konsentreres om, for eksempel ulike tema (Jacobsen 2000). En slik pre - strukturering kan kritiseres for å være en form for lukking av datainnsamlingen, og at datainnsamlingen følgelig beveger seg bort fra den kvalitative metodens ideal. Men en tilnærming uten noen form for strukturering kan føre til at data blir så komplekse at de blir neste umulige, eller svært vanskelige å analysere. For det andre kan det

hevdes at det alltid vil forekomme en viss pre – strukturering, selv om den er ubevisst. Alle har med seg noen ”før – dommer” før de går ut i felten for å samle inn data. Å formalisere denne pre – struktureringen kan gjøre slike ”før - dommer” eksplisitte, både for forskeren og eventuelle lesere (ibid).

Pre – strukturering betyr med andre ord ikke at data -innsamlingen lukkes, mer ar enkelte aspekter ved intervjuet blir satt i fokus. Det er fremdeles mulig å opprettholde en stor grad av åpenhet.

Det kvalitative forskningsintervjuet utgjør selve råmaterialet for den empiriske analysen (Kvale 1996). I det følgende vil jeg derfor belyse noen forhold som det er viktig å ta hensyn til både før og under selve intervjuet.

6.5.3 Intervjuguide

Før jeg utarbeidet intervjuguiden hadde jeg satt meg som mål å forsøke å komme under huden på den enkelte respondent; jeg ønsket å oppnå forståelse for den enkeltes måte å oppfatte og tolke virkeligheten på. Samtidig var jeg klar over at et kort møte med respondenten, kanskje ikke var nok til å etablere et tillitsforhold i intervjusituasjonen. Dessuten lå det en fare i at respondenten så på meg som ansvarlig for praksisåret og dermed respondere ut fra det. Hammersly & Atkinson (1987) kaller de korte engangsintervjuene for ”kvalitativ-metodelight”. Dersom målet med undersøkelsen er å få en helhetlig forståelse av ett enkelt tilfelle – en situasjon – bør det foretas flere intervju med samme person (ibid). Her ville hensikten med intervjuene i større grad søke å få fram flere personers oppfatning av problemstillingen og ikke fremstå som individorientert.

For å unngå de åpenbare fallgruver som lå i intervjusituasjonen, forsøkte jeg å utarbeide intervjuguiden ut fra relevante tema, men på en slik måte at respondenten ikke ble ledet til å ha bestemte meninger om de ulike temaene. På denne bakgrunn ble intervjuguiden utformet med åpne spørsmål for å fange opp andre sider av problemområdet som respondenten selv opplevde som betydelige. Intervjuguiden ble strukturert etter tema som jeg antok ville være relevante i forhold til problemstillingen. Dessuten håpet jeg at sortering av tema ville gi en gevinst i arbeidet med den empiriske analysen.

6.5.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene varte i ca. halvannen time. Alle intervjuene ble foretatt ute i den enkelte opplæringsenhet. Jeg hadde på forhånd reservert nøytrale rom, som møterom og bibliotek, hvor vi kunne snakke sammen uten å bli forstyrret. Valg av nøytrale rom var et bevisst valg for å unngå at respondenten følte underlegenhet overfor intervjueren – slik det kan føles i et kontor med en stor kontorpult og en liten stol for den ”besøkende”. Studentene hadde fått fri til å gjennomføre intervjuene og således var det ikke bundet av tidspress under intervjuene.

Før vi begynte selve intervjuet, innledet jeg med en kort presentasjon av meg selv og la vekt på at jeg satt der som masterstudent og ikke som praksisansvarlig fra Politihøgskolen; Jeg forsøkte å leve opp til min rolle som masterstudent gjennom hele intervjuet ved å innta en lyttende og likeverdig posisjon uten å legge noen form for føringer under intervjuet. Rolleavklaringen ble også uttrykt da jeg redegjorde for hensikten med undersøkelsen under innledningen. Samtidig fortalte jeg at intervjuene skulle anonymiseres. Ingen av respondentene hadde innvendinger til undersøkelsen og de fremsto med stor ro og tre av respondentene ga uttrykk for at de hadde sett fram til intervjuet fordi det virket ”spennende”. Da jeg spurte om det var innvendinger til bruk av båndopptaker under intervjuet, svarte to av respondentene at de selv hadde brukt båndopptaker under studietiden, som refleksjonslogg, og var derfor vant til å benytte et slikt hjelpemiddel. De øvrige respondentene hadde heller ingen innvendinger.

Før jeg startet intervjuet, etter innledningen, foretok jeg en slags kunstpause mens jeg forberedte båndopptakeren og notatblokka, ved å snakke om ”løst og fast” fra respondentens egen studietid. Slik forsøkte jeg å skape en trygg ramme rundt intervjuet. De første spørsmålene var svært åpne og var blant annet ment for at respondenten skulle få en god start og på en måte arbeide seg inn i intervjuet.

I det kvalitative forskningsintervjuet er det viktig å utforme spørsmålene på en slik måte at svarene uttrykker en ikke tolket beskrivelse (Kvale 1996). Jeg ønsket at respondentene skulle gi en virkelighetsnær og konkret beskrivelse uten stereotype meninger. For å unngå, slik Holme & Solvang (1996) påpeker, at respondenten svarer slik vedkommende regner med at det forventes, understreket jeg betydningen av respondentens egne meninger.

Enkelte ganger utløste et spørsmål en videre refleksjon hos respondenten. Jeg forsøkte da å beholde flyten i intervjuet og lot respondenten svare uten innvendinger, mens jeg noen ganger ledet respondenten tilbake til spørsmålet ved å si at deler av svaret berørte et seinere tema. De gangene respondenten var inne i en god refleksjon som også behandlet seinere emner, lot jeg samtalen gå videre, mens jeg seinere passet på å unnlate å ta opp igjen tema som allerede var besvart. Utfordringen under intervjuene syntes å være tidsrammen; flere av respondentene gikk utover spørsmålet og trakk inn emner utenfor intervjuguiden. Det ble derfor viktig å klargjøre meningen i svarene og sikre intervju kvaliteten.

Intervjusituasjonen kan sees på som en sosial interaksjon mellom to parter – respondenten og intervjueren (Hammresley & Atkinson 1996). Begge aktørene påvirker hverandre gjensidig på en slik måte at det kan påvirke intervjuresultatet. Kvale (1996) ser imidlertid ikke på det som noen stor feilkilde. Han argumenterer derimot for at man bør erkjenne og utnytte de gode dataene som kan frembringes i interaksjonen mellom de to aktørene. Den gode dialogen er derfor nokså avgjørende for intervjuets kvalitet. Helhetsinntrykket var godt etter å ha gjennomført intervjuene. Jeg syntes alle intervjuene hadde foregått i en fin atmosfære og at samtalene gled godt.

Min egen erfaring fra yrket og skolen gjorde meg i stand til å forfølge svarene ved å invitere respondenten til dypere refleksjon – en slags forsiktig erfaringsutveksling uten å frata respondenten sitt eget meningsinnhold i svaret. På en måte kan det sies at denne forsiktige erfaringsutvekslingen førte til reliable opplysninger. På en måte slapp jeg å følge opp svarene ved å delta i observasjon av de beskrevne situasjonene; som ved å følge studentene gjennom noen dager i arbeidssituasjonen å kartlegge for eksempel arbeidsmåter og interaksjonen mellom student og veileder

6.5.5 Beskrivelse av respondentene

Hammersley og Atkinson (1996) påpeker at det er viktig å kjenne respondentenes bakgrunn, deres motivasjon, identitet og sosial plassering, for å forstå hva den enkelte persiperer som viktig informasjon, og hva som ”farger” respondentens uttalelser og beskrivelse av praksisåret. M.a.o. er det av en viss betydning når man skal vurdere forholdet mellom begreper og indikator.

Roar er 23 år. Etter idrettsgymnas gjennomførte Roar førstegangstjenesten og vervet seg for en periode i forsvaret. Han gjennomførte en periode i Kosovo. Utover det har Roar ingen yrkesbakgrunn. Han har hatt deltidsjobber ved siden av videregående, bla. som salgskonsulent for Coca Cola. Det er ingen i familien eller i bekjentskapskretsen som arbeider i politiet. Han hadde lite kunnskap om politiet før han søkt om opptak til Politihøgskolen..

Kari-Anne er 22 år. Hun søkte opptak ved Politihøgskolen da hun var 20 år og ble tatt opp første gangen hun søkte. Da hadde hun avsluttet videregående skole og tatt fagbrev innen kontor og handel. Fagbrevet hadde hun tatt for å ”bedre studiekompetansen” og fordi hun ikke visste hvilke yrkeskarriere hun ville velge. Det var ingen i familien som hadde påvirket henne til å søke Politihøgskolen. Hun trodde egentlig ikke at hun ble ”tatt opp”, fordi hun trodde det var så ”utrolig vanskelig å komme inn”. Hennes motiv for å søke politiutdanning, var først og fremst ønsket om å komme i kontakt med mennesker og å slippe å ”sitte inne på et kontor”, men også at politiyrket virket ”spennende”.

Kjersti er 24 år. Etter videregående var hun i forsvaret i to år; her trivdes hun godt i begynnelsen, men ble lei etter en stund. Hun sluttet og tok opp igjen noen fag ved Bjørknes. Hun har tidligere søkt Politihøgskolen ”to – tre ganger”, men ikke kommet inn. Det er ingen i familien som har påvirket henne i valg av yrke, bortsett fra en ”filleonkel”, som er politiadvokat. Han har fortalt om yrket og gitt henne innblikk. Kjersti søkte Politihøgskolen fordi hun ”var ute etter noe praktisk”, ”noe med variasjon”, noe ”selvstendig” og at hun ikke ønsket å ”sitte på et kontor”.

Jens er 23 år. Da han søkte opptak ved Politihøgskolen var det et delvis bevisst valg. Han hadde søkt Politihøgskolen tidligere, men takket i stedet ja til en plass ved luftforsvarets flyskole. Like før avslutningen på Vernes, røk han likevel ut. Omtrent på samme tidspunkt fikk han tilbud om å begynne ved Politihøgskolen, og takket derfor ja til denne skoleplassen. Det har ikke vært noen i familien som har påvirket ham i valg av yrkesutdanning.

Cathrine er 25 år. Etter videregående skole begynte hun som butikkmedarbeider og ble snart butikksjef. Hun har også arbeidet i redaksjonen i en stor avis på Østlandet. Det er ingen i familien som har tilknytning til politi- og lensmannsetaten.

Trond er 25 år. Etter videregående begynte han på befalskole i Sjøforsvaret, samtidig som han tok grunnfag i idrett. Etter pliktåret i forsvaret reiste han til Colombia i Sør-Amerika og arbeidet på et rehabiliteringshjem for narkomane i regi av en misjonsorganisasjon. Etter to år i Colombia kom han tilbake til Norge og gjennomførte grunnfag i Kristendom ved Menighetsfakultet. Deretter begynte han ved Politihøgskolen. Trond har ingen familiemessig tilknytning til politi- og lensmannsetaten.

7 EMPIRISK ANALYSE AV DATAMATERIALET

7.1 Intervjuene

7.1.1 Begrunnelse for valg av yrke

Under de innledende spørsmål til intervjuet, ga halvpraten av respondentene uttrykk for at de søkte seg til et yrke som var praktisk anlagt, eller at utdanningen var yrkesrettet. Det er grunn til å tro at begrunnelsen for yrkesvalget har preget svarene i intervjuet for noen av respondentene, mens den andre halvdel av respondentene ikke hadde noen uttalt mening om det.

Under introduksjonen til intervjuet ble respondentene bedt om å begrunne sitt yrkesvalg, og tre svarte på denne måten:

Roar: Jeg kunne i utgangspunktet tenke meg å jobbe med noe annet enn teori. Ville ha en jobb hvor jeg slapp å sitte bak et skrivebord fra ni til fire. Hele tiden nye ting, et typisk erfaringsyrke; hvis du har motivasjon til å jobbe, blir du bedre og bedre.

Da Kari-Anne ble spurt om hvorfor hun valgte å utdanne seg til politikvinne, svarte hun:

Litt tilfeldig, men jeg har alltid sett på polityrket som spennende. Men jeg har alltid hatt den følelsen at det har vært så utrolig vanskelig å komme inn, ja helt umulig – så jeg har slått den tanken fra meg. Jeg har drevet med karate, men ikke så veldig aktivt, så jeg trodde ikke at jeg hadde forutsetninger. Men så søkte jeg like vel. Og det gikk greit på opptaket og jeg kom inn. Så det har nok alltid virket spennende. Da jeg søkte på kontorlag, var nok det fordi jeg ikke visste helt hva jeg ville. Og kontorlag er nok ikke noe for meg; jeg ønsket ikke å sitte inne hele tiden, men være ute og arbeide med mennesker.

Kjersti: Etter videregående var jeg veldig lei skolen, så jeg var i forsvaret i to år. Jeg likte forsvaret veldig godt, og en periode kunne jeg tenke meg å fortsette, men etter å ha vært der i to år, forandret jeg mening. Jeg gikk tilbake til skolen for å fullføre noe fra videregående – jeg gikk da til Bjørknes. Det var vel først da jeg begynte å tenke på Politihøgskolen. Jeg tenkte ofte på hva skulle jeg bli, og hva vil jeg ville trives med. Og det jeg var ute etter var noe som kunne være praktisk, som hadde utfordringer og variasjoner, og hvor jeg også kunne være selvstendig og slippe å sitte på et kontor hele dagen. Etter hvert ble jeg kjent med en del folk som enten gikk på skolen (les: Politihøgskolen) eller var ferdig utdanna som kunne fortelle meg hva dette var for noe.

De tre andre respondentene ga ikke uttrykk for tilsvarende ønske om et praktisk yrke, eller en utdanning som var praktisk anlagt. Tor hadde dessuten gjennomført grunnfag i Kristendom hvor undervisningen representerer en typisk skolastisk tradisjon, eller som han sa:

Tor: På Menighetsfakultet foregikk alle timene i auditoriet, med foreleser og det var vanskelig å stille spørsmål. Ellers var jeg litt med i kollokviégrupper og sånn, men det var lite gruppearbeid.

7.1.2 Hvordan oppleves den teoretiske undervisningen i det innledende teoriåret?

De respondentene som begrunnet sitt yrkesvalg ut fra ønsket om en praktisk tilnærming, hadde også en samsvarende oppfatning når det gjaldt teoriundervisningen i første klasse. På spørsmålet: Er du tilfreds med undervisningen i 1.studieår, kan den eventuelt gjøres annerledes, svarte de slik:

Roar: Ja, det mener jeg. Og det er flere fag som kunne vært lagt opp annerledes. De kunne vært rettet mer mot det vi skal gjøre, mot det yrket du skal inn i. For eksempel psykologien. Det er greit nok å lære om persepsjon og slike ting, men jeg savner litt mer om hva som skjer med oss som politifolk i ulike situasjoner. Jeg synes de skal legges vekt på hvordan man skal behandle seg selv, for vi kommer jo opp i mange ulike situasjoner. Jeg synes psykologifaget gir et for snilt bilde av virkeligheten. De (les: psykologilærerne) har jo ikke noen bakgrunn fra politiet. Det er ikke nok å sitte bak i en patruljebil i Oslo noen timer for å danne seg et bilde av politiets hverdag. Det å være observatør er ikke det samme som å kunne si noe om hva som foregår inne i hodet på politimannen. Det burde vært relatert mer til den daglige tjenesten.

Kari-Anne: Jeg opplevde det som veldig positivt da jeg så alle fagene da jeg begynte, for eksempel psykologi og sosiologi. Men det ble jeg veldig skuffet over i forhold

til det vi lærte. For jeg tror at det eneste jeg husker fra psykologien fra første klasse er ordet persepsjon, det kunne gjerne vært litt mer praktisk rettet der. De kunne ha utnyttet psykologien litt bedre; kanskje litt konflikthåndtering.

Tor: Jeg tror det er viktig å ha psykologi, men at det er viktig å legge det opp mot politifaglige områder i større grad enn det er gjort. Jeg savner nok en større sammenheng mellom psykologifaget i første klasse og hvilke praktiske konsekvenser det får for oss i 2. studieår.

7.1.3 Stimulans til læring

En av respondentene, Jens, mente at studentene selv måtte ta større ansvar for å skape et godt læringsmiljø i teoriundervisningen:

Jens: Jeg var litt skuffet i teoriåret. Det var en del mennesker som var så forskjellige fra meg. Jeg var egentlig motivert til å ha et år med teori. Jeg var ganske motivert til å ha teoretisk kunnskap og kombinere det med praktisk kunnskap. Medstudentene var lite motivert for akademisk læring, de var kun interessert i å komme seg ut på gaten fortrest mulig. Det gjorde at jeg syntes det ble litt dårlig læringsmiljø i vår klasse i hvert fall. Det preget meg nok slik at jeg ble negativt innstilt og hadde litt dårlig motivasjon. Men nå, etter å ha kommet ut i praksis, har det blitt mye mer positivt. Jeg er godt fornøyd med praksisstedet og svært mange praktisk, dyktige folk - spesielt praksisveileder. Sånn sett har praksisåret vært mer i tråd med de forventningene jeg hadde. (Pause) Jeg hadde høye forventninger til første året, men det svarte ikke til forventningene. Hvis du ser på fagene, ser på faginnholdet – og ser på de samfunnsvitenskapelige fagene først, så er de veldig viktige for politiryket, for det er jo i samfunnet vi beveger oss og vi må ha kunnskap om det. Men sånn som fagene ble på skolen, synes jeg fagene ble dårlige, dels på grunn av foreleserne og dels på grunn av studentene skapte et dårlig fagmiljø selv. Vi som studenter må jo være med selv også; det er jo vi som utgjør en del av studiene - vi må skape et fagmiljø selv også. Det ble dårlig i mange av fagene.

Jens hadde flere synspunkter på læringsmiljø og hvilke faktorer som kan påvirke læring. På et tilleggsspørsmål om han var vant til gode læringsmiljøer fra tidligere svarte han:

Jens: Jeg har vært i miljøer som har vært veldig motiverende. Men der har det vært veldig snevre fagfelt og folk har søkt seg dit fordi de har hatt en spesiell interesse for det. Når det gjelder Politihøgskolen, søker folk seg dit fordi de vil ut i gatene for det meste – det tror jeg er et hovedtrekk. Så blir de satt på

skolebenken og skal lære om psykologi og ja, andre fag som de ikke trodde de trengte å kunne så mye om.

Og han legger til:

I praksisåret er det mange dyktige praktikere, og det gjelder også mine medstudenter.

Mener du at studentene har hevet standarden på læringsarenaen?

Det er et helt annet miljø, det merker du når studentene kommer ut. Dette brenner de for og da blomstrer de opp; dette har de kanskje drømt om hele livet. Endelig får de lov til å jobbe med det. Da merker du at det blir et helt annet læringsklima, enn inne i et klasserom. Det kan sikkert gjøres forskjellige ting i første klasse, men jeg synes det handler om mye av innstillingen til mange av studentene. Og jeg merker jo at mange studenter er mest interessert i praktiske ting. Og det er kanskje i løpet av andre klasse at de innser at de har bruk for mange av de fagene de har i første klasse. Andre året gir mange knagger å henge kunnskapen på, problemstillingene blir klarere på en måte.

I denne sammenheng er det nærliggende å trekke inn noen av Deweys teorier.

John Dewey mente at tenkning og læring er praktiske evner for aktiv samhandling med våre omgivelser (Phillips og Soltis 2000). Han mente at elevene i skolen blir altfor ofte behandlet på måter som står helt i motstrid til den tenkning og læring som ellers fungerer i hverdagen. For der blir tenkning stimulert av problemer som den lærende virkelig er interessert i å løse, og hvor den lærende både er fysisk og mental aktiv, våken og engasjert. I skolen gjør imidlertid lærerne, kanskje uten å tenke over det, anstrengelser for å hindre fysisk aktivitet – elevene blir bokstavelig talt lenket til pultene (ibid). Lærerne gir oppgaver som kanskje er relevant for dem, men som ikke interesserer elevene. Dewey gikk sterkt inn for aktive metoder, og han argumenterte for at problemstillingene skulle være meningsfulle og gjenspeile situasjoner som ligger innenfor deres interessefelt og erfaring. For Dewey var dette læringens utgangspunkt; på denne måten skulle elevenes intellektuelle horisont utvides. I en viss forstand fremmet Dewey det samme budskapet som gestaltpsykologene; som mente at læring oppstår i situasjoner som fremstår som meningsfulle, og som reiser et problem av vital interesse for den lærende.

Dewey avviste ikke at den lærende kan bli gitt informasjon av læreren, men med mindre den lærende har strevd personlig med noe, blir informasjonen sannsynligvis lagret i hukommelsen

på en nokså livløs eller mekanisk måte (Phillips og Soltis 2000). Dette kalte Dewey for statisk og kjølig oppbevart kunnskap, og den vil forbli død og tyngende for sinnet dersom ikke informasjonen fra læreren koples til aktiv problemløsning (ibid:66).

En av informantene, Roar, bruker et eksempel fra klasseromsundervisningen hos en av de juridiske lærerne som god, i den forstand at undervisningen koples opp mot aktivt arbeid og konkrete problemstillinger:

Roar: I de juridiske fagene på skolen får du ofte en hjemmelekse, oppgave, hefte med mange saker og du skal sette deg inn i sakene og komme fram til løsninger. Det setter i gang mange tankeprosesser. Du sitter ikke bare og hører om straffelovens § 257 om tyveri, men du tvinges til å jobbe aktivt med det. Jeg er ingen teoretiker, og det er vel kanskje derfor jeg har valgt dette yrket; jeg må arbeide aktivt med stoffet.

7.1.4 Overgangen fra 1. studieår til 2. studieår; fra teori til praksis

Respondentene ble bedt om å beskrive eventuelle forskjeller på det å være student i første klasse, enn det å være student i praksisåret.

Tor: Ja, du føler deg mer som en student i første klasse. Du har en mer studentrolle i første enn en lærerrolle (les: lærende) som du har i andre; nå er du mer en del av politiet. Det avhenger sikkert litt av hvordan du blir tatt imot ute. Men her får du et større selvstendig ansvar. Du føler deg nok mindre som student.

Roar: Vi hadde jo det praktiske innføringskurset i Nord Odalen, men det er kanskje noe jeg savner fra 1. studieår; de praktiske øvelsene. I Odalen ble du litt varm i trøya og ble litt pressa og måtte tenke nytt. Det blir annerledes om du får en papiroppgave i hånda, du må tenke på en helt annen måte, du blir kastet ut i patruljebilen og må løse et oppdrag uten mulighet til å sitte å slå opp i en bok.

Cathrine: Ja, det er klart – det er det jo. På mange måter. Du lærer nok mye teori i første, mens du i andre lærer mye om deg selv som menneske, og også om andre mennesker. Du lærer på et helt annet plan. Det er på en måte forskjell på teori og praksis. Og du definerer deg ikke så mye som student. Jeg lærer jo ting hele tiden, selv om jeg ikke sitter over bøkene.

Kari-Anne: Det mest positive har vært å vite at jeg klarer å komme meg inn i rollen, for det må jo ta litt tid. I første kasse, i forhold til andre, er det jo lite praksis, men mye

teori og jeg må innrømme at jeg visste ikke så mye om politiet etter første klasse, som da jeg kom til praksis ble det en stor overgang synes jeg. Så det har slått meg at jeg har en mye større forståelse for det nå.

7.1.5 Møte med praksisplassen

Når dette spørsmålet kom opp, koplet respondentene straks spørsmålet til hvordan praksisåret ble oppfattet som læringsarena. Tidlig i samtalen ble fellesskapet ute i opplæringsenhetene, politidistriktene, trukket inn.

Roar Jeg føler at distriktet er godt innarbeidet med hensyn til det å ha studenter her. Og det kommer til syne i hvordan vi blir mottatt – og det gjelder altså ikke bare veilederen min, men alle og heller ikke bare hovedveileder. Alle stiller opp, du blir på en måte en del av familien, fellesskapet altså.

Cathrine: Politiet som arbeidsplass er vanvittig bra mht. det kollegiale. Som student her, kan du ikke ha det bedre. Du ble kjempegodt mottatt og alle hjelper til – det er ikke bare at du har veilederen din, men hele gjengen hjelper til. Det er rett og slett bra folk her. (...) Du føler at du er en del av dem, de tar vare på deg – og det gir en god og trygg følelse. Sånn får du lyst til å gi noe tilbake.

Kari-Anne var den yngste av respondentene, og var nok den som hadde vært mest usikker før hun begynte på Politihøgskolen. Etter det første året var hun fremdeles usikker på sin rolle som politikvinne og ”hva politiet egentlig var for noe”. Under intervjuet sammenliknet hun seg flere ganger med sine medstudenter som hadde gjennomført førstegangstjenesten. Selv følte hun det som et savn, og mente at det ville ha vært en fordel med militær bakgrunn; for da ville hun bedre ”forstå hierarkiet” og hvordan hun burde oppføre seg. I den første tiden i praksisåret var hun også veldig opptatt av tekniske ting, som hvordan hun skulle betjene sambandsverktøyet i patruljebilene, hva man burde notere i notisblokkene for å kunne skille det vesentlige fra det uvesentlige.

Kari-Anne: Når jeg begynte så hadde jeg nok forventninger, men jeg visste ikke hva det innebar. Så det har vært litt annerledes enn jeg trodde. Det har jo også vært litt å finne min rolle som politi da. Vi er jo veldig forskjellig og jeg kan jo ikke være som veilederen min er. Det blir om å gjøre å finne min rolle, hvordan jeg skal være i forhold til publikum. Men jeg er kjempefornøyd og jeg har funnet ut at dette her er det jeg vil.

(...)Jeg har funnet ut min egen identitet, men det finner du ikke ut på en, to, tre – det har vært sånn prøving og feiling har jeg skjønt. Det er nok mer nå i det siste at jeg har fått mer selvtillit og har jobbet litt aleine – og da har jeg klart å bygge opp det litt. Jeg ser sånn som noen av veilederne, eller andre som jeg har jobbet sammen med, at de er litt sånn ”ovenfra og ned” og litt sånn den strenge holdningen. Og litt sånn med at jeg er jente og er halvt japansk og ser litt utenlandsk ut, så føler jeg at jeg ikke klarer – for jeg er så ny – å ha den der strenge tonen eller at noen skal bli redd for meg – for det tror jeg ikke går. Så jeg har måtte finne min måte å gjøre ting på da. Senest i går hadde vi en person som først nektet for alle forhold, men så hadde jeg han i avhør og da prøvde jeg å bruke den tonen å være litt sånn der all right, og da erkjente han alle forholdene. Og det var litt moro å se at min måte å være på førte fram. Jeg sier ikke at det er måten jeg vil være på, men man må bruke det man har, og fordi jeg ikke har fysisk styrke eller kanskje mangler autoritet på grunn av liten erfaring, så får jeg spille på det jeg har. Alle er jo forskjellige og man må bruke det man har.

(...)Det mest positive har vært å vite at jeg klarer å komme meg inn i rollen, for det må jo ta litt tid. I første kasse, i forhold til andre klasse, er det jo lite praksis, men mye teori og jeg må innrømme at jeg visste ikke så mye om politiet etter førsteklasse – hva politiet egentlig var for noe – og da jeg kom til praksis ble det en stor overgang, synes jeg. Så det har slått meg at jeg har en mye større forståelse for det nå da. Jeg merker det i alle fall fra de andre guttene her, som har erfaring fra militæret, at overgangen ikke var så stor for dem. De kjenner jo hierarkiet. Men at jeg som jente, og noen av de andre jentene her som heller ikke har vært i militære, for oss ble det en veldig stor overgang.

(...)Jeg har brukt mye tid på å sette meg inn i hvordan man skal snakke og betjene sambandet i politibilen. I begynnelsen visste jeg heller ikke hva jeg skulle huske på når vi kontrollerte biler, eller hva jeg skulle notere. Så når veilederen min spurte ”hva het han da”, så hadde jeg ikke spurt om det eller skrevet noe ned.

7.1.6 Artefakter og språk

Under teoridelen, kapitel 3.6.1., beskrives artefakter som betydningsfulle sosiokulturelle redskaper i et læringsmiljø. Begrepet er hentet fra virksomhetsorientert utviklingspsykologi. Iflg. Säljö (2000) kommer tenkningen i kontakt med omverdenen via redskaper. For Kari-Anne ble sambandsverktøyet i politibilen og notisblokken slike redskaper. For å bli en del av det kulturelle fellesskapet, og ta del i stammespråket, måtte hun lære seg å betjene politibilens samband og bruke notisblokken som huskelapp for aktuelle opplysninger. ”Gjennom

deltakelse i hverdagslivets sosiale praksis tilegner barnet seg forskjellige symbolske redskaper som blir avgjørende for hvordan det forstår, tenker og oppfatter sin verden” (Säljö 2000).

Etter hvert anvender vi artefaktene automatisk uten å tenke over at de bringer med seg både en forståelsesform, akkumulert kunnskap og kognitive ferdigheter som gjenspeiler en bestemt sosial praksis og virkelighetsoppfatning. Artefaktene blir gjennom praksis appropriert slik at de utgjør en automatisert del av arbeidsoppgavene og rutiner (Hundeide 2005). De kognitive redskapene nedfelles ubevisst i den sosiale praksis, og danner en understruktur for hvordan arbeidsoppgavene løses, våre oppfatninger og opplevelser (ibid). For Kari-Anne ble det viktig å beherske artefaktene for å kunne delta i det kulturelle fellesskapet.

I tillegg til ytre, synlige redskaper, som notisblokk og sambandsutstyr, er det mindre synlige kognitive og symbolske redskaper. Det er først og fremst språk og språklig diskurs med alle dens sjangere og stemmer, metaforer og analogier (ibid).

Jeg synes Kari-Anne setter ord på det sosiokulturelle miljøets betydning for hennes utvikling når hun henviser til sin veileder og andre tjenestemenn, som modeller for hennes egen rolleforståelse og identitet. Under et foredrag på Høgskolen i Lillehammer, høsten 2006, refererte professor Roger Mathisen til Karsten Hundeides bok: ”Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling” (2005) og sa:

Menneskers liv er nedfelt i virksomheter, språkspill og diskursiv praksis som er overpersonlig i den forstand at de er sosiokulturelt og historisk basert og har eksistert før og vil eksistere etter individet. For å forstå den menneskelige eksistens og psykologi må en derfor ta utgangspunkt i hvordan disse pre-individuelle, kollektive rammene og praksisene blir individuert, dvs. tilegnet og nedfelt som individuelle praksiser og forståelsesformer. Sosiokulturell psykologi kaller denne prosessen appropriering.

Jeg synes dette kan overføres til Kari-Annes situasjon: Å leve innenfor bestemte sosiokulturelle kontekster, innebærer at den lærende blir organisert inn i fellesskapet der dialogen skjer i henhold til kulturelle ”formater”. Og det er slike dialoger som fremstår som diskurser, dvs. at samtalen skjer ut fra en språklig samforståelse – en kultur som er konstituert av vår kultur og virker konstituerende.

De kollektive mønstrene blir rekonstruert gjennom veiledende samspill med omsorgspersoner. Basert på denne måten blir de individuelle psykologiske mønstrene å oppfatte som individuelle rekonstruksjoner og varianter innenfor de kollektive rammene i tråd med Vygotskys synspunkter (Hundeide 2000). Og det er vel det som Vygotsky kaller representasjoner.

7.1.7 Kommunikasjon som grunnlag for læring?

Roar fikk et oppfølgende spørsmål om hvordan han opplevde å kommunisere med publikum når han var iført uniform:

Roar: Jeg var veldig passiv den første tiden. Jeg visste ikke hva jeg skulle si, og hva jeg ikke skulle si. Du sto jo sammen med veilederen din og hørte på hva han sa og var nok redd for å si noe man ikke burde ha sagt. Det hemmer nok den normale dialogen – og det burde nok skolen lagt mer vekt på i første skoleåret ved å lage rollespill hvor man ble lært opp i hva man kan si og hva man ikke kan si. Jeg har nok lært nå gjennom praksisåret at det ikke spiller så stor rolle hva du sier, men at det viktigste er å komme i dialog. Du skal ikke være redd for si feil ting.

(...)Etter hvert oppdaget jeg at jeg snakket mer og mer som en politimann, hvis du skjønner hva jeg mener, i flere situasjoner. Du blir en myndighetsperson som skal ivareta lov og orden og da ordlegger du deg på en litt annen måte enn når du sitter og snakker med veilederen. På den måten har jeg nok blitt litt lik veilederen min, i måten å snakke på mener jeg.

Kjersti hadde noe av den samme opplevelsen da hun skulle innlede en dialog med publikum. Hun fortalte i intervjuet, uten tilknytning til direkte spørsmål, at hun har ofte tenkt gjennom sine egne evner til å komme i kontakt med mennesker: (...)”Og noe som har slått meg er at jo bedre erfaring du har, jo bedre vet du hvordan du skal behandle folk – og det går jo på menneskekontakten. Og det jeg har sett flere ganger, er det å kjenne, eller bli kjent med folk, det gir gode muligheter til å løse oppgaver”. Og på et oppfølgende spørsmål om Politihøgskolen hadde gitt henne gode nok forutsetninger for å kunne gå inn i en dialog, svarte hun:

Kjersti: I begynnelsen var jeg veldig spent. Jeg husker veldig godt første gangen jeg gikk ut av politibilen for å snakke med folk – det var litt skummelt. Vi har jo hatt caser i førsteklasse, men da kjenner du jo de du snakker med, og du vet at

det er en øvelse. Forutsetningene fra skolen, tja, jeg vet ikke – vi har jo snakket litt om det. Vi har jo snakket om hvordan vi skal opptre ovenfor publikum – men jeg tror rett og slett mye kommer gjennom erfaring. Og du så veldig stor forskjell på dem i klassen min som var 20, 21 år og dem som var 29, 30 år – og mye av det kommer nok også av livserfaring.

(...)Men jeg var mer spent på kontakten med mennesker ute, enn det å gjennomføre det første avhøret. Når du snakker med noen ute, er du som oftest opptatt av å få konkrete opplysninger, og da må du ha en eller annen innledning; du går ikke bare rett bort til en person. Du bør ha litt sånn ”small talk” – og det tror jeg er ganske viktig.

(...)Nå, etter å ha gjort dette noen ganger, går det mye bedre. Jeg føler meg tryggere på meg selv opp i mot det å ta kontakt med folk. Du blir etter hvert ikke bare fokusert på jobben. Du blir ikke bare fokusert på om å gjøre det riktig; du er litt mykere i kantene, du slapper av litt mer.

(...)Evnen til å prate med folk er veldig viktig. Og du hører jo ofte fra andre politifolk, som for eksempel jobber på krimen, at det viktigste er å behandle folk med respekt, uansett. Uansett type folk. Når du snakker til folk på en høflig måte og viser respekt, kommer du ganske langt uansett hvordan situasjonen er. Jeg tror nok ut i fra min oppdragelse ville jeg ha gjort det uansett, men nå har jeg nok blitt enda mer bevisst på det. Den første gangen jeg virkelig tenkte gjennom det, var når jeg snakket med en eldre tjenestemann og han sa at det viktigste var å behandle folk med respekt. Veilederen min er veldig flink til å kommunisere med publikum; han klarer å løse opp truende situasjoner med en morsom replikk, og det har jeg lært mye av.

Flere av respondentene understreket betydningen av den gode samtalen med publikum, og det ble derfor naturlig å stille flere spørsmål rundt evnen til kommunikasjon, men på en slik måte at det kunne få betydning for spørsmålet om læring. Jens fikk et oppfølgende spørsmål: I politityrket må du kommunisere, har du lært deg det selv?

Jens: Jeg tror på en måte jeg har det i meg. Men jeg tror at når man ikke setter krav til seg selv, så tror jeg på en måte at man forfaller litt. Men gjennom å jobbe og å møte mange utfordringer gjennom kommunikasjon hver eneste dag, da utvikler man seg.

(...)De to veilederne jeg har hatt, har vært veldig dyktige, men de har på en måte ikke hatt noe fast undervisningsopplegg mht. tilbakemeldinger. Jeg har brukt dem som forbilder og sett på hva de har gjort og tatt det til meg det etter hvert.

Tor fikk følgende spørsmål: Skolen legger jo veldig mye vekt på dialog, den gode samtalen med publikum osv., er det noe i det, eller blir det bare ord?

Tor: Vi har snakket mye om det på skolen, at det er viktig. Og praksisveilederen min synes jeg er veldig flink til det, fordi han er så avslappet og er veldig hyggelig med folk og skjærer ikke alle over en kam, på en måte. Og det er nok en av hans sterke sider. Og derfor har det blitt veldig naturlig for meg også. Så vi snakket masse om det i første klasse og jeg har fått demonstrert det av veilederen min.

7.1.8 Et utvidet begrep om yrkeskunnskap

I kapitel 2.3., om yrkesdidaktikk, beskrev jeg forskjellene på et snevert kunnskapssyn og et utvidet kunnskapssyn. Et utvidede kunnskapssyn tar gjerne utgangspunkt i en yrkesfaglig læringstradisjon og ser på kunnskap i et prosessperspektiv, der prosessen er i stadig utvikling i spenningsforholdet mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføringen og utvidelse av forståelsen. Litteraturen henviser ofte til brødrene Hubert og Stuart Dreyfus når man omtaler det utvidede kunnskapssyn, eller begrepet. Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver det utvidede kunnskapsbegrepet i sin kompetansemodell, som inneholder fem stadier i utvikling av kompetanse. Deres syn på utvikling av kompetanse ligger nært opp til Schöns refleksjonsmodell. Her omtales yrkeskunnskapens tause sider som en direkte sammenheng med læring som en sosial prosess i skiftende kontekster.

Kompetansemodellen bygger på kritikk av et teknologisk, positivistisk preget kunnskapsbegrep, og er altså av særlig interesse i forhold til utvikling av yrkeskunnskap. Modellen stiller opp fem forskjellige nivåer: Første nivå er novise, deretter følger i stigende rekkefølge viderekommende begynner, kompetanse, dyktighet og det siste nivået betegnes som ekspert. Ved å bruke et eksempel om hvordan forskjellige grupper mennesker tolket seks personers forsøk på gjenoppliving av ”pasienter”, knyttet brødrene Dreyfus gruppens uttalelser (tolkning) til hvilket nivå de selv var på i forhold til deres kompetanse i ”førstehjelp”. Blant de seks personene som foretok gjenopplivningen var kun 1 person en profesjonell sykepleier, de andre var uerfarne studenter under opplæring. Gruppene som skulle tolke kompetansen hos de seks personene, var helsepersonell med praktisk erfaring i førstehjelp og gjenopplivning, den andre gruppen var sykepleielærere som underviste i dette, og den tredje var sykepleiestudenter.

De erfarne helsearbeiderne valgte i 90 % av tilfellene riktig, mens bare 50 % av studentene valgte riktig. Lærerne skåret overraskende nok dårligst, her valgte bare 30 % riktig.

Eksemplet forklares i lys av de fem kompetansenivåene. Sykepleielærene vurderte i stor grad gjenopplivningen i forhold til gjeldende teoretiske regler og prosedyrer, altså etter læreboka. Deres vurdering gjenspeilet dermed de første kompetansenivåene. De erfarne helsearbeiderne gjenkjente på sin side kompetanse på det høyeste nivået, og var ikke på samme måte bundet av regler og oppskrifter. De utførte utførelsen ut fra sin egen ekspertise. Studentene på sin side var ikke så rigide i forhold til reglene som lærerne, men var heller ikke i stand til å gjenkjenne ekspertkompetanse (Hiim og Hippe 2001).

Med dette utgangspunktet drøftet Dreyfus og Dreyfus det positivistiske, teknologiske kunnskapssynets begrensninger i forhold til profesjonell kompetanse og ekspertkunnskap.

Flere av respondentenes svar underbygger prinsippene som uttrykkes gjennom kompetansemodellen:

Cathrine: (...)Jeg tror nok jeg har lært mer enn jeg tror, sånn faglig. Når det er spørsmål av teoretisk karakter nå, så løser vi det sånn og sånn, nå vet jeg det fordi vi har gjort det før, ikke fordi jeg har lest meg til det, men fordi det har funka i praksis. Det er så mange nyanser som det ikke går an å lese seg til.

(...)Men det forutsetter selvfølgelig at vi har hjemmel til det vi gjør, men jeg tror nok at dersom vi alltid skulle ha fulgt boka så hadde vi ikke alltid gjort en god jobb. Man må av og til være litt mer nyansert, ikke bare firkantet (her forteller hun om et tragiske dødsfallet hvor de valgte en praktisk løsning, som ikke var i henhold til instruks, men som fikk pårørende til å vise stor takknemlighet i ettertid). Hadde vi ikke gjort det vi gjorde da, ville vi ikke ha gjort noen god politijobb.

(...)Teorien på skolen kan låse oss liksom, men det kan være så mange nyanser som ikke teorien fanger opp, som du må oppleve på en måte.

(...)Det er ganske stor forskjell på teori og praksis. Nå føler jeg meg godt forberedt til tredje klasse og til arbeidet etter tredje klasse. Jeg forstår at skolen må legge listen høyt i førsteklasse for å oppnå en viss standard – en norm liksom, og så tilpasser man seg det i andre klasse. Det burde kanskje være rom for litt mer praktisk tenkning. Det vil alltid være rom for skjønn.(Pause) Øvelser i førsteklasse kan være bra, men da må læreren se at det finnes alternative løsninger, og ikke bare peke på boka. Øvelsene i øvingsleiligheten

på skolen var ok, øvelsene var nok bra de, men da vi kom til Odalen ble det noe helt annet. Da var det politifolk som fulgte med på øvelsene og kommenterte øvelsene – og det var mye, mye bedre. De kjenner igjen situasjonen på en helt annen måte og kan forutsi hva som eventuelt kunne ha skjedd. Når psykologilæreren står og evaluerer oss i øvelsesleiligheten kan det bli veldig galt altså. Derimot var det veldig bra når politifaglærere deltok i leiligheten, da ble det bra.

Tor: (...)I praksisåret lærer du å se helheten liksom. Du må velge en løsning som tar hensyn til flere forhold, du må klare å skille det vesentlige fra det som ikke betyr noe i den aktuelle situasjonen. Noen ganger må du treffe raske beslutninger, som ikke akkurat står i boka, men som du vet fra tidligere at har ført fram til gode resultater.

Mer avansert kompetanse og ekspertkompetanse er karakterisert av et helhetlig overblikk og hensiktsmessig handlingsrepertoar som gjør det mulig å handle intuitivt og spontant. Avansert kompetanse og ekspertkompetanse er dessuten karakterisert av et følelsesmessig engasjement som springer ut av utøverens eget ansvar og intensjoner i situasjonen (Hiim og Hippe 2001).

Det har vært fremsatt kritikk av modellen til brødrene Dreyfus. En kritikk som mener at ”modellen bærer tilsynelatende fram en elitær og udemokratisk oppfatning av ekspertise” (Nielsen og Kvale 1999:58). Kritikerne mener at ekspertens intuitive måte å operere på, fritar han fra å begrunne sin konklusjon uten å måtte vise til regler. Hvordan kan det oppnås demokratisk innsikt i kontroll med ekspertvitnesbyrd og ekspertens beslutninger? Uten å gå nærmere inn på kritikken, eller hvordan brødrene Dreyfus tilbakeviser kritikken, er det interessant å legge merke til at flere av respondentene viser til loven (hjemmelsbruk) som grunnlag for deres handlinger, og at den skal være styrende for deres handlingsvalg:

Cathrine: (...)Men jeg er nok slik at jeg må være hundre prosent sikker på at jeg kan løse oppgavene. Men jeg håper at når jeg får litt erfaring, løser jeg også de sakene hvor jeg nå bruker for mye tid til å vurdere de rette løsningene. (Pause) Mamma har alltid sagt at jeg er veldig pertentlig, alt skal liksom være hundre prosent. Den jobben jeg gjør skal jeg være hundre prosent sikker på, ellers gjør jeg den ikke. Jeg gidder ikke å gå inn i noe halvveis liksom. Og det må alltid være et hjemmelsgrunnlag.

Roar: (...)Vegtrafikk og andre juridiske fag gir en god plattform. Det er på en måte min plattform; da vet jeg hva som er forskjellen på hva som er rett og galt..

(...)Men det går an å bruke loven aktivt, men det krever at du kjenner bestemmelsen ut og inn.

7.2 Organisering og struktur i praksisåret

Opplæring av Politihøgskolestudentene i praksisåret skjer ved utvalgte opplæringsenheter (politidistrikter) over hele landet. En opplæringsenhet består normalt av politistasjon og et eller flere nærliggende lensmannskontorer. For å kunne danne lokale studentmiljø, utplasseres studentene i grupper slik at noe av opplæringen kan skje i fellesskap. Ved hver opplæringsenhet er det normalt to hovedveiledere. Disse tilrettelegger og leder den lokale opplæringen og har hovedansvar for hver sin studentgruppe. Hver student har sin faste praksisveileder. Praksisveilederen skal være en polititjenestemann/ -kvinne som i utgangspunktet skal ha minimum 5 års yrkeserfaring fra politiyrket. Av og til dispenseres det fra dette og praksisveilederen kan ha færre yrkesaktive år bak seg. Praksisveilederen følger studentene gjennom hele året (Fagplan for 2. studieår 2005).

Videre står det i fagplanen at studentene skal, under veiledning, gjøre egne erfaringer ved å arbeide med ulike politioppgaver. Veiledningen skal bidra til at studentene reflekterer over egne tjenestehandlinger, og øker bevisstheten om egen kompetanse og atferd.

Dessuten skal veiledning av studentene inngå som en sentral del av praksisopplæringen, og skal omfatte veiledning i forhold til utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Hovedveiledere og praksisveiledere har sammen med studentene ansvar for at veiledningen gjennomføres.

Politidistriktets medarbeidere har et felles ansvar for studentene og skal være bevisst sin rolle som forbilder og veiledere for studentene.

Praksisveilederne skal ut over den daglige veiledningen gjennomføre avtalte og forberedte veiledningssamtaler med studenten minst 1 gang pr. måned. Praksisveileder og student har felles ansvar for innholdet i veiledningssamtalen. Studenten skal på forhånd levere en oversikt over det han/hun ønsker å veiledes i (ibid).

Alternativt kan hovedveileder gjennomføre gruppeveiledning med studentene under samme forutsetninger.

I praksisåret legges det stor vekt på evnen til å reflektere over handlingsvalgene. For å hjelpe studentene til refleksjon, føre den enkelte student refleksjonslogg. Utdrag av loggen danner grunnlag for veiledningssamtaler med hovedveileder og praksisveileder.

Prosessloggen er ment å være et hjelpemiddel for bevisstgjøring av studentens egen ”praksisteori” (se kap. 7.3.2), og skal inneholde tre hovedområder for refleksjon: a) en faglig refleksjon over daglige oppgaver, b) beskrivelse av og refleksjon over møte med uventede problemer og c) refleksjon på et ”metanivå” (studenten skal forsøke å se seg selv i andres øyne). Studenten skal kunne begrunne og forklare sine handlingsvalg, og så langt de klarer bli bevisst hvilke holdninger og tidligere erfaringer som ligger bak handlingsvalget.

7.3 Refleksjon

I boken ”The reflective practitioner” (1983), er Schön opptatt av begrepet refleksjon eller refleksjon over praksis. Schön kritiserer her det teknologiske kunnskapsbegrepet som han ser som en arv etter positivismen, og han mener at det ikke fører fram i forhold til utvikling av yrkeskunnskap. For Schön blir det å kunne tolke praktiske problemområder, om å gjøre dem håndterlig, det viktigste for en profesjonell yrkesutøver. Det krever en annen og mer omfattende kunnskap enn evnen til å løse gitte problemer ut fra forutbestemte prosedyrer.

Schön understreker videre forskjellen mellom å kunne *hvordan* og vite *at* (Hiim og Hippe 2001). For Schön blir det viktig å understreke at de sansemessige og ferdighetsmessige sidene ved kunnskapen ikke kan reduseres til ord. Yrkeskunnskapen består av et komplekst samspill mellom ferdigheter relatert til sanseforhold som øyne, ører, berøring, bevegelse, og begreper og forståelse – og det er dette som utgjør den komplekse helheten (ibid). Yrkeskunnskapen har da alle disse dimensjonene, og kan ikke reduseres til verbale forklaringer, selv om ord kan støtte læreprosessen (Schön 1983).

Da respondentene ble spurt om på hvilken måte føler du at praksisveilederen din påvirker din faglige utvikling, svarte han:

Roar: Jeg har vært veldig heldig med praksisveileder. Vi har en god kjemi. Det er et åpent og godt forhold med en god dialog. Hele tiden foregår det en evaluering, både før og etter oppdragene. Han stiller hele tiden spørsmål ved det vi gjør, og jeg kan stille spørsmål ved det han gjør. Praksisveilederen min er en av de yngste her og er utdannet fra høgskolen (les Politihøgskolen). Jeg får beskjed om at det kunne vel vært løst på en annen måte, at det alltid er flere måter å løse ting på. (...)Da begynner han alltid å spørre meg om hvorfor jeg gjorde slik og slik og at jeg må forklare det. Han er veldig opptatt av at jeg ser ting i en sammenheng; at jeg får med meg ansiktsuttrykk og sånn, at jeg legger merke til hva som blir sagt.

Her utfordres Roar av sin praksisveileder i sin evne til refleksjon i handlingsøyeblikket, samtidig som han gjøres oppmerksom på omstendigheter (sansing) som kan få betydning for valg av løsninger og profesjonell yrkesutøvelse.

Schöns påstand er at refleksjon-i-handling er preget av reflekterende samtale med situasjonen. Yrkesutøveren handler, tenker og snakker, og tanke og handling inngår i en sammenhengende helhetlig prosess. Prosessen foregår som et ”nett” av handlingstrekk med konsekvenser og vurderinger av videre trekk. Hvert trekk representerer en form for eksperiment (Schön 1983). Utprøvingen henger sammen med den begrepsmessige innrammingen og forståelse av situasjonen, som kommer til uttrykk i et yrkesteoretisk perspektiv (ibid).

Kjersti: (...)Særlig når vi snakker med publikum, må jeg skjerpe meg. Det setter i gang tankeprosesser. Jeg lytter til veilederen min og forsøker å finne fram til hvorfor han sier det og det; slik at jeg kan ta det med meg til neste gang, hvis du forstår hva jeg mener..

En side ved refleksjon-i-handling er et overordnede metaperspektiv som handler, iflg. Schön, om bevisste valg, bruk og kritikk av yrkesetisk innramming. Metarefleksjoner fokuserer på det prinsipielle og forklaringene, og setter ord på det (Hiim og Hippe 2001). Og slik hevder Schön at det overordnede yrkesteoretiske perspektivet, metaperspektivet, bidrar til å gi mening til ulike handlinger i den aktuelle situasjonen. Etter hvert så vil dette smelte sammen med erfaring hvor man som yrkesutøver lærer å tolke situasjonen i forhold til noe som likner, slik Kjersti uttrykker det.

Det overordnede perspektivet vil også kunne bringes inn i refleksjoner som gjøres etter at handlingen er utført, det betyr refleksjon over praksis. Alle respondentene ga uttrykk for at det ble avsatt mye tid til nettopp dette perspektivet, som for eksempel:

Cathrine: (...)Men jeg er nok slik at jeg må være hundre prosent sikker på at jeg kan løse oppgavene. Og det er nok min svakhet. Hovedveileder har ofte sagt at nå er det på tide at du snart gjør en feil; ikke når det krever raske handlinger, men i de situasjonene jeg har tid til å tenke litt, da blir jeg fort usikker.

(...)Men det kan være fornuftig å tenke seg om to ganger, og veilederen min (les: praksisveileder) spør stadig om hvorfor jeg gjorde det og det; og da må jeg forklare og vise at jeg forstår. Og av og til kan vi ta feil begge to. Det har hendt at vi har angret på valgene når vi kommer tilbake i politibilen, men det har jo ikke skjedd i alvorlige saker da. Da blir det en diskusjon på hva som kunne vært gjort annerledes og hvorfor vi likevel gjorde som vi gjorde.

(...)Men jeg håper at når jeg får litt erfaring, løser jeg også de sakene hvor jeg nå bruker for mye tid til å vurdere de rette løsningene.

Tor: Jeg har sett opp til veilederne og forsøkt å ta etter dem – og på den måten har de påvirket meg; gått foran og vist hvordan ting skal gjøres. Særlig i de første mnd. De er veldig grundige i alt de gjør. Så i dag har jeg nok funnet min egen form, men den er nok veldig lik mine veiledere.

(...)Ja, det har vært rom for refleksjon og det har vært stort rom for å spørre om råd.

(...)Det kan ha vært slike svake hentydninger som: jeg ville kanskje ha gjort det annerledes der og der, mens andre ganger har han sagt direkte at vær mer forsiktig, eller konkret hva jeg har gjort galt, men da har han alltid gjort det i ettertid, aldri mens jeg sto oppe i situasjonen. Det er ikke alltid like lett å lese en situasjon; det er mange nyanser liksom.

Refleksjon-i-handling er nødvendig når man bevisst prøver å lære av hva man lykkes med. Flere av respondenten fortalte at de brukte refleksjonslogg i løpet av praksisperioden, slik fagplanen forutsetter. Kari-Anne var nok den av respondentene som var den flittigste bruker av loggen og som hadde nytte av den, ikke bare som grunnlag for sine veiledningssamtaler med hovedveileder, men også som verktøy for læring:

Kari-Anne: (...)Og det med huskeliste kommer av at veilederen min skriver logg over det vi gjør. Og da må jeg skrive min for å kunne sammenlikne med hva han har skrevet. Vi kommer nemlig sammen, etter at vi har skrevet logg hver for oss, og går gjennom loggen, og da viser det seg at vi skriver mye av det samme. At han mener at jeg må jobbe mer med det, og det har også jeg skrevet – og hva som jeg har gjort som har vært bra.

På spørsmål om hun mente at refleksjonsloggen kunne tilskrives hennes gode faglige utvikling, svarte hun at ”ja, for da kan jeg krysse av etter hvert, ikke sant, og i flg. praksisveilederen min har det ført til en flott utvikling – han har vært veldig godt fornøyd. Og jeg kan gå tilbake å sammenlikne med hva jeg gjorde for et halvt år siden, med det jeg gjør nå”.

I flg. Schön generaliserer ikke den profesjonelle yrkesutøveren primært i form av prinsipper og regler, men i større grad av et helhetlig repertoar, et mønster å se ting i. Arbeidet bærer preg av en form for prøving og feiling hvor man ikke primært er ute etter å bevise noe, men etter å lykkes med arbeidsoppgavene. Tolking og utprøving av en rekke situasjoner er det som etter en stund bygger opp profesjonell yrkeskompetanse og evne til å bruke skjønn.

For Schön var noe av det viktigste at elevene ble stimulert til systematisk, reflekterende dialog med sin yrkespraksis og dermed til å lære av yrket. I en reflekterende praksis kan elevene lære problemtolkning og utførelse med utgangspunkt i holistiske prosesser (sammenhengende prosesser). Dette er vel så viktig som å lære å anvende forutbestemte regler og prinsipper. Tradisjonelle yrkesutdanninger har hatt en tendens til å prioritere det siste (Hiim og Hippe 2001).

7.4 Taus kunnskap

I løpet av intervjuet med Cathrine fortalte hun om en hendelse som inntraff under et besøk i Arendal, mens hun var student i praksisperioden. Hun refererte til denne hendelsen da hun ble spurt om hun kjente seg trygg i den rollen hun var i ferd med å gå inn i; om hun hadde opparbeidet seg praktisk kompetanse. Jeg synes fortellingen gir et bilde av det som av og til omtales som ”taus kunnskap” i profesjonsutdanninger, (men jeg er også klar over at fortellingen åpner for andre tolkninger):

Cathrine: Ja, jeg er jo det. Jeg merker det at når det først gjelder, så er allting greit liksom. Nok et eksempel – ja, nå merker jeg at jeg blir akkurat som læreren min (hun har tidligere referert til en lærer som alltid eksemplifiserer undervisningen). Jeg var i Arendal for et par uker siden, så sto jeg på brygga der, og ved siden av brygga, noen hundre meter lengre borte går det en skråbakke ned i vannet. Jeg hørte egentlig ingen ting, men da jeg ser bortover mot den skråbakken, ser jeg en bil som står halvveis ned i vannet; og da tenkte jeg med en gang at har den stått der lenge liksom, har det skjedd nå eller.. Men

så synes jeg den beveger seg. Da roper jeg til samboeren min og så løper vi bort til bilen. Der står det en dame og jeg spør om det er hennes bil, men det er det ikke. Så spør jeg om hun vet om det er noen i bilen, men det vet hun ikke. Men det ene bakvinduet står så mye oppe, sier hun. Og da er det sånn at går du fra din egen bil tom, da låser du og lukker alle vinduene for kanskje å gå inn i matbutikken. Har du ei bikkje eller en unge der, setter du opp vinduet for å få nok luft; for det er varmt. Da øker sjansen for at det er noen i bilen. Og det som er så deilig ved den situasjonen, er at jeg faktisk gjør noe. Jeg sparker da av meg på bena og ber samboeren min hopper ut i vannet. Da jeg stuper ut i vannet har bilen sunket helt ned og triller langs bunn så jeg holder meg fast til den mens jeg kikker inn. Det er ganske grumsete vann, men jeg ser inn og ser ingen. Men jeg er ikke hundre prosent sikker. Jeg følger bilen et stykke ned, kanskje til en tre meter og det er ganske kaldt så jeg må slippe meg opp. Da sier samboeren min at det er for kaldt, du må komme deg opp ellers får du krampe. Men det var helt forferdelig siden jeg ikke var helt sikker på om det var noen i bilen eller ikke. Men akkurat da kommer det en mann løpende med en liten unge i hånda. Og det var hans bil, og ungen hadde sittet inne i bilen tidligere. Ungen hadde tatt ned håndbrekke og da den begynte å trille ned bakken så hadde ungen kastet seg ut av bilen og løpt inn i kjøpesenteret for å hente faren. Jeg var da i ferd med å dykke etter bilen. Faren fikk seg et skikkelig støkk. Men det som er deilig med det, er at jeg er i stand til å handle, at jeg gjør noe.. Jeg vet jo ikke om jeg har lært å handle i politiet, kanskje det ligger i blodet. Men jeg tror at mange av erfaringene fra dette praksisåret har lært meg å aksjonere i slike situasjoner, uten at jeg har lest meg til det liksom – forstår du? Jeg har blitt mer bevisst mine oppgaver som politi, på en måte.

Hiim og Hippe (2000) referer til Wittgensteins (Filosofiske undersøkingar 1978) som behandler begrepet taus kunnskap: Han kritiserer positivismens framstilling av forholdet mellom språk og virkelighet. I følge Hiim og Hippe fremhever Wittgenstein at anvendelse av regler innebærer en praksis som nødvendigvis må være knyttet til et stort repertoar av situasjoner. Situasjonene må være ulike og tolkes i forhold til begrepene. Å lære seg språk, en teori eller en yrkest teori, innebærer ikke primært å lære seg å formulere regler om skiftende forhold. Det innebærer heller å lære seg å beherske den menneskelige eller profesjonelle virkeligheten i all dens kompleksitet. Tegnet på at man har tilegnet seg et yrkesbegrep, er at man kan praktisere begrepet, at man kan utøve handlingssett som begrepet innebærer. Den positivistiske forestillingen av språk som en avbildning av den ytre verden er i følge Wittgenstein altfor enkel (Wittgenstein i Hiim og Hippe 2000).

Lauvås (1990) bruker begrepet ”innforstått” kunnskap når han omtaler den tause kunnskapen. For Lauvås dreier det seg i stor grad om kunnskap som vi har et så nært forhold til at vi knapt

nok er bevisst at vi har den. Dette forholdet reflekteres i at taus kunnskap er ”kroppslig” eller sanselig. Slik kunnskap er blitt en del av kroppen og ikke bare den del av kroppen som er knyttet til intellektuell virksomhet (Carlgren 1997). I en rapport – nr. 2/99 – Program for læringsforskning, sier Johannessen at man kanskje kan betrakte taus kunnskap som en samlebetegnelse for ulike aspekter som i lengre tid har falt utenfor det vi regner som kunnskap. Johannessen har kommet fram til at anvendelsesaspektet er et essensielt moment ved kunnskap, hvor dømmekraft og erfaring står sentralt. I boka ”Veiledning og praktisk yrkest teori” (Lauvås og Handal 2000:91) referer forfatterne til Johannessens tre forskjellige betydninger av begrepet, hvorav to får betydning i forholdet til Cathrines fortelling:

- *Forskjellige former for kunnskap som av prinsipielle grunner ikke lar seg artikulere fullt ut ved hjelp av verbalspråkelige midler. Det dreiser seg om visse former for viten eller innsikt som essensielt er av praktisk art, bl.a. om ferdigheter, og disse er knyttet til en horisont bestående av et umåtelig mangfold av praksiser.*
- *Kunnskap som er tilegnet gjennom øvelse og som får sitt uttrykk gjennom den sikkerhet vi utviser i omgangen med de fenomenene som kunnskapen gjelder, for eksempel ”blikk” for visse sammenhenger. Kuhn (1964) regnet slik kunnskap som nødvendig i alle sammenhenger der vi har kunnskap om noe. Denne kategorien unndrar seg formuleringer i form av regler og metoder.*

Jeg tror Cathrines opplevelse av situasjonen som oppsto i Arendal, viser at hun har opparbeidet seg en kompetanse som det er vanskelig å verbalt tilbakeføre til teoretiske overlegninger. Noen vil hevde at Cathrines handling ikke var annerledes enn det hvem som helst ville ha gjort, men jeg tror likevel at hennes refleksive vurderinger, bygger på forskjellige erfaringer fra praksisåret. Erfaringen danner så et mønster som resulterer i målrettet handling.

Roar gir også et bilde av den tause kunnskapen når han sier:

Roar: (...)Det er mye man ikke kan lese seg til i første klasse. Når du har vært oppe i liknende situasjoner en del ganger, føler du at det er et slags mønster som går igjen, uten at jeg helt klarer å sette ord på det – du bare føler det liksom.

7.5 Praksisveileders bruk av veiledning

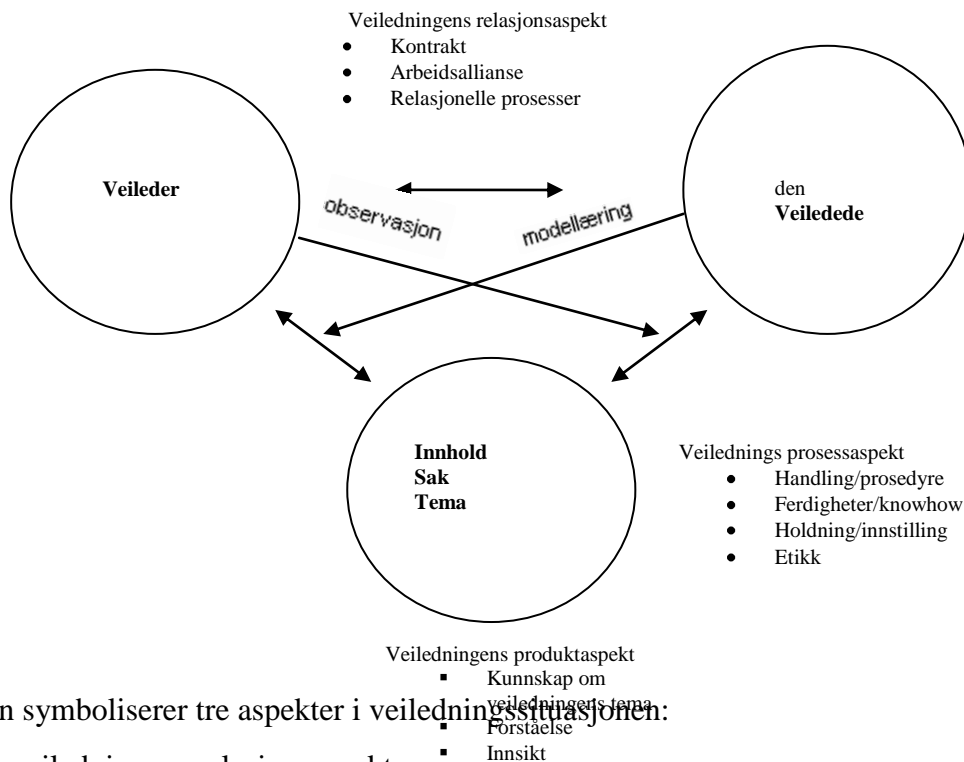
Allerede etter de første intervjuene, slo det meg at den veiledning som fant sted i patruljebilen, hadde en faglig styrke som forbauset meg. Ikke minst fordi flere av veilederne

hadde liten erfaring i faget (som veiledere). Det kom ikke fram opplysninger under intervjuene som avklarte hvorvidt veilederne hadde gjennomført utdanning i veiledningspedagogikk ved Politihøgskolen, eller andre tilsvarende utdanninger. Men uansett ga samtlige respondenter svært gode tilbakemeldinger med hensyn til tjenestemennenes veiledning.

7.5.1 Veiledningens tre aspekter

Pettersen og Løkke (2004) har laget en illustrasjon som viser grunnstrukturen i veiledning, og som forfatterne referer til som en pedagogisk situasjon; en tresidig pedagogisk situasjon. Intensjonen er at veileder skal hjelpe, støtte og legge til rette for at studenten blir mer kyndig kompetent i sin yrkesutøvelse og profesjonelle praksis. Illustrasjonen viser hvordan veiledningssituasjoner strukturelt sett danner tre hovedsider eller –aspekter, som alle representerer relevante og nødvendige fokusområder i veiledning.

Illustrasjon av Pettersen og Løkke (2004:41)



Figuren symboliserer tre aspekter i veiledningssituasjonen:

- veiledningens relasjonsaspekt
- veiledningens prosessaspekt
- veiledningens produktaspekt

Det første aspektet viser til den formelle kontrakten mellom partene, arbeidsalliansen som utvikles mellom veileder og den veiledede og de følelsesmessige bånd og personlige relasjoner som utvikles over tid. Prosessaspektet omhandler yrkesutøvelsens metodiske sider som legger vekt på arbeidsprosessens teknikker, metoder og handlingsprosedyrer. Her finner vi også igjen poenger fra mesterlære og den handlingsorienterte veiledningen hvor veileder observerer studentens yrkesutøvelse og veilederen ”har tilgang på hvordan veileder utøver yrket (modellæring)”. Produktaspektet viser til kunnskaper i profesjonens virkeområder; det som er fagets ”gjenstand”. I det siste aspektet referer forfatterne til evnen til å analysere og reflektere systematisk over faglige oppgaver med utgangspunkt i fagets og profesjonens kunnskapsbase (ibid:42). Illustrasjonen betegner en-til-en veiledning.

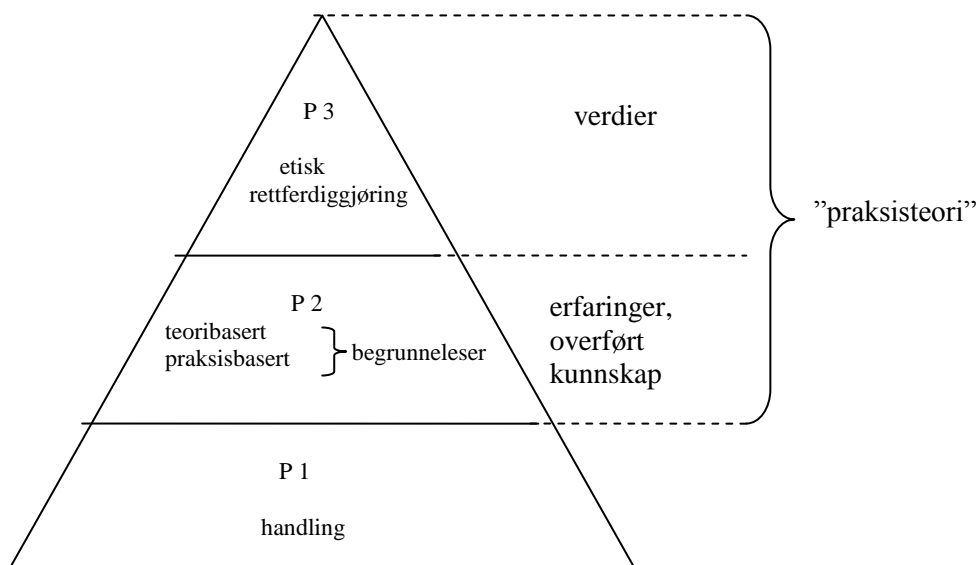
I innledningen til denne oppgaven refererte jeg til Karin Anna Petersens bok ”Den praktiske erkendelse” (1993) og hennes ”distinksjon” mellom teori og praksis, eller hvordan hun påpeker en ofte uttalt forståelse av forskjellen mellom teori og praksis, altså slik den kan oppleves. I denne forbindelse opplever jeg at Pettersens og Løkkes modell kommer problemstillingen i møte: I spenningsfeltet mellom teoristudier og praktisk anvendelse av teori, handler det om å integrere fagets praktiske og teoretiske sider. Det blir på en måte et spørsmål om ”å vite at” (knowing that), som vanligvis betegner det vi omtaler som teoretisk kunnskap, og ”å vite hvordan” (knowing how), som viser til det vi kaller praktisk kunnskap. Å integrere teori og praksis handler i første omgang om å sette disse to kunnskapsaspektene i forbindelse med hverandre.

7.5.2 Operasjonalisering av teori

Pettersen og Løkke (2004) bruker illustrasjonen i første omgang til å belyse teoretisk kunnskap om veiledning; veiledningens teoribase og hvordan veiledningen så operasjonaliseres. Slik jeg forstår forfatterne, begrenser de kunnskap om teori til kun å omhandle kunnskap om hvordan veiledningen kan utføres. Jeg synes imidlertid illustrasjonen er like god som modell for en generell betraktning av integrasjon av teori og praksis. For å utføre god veiledning, må man ha ikke bare ha kunnskap om hvordan veiledningen skal utføres, men handlingen må ha en faglig, teoretisk forankring; veiledningen skal føre fram til noe, et resultat. Med andre ord for å gjennomføre veiledning, er det ikke nok bare å inneha

teoretisk kunnskap om veiledning, men man må kjenne yrkets og fagets særpreg, fagets innhold og gjenstand.

I denne sammenheng synes jeg det er nærliggende å trekke inn det Handal og Luvås (2000) betegner som ”Praktisk yrkesteori”. Det som ofte betraktes som to motsetninger (praksis og teori), to begrepsmessige motsetninger, utgjør den praktiske yrkesteorien, som betegnes som PYT. Praktisk yrkesteori reflekterer den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet. Som illustrasjon kjennes den igjen i ”praksistrekanten” (som Løvlie (1974) konstruerte, riktignok i en omvendt utgave med spissen ned):



Praktisk yrkesteori er en teoretisk konstruksjon med elementer fra egen erfaring, som også inneholder informasjon fra andres erfaring, teoretisk kunnskap og innsikt og innordnet etter verdier som den enkelte oppfatter som viktig. Praktisk yrkesteori inneholder teori på mange måter; men teorien som fremstår som litterær påstandskunnskap innenfor et område, kan være mangelfull for studenter under utdanning. Det som da fremstår som enda mer betydningsfullt, er at de fleste mangler den ”fortrolighetskunnskap” som er nødvendig for å nyttiggjøre seg påstandskunnskapen (Handal og Lauvås 1999).

Handal og Lauvås referer til Johannessen (1988:26) som sier i denne sammenheng:

Til den *regelkunnskap* som uten tvil også spiller inn, finnes det noe som kalles for *praksiskunnskap*. Regelkunnskap kan man beskrive uttømmende gjennom å formulere de reglene den gjelder. Praksiskunnskap kan av logiske årsaker ikke dokumenteres på samme måte. Den kan imidlertid dokumenteres gjennom at den praktiseres. Praksiskunnskap viser seg med andre ord dels som en *ferdighet* når det gjelder å bruke utsagn og dels som en viss *fortrolighet* med de forhold som utsagnet sier noe om. Praksiskunnskap kan derfor med rette karakteriseres som taus kunnskap av helt grunnleggende art. Verken anvendelsesferdigheten eller fenomenfortroligheten kan reduseres fullstendig til påstandskunnskap.

På denne bakgrunn viser praktisk yrkest teori at den inneholder mye taus kunnskap, blant annet mye fortrolighetskunnskap med selve praksisfeltet (Lauvås og Handal 2000). Teori som grunnlag for praktiske handlinger, påstandskunnskap, får betydning i mindre grad uten at den innlemmes i en praktisk yrkest teori som inneholder den nødvendige fortrolighetskunnskapen.

Nettopp gjennom praksis får studentene tak i den tause kunnskapen som et personlig grunnlag for å innlemme påstandskunnskapen i den egne kunnskapsbasen, ”i egen PYT” (ibid). Det er først gjennom egen praktisering av den egentlige yrkesrollen at den tause kunnskapen utvikles. Og det er i denne kunnskapsutvikling veiledning blir viktig for å øke refleksjonsnivået om egen PYT og knytte nye erfaringer, og teori, til den. Senere i yrkeslivet vil den praktiske yrkest teorien bestå av mye taus kunnskap dersom veileder, eller studenten selv, ikke har stilt krav til artikulering – eller verbal refleksjon tidligere.

I boka ”Organizational Learning: A theory of Action Perspective” (Argyris og Schön 1978) omtaler forfatterne handlingsteori som “theory-in-use”, som er “avgrenset” i forhold til det begrepet ”espoused theory”, ”forfektet” teori. Begge begrepene omhandler den praktiske yrkest teorien, men betydningen er noe forskjellig. I Lauvås og Handal er det ”theory-in-use” som er det sentrale. Handlingsteorien inneholder det som faktisk vektlegges i det daglige arbeidet, under handlingstvungen, og som bygger på de verdier og kunnskaper som er konkrete og nødvendige for å utføre handlingen. Handlingsteoriene er ikke i artikulerte på samme måte som i den forfektede teorien, som brukes når vi forsøker å formidle reglene som ligger til grunn for handlingen. Men som Lauvås og Handal (2000:183) sier: ”I profesjonsperspektivet spiller imidlertid forfektet teori en viktig rolle. I yrkessosialiseringen inngår det som et element å kunne håndtere situasjoner der profesjonens interesser markeres (for eksempel forklaring av hva som er profesjonens eksklusive kompetanseområde), eller hvor angrepet på profesjonen imøtegås”. Derimot er det de ”upolerte” sidene, implisitte

tolknings- og handlingsregler, forståelsesmåter, kognitive schemata m.m., som brukes i den daglige utførelsen av yrket som brukes (ibid).

Det siste nivået i trekanten representerer de verdier vi tar med oss inn i situasjonen, hva som fremstår som riktig og galt – gjerne i et moralsk perspektiv. Dette er et subjektivt spørsmål, en vurdering den enkelte gjør selv. Opp gjennom årene har det riktignok blitt reist spørsmål om det kan være sammenheng mellom verdier og kunnskap; for noe har det fremstått som en trussel mot kunnskapens objektivitet og legitimitet. Men for de fleste er det vel slik at kunnskapen som skapes i sosiale situasjoner knyttet til en virksomhet, ikke er verdifri.

7.5.3 Respondentenes opplevelse av veiledning

Respondentene beskrev veiledningssituasjoner, eller måter som veiledningen ble gjennomført på, som kan tilbakeføres til Pettersen og Løkkes pedagogiske modell.

Da Kari-Anne ble spurt om hvordan hun opplevde veiledning i praksisåret, og hun samtidig ble bedt om å komme med eksempler, svarte hun:

Kari-Anne: Veilederen min gjør mye for at jeg skal føle meg trygg sammen med ham. I begynnelsen snakket vi om alt annet enn arbeidsoppgaver, sånn som hvilke interesser jeg har og sånn. Han fortalte mye om seg selv, familien og hvilke hobbyer han har. Samtidig brukte han tid på å avklare hvilke forventninger han hadde til meg, og så spurte han om hvilke forventninger jeg hadde til praksisåret.

(...)I forhold til praksisveilederen har jeg følelsen at jeg kan si ifra, for vi har en veldig åpne tone. Han er veldig flink til å ta mine meninger til etterretning og er veldig klar på det. Han tenker over det jeg sier, og jeg merker at han da gjør ting annerledes. Jeg føler meg veldig trygg på veilederen min, og vet at han ville sagt i fra hvis jeg hadde gjort noe galt. Vi snakker alltid om hva som kan skje før vi kommer fram til et åsted, og hva vi kunne ha gjort annerledes når vi er ferdig med oppdraget.

(...)Han er veldig opptatt av hjemmelsbruk; jeg må alltid forklare hvilke lover og regler vi kan bruke. Og det har ført til at jeg må les mye juss.

(...)Jo, for eksempel, hvis vi skal ut på et oppdrag i trafikkulykke, da forbereder vi oss i bilen, at det og det kan hende og at vi snakker om det på forhånd – førstehjelp, ”værstefallsteori” og litt sånn psykiske forberedelser; hva som kan vente oss. Og det gjelder i alle type oppdrag. Og så går vi

gjennom det vi gjorde i ettertid. Og hvis han ikke har sett, eller vært med på alt det jeg gjorde, forteller jeg ham det i ettertid og da sier jeg at jeg gjorde det sånn og sånn for det tror jeg var riktig.

Cathrine beskriver den veiledning hun har fått som ”svært god”. Hun beskriver forholdet til sin veileder som åpent og at veilederen har bedt henne om gi ”kritiske tilbakemeldinger” dersom hun synes han (veilederen) løste en oppgave dårlig:

Cathrine: (...)Og så er han veldig åpen for andre løsninger av oppdrag. Han sier da at slik ville jeg ha løst det, men det er ikke sikkert at det er den beste måten å løse oppgaven på. Derfor har han ofte latt meg korrigere og løse oppgavene.

(...)Ja, han vil gjerne ha kritiske tilbakemeldinger, men jeg må begrunne hvorfor. Han ber meg ofte om å undersøke hva som står i politiinstruksen når vi diskuterer. (Politiinstruksen er det samme som ”Alminnelig tjenesteinstruks for politiet” – og inneholder bl.a. bestemmelser om hvordan politimyndighet skal utøves og hvordan publikum skal behandles. Instruksen er i lommeformat og tjenestemennene/kvinnene har den gjerne med seg i tjenesten).

I litteraturen som omhandler veiledning, refereres det ofte til tre faser eller hovedlinjer i veiledningens utvikling. Det er handlingsorientert veiledning (læring gjennom handling), det er reflekterende veiledning (læring gjennom samtale) og den siste fasen kjennetegnes ved at de to første fasene integreres. Pettersen og Løkke (2004) kaller den siste fasen for ”læring gjennom deltakelse, handling og samtale).

Den veiledningen som respondentene beskriver, viser at veiledningen i praksisåret foregår i mangeartede og ulike situasjoner og at praksisveilederen, enten bevisst eller ubevisst, gjør nytte av alle fasene.

Da Kjersti svarte på spørsmål om veiledning, sa hun blant annet:

Kjersti: Han har forberedt meg på oppdrag, hva som skal skje, hva som blir mine arbeidsoppgaver og hva jeg føler eller synes om det. Og etter at arbeidsoppgaven var utført, har han satt seg ned med meg og gått gjennom oppdraget; hva jeg synes om det, om noe kunne vært gjort annerledes. Det har vært veldig godt for meg.

(...)Han har bedt meg om å legge merke til hvordan han går inn i situasjoner, så snakker vi om det etterpå, gjerne når vi sitter sammen og skriver rapport, og jeg får lov til å mene noe om hvordan oppdraget ble utført.

(...)Jeg synes jeg har lært mye av bare å se på hvordan han har løst oppgaven, altså.

Her gir Kjersti uttrykk for et mønster som er gjenkjennelig i mesterlære (læring gjennom handling). Veileder og den veilede går sammen og veiledningen knyttes opp mot fortløpende arbeidsoppgaver (direkte veiledning). Den reflekterende delen får uttrykk når rapporten skrives i ettertid. Alt i alt er alle fasene ivaretatt; deltakelse, handling og samtale.

Flere av respondentene ga likelydende svar:

Kari-Anne: Andre studieår har vært veldig bra, det har på en måte gitt en smaksprøve. Jeg er på ingen måte utlært og jeg ser at jeg har veldig mye igjen. Veilederen min er 30, men har arbeidet i 5 år etter Politihøgskolen. Her på politistasjonen er det veldig mange unge folk, som har gått ut fra Politihøgskolen for bare ett eller to år siden, og når jeg kjører med dem, er jeg glad for at jeg har en såpass erfaren veileder, men han sier jo selv at han ikke er utlært på noen måte – men jeg ser jo at han har jobbet lengre enn andre. Han er jo ikke noen ekspert. Han sier ofte at jeg ikke bare må ta etter han, men at jeg må finne min egen måte. Vi snakker ofte om hvordan vi løste oppdraget og hvilke alternativer som var der

(...)Han er veldig rolig, selv i litt tøffe situasjoner, og jeg har selv erfart, at når jeg også prøver å være rolig under arrestasjoner for eksempel, går det mye lettere. Det har gitt meg trygghet.. så jeg tar nok etter han.

(...)Jeg har jo sagt at jeg bruker logg, og den bruker vi når vi sitter sammen å snakker om de oppgavene vi har hatt. Jeg tror den gir en god veiledning for begge to.

Tor: (...)Når vi kjører ut på et oppdrag, snakker vi om hvilke forventninger vi har til oppdraget, og veilederen kommer med sine forslag. Og når oppdraget er løst, kommer han med tilbakemelding på hvordan det gikk; hva vi gjorde bra og hva som var dårlig.

(...)Først kommer jeg med mine forslag, hva læringsutbytte har vært – litt om følelser i oppdraget. Deretter kommer veilederen min med bekreftelse på det som var riktig og eventuelle korrigeringer. Han lar meg utføre oppgavene, men han er med på å ta ansvar hvis det går dårlig.

Jens fikk spørsmål om hvordan han opplevde praksisveileders veiledning etter at han hadde mottatt kritikk i en sak; om han syntes det var greit å få kritikk:

Jens: Ja, så lenge den er konstruktiv. Og her opplever jeg den som bra. Jeg har ikke fått så mye negativ kritikk, men jeg husker de første avhørene jeg tok, der var det mye feil og groms – det var litt på formalia og så blandet jeg litt personer som hadde forskjellige roller i saken – så når du leste det etterpå så ble det veldig forvirrende. Det var rett og slett feil. Det synes jeg var frustrerende, for jeg opplever at jeg behersker å skrive ganske bra. Men så fikk jeg tilbakemelding fra hovedveileder som syntes jeg skrev ganske dårlig. Og det var frustrerende for jeg visste at jeg kunne skrive, men jeg skjønte på en måte selv at det ikke var selv skrivingen det var noe galt med, men selve stressfaktoren i avhørssituasjon; at jeg ikke var selvsikker nok og slike ting. Men så ble jeg veldig bevisst på det og jobbet mye med det. Jeg føler at jeg, på slutten av tiden på etterforskningsseksjonen at jeg fikk dreisen på det. Og fikk tilbakemelding på at det var bra avhør.

(...)Jeg var forresten tilstede når veilederen min tok et avhør, og det lærte jeg mye av. Etterpå gikk vi gjennom avhørssituasjonen, ikke bare det formelle, men hvordan vi burde opptre ovenfor den som blir avhørt. Vi brukte den avhørssituasjonen vi nettopp hadde gjennomført som eksempel – og det var bra.

Roar fikk spørsmål om det har vært rom for refleksjon, og om han hadde spurt om råd underveis.

Roar: Ja, det har vært rom for refleksjon og det har vært stort rom for å spørre om råd. Jeg har fått kritikk. Ja, det har jeg. Det kan ha vært slike svake hentydninger som: jeg ville kanskje ha gjort det annerledes der og der, mens andre ganger har han sagt direkte at vær mer forsiktig, eller konkret hva jeg har gjort galt, men da har han alltid gjort det i ettertid, aldri mens jeg sto oppe i situasjonen.

7.5.4 Førveiledning og etterveiledning

Respondentene refererte ofte til hvordan veiledningen ble gjennomført ute i praksisåret, som det også fremgår av intervjuene så langt. Og det synes som om veilederne gjennomførte veiledning etter et bestemt mønster, men igjen er det usikkert om det skyldes opplæring i veiledningspedagogikk, eller om det var ubevisst. Det kan også vær et resultat av hovedveileders ”instruks” overfor praksisveileder eller at studentene selv etterspurte prosessen (alle studenter som skal ut i praksis orienteres om hvordan veiledningen forventes å være og hvordan man skal skrive prosesslogg, og hvordan denne skal brukes, se kap xx).

Tor forklarte ganske tidlig under intervjuet at veilederen bruker mye tid på veiledning før de reiser ut på oppdrag, eller at han (veilederen) snakker mye om hvordan han møter publikum i

forskjellige situasjoner; hvordan man må klare å omstille seg fra ”skarpe” oppdrag, til å kommunisere med publikum om ”løst og fast på torget”:

Tor: (...)Han bruker mye tid på gjennomgang av situasjoner som han kjenner fra før, og som han vet vi vil komme oppi. I begynnelsen snakket han mye om det når vi kjørte sammen. Nå er det mer og mer sjelden, for nå kjenner jeg situasjonene selv; jeg har vært med på det før. Men når det gjelder alvorlige ulykker, som trafikkulykker og sånn, briefer han meg alltid om hva vi kan forvente oss å møte og hvilke arbeidsoppgaver jeg må løse når vi kommer frem..

I ”På egne vilkår” av Lauvås og Handal (1999), sier forfatterne at ”førveiledning” ikke har sterke tradisjoner hos oss. Likevel representerer denne formen for veiledning et større potensial for læring enn den tradisjonelle ”etterveiledningen”. Dersom man klarer å få førveiledningen inn i et ”godt spor”, vil undervisningen endre karakter til det bedre. Da kan etterveiledningen få sterkere preg av læring enn av evaluering og kontroll.

Kjersti: (...)Ofte spør han (les: veilederen) meg om hva jeg skal gjøre når vi kommer fram; hvordan jeg kunne tenke meg å løse oppgaven og sånn. Og hvis jeg sier at jeg vil gjøre sånn og sånn, får jeg ofte spørsmål om hvorfor, om vi har hjemmel til det osv.

Fra teorien kalles dette for avklaring og utdyping i førveiledningsfasen. Veileder gjennomgår hva den veiledede har tenkt å gjøre. Det er den veilededes tenkning som står i fokus. Veileders egne meninger settes til side og spørsmålene som stilles skal avklare om den veiledede forstår situasjonen som kommer, og om vedkommende er godt nok forberedt. Det er viktig å avdekke eventuelle usikre momenter, men samtidig ikke overta føringen slik at den veilededes egne meninger og tanker settes til side. Fasen avsluttes gjerne med at veileder oppsummerer en omforent forståelse av oppgaven: Veilederen skal ikke gjenta det studenten har sagt, men gjenta med egne ord det han har oppfattet som det sentrale.

Kjersti: (...)Når vi gjennomfører sånne samtaler i bilen på vei til et åsted, er det lettere å gå tilbake etterpå å se om det var slik vi hadde trodd, om vi gjennomførte oppdraget etter planen, liksom. Du får mange ”a-ha” opplevelser underveis.

Roar: (...)Det er ofte at vi må forandre taktikk underveis. Av og til ser oppdraget helt annerledes ut enn hva vi trodde. Da må vi stoppe opp og tenke oss om, og det har blitt mange gode diskusjoner etterpå.

Kari-Anne: (...)Han (veileder) er veldig flink til å observere hva jeg gjør, og når vi går gjennom situasjonen etterpå, forteller han meg alltid hva som han syntes jeg gjorde bra og sånn. Og så må jeg fortelle hvorfor jeg gjorde det og det. Det er veldig nyttig. På en måte blir jeg litt sikker på meg selv. Jeg blir kjent med meg selv altså.

I etterveiledningen er det viktig er det viktig å ta utgangspunkt i et veiledningsgrunnlag, enten det er det samme som ble diskutert i førveiledningen, eller en revidert versjon av det.

Etterveiledningen skal ikke være hypotetisk analyserende, men være empirisk konkluderende (Lauvås og Handal 1999). Likevel skal studenten få anledning til å ”fundere” over sine valg.

Det er viktig å sette de intensjonene man hadde før oppdraget; hvordan man ønsket å løse oppdraget, til det som senere viste seg å bli utfallet. I veiledning er det veilederens oppgave å hjelpe studenten til å reflektere over sin egen praksis og bidra til at denne refleksjonen blir rikholdig. Studenten trenger vanligvis en viss hjelp til å utkrystallisere og fastholde de mulighetene handlingsvalgene byr på for egen læring. Hva bør studenten for egen del arbeide videre med, hva bør prøves ut flere ganger for å få trening, og hva bør eventuelt legges om (ibid).

8. SAMMENDRAG

Ganske tidlig i arbeidet med denne oppgaven ble jeg utfordret i min egen forståelse av begrepet "læring". Som svært mange andre har jeg oppfattet læring som en individuell prosess, som gjerne har en begynnelse og en avslutning, og som er et resultat av lærerens undervisning i klasserommet. Mye har vært individuelt tilrettelagt hvor informasjonsflyten har vært stor; pugging av grammatikk og salmevers er velkjent for de fleste, og det meste har munnet ut i individuelle prøver og eksamener. Og jeg har vel ikke vært alene når jeg har tolket informasjonsflyten som irrelevant og til tider kjedelig.

Den litteraturen som har gitt et bakteppe til denne oppgaven, har hatt et annerledes perspektiv. Det har vært et perspektiv som plasserer læring i sammenheng med tilegnet erfaring i en sosiokulturell kontekst – og som Wenger (1998) sier – læring er et sosialt fenomen som reflekterer vår egen dype sosiale natur som erkjennende vesen. Som en refleksjon av slike antagelser er det primære fokus å betrakte læring som sosial deltakelse. En deltakelse som ikke er avgrenset til spesielle sammenhenger og bestemte aktiviteter, men hvor den lærende er en aktiv del av et sosialt praksisfellesskap og som den lærende skaper identitet i forhold til. En slik deltakelse former ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør (ibid).

Læring har tradisjonelt vært et område for psykologiske teorier. *Behavioristiske* teorier er kjent for sin atferdsmodifikasjon gjennom stimulus-respons forbindelse og selektive forsterkninger. Det pedagogiske fokus har innenfor denne retningen vært på kontroll og tilpasningsmessig respons. I *kognitive* teorier fokuseres det på indre kognitive strukturer og her oppfattes læring som transformasjoner i (disse) kognitive strukturene. Det pedagogiske fokus er formidling og transmisjon av informasjon gjennom kommunikasjon, sammenstilling, motsetninger og problemløsning. *Konstruktivistiske* teorier fokuserer på prosesser hvor den lærende bygger sine egne mentale strukturer i samspill med omgivelsene. Her er det pedagogiske fokus oppgaveorientert og legger vekt på praktiske, selvstyrende aktiviteter som orienterer seg mot oppbygging og oppdagelse.

Foruten disse tre kjente teoriene som har et psykologisk tilsnitt, har også *sosial læring* et psykologisk aspekt. Innen for denne retningen vektlegges mellommenneskelige relasjoner som omfatter imitasjon og modellering, og er slik sett kognitive prosesser hvor observasjon

kan være kilde til læring. Foruten de psykologiske teorier, er det andre teorier, som i pedagogisk sammenheng, forsøker å bygge bro over kløften mellom en handlings historiske grunnlag og en persons utviklingsmessige forutsetninger med hensyn til den aktuelle handling - for eksempel kløften mellom et språks aktuelle karakter og et barns ferdigheter i det gjeldende språk (Wenger 1998). Dette representeres gjennom *virksomhetsteoriene*, og eksempelet ovenfor er gjenkjennelig som Vygotskys "nærmeste utviklingssonne". Nært opp til virksomhetsteoriene, ligger det Wenger kaller *sosialisasjonsteorier*. I disse fokuseres det på hvordan en nykommer, den lærende, tilegner seg medlemskap i en fungerende struktur, hvor det å tilegne seg medlemskap defineres ved internalisering av en sosial gruppes normer (Parson 1964), og som jeg har referert til ved å peke på bl.a. Lave og Wengers litteratur og arbeider.

Kan praksisåret i utdanningen forsvares som læringsarena?

I denne oppgaven har jeg stilt spørsmålet "Hvordan oppleves praksisåret som læringsarena – kan man lære av- og i praksis?" Ved å henvise til teori og til den empiriske undersøkelsen, har jeg forsøkt å besvare spørsmålet. Jeg har lagt til grunn et utvidet syn på kunnskap, i motsetning til den skolastiske tradisjonen, og sett på hvilken rolle det sosiokulturelle felleskap har i læringsøyemed. Fordi Politihøgskolen skal gi en yrkesrettet utdanning er det viktig at teorihenvisningene "speiler" praksis og at studentene ser hvilken nytte teorien har for de praktiske handlingsvalgene, og ikke minst, at praksis utdyper og reflekterer teori. Den praktiske tilnærmingen til polityrket har stått sentralt i mange år og tidligere aspirantopplæringer har hatt mange paralleller til tradisjonell mesterlære.

Da skolen ble godkjent som høgskole og grunnutdanningen senere ble akkreditert som tre-årig bachelorutdanning (innenfor Lov om universitet og høyskoler), måtte man kvalitetssikre utdanningen i henhold til lov, forskrifter og politiske styringsdokumenter. Det såkalte "Mjøs utvalget", utvalget som la fram den offentlige utredningen: NOU 2000:14 "Frihet med ansvar – Om høyere utdanning og forskning i Norge", var en særdeles grundig utredning som også behandlet spørsmålet om kvalitet og effektivitet i læringsmiljøene. Utredningen ga et godt grunnlag for diskusjon og rettleiding – også på Politihøgskolen. Å fremheve noen sentrale "røde tråder" i utredningen, er en studie i seg selv, men utredningen synes å legge vekt på kravet til nærhet mellom forskningsbasert kunnskap (vitenskap) og den praktiske utøvelse av yrket. Men samtidig erkjennes det at koplingen mellom praksis og teori innebærer store

utfordringer, og veien mot profesjonell kompetanse stiller store krav til utdanningsinstitusjonen.

I kapittel 2 i utredningen, s.31, står det blant annet:

(...) ”Kvalitet i læringsmiljøet forutsetter også en kvalitetssikring av de som er faglig ansatte ved utdanningsinstitusjonen slik at kommunikasjonen mellom dem og studentene i forelesningen, laboratoriet eller seminaret kan være faglig velfundert og pålitelig, samtidig som den inspirer og gir studenten anledning til å brytes med egne spørsmål. Formidlingskompetanse i høgere utdanning er utenkelig uten faglig kompetanse. Samtidig er ikke faglig kompetanse nok når det gjelder å fremme kvalitet i undervisningsarbeidet. Læring handler om å drive fram læringsprosesser der studentene selv gjør lærestoffet til sitt og evner å anvende kunnskapen i andre og ukjente situasjoner enn den konkrete undervisningssammenheng. Det handler også om å bli kjent med kunnskapen som noe som ikke er statisk eller ferdig utviklet, men noe som stadig vil måtte videreutvikles og utfordres. Læring og forståelse krever engasjement og bevissthet om eget ansvar, men også trygghet for at noen er opptatt av at man på best mulig måte skal kunne få hjelp og oppfølging når man trenger det. Læring krever studenter som er motiverte, ettersom ingen andre kan lære eller forstå for dem”

Da Politihøgskolen søkte, på midten av 90-tallet, om å få godkjent de tre studietrinnene i grunnutdanningen i et vektallssystem, ble det foretatt en vurdering av daværende Norgesnettrådet (nasjonalt organ for kvalitet i utdanning). Rådet godkjente de to teoriårene (totalt 40 vektall), men underkjente praksisåret. Rådet pekte blant annet på at koplingen mellom praksisåret og skolens teoriår måtte bli bredere. Man etterlyste også større grad av involvering fra skolens vitenskapelige personale og bruk av vitenskapsbasert litteratur.

I tiden som fulgte foretok man justeringer og utbedringer av kvaliteten og i 2001 ble praksisåret vurdert på nytt, og denne gangen ble studietrinnet vurdert som likeverdig med de to teoriårene. Selv om man påpekte de utfordringer som fremdeles lå i kopling mellom teori og praksis, krediterte man den erfaringsbaserte kunnskapens betydning i opplæringen, hvilket også tilfredsstilte lovens krav. Rådet uttalte blant annet: ”Politihøgskolens praksisopplæring har sin styrke i at yrkeskunnskapen hos veilederne fremstår som høy og godt kvalitetssikret.” Men man understreket betydningen av oppfølging og dokumentasjon av studentenes egenrefleksjon og vurdering av handlingsvalgene.

Fag- og studieplaner som ble utarbeidet etter evalueringen, viser at skolen tok innover seg rådene fra Norgesnettrådet og skjerpet kravet om egenrefleksjon hos studentene. Det ble avsatt tid til formaliserte veiledningssamtaler i praksisåret og veilederne skulle i henhold til planverket, påse at refleksjonslogg ble skrevet og benyttet som grunnlag for veiledning. På

mange måter kan man si at skolen tok inn over seg, bevisst eller ubevisst, utfordringen som lå i å utvikle den tradisjonell mesterlære til en læringsform som også bevisstgjør verdien av refleksjon som grunnlag for læring.

8.2 Legitim perifer deltakelse

Det situerte læringsperspektivet reflekterer på mange måter praksisårets dynamikk, og derfor har nok dette perspektivet blitt et sentralt område for denne oppgaven. Det teoretiske grunnlagsmaterialet har blant andre Lave og Wenger gitt. Den empiriske delen av oppgaven bekrefter teoriene: Læring er preget av den situasjonen som finner sted. ”Legitimate peripheral participation” betegner den lærendes posisjon som ny og perifer deltaker, men likevel akseptert medlem av praksisfellesskapet. Prosessen mot tilegnelse av relevant kompetanse og status som fullverdig medlem i fellesskapet, kjennetegnes som en helhetlig læringsprosess. I alle fall gir den mulighet for helhetlig læring.

Samtlige respondenter ga uttrykk for en praksisfellesskap som tok godt i mot dem, ikke bare de utpekte veilederne, men alle ansatte i opplæringsenheten. Opplæringsenheten framsto med et felles ansvar for opplæringen. ”Legitim perifer deltakelse” gjør det mulig å tale om relasjoner mellom nykommere og erfarne deltakere, og om aktiviteter, identiteter, artefakter og fellesskap om kunnskap og praksisfellesskap (Lave og Wenger 1991). I prosessen realiseres intensjonen om å lære og studentene erfarer hvilken betydning læring får.

Lave og Wenger har selv brukt mye tid på å videreutvikle teorien bak ”mesterlære” til en teoretisk utlegging av begrepet ”situert læring”. Slik jeg forstår dette, og slik jeg synes det uttrykkes gjennom intervjuene, så finnes det en stor grad av gjensidighet i læringssituasjonen; den erfarne profesjonsutøver påvirker den lærende, men samtidig finnes det en stor grad av korreksjon eller bekreftelse fra den lærende som påvirker ”mesteren”. Dette innebærer, som Lave og Wenger uttrykker det, at det legges vekt på en ”total forståelse” som involverer hele personen, framfor broker fra et pensum av vitenskapelig karakter.

Det siste perspektivet hos Lave og Wenger er undersøkelsen om læring som legitim perifer deltakelse. Situert læring er et overgangsbegrep, en slags bro mellom en forståelse av kognitive prosesser – og dermed læring – er det primære, og en forståelse hvor sosial praksis

er det primære, det generative fenomen, der læring er et av den sosiale praksis' karakteristika. Lave og Wenger konstaterte at legitim perifer deltakelse er et begrep som beskriver engasjementet i sosial praksis som innebærer læring som en integrert bestanddel.

8.3 Refleksjon-i-handling

Bevissthet om veiledning har vært et sentralt tema i praksisåret. Politihøgskolen har videreført tradisjonen fra den gamle etatsskolen, men utviklet og forbedret innholdet på en rekke punkter. Ved å bruke egne praksisveiledere i "1:1" veiledning, hvor det altså stilles krav til egenrefleksjon, utfordrer så vel student som veileder til faglig bevissthet i handlings- og læringssituasjonen. Skolens praksis synes å være i overensstemmelse med mange av de teoretiske overlegninger som Schön beskriver. For Schön inngår tenkning, refleksjon, handling og læring i et nært innbyrdes samspill, hvor den enkelte funksjon ikke sees isolert, men står i et interaksjonsforhold til mange forskjellige innsikter.

Schön referer til den tause kunnskap, et begrep han henter fra Michael Polanyi i boken "The Tacit Dimension" 1967, og som ofte underbygger, eller begrunner handlingsvalget. Det er ekspertens, eller den kompetentes "kunnskap-i-handling" som leder fram til handlingsvalgene, men en kunnskap som det ikke er like lett å sette ord på. Når Schön forsøker å forklare fenomenet, viser han til syklisten som blir spurt om hvorfor han ikke faller av sykkelen når han sykler, eller svinger med sykkelen. Syklisten vet at spørsmålet dreier seg om balanse, men han vil sannsynligvis få problemer med å forklare hva som skjer når han svinger. Imidlertid er det "know-how" eller taus kunnskap som ligger implisitt i syklistens handling. Under et av intervjuene fortalte Cathrine om en episode i Arendal hvor hun ble oppmerksom på en bil som var i ferd med å trille ut i vannet og synke. Hun foretok raske overlegninger av situasjonen og handlet nærmest instinktivt, men ga selv uttrykk for at hennes reaksjon var et resultat av tidligere erfaring fra politiarbeidet og den internalisering som hadde brakt henne inn i politirollen. Jeg synes fortellingen har klare paralleller til Polanyis "tause kunnskap".

En nærmere bevissthet rundt forholdet kunnskap-i-handling, kan skje på to måter (Schön 1983). Ved å reflektere *over* handlingen, og å reflektere *under handlingsforløpet*. I det første tilfellet tenker man tilbake på den utførte handling og gjennomgår handlingen (utførelsen) og

stiller spørsmål om hvilket utfall handlingen fikk; hvordan kunnskap-i-handling bidro til resultatet. Når vi reflekterer under handlingsforløpet, er det gjerne det vi tenker på som refleksjon-i-handling. Schön idealiserer disse to forholdene og holder dem til en viss grad atskilt. Han henviser gjerne til et inntruffet overraskelsesmoment når han forklarer refleksjon-i-handling som tvinger fram refleksjon der og da. Men graden av overraskelsesmoment kan jo være av en slik karakter at det allerede er fortolket. I denne oppgaven synes en nærmere distinksjon å være av mindre interesse. Det som imidlertid er interessant, er veilederens oppfølging av studentenes egenrefleksjon. Samtlige respondenter ga klart uttrykk for at det fant sted før-veiledning, veiledning under utførelse og etter-veiledning. Slik sett er en profesjonell kunnskap-i-handling innlært i et sosialt og institusjonelt strukturert sammenheng som deles av fellesskapet. Læringsaspektet trer tydeligere fram og studentene tvinges i større grad til å sette ”den praktiske erkjennelse” opp mot den teoretiske kunnskapen. Veiledningen i praksisåret fremstår i mange sammenhenger som en *bevisst* læringsstrategi. Refleksjon blir et redskap for å danne mening om det som skjer, og å utvikle eller endre denne ”meningen” eller forståelsen.

8 KONKLUSJON

De funn som er gjort i denne oppgaven viser at gjennom den lærendes deltakelse i praksisfellesskapet, oppstår læring. Den læring som finner sted er mangfoldig og kjennetegnes ved et helhetlig læringsperspektiv: Med det mener jeg at (1) den lærende utvikler profesjonell kompetanse, samtidig som erkjennelsesgrunnlaget om egne holdninger og psykologiske forutsetninger prøves ut. (2) Læringen utvikler gjensidighet ved at både den lærende og den eldre polititjenestemann utvikler begge et høyere kompetansenivå gjennom samhandlingen. (3) Styrken i praksisnær læring synes å være at den lærende operasjonaliserer vitenskapelig kunnskap på en slik måte at teoriens sammenheng blir tydeligere; den fragmenterte kunnskapen fra teoriåret systematiseres inn i en handlingskontekst og danner et helhetlig kunnskapsbilde.

Uten at det var denne oppgavens tema, viste også funnene at ved å legge praksisåret mellom to teoriår, skjerpes interessen for teoriundervisningen i 3 klasse og motiverer for det videre studiet. Samtidig opplever studentene at den kompetanse som tilegnes i praksisåret, skal prøves ut i det etterfølgende teoriåret. Slik oppstår det en større grad av ydmykhet til den erfaringsbaserte kunnskapen og åpner for nærmere teoretisk etterprøving.

ETTERORD

Dagens rammeplan for Politihøgskolen ble fastsatt av Justisdepartementet 10. november 2000 i samråd med Kunnskapsdepartementet. Her slås det fast at grunnutdanningen for politiet skal være en 3-årig høgskoleutdanning og at utdanningen skal være yrkesrettet og gi bredt teoretisk og praktisk grunnlag for arbeid i politiet i samsvar med lov om politiet og alminnelig tjenesteinstruks for politiet.

Med grunnlag i rammeplanen har skolen utarbeidet fagplaner som har som overordnet mål å utdanne polititjenestemenn/-kvinner med:

- God forståelse av politiets rolle i samfunnet, de ulike oppgaver politiet har i den forebyggende, kontrollerende og håndhevende side, og politiets organisasjon
- Kunnskap, ferdigheter og holdninger som gir godt grunnlag for å arbeide med å bekjempe kriminalitet og med å fremme trygghet og rettsikkerhet
- Bevisstheten om egen kompetanse og egen atferd, vilje til kritisk vurdering og arbeidsformer og arbeidsresultater og motivasjon for videre læring og utvikling

Utdanningen skal bygge på erfaringskunnskap og på kunnskap fra forskning og faglig utviklingsarbeid. Innholdet i utdanningen skal kvalifisere for generalistens arbeid i politiet. Teori og erfaring fra ulike fagområder skal brukes for å belyse og bearbeide politifaglige problemstillinger.

Da Politihøgskolen, sommeren 2004, ble akkreditert som høgskole og delvis innlemmet under Lov om universiteter og høgskoler, fikk Politihøgskolen faglige fullmakter på like linje med andre høgskoler. Men Politihøgskolen fikk også en særlig utfordring, som er vedvarende: Skolen må forholde seg til to departementer, Justisdepartementet på den ene siden og Kunnskapsdepartementet på den andre. Skolens virksomhet reguleres delvis av Politiloven og delvis av Lov om universiteter og høgskoler. Som høgere profesjonsutdanning blir det viktig å utvikle og vitenskapliggjøre fagene, men samtidig forene etatens forventninger og behov for en praksisnær utdanning.

Etter at Politihøgskolen ble akkreditert, ble det utarbeidet en ny rammeplan for høgskolen. Rammeplanen ble godkjent av Politihøgskolens styre 9. februar 2007. Rammeplanen gir grunnlaget for framtidige fagplaner som tas i bruk høsten 2008.

Den nye rammeplanen er en videreføring av dagens rammeplan på mange områder, men med vektlegging til de krav som stilles til bachelorutdanninger i Lov om universiteter og høgskoler og forskrift for NOKUT. Den nye rammeplanen har i særlig grad vektlagt at grunnutdanningen skal bygge på prinsippet om at nyutdannede polititjenestemenn/-kvinner skal være generalister, og at utdanningen skal preges av yrkesrettet undervisning og læring og av studentaktive læringsformer. Utdanningen skal inneholde politifaglige, juridiske og samfunnsvitenskaplige fagområder (Rapport om ny Rammeplan for Bachelor – politiutdanning 2007).

Ordet generalist har en sentral plass i norsk politi. Gjennom alle tider har det vært en bred forståelse for at all utdanning av polititjenestemenn/-kvinner, skal bygge på prinsippet om at den kompetanse som studentene tilegner seg i løpet av studiet, er en kompetanse som speiler generalistbegrepet.

I rapporten som fulgte den nye rammeplanen, diskuteres begrepet grundig. Politihøgskolen valgte en forståelse (...) hvor generalisten har evnen til å se og tenke helhetlig, se sammenhenger, tenke og orientere seg generelt. En generalist er en person som forstår sin egen virksomhet i relasjon til den sosiale virkeligheten han eller hun arbeider i. En generalist må evne å se sin egen praksis og sitt eget praksisfelt fra utsiden, for dermed å forstå dets sammenheng med samfunnet for øvrig. Denne type kunnskap er selvbevisst, dvs. en kunnskap der en gjør seg selv og ens egen praksis til gjenstand for kunnskap. Denne kunnskapsformen innebærer en selvbevissthet som fremmer egenutvikling; politigeneralisten er en person som har ”lært å lære”, som tar ansvar for egen læring og utvikling (...) Rapport om ny Rammeplan for Bachelor – politiutdanning 2007).

Rapporten sier videre at den kunnskapen som svarer til den forståelsen i høy grad egner seg for den virksomheten som er mulig å gjennomføre ved et studium. Utfordringen for Politihøgskolen er å knytte det praktiske yrkesfeltet så nært opp til utdanningen som mulig.

LITTERATURLISTE

Ahlstrøm, K-G og Jonsson, M (1990): Handling avslöjar lärarutbildningens dolda pedagogiska åskådningar och privata läroplanar. *KRUT – Kritisk utbildningstidskrif*, 1990.

Argyris, E og Schön, D (1978): *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.

Bader, K (1993): *Hjelpeløse hjelpere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bandura, A (1970): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.

Bruner, J (1985): A historical and conceptual perspective. I: Wertsch, J (red.): *Culture, communication and cognition – Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Caplan, G og Caplan R B (1993): *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco: Jessey-Bass Publishers.

Carlgren, I (1997): Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogikk*, 17:1: 8-17.

Dewey, J (1938): *Experience and Education*. New York: MacMillan.

Dreyfus, H og Dreyfus, S (1986): *Mind over Machine*. New York: The Free Press.

Fykesnes, A M (1998): *Jordmorkunnskap. En fenomenologisk analyse av tilsynekomst i praktisk handling*. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanningen.

Glazer, N (1974): *Educational policy and the law: Cases and materials*. California: Berkeley.

Gordan, K (1992): *Psykoterapihandledning inom utbildning, i klinisk arbete och på institution*. Stockholm: Natur och Kultur.

Grønmo, S (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I: Holter, H og Kalleberg, R (red.): *Kvalitativ metode i samfunnsforskningen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hammersley, M og Atkinson, P (1987): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.

Handal, G. og Lauvås, P (1983/1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Havnen, K., Jakobsen R og Sayer, G (2002): Målinger av samtaleferdigheter i sosialt arbeid. *Nordisk sosialt arbeid*, nr. 3: 140-146.

Hellevik, O (1991): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hiim, H og Hippe, E (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag as.

Hiim, H og Hippe, E (1999a): Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenligningen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 3, 1999.

Hiim, H og Hippe, E (1997a): Hva er profesjonell kunnskap, og hvordan kan lærerutdanningen tilrettelegges som en profesjonsutdanning? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1-2, 1997.

Hiim, H og Hippe, E (1995): Vitenskapssyn, kunnskapsutvikling og læring I yrkes- og profesjonsutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4, 1995.

Hiim, H og Hippe, E (1991): *Didaktikk som praksis og teori*. Publikasjon 18C. Statens yrkespedagogiske høyskole. Oslo: Universitetsforlaget.

Holme, I M og Solvang, B K (1996): *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.

Holter, H (1996): *Forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hundeide, K (2005): *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Jacobsen, D I (2000): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jensen, K (1999): Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: Nielsen, K og Kvale, S (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Jensen, K (1993): Den framtidige profesjonsutdanningen. Perspektiver på kunnskap og læring. I: M. Kirkevold, F. Nordtvedt og H. Alsvåg (red.): *Klokskap og kyndighet. Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie*. Oslo: Ad Notam Gyldenda.

Johannessen, K S (1988): Tankar om tyst kunnskap. *Dialoger*, nr. 6. Stockholm.

Kvale, S (1993). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? *Dansk Pædagogiks Tidsskrift*, 41, 1: 9-18.

Kalleberg, R (1996): Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori. I: Hammersley, M og Atkinson, P (red.): *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal ad Notam.

Kirkegaard, S C (1859): *Samlede værker*, bind 18. København: Gyldendal (utgitt 1962).

Kvale, S (1996): *Inter-views*. California: Sage publications.

Lave, J. og Wenger, E (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lauvås, P og Handal, G (2000/2002): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

- Lauvås, P (1990): Noen punkter om praktisk yrkesteori. *Nordisk Pedagogikk*, 10:3:162-166.
- Ludvigsen, S R (1998): *Læring av klinisk resonnering i medisinsk utdannings- og arbeidskontekst*. Avhandling for en grad av dr.polit. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Løvlie, L (1974): Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, nr. 1, 22, s. 19-36.
- Mathiesen, L-K (1998): *Learning in practicum av "situated learning" or "reflective action" – Competing or complementary theoretical frameworks?* Paper til forskeropplæringsseminar ved Pedagogisk forskningsinstitutt, 4-6 juni.
- Nielsen, K og Kvale, S (1999): Mesterlære som aktuell læringsform. I: Nielsen, K og Kvale, S (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar – Om høgere utdanning og forskning i Norge*.
- NOU 1979:11. *Politiutdanningsutvalget*.
- Parson, R L (1964): *Conserving American resources*. New York: Prentice-Hall.
- Petersen, K A (1992): *Den praktiske Erkendelse*. Magisterkonferansspeziale. Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Pettersen, R C og Løkke J A (2004): *Veiledning i praksis. Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget as.
- Pettersen, R C (1997): *Problemet først. Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano-Aschoug.
- Phillips, D C og Soltis, J F (2000): *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag as (norsk utgave).
- Rasmussen, J (1999): Mesterlære og den allmenne pædagogik. I: Nielsen, K og Kvale, S (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Rasmussen, J (1993): Læring og socialisation i skolen. I: Cederstrøm, C og Qvortrup, L og Rasmussen, J (red.): *Læring, samtale, organisation – Luhmann og skolen*. København: Unge Pædagoger.

Rogoff, B C (1998): Cognition as a Collaborative Process. I: Damon, W, Kuhn, D og Siegler, R (red.): *Cognition, Perception and Language. 5th edition*. New York: John Wiley.

Rolf, B (1995): *Profession, tradition och tyst kunnskap*. Nora: Ny a Doxa.

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

Schön, D (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Säljö, R (2000): *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

St.meld. nr. 91 (1983-84): *Om politiets rekruttering og utdanning*.

Torgersen, U (1972): *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotsky, L S (1986): *Thought and Language*. Cambridge MA: The MIT Press.

Vygotsy, L S (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wackerhausen, S (1997a): Polanyis begreb om tavs viden – en kritisk skitse. Århus: *Skriftserie i Filosofi*, nr. 2.

Wackerhausen, S (1999): Det skolestiske paradigmet og mesterlære. I: Nielsen, K og Kvale, S (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Wenger, E. (1998): En sosial teori om læring. S. 3-11 i *Communities of Practice*, New York: Cambridge University Press.

Wittgenstein, L (1978): *Filosofiske undersøkingar*. Stockholm: Bonnier.

Østerud, S (1998): Relevansen av begrepet ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning.
Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3, 1998.

Intervjuguide

Introduksjon

- Presentasjon av meg selv
- Hensikten med undersøkelsen
- Godkjenne bruk av båndopptaker
- Anonymitet
- Intervjuets hovedtema (og antatt varighet)

Jeg ønsker å få noen synspunkter på hvordan du opplever læring i II. Studieår i forhold til skolens teoretiske undervisning, som du kjenner fra I. klasse. Med andre ord, hvordan er læringsutbytte i praksisåret, og kan du sammenlikne det med læringsutbytte i første studieår (teoriopplæringen)?

Innledende spørsmål

- Hvorfor valgte du å utdanne deg til politimann/kvinne?
- Har studiene så lang svart til dine forventninger?
- Hva er det mest positive/negative du har opplevd?

Kompetanse

- Hvilke arbeidsoppgaver har opptatt det meste av tiden i praksisåret, med andre ord hva har du arbeidet mest med?
- Hvordan vil du beskrive en dyktig politimann/kvinne?
- Er det noen arbeidsoppgaver der du mener erfaring er særlig viktig?
- Hvilke kunnskaper / ferdigheter / egenskaper mener du er av særlig stor betydning for å gjøre en god jobb i politiet?
- Kan du gi et eksempel på en situasjon hvor du har gjort en spesiell god jobb i 2.studieår?

Overgangen fra 1.studieår til 2.studieår (fra teoridel til praksisdel)

- Hvordan opplevde du overgangen fra 1.studieår til praksisåret?
- Synes du det er en god progresjon fra 1.studieår til praksisåret?
- Har 1.studieår gitt deg et godt grunnlag for praksisperioden?
- Hvilke fag fra 1.studieår vil du nevne som betydningsfulle for praksisåret?
- Hva er et typisk politifag for deg?
- Er det noen fag i 1.studieår som er uten betydning for praksisåret – og dersom det er det, kan faget eventuelt komme til anvendelse/få betydning seinere i yrkeskarrieren?
- Er det forskjellig å være student i 1.studieår enn i praksisåret?
- Hvordan føler du at du mestrer oppgavene dine?
- Hva synes du er bra er bra/dårlig ved praksisåret?

Læring

- Hvor synes du at læringsutbytte har vært best – i 1.studieår eller i praksisåret?
- Hva er årsaken til at læringsutbytte er (eventuelt) forskjellig?
- I hvor stor grad opplever du at du som student kan påvirke, eventuelt endre etablerte arbeidsrutiner på de områder du deltar i praksisåret?
- Finnes den samme mulighet (eventuelt) til å påvirke undervisningen i 1.studieår?
- På hvilken måte føler du at din praksisveileder påvirker din faglige utvikling?
- I hvor stor grad gir han/hun tilbakemeldinger på det du gjør?
- Hvordan opplever du (eventuelt) å få tilbakemeldinger?

- I hvilken grad har du klart å tenke gjennom dine handlingsvalg/har det vært rom for refleksjon i oppgaveløsningene i praksisåret?
- Har det vært greit å spørre om råd?
- Hva forstår du med begrepet veiledning?
- Hvis du var praksisveileder, hva ville du lagt mest vekt på for en god opplæring?
- I hvor stor grad har du nytte av eller bruk for dine teoretiske kunnskaper i 2.studieår?
- Kan du gi eksempler på hvor/arbeidsoppgaver du har gått til teorien for å finne svar?
- Har du eventuelt eksempler på hvor teorien ikke ”stemmer” med praksis? – Og dersom du har det, hva ville du stole på som den mest sannferdige kunnskapen, teori eller praksis?
- Er det andre i praksisåret som har hatt betydning for din opplæring?
- Opplever du at politidistriktet er seg sitt ansvar bevisst som opplæringsenhet for Politihøgskolen?
- Dersom det året som har gitt deg dårligst læring skulle forbedres, hva burde forandres?
- Er det fagområder som du savner i studiet så langt?
- Når du nå ser tilbake på 1.studieår, samsvarer det du lærte der, med dine erfaringer i dag?
- Er det noen faglige motsetninger mellom 1.studieår og praksisåret?
- Hvordan opplever du lærene på Politihøgskolen?
- Er du tilfreds med undervisningen i 1.studieår, kan den eventuelt gjøres annerledes?
- Hvordan vil du beskrive et godt læringsmiljø?

Hvis du tenker tilbake på ordlyden i denne hovedfagsoppgaven; ”Hvordan opplever studentene læring i 2.studieår i forhold til skolens teoretiske undervisning” – er det noe du vil nevne som vi ikke har vært inne på, og som kan ha betydning?