

## Tal før du tænker.

-Reflekterende vejledning i læreruddannelsen.

*"Fortiden og fremtiden er forskellige måder at være i nuet på".*

(Humberto Maturana)

Af Ole Løw

### **Hvordan lære at være lærer.**

Jeg forstår *læring som en aktiv social og personlig proces*. Det bærende element i denne læreproces er *de studerendes praksis*, der omfatter studierne på seminariet og deltagelsen i praktik på skolerne og sammenspillet mellem disse praksisfelter. Dermed bliver sammenhængen mellem de teoretiske studier og praktikken i læreruddannelsen central. Tanken er ikke en tilskyndelse til at betragte lærerens arbejde i skolen som anvendt teori, men derimod en tilskyndelse til at de studerende lære sig at reflektere over deres handlinger og oplevelser i praktikperioden. Viden skabes ikke af praktikken, men ved at reflektere over praktikken. Jeg ser m.a.o. **vejledningsformer, der fremmer de studerendes egen refleksion som omdrejningspunktet for læring i praktik.**

Med baggrund i bl.a. mine erfaringer fra udviklingsarbejdets første år, vil jeg give eksempler på søgemodeller, som jeg finder produktive i udviklingen af vejledningsstrategier i forbindelse med praktikken.

### **Sparekasse-vejledning.**

I daglig tale har begrebet vejledning en meget bred betydning, spændende fra detaljeret instruktion til gode venneråd.

I en professionel sammenhæng er begrebet mindre omfattende; men der er langt fra en fælles forståelse af vejledning indenfor forskellige fagmiljøer. Vejledning som *vejvisning* og som *vejsøgning* kan ses som to yderpunkter på et kontinuum.

Men der er næppe mange i læreruddannelsen, som i dag vil argumentere for en "sparekasse"-vejledning (Paolo Freire), hvor vejledningen finder sted som en overføring af praktiklærerens arbejdsform og forståelse. Det forventes snarere at de studerende udfordres til at prøve deres ideer og til at udvikle deres erkendelse af hvad de gør og af hvad de lærer.

Det er en vigtig del af vejledningens funktion at analysere og finde frem til hvilken slags vejledning situationen befordrer. I denne afklaring kan fem holdepunkter anføres: vejledningens *sigte*, vejlednings-*relationen*, *aftale*forholdet, *ansvars*forholdet og *kontrol*forholdet (Sml. Lauvås & Handal (1991, s.32ff.), Johannesen (1994, s.13ff.) & Løw (1996, s.165f.)). Jeg vil i nærværende sammenhæng inddrage to forskellige vejledningssituationer og dermed eksemplificere to former for reflekterende vejledning.

## **Reflekterende vejledning.**

*"Den vise vejleder fører mig ikke ind i sit eget visdomshus, men leder mig til min egen klogskabs dørtærskel" (Søren Kierkegaard)*

Den reflekterende vejledning kan beskrives som en proces, der åbner mulighed for at den studerende kan ændre perspektiv på sin virkelighed gennem vejleders spørgsmål og de reflekterende samtaler. Vejleder søger med sine spørgsmål at **forstå og udfordre** den studerendes virkelighedsopfattelse. Han søger både at invitere de implicerede til at reflektere over de rejste problemstillinger og over måden de tænker. Vejleder fokuserer m.a.o. på de *læringsmuligheder*, der ligger i de rejste problemstillinger.

*"Reflekterende vejledning over handling går mere ud på at hjælpe de studerende til at blive mere klar over det grundlag, som deres lærervirksomhed faktisk hviler på, end på at formidle den "rigtige" jobudøvelse eller det nødvendige kundskabsgrundlag". Lauvås og Handal (1991, side 45 - min oversættelse)*

Man kan sige, at den vellykkede vejledningssamtale resulterer i en omorganisering af allerede gjorte erfaringer - at der sker en ændring af figur-grund forholdet.

Jeg kan selvfølgelig forsøge med gode råd. Jeg kan endda prøve at insistere på min fortolkning og forståelse, men ganske ofte vil det vise sig ødelæggende for den relation som samtalen er en del af. Mine gode intentioner lykkes nok kun, hvis samtalepartnern (den studerende) i forvejen ville kunne "koble sig på" mine ideer ellers vil han på den ene eller anden måde afslutte relationen.

Derfor er den reflekterende vejlednings bærende princip at stille *spørgsmål* ! Det mest anvendelige værktøj er de spørgsmål som endnu ikke er stillet. Det er den svære balance mellem sædvanlige - tilpas usædvanlige - for usædvanlige spørgsmål.

Det springende punkt er hvordan vejledningssamtalen kan gøre det muligt for den studerende at stille sig selv nye spørgsmål. Her kan som søgemodel, inddrages Tom Andersens **skiftende reflekterende positioner**.

Han opfatter dialogen som to samtaleprocesser i samspil. Ser vi på vejledningssamtalen mellem vejleder og studerende foregår der således tre parallelle samtaler : to "indre" og én "ydre" samtale.

Den "indre" beskæftiger sig med personens deltagelse i den "ydre" samtale og behandler de tanker som udveksles - sørger for at personens integritet bevares.

Tom Andersens grundliggende idé er at organisere samtalen således, at deltagerne får mulighed for at **veksle mellem tale- og lytte-positioner** (Tom Andersen:1994,side 53ff.).

Jeg kan tale med én eller flere fra praktikgruppen om de emner samtalepartnern ønsker at tale om. De øvrige i gruppen er i lytteposition ( og deltager således kun i den indre dialog), Senere vil jeg spørge dem der har lyttet, om deres tanker, mens de lyttede. Lidt efter kan jeg vende tilbage til den studerende for at tale om hans tanker under refleksionerne. I den reflekterende proces formes den studerendes tanker, mens han taler og lytter. Han *taler* så at sige *før han tænker*, hvilket selvsagt ikke generelt kan anbefales. Det er min erfaring og pointe at deltagerne får mulighed for at stille sig selv nye spørgsmål, når de lytter til de

reflekterende deltagere, og dermed kan foretage "nyindramninger", der kan åbne op for et andet udsnit eller et andet perspektiv på "virkeligheden".

Den studerende vil i vejledningssamtalen blive stillet i situationer, hvor han oplever, at hans repertoire ikke slår til. Han vil måske søge at undgå situationen - lukke forstyrrelsen ude, ved at konstruere sit billede af "situationen" på en sådan måde, at han kan opretholde sin integritet.

*"Når et menneske lukker af som svar på en forstyrrelse, kan man se det som en reaktion på noget, der er oplevet som for usædvanligt". Tom Andersen (1994, side 35)*

Den studerende kan m.a.o. alene reagere på en given situation indenfor det repertoire han besidder. Men hans repertoire kan naturligvis forandres over tid.

Set i dette perspektiv åbner der sig en noget anden vinkel på det i professionelle samtaler ofte anvendte begreb: *modstand*. Modstand ser jeg som noget vejleder definerer, fordi den vejledte ikke accepterer de ideer som vejleder fremkommer med. Anskuet således fremtræder den studerendes "modstand" som et forsøg på at opretholde sin egen integritet. Man skulle måske snarere tale om *vejleders modstand mod at respektere den vejledtes forståelse?*

I vejledningssituationen må vejleder være opmærksom på tegn (både i den digitale og den analoge kommunikation), der signalere at samtalen indeholder noget, som er alt for usædvanligt. Her hjælper det måske at gå langsomt frem, så der bliver tid til at vise og til at aflæse sådanne reaktioner. Det er min erfaring og pointe at skal vejleder forblive i samtalen, må han respektere den studerendes behov for at bevare sin integritet. Vi må m.a.o. *løbende spørge os selv om samtalen går tilstrækkeligt langsomt til, at den anden og jeg har tid nok til vore "indre" samtaler.*

Ideen med at veksle mellem aktiv deltagelse ved at *tale* om et eller flere emner og ved at *lytte* til andre, der taler om de samme emner, kan anvendes på et utal af måder. Jeg vil i det følgende give to eksempler: strukturerede samtaler mellem vejleder og studerende og mellem studerende.

### ***Strukturerede samtaler mellem vejleder og studerende.***

Den reflekterende vejledning er en struktureret samtaleform med specielle rammer og regler. Der er tale om en iscenesættelse, der skal skabe et *frirum* for vejledning, altså etablere andre betingelser end dem der karakteriserer planlægningssamtalen, møderne eller frikvarterssnakken.

Det kan måske forekomme kunstigt og unødvendigt for den erfarne praktiklærer. Den sociale sammenhæng inviterer jo så at sige til hverdagslignende samtaleformer.

Umiddelbart synes samtalen jo at forløbe fint uden nogen formalisering og strukturering . Men samtalen præges uværligt af kommunikationsmønstre, som deltagerne har udviklet i andre sammenhænge. Det er ikke nødvendigvis mønstre, der fremmer aktiv lytten og kritisk refleksion. Det er således min påstand at *refleksion over og i praktikken fordrer vejledning som struktureret samtale*. Når først strukturen er indarbejdet vil den naturligvis blive tilpasset til de praktiske omstændigheder og deltagerens ønsker.

I en uddannelsesmæssig sammenhæng som praktik kan situationen defineres som **supervisions-præget vejledning** (uddannelsesmodel). Der er med andre ord tale om en vejledningssituation, hvor *sigtet* er af faglig (kompetence udviklende) og ikke af personlig (privat) karakter. Der er tale om en asymmetrisk vejlednings-*relation* mellem den mere kompetente praktislærer (seminarielærer) og de(n) mindre kompetente studerende. Vejledningen foregår over længere tid og er *aftalemæssigt* fastlagt med bestemmelserne for faget praktik. I praktiksituationen har praktislæreren (vejlederen) det formelle *ansvar* for de studerendes undervisning. Endelig har vejlederen en faglig *kontrol*-funktion, der for praktislæreren fremgår tydeligt af kravet om rådgivning og standpunkts-bedømmelse. Det skal også nævnes at deltagelse i praktik og praktikvejledning er en obligatorisk del af læreruddannelsen. Den gensidige vejledning mellem studerende kan defineres som *vejledning med præg af konsultation* (pædagogisk model), hvilket jeg skal vende tilbage til.

I sin ideelle form består et vejledningsforløb af følgende:

- Forberedelse af vejledning
- Vejledning *før* undervisningen (før-vejledning)
- Gennemførelse af undervisning og anden lærervirksomhed
- Vejledning *efter* undervisningen (efter-vejledning)
- Efterbearbejdelse af praktikerfaringer .

Hensigten med **forberedelsesfasen** er at etablere en fælles forståelse blandt deltagerne af bl.a. vejledningsform og procesintentioner. Det er min *hypotese* at praktikkens trepartssamtaler mellem praktislærer-studerende-seminarielærer ofte forstyrres af manglende klarhed over forventninger til og hensigt med vejledningen.

Har de studerende f.eks. forventninger til vejlederen om at give gode råd og anvisninger, risikerer de at blive skuffet over en vejleder, hvis hensigt det er at hjælpe dem til kritisk refleksion over egne handlinger og grundlaget for dem.

Vejledningens perspektiv må gøres så tydeligt og klart som muligt for alle deltagerne. En sådan fælles forståelse kan ikke bare etableres én gang for alle. Der må løbende finde en samtale om samtalen sted - "metakommunikation" (Lauvås og Handal:1991, side 175f.).

**Før-vejledning** - refleksioner over handlingsplaner.

Jeg finder det vigtigt at *vægte* før-vejledningen. Før-vejledningens potentialer ligger bl.a. i det forhold at vejledningen finder sted mens de studerende stadig er i beslutningsfasen .Samtidig kvalificeres udgangspunktet for efter-vejledningen.

Før-vejledningen foregår på grundlag af de studerendes undervisningsplaner. Hensigten er at fremme deres refleksion over sammenhængen mellem begrundelser og handling.

*"Det er tænkningen hos den som får vejledning som er i fokus. Det er altså den som vejledes, som skal sige noget om hvordan han/hun tænker sig at forholde sig til, og handle i , en bestemt faglig situation". (Ibid.,s.125 -min oversættelse)*

Det er min *hypotese* at før-vejledningen ofte har karakter af fælles forberedelse mellem vejleder og studerende - altså af planlægningssamtale mere end af før-vejledning, og således ikke omhandler de studerendes *refleksioner over handlingsplaner*.

**Efter-vejledning** - refleksioner over handlinger.

Efter-vejledningens udgangspunkt er den faktisk gennemførte undervisning. Samtalen kan komme langt omkring, hvis ikke der indledningsvis indkredses konkrete problemstillinger eller allerede i før-vejledningen aftales opmærksomhedsområder, hvilket jeg kort vender tilbage til, sammen med omtale af vejledningsdokumentet, i det afsluttende afsnit.

Jeg har som eksempel valgt trepartssamtalerne og en individuel vejledningsmodel, men med mulighed for at inddrage de øvrige deltagere som reflekterende medlemmer af samtalen. De studerende er ganske vist i praktik i grupper, men jeg finder det vigtigt at *den enkelte studerende får lejlighed til at være hovedperson i vejledningssamtalen*. På samme måde tror jeg det er hensigtsmæssigt med én vejleder. *Grundmodellen* er således en samtale mellem to parter, vejleder og studerende (vejledte eller fokusperson) om noget tredje : sagen.

Rollefordelingen mellem praktik- og seminarielærer er aftalt således at praktiklæreren indgår som vejleder og seminarielæreren som *procesleder*. Hans vigtigste opgave er, udover tids-holderfunktionen, at regulere teamets medvirken og fastholde indgående procesaftaler.

Vejlederen styrer samtalen med vejledte. De andre studerende indgår som **reflekterende team**. De lytter til vejledningssamtalen og taler derefter om hvad de har hørt og set; mens vejleder og vejledte lytter til teamets samtale. Det skal understreges at teammedlemmerne taler med hinanden og ikke hverken vejleder eller medstuderende (vejledte).

Det at skulle forholde sig til sin egen praksis, kræver at man så at sige kan se den udefra. Vejleders position muliggør, at han kan se vejledtes situation udefra og således udforske forholdet mellem vejledte og dennes problemstilling. Vejleder indtager en såkaldt **metaposition**, hvor han kan undre sig over, hvad der måske er blevet selvfølgeligheder for vejledte. Det reflekterende team står på lignende måde et andet sted end vejledte. De kan iagttage vejledningsprocessen udefra og indtager således en metaposition i forhold til samspillet mellem vejleder og vejledte (Løw:1994,s. 358f.).

Efter-vejledningssamtalen kan inddeles i tre *faser*:

- \* Afklaring af problemområder
- \* Undersøgelse af problemstillinger
- \* Evaluering og afslutning.

Det er hensigten med 1. fase at belyse, hvorfor den studerende har valgt netop dette problem fra vejledningsdokumentet. Samtalen i 1. fase drejer sig altså ikke om, hvordan problemet ser ud i "virkeligheden", men om hvordan den studerende ser det. Det er den studerendes oplevelse og forståelse af problemstillingen, der skal udfoldes. Det spørgsmål, der karakteriserer denne fase er:

Hvorfor er netop dette problem et problem for netop denne studerende - hvad er "*problemet i problemet*"?

Sigtet med 2. fase er at se tingene fra nye vinkler, men stadig fastholde det konkrete perspektiv. Det er derfor vigtigt, at foretage undersøgelsen så konkret som muligt. For eksempel ved at få den studerende til at beskrive helt præcist, hvordan og hvornår problemet viste sig, og hvad det har haft af konsekvenser for den studerende at have et sådant problem. Gennem spørgsmål vil vejleder bl.a. undersøge om der findes andre opfattelser af problemet, de sammenhænge problemet indgår i og herunder hvem der er involveret - hvis er problemet?

I fase 3 sætter parterne i fællesskab ord på, hvordan samtalen udviklede sig. Hensigten er, at de studerende forholder sig til, både hvordan problemet (indholdet) ændrede sig undervejs i samtalen, og hvordan samtalen forløb (processen). Dette leder over i en afsluttende fokusering på den læring, som vejledte, mener at have uddraget af vejledningssamtalen.

Som det fremgår ovenfor, er der ikke afsat særskilt rum til at give gode råd. Ønsker man en *fase med mulighed for rådgivning og erfaringsudveksling*, er det vigtigt at adskille denne klart fra de foregående undersøgelses- og forståelsesfaser. Jeg vil anbefale at man henlægger rådgivning til de løbende planlægnings- og tilrettelæggelsessamtaler.

### ***Strukturerede samtaler mellem studerende.***

I praktiksituationen indgår den lærerstuderende i tre centrale sociale relationer: forholdet til de elever han underviser, forholdet til praktik- (og seminarie-)lærerne og forholdet til medstuderende i praktikgruppen. Det er den sociale interaktion i disse relationer, der udgør praktikkens

*læringsdimensioner*. Den gensidige vejledning mellem de studerende er et centralt omdrejningspunkt i praktiklæreprocessen. De studerende må på seminariet gives muligheder for at tilegne sig forudsætninger for at kunne etablere og indgå i strukturerede samtaler med hinanden og vejledere både på seminariet og i praktikken. Det drejer sig først og fremmest om *iagttagelses-*( f.eks. Bisgaard:1994) og *vejlednings-*(f.eks. Lauvås & Handal: 1991) *metodik*. Uden en ramme og metodik for deres samtale bliver der nemt tale om en "venne-snak", der får karakter af bekræftelses-dialog.

De studerende er oftest i praktik sammen i grupper. Det mener jeg giver dem nogle gode muligheder for gensidig støtte og udfordring. De studerendes *undervisningslæring* kan organiseres, således at de på skift varetager forskellige opgaver i klasseværelset. Jeg finder det vigtigt *at den enkelte studerende gør erfaringer med selv at forestå undervisnings-situationer* - uden hjælp fra medstuderende. Det frigør samtidig de andre i praktikgruppen til iagttagelsesopgaver. Det at gennemføre undervisning kræver så meget opmærksomhed og involvering fra den studerende, at han vanskeligt kan observere sig selv. Derimod har hans medstuderende mulighed for at opnå tilstrækkelig distance til at de kan foretage iagttagelser, der kan indgå i de fælles handlings-reflektioner. Det er imidlertid ikke så ligetil at foretage og fastholde sådanne klasserumsobservationer. Det kan være en god idé løbende at fastlægge *opmærksomhedsområder* for iagttagelserne (Jvf. Moos:1996, side 148ff). Og allerede med afklaringen af opmærksomhedsområder er handlingsreflektionerne jo godt i gang.

På samme måde kan det anbefales løbende i fællesskab at nedskrive de foretagne iagttagelser. Det er hensigtsmæssigt alene for at fastholde ens observationer, men også fordi selve skriveprocessen ofte giver et andet perspektiv på emnet. Disse optegnelser er samtidigt en hjælp, når den eller de studerende skal skrive et *vejledningsdokument*. Hensigten med et sådant skriftlig vejlednings-grundlag er at den studerende på forhånd søger at gøre sig klart, hvad han specielt ønsker vejledning om. Det giver de øvrige deltagere mulighed for at forberede sig, og hjælper vejleder med at finde frem til og

koncentrere samtalen om centrale og principielle forhold som vejledningsdokumentet åbner op for (jvf. Lauvås og Handal:1991, side 117f).

De temaer som kan tages op i vejledningen har baggrund i lærervirksomhed bredt betragtet og *ikke* kun i undervisning. Men i praktikvejledningen synes der at være tradition for at temaer der er knyttet til didaktiske kategorier som mål, indhold, undervisningsmetoder, elevforudsætninger, evaluering og rammefaktorer fylder nok så meget. Det er f.eks. mit indtryk at den del af *lærerens relationsarbejde*, som omhandler forståelse og løsning af konflikter i klasseværelset, er lige så svagt repræsenteret i praktikvejledningen, i nyere dansksproget faglitteratur og i seminarie-undervisningen, som den er stærk repræsenteret i skolernes klasseliv.

Kort udtrykt kan man sige at vejledningens temaer har tilknytning en eller flere af følgende tre niveauer: **person-, relations- og organisationsniveauet**. I mange tilfælde er en del af problemstillingen uklarhed omkring netop disse dimensioner.

Den gensidige vejledning mellem studerende kan sammenlignes med den kollegiale vejledning, som Lauvås, Lycke og Handal (1996, side 79&88) definerer som *vejledning med præg af konsultation*. I begge vejledningssituationer er der tale om en symmetrisk *relation* mellem deltagere på formelt set samme kompetenceniveau. På samme måde indgår der ikke nogen formel *kontrollfunktion* og deltagelse er frivillig. Endelig indgår der ikke noget formelt *ansvar*, som i vejledningssituationen mellem lærer og studerende. Men fælles mellem sidstnævnte situationer er at vejledningens *sigte* er faglig kvalificering og at samtalen finder sted efter *aftale*.

Vejledning skal læres og det gøres bedst ved at praktisere forskellige former for strukturerede samtaler. Det er der rig mulighed for i forbindelse med de studerendes egen studiepraksis og refleksion over seminariets læringsmiljø.

Jeg har som eksempel valgt **sekventiel refleksion**, som er en samtaleform der ofte anvendes af det reflekterende team. Formen er produktiv både i en studie- og praktiksituation, men eksemplet er hentet fra praktik, hvor to praktikrupper er gået sammen -reflekterende grupper.

En studerende fra gruppe 1 fremlægger et dilemma han har oplevet i forbindelse med at få og opretholde arbejdsro i klassen (relationsniveau). Herefter reflekterer de studerende i gruppe 2:

den første siger 2-3 sætninger om det han har hørt om dilemmaet, den næste siger 2-3 sætninger om det hun har hørt. Under den sekventielle samtale er gruppe 1 i lytteposition. Efter 3-4 runder med sekventiel samtale i gruppe 2 skiftes der til gruppe 1, der nu i rækkefølge siger 2-3 sætninger om det de lige har hørt. De to grupper må således ikke diskutere indbyrdes - de skal "koble sig på"/videreudvikle de foregående indlæg, og der må ingen dialog være grupperne imellem. Samtale mellem grupperne henlægges altså til før og efter de 6-8 runder. Det kan i øvelsesfasen være en god idé at have en seminarielærer tilknyttet som proceskonsulent.

Der bliver således tale om en **dobbelt læreproces**, hvor deltagerne sideløbende med den læring de har uddraget af refleksionsprocessen lærer selve det at give og modtage vejledning.

#### Litteratur.

Andersen, Tom (1994): Reflekterende processer.

- Johannessen, Eva m.fl. (1994): Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis.  
Lauvås, P. og Handal. G. (1991): Veiledning og praktisk yrketeori.  
Løw, Ole (1994): Kollegial supervision i skolen. – Supervision som pædagogisk metode. I 'Folkeskolereformen', nr. 8, Århus Skolevæsen.  
Løw, Ole (1996): Vejledning med skiftende reflekterende positioner. I tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, årg. 33, nr. 2, side 164-176.  
Moos, Lejf (1996): Kollegavejledning i skolen. I tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, årg. 33, nr. 2, side 144-153.  
Tomm, Karl (1992): Systemisk interview-metodik. – Interviewet som intervention. I tidsskriftet Forum, 5årg., nr. 2,3 & 4.

*Ole Løw* er psykolog og specialistgodkendt pædagogisk psykolog og supervisor og siden 1995 lektor i psykologi ved Århus Dag- & Aftenseminarium.

