

Selvregulert læring i praksisfellesskap

Ole David Brask

Selvregulert læring i praksisfellesskap

Læring er en sosial aktivitet der kunnskap skapes i dialog mellom mennesker. Men studentens evne til autonomi og ansvar for egen læring står også sentralt i en profesjonsutdanning. En modell på tre ulike mestringssoner i læringsmiljøet presenteres.

Innledning

Selvregulert læring er et begrep som framhever betydningen av studentens autonomi og ansvar for egen læring (Paris & Winograd, 2001). Dette er noe av siktemålet når en ved vernepleierutdanningen i Molde legger vekt på studentenes evne til refleksjon over egen læring. Studentenes arbeid med egne mål og egen læringsprosess står sentralt, og utdanningen bruker mappe som vurderings- og læringsform (se f.eks. Dysthe & Engelsen, 2003). Samtidig får studentene kontinuerlig respons og veiledning på sitt arbeid, fra lærere og medstudenter. Mye av oppgaveløsningen skjer gjennom samarbeid og dialog i grupper, som er gitt en sentral plass i utdanningen. Etter praksisperioder er det lagt stor vekt på å dele og bearbeide erfaringer i fellesskapet. Dette er prosesser vi gjerne forbinder med læring i praksisfellesskap (Dysthe, 2001).

Flyt-sonen kjennetegnes av optimal motivasjon, konsentrasjon og læring. Spesielt når personen presser egne grenser

I denne artikkelen skal vi se nærmere på læringsprosesser i en profesjonsutdanning: Vernepleierutdanningen i Molde. Vi skal ta utgangspunkt i begrepene selvregulert læring og læring i praksisfellesskap, og se på hvor godt disse kan belyse læringsprosessene. Som vi skal se, gir disse perspektivene grunnlag for å vektlegge et spekter av ulike typer mestring i læringsmiljøet, og vi skal presentere en modell på tre mestringssoner. Modellen kan i sin tur gi holdepunkter for valg av undervisningsmetoder og pedagogiske virkemidler.

I framstillingen skal vi sette praksis-erfaringene i sentrum, og se spesielt på undervisningsmetoder som spiller direkte på disse erfaringene. Fordi praksis står så sentralt i utdanningen, kan vi anta at denne avgrensningen setter søkelyset på noen bærende prinsipper. I tillegg kan dette også kaste lys over andre, mindre praksisnære, læringsformer.

Brobygging mellom teori og praksis er et kjerneområde i alle profesjonsutdanninger. Det er måten en gjør dette på, som varierer (Heggen, 2003). Læringsmiljøet ved vernepleierutdanningen i Molde er preget av et stort spekter av undervisningsmetoder, fra tradisjonell kunnskapsformidling

til utpreget studentaktive metoder. Spesiell vekt er det likevel lagt på praksisnære læringsformer, på praksisforberedende undervisning og påfølgende bearbeiding av praksiserfaringer.

I løpet av tre år er studentene ute i praksis i til sammen 38 uker, fordelt på seks praksisperioder. I tillegg har skolen en moderne øvingsavdeling, der studentene gjennomgår ferdighetstrening og kommunikasjonsøvelser i realistiske omgivelser. Før praksisperioder avholdes det felles informasjonsmøte for praksisfelt, studenter og kontaktlærere. Under praksis følges studenten og praksisstedet opp av en kontaktlærer fra skolen, gjennom praksisbesøk og telefonisk og skriftlig kontakt. Praksisperioden oppsummeres av studenten i en praksisrapport, som inngår i godkjenningen av praksisperioden. Etter hver praksis samles studenter og lærere til såkalt praksisrefleksjon, der en deler erfaringer og opplevelser fra praksis, for ettertanke og bearbeiding.

Vernepleiere skal kunne bistå mennesker med ulike funksjonshemninger og funksjonsvansker. Mennesker med utviklingshemning har vært – og er fortsatt – en viktig målgruppe, men kompetansen har vist seg nyttig også innen eldreomsorg, psykisk helsearbeid, rusomsorg og skole. Utdanningen skal fremme relasjonskompetanse, og sikre at brukerperspektivet preger vernepleierens kommunikasjon og holdninger. Samtidig er vernepleierens tilnærminger typisk målrettede og miljøorienterte.

To perspektiver på læring

I lærings- og motivasjonspsykologi ser vi ofte en polarisering mellom ulike perspektiver, der vi tilsynelatende må velge mellom *enten* individfokus eller samhandlingsfokus, eller der mennesket framstilles som *enten* reagerende eller handlende (se for eksempel Helstrups oversikt, 1996). Her – i denne artikkelen – skal vi bevege oss litt på tvers av perspektivene. Vi betrakter mennesket som grunnleggende sosialt, og avhengig av fellesskapet, men samtidig som initiativtakende og påvirkende, og preget av unike reaksjoner på verden og virkeligheten.

La oss starte med det sosiale mennesket.

Praksisfellesskap

Praksisfellesskap er et begrep som vanligvis blir knyttet til et sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe, 2001), et perspektiv med røtter tilbake til Dewey (1938) og Vygotsky (1962). Tankegangen er at kunnskap blir konstruert gjennom praktisk aktivitet, der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap. Det å *kunne* er i sosiokulturell læringsteori nær knyttet til ulike typer

praksisfellesskap, og individets evne til å delta i disse. Samhandling og samarbeid blir derfor sett på som grunnleggende for læring, og ikke bare et positivt element i læringsmiljøet.

Wenger (1998) framhever at det å *være deltaker* er det sentrale i all læring, noe som ikke bare innebærer aktiv handling, men aktiv samhandling. I et slikt perspektiv blir det for en utdanning viktig å skape gode handlingskontekster for læring. Lærerens oppgave er da i mindre grad å være formidler av faginnhold, og mer å være en som skaper autentiske lærings situasjoner. Her har begrepet øvingsfelt vært foreslått (Dysthe, 2003), for å beskrive utdanningsinstitusjonens læringsarena, der studentene får anledning til å engasjere seg i samme typer problemer og praksis som de vil møte utenfor studiet. Til sammenlikning knyttes da begrepet praksisfellesskap i utgangspunktet til «virkelighetens verden», dvs. deltakelse over tid i virkelige arbeidsfellesskap, der deltakerne har en felles historie og kultur, og det finnes en felles forståelse av regler og rutiner som styrer aktivitetene.

I vår sammenheng anser vi likevel praksisfellesskap som en meningsfull betegnelse *både* utenfor og innenfor utdanningsinstitusjonen. Beskrivelsen av praksisfellesskap fanger opp viktige sider også ved det interne læringsmiljøet i utdanningen, som over tid tar form av reelle arbeidsfellesskap. Fungerer den nevnte brobyggingen etter intensjonen, kan vi snakke om en delvis etablering av felles kulturer, mellom øvingsfelt og praksisfelt, med overlappende forståelse og begrepsapparat.

Et praksisfellesskap innebærer at en sosialiseres inn i aksepterte tenkemåter og framgangsmåter, enten dette praksisfellesskapet befinner seg på en arbeidsplass eller i et utdanningsmiljø (Lave, 1997). Gjennom deltakelse over tid utvikler den lærende en identitet knyttet til fellesskapet. Ifølge Lave (1997) starter en som «perifer deltaker», for så gradvis å bli mer og mer kunnskapsrik, noe som igjen gir uttelling gjennom en mer sentral posisjon og innflytelse i fellesskapet. Tilegnelsen av teoretisk kunnskap gir ikke minst mulighet for en begrepsfesting og systematisering av erfaringer, noe som også øker mulighetene for evaluering og videreutvikling av kunnskapen.

I skytteltrafikken mellom teori og praksis mottar studenten en enorm mengde sanseintrykk, som krever bearbeiding på flere plan for å bli konvertert til erfaringer og kunnskap. Her er det vanskelig å se bort fra individuelle forskjeller – som spiller en avgjørende rolle for hvordan inntrykk oppfattes, tolkes, bearbeides og omsettes i handling og samhandling. Vi skal gå inn på noen av de mer personlige sidene ved læringsprosessen.

Selvregulert læring

Selvregulert læring er et begrep som blir knyttet til et såkalt sosiokognitivt perspektiv på læring (Bandura, 1989; Bråten, 2002a; Schunk, 1998). Begrepet refererer til strategier som studenter bruker for å styre egne forsøk på å lære. Slike strategier omfatter ikke minst å sette seg mål, vurdere passende læringsstrategier og overvåke framgang (Zimmerman, 1989). Det blir tegnet et bilde av den autonome studenten, preget av initiativ, egenmotivasjon og utholdenhet.

En grunnleggende antakelse er at studenter aktivt kan regulere sin kognisjon, motivasjon eller atferd, og – gjennom disse ulike reguleringsprosessene – nå sine mål, og prestere bedre (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998). Selvregulert læring er avhengig av at elever ikke bare har kunnskaper og ferdigheter om læringsstrategier, men at de også er i stand til å bruke dem, gjennom å sette mål og omsette ønsker og idéer i praksis. Selvregulert læring er dermed knyttet til elevens selvoppfatning, til forventninger om læring og hvordan seire og nederlag tolkes (Knain, 2002). Vi ser en klar betoning av individuelle egenskaper. Utfordringen for en utdanning blir ikke minst å tilby et læringsmiljø som tilrettelegger for individuell tilpasning av utfordringer og læringsprosesser.

For igjen å sammenlikne med en rendyrket formidlingspedagogikk, så retter en her søkelyset mot selve læringsprosessene, med mål om å sette individet i stand til å lære selv, etter skiftende behov, og over tid – jfr. «lære å lære» og metakognitive ferdigheter (Jackson, 2004). Selvregulert læring kan beskrives som en dynamisk prosess, der eleven utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer læring, og som kan anvendes i ulike situasjoner (Knain, 2002). I en viss forstand kan vi si at kunnskap forstås som *adskilt* fra sosial praksis, en slags dekontekstualisert kunnskap som kan anvendes i et vidt spekter av situasjoner.

Ikke alle framstillinger er like rendyrkede, likevel. Zimmerman (2000) knytter selvregulering til en interaksjon mellom person, atferd og miljø. Han beskriver selvregulering som en syklisk prosess, hvor tilbakemelding fra utførte handlinger blir brukt til å justere den videre innsatsen. Slike justeringer er nødvendige fordi betingelsene hele tiden endres mens læring pågår, og må holdes øye med.

Noen studenter er bedre på selvregulering enn andre, skaffer seg oversikt over hva de har og hva de mangler av kunnskap, søker ny kunnskap aktivt og målrettet, reflekterer over læring, og de varierer måter å lære på ut fra oppgaven. Knain (2002) beskriver «eksperteleven» som en som stiller sterkt både hva gjelder motivasjon, mestringsforventninger og læringsstrategier.

Skal dette være forbeholdt de få, eller kan vi legge til rette læringsmiljøer som fremmer selvregulering? Og kan vi i tilfelle ivareta selvregulering innenfor den sosialiseringsprosessen som skjer i et praksisfellesskap? Vi skal nå se nærmere på noe av kjernen i selvregulert læring; motivasjon og tilrettelegging for mestring – og deretter sette dette inn i en modell på læring i praksisfellesskap.

Motivasjon og mestring

Motivasjon kan sies å være en kjernefaktor i all læring, og påvirker alt fra åpenhet overfor inntrykk og tilbakemeldinger, til initiativ, utholdenhet, strategivalg og justering av innsats (Paris & Winograd, 2001; Pintrich & Schunk, 1996). Hva er det som motiverer oss?

Motivasjon og flyt-teori

Den amerikanske psykologen Csikszentmihalyi (2002) har gjennom mange år forsket på egenmotivasjon, eller indre motivasjon, hos mennesker. Han definerer dette som atferd som er så givende i seg selv, at ytre belønning og resultater får en klart underordnet betydning. Ved studium av forutsetninger for slik motivasjon finner han ett forhold som har særlig betydning: Balansen mellom egne personlige ferdigheter og de aktuelle utfordringer en stilles overfor. Csikszentmihalyi finner at mennesker opplever kjedsomhet ved utfordringer som ligger klart lavere enn ferdighetene, og uro eller angst ved utfordringer som ligger klart høyere enn ferdighetene. Området mellom disse to nivåer kaller han *flyt-sonen* («flow»), som kjennetegnes av optimal motivasjon, konsentrasjon og læring. Spesielt finner han flyt-opplevelser i øvre sjikt av sonen, når personen presser egne grenser og bryner seg på utfordringer litt i overkant av egne ferdigheter. En føler seg da typisk oppslukt av oppgavene, og opplever mestring og handlekraft.

Her aner vi et slektskap med Vygotskys mye omtalte teori om den nærmeste, eller proksimale, utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Csikszentmihalyi legger vekt på at funnene gjelder generelt, uavhengig av type utfordring og person. Utgangspunktet for studiene hans er tallrike enkeltpersoners beretninger, alt fra kirurgen i operasjonssalen og arbeideren ved samlebåndet, og til fjellklatrere, lekende barn og studenter (Csikszentmihalyi, 2002).

Flyt-teori har inspirert til teori- og metodeutvikling innenfor et stort spekter av områder, innbefattende læring og utvikling (Eckblad, 1996; Pintrich & Schunk, 1996; Whalen, 2001). I forhold til selvregulert læring er modellen nyttig til å belyse individuell regulering av utfordringer (bl.a. vanskelighetsgrad) sett i forhold til egne ferdigheter. Vi har sett at slik regulering er nødvendig for å

optimalisere motivasjon og mestringsmuligheter (Hofer et al., 1998). Skal et undervisningsopplegg understøtte slik selvregulering, må det være tilstrekkelig fleksibelt og bredspektret til å gi studentene riktig type og grad av utfordring, og også rom for studentenes egne tilpasninger. Dersom det er et rimelig balanseforhold mellom utfordringer og ferdigheter, vil en elev kunne være i, eller lett veiledes inn i, flyt-sonen (SEVU, 1998). Over tid antas det at studenten tilegner seg et spekter av personlige læringsstrategier, som øker sannsynligheten for flyt, og derved optimaliserer motivasjon og læring.

Til tross for individfokus bør det være mulig å forene denne tankegangen med sosiokulturelle perspektiver, læring i praksisfellesskap. For hvor «indre» er egentlig indre motivasjon? Spørsmålet stilles av Bråten (2002b), som konkluderer med at sosiale og kulturelle faktorer synes å ha en avgjørende betydning for utviklingen av indre motivasjon. Eksempelvis vil motivasjonen være avhengig av at den sosiale konteksten, eventuelt kulturen, støtter oppunder det basale menneskelige behovet for autonomi. Med autonomi siktes det da til behovet for å oppleve seg som aktør og erfare at ens handling er villet og stammer fra en selv (Bråten, 2002b).

Vi beveger oss her mot et mer integrert syn, der «indre og ytre krefter» spiller like viktige roller i motivasjon og læring. Det kan i den sammenheng være fristende å gå videre på en fri omskriving av Bråtens spørsmål, nemlig: Hvor «ytre» er ytre motivasjon? Vi skal se på: Hvordan påvirker tilbakemelding om egne ferdigheter (bl.a. synlige resultater) den videre læringsprosessen?

Mestring og mestringstillit

Framstillinger av flyt-teori kan lett gi inntrykk av personlige ferdigheter som noe absolutt, i stedet for et subjektivt og fluktuerende fenomen. Et begrep som mestringstillit, oversatt fra det engelske «self-efficacy» (Bandura, 1977), handler nettopp om forskjellen på det å «få til» og det å «tro på å få til». Opplevelsen av egne ferdigheter påvirker lett sannsynligheten for å lykkes, dvs. egne forventninger blir selvbekreftende. Motsvarende begrep er «lært hjelpeløshet» (Seligman, 1972), som beskriver en grad av handlingslammelse knyttet til svak forventning om uttelling.

Egne ferdigheter er altså ikke en objektiv størrelse. Den subjektive opplevelsen av egne ferdigheter, og tilliten til egen mestring, kan ha betydelig innvirkning på hvor godt en lykkes (Bandura, 1986). Et godt læringsmiljø kan derfor ikke bare tilby kunnskap, men må også legge til rette for utvikling av mestringstillit – tro på egne ferdigheter og strategier. Denne erkjennelsen skal vi nå holde fast på i resten av framstillingen.

Tro på egne ferdigheter får man ikke ved ros alene, men ved at positive tilbakemeldinger knyttes til reelle mestringserfaringer (Pajares, 2002). Dette betyr to ting: For det første må vi legge

til rette for trinnvis mestring – med tydelige og realistiske delmål, og for det andre må vi legge til rette for noe mer enn sosiale (oftest verbale) tilbakemeldinger på mestring. Fjellklatreren trenger ikke noen som forteller at han gradvis kommer seg oppover fjellveggen – tilbakemeldingen kommer fra eget sanseapparat. Det er sannsynligvis denne typen tilbakemeldinger som er avgjørende for flyt-opplevelsen (jfr. Csikszentmihalyi, 2002), og som bidrar til at en kan oppslukes av inntrykkene, og oppleve motivasjon og mening i prosessen.

Et springende punkt er, som vi har påpekt, at det er et balanseforhold mellom utfordringer og ferdigheter, for at en student skal kunne være i, eller lett veiledes inn i, flyt-sonen (SEVU, 1998). I utgangspunktet kan det virke krevende å integrere flyt-teori i tankegangen om praksisfellesskap, fordi teorien framhever store individuelle forskjeller i hva som bringer en inn i flyt-sonen. Vi trenger derfor en brobyggende modell, som ivaretar et visst spekter av ferdigheter/utfordringer, og som samtidig understøtter den sosialiseringsprosessen som står så sentralt i praksisfellesskapet.

«Kraft søker retning»

I et praksisfellesskap mottar vi informasjon langs et betydelig større spekter enn i en tradisjonell teoretisk undervisningssammenheng. Helse- og sosialarbeidere opererer i stor grad i mellommenneskelige relasjoner, der vi *ser, hører og kjenner* hvordan andre virker på oss og hvordan vi virker på andre (sansemodalitetene). Sosialt samspill er komplekst, og tolkningsmulighetene tilsvarende mange. Når vi mangler erfaring med en type sosiale situasjoner, mangler vi også holdepunkter for å tolke og finne mening i egne reaksjoner og opplevelser (Pintrich & Schunk, 1996). Og det er her vi finner mange studenter etter en praksisperiode. De kjenner en type «energi» eller aktivering i kroppen, som kan oppleves som uro, usikkerhet eller hjelpeløshet, men som først og fremst er vanskelig å plassere. Slike følelser kan vi gjerne kalle en «kraft uten retning» – følelser uten kontekst (Pintrich & Schunk, 1996). For å finne retning og mening i egne opplevelser trenger vi ulike holdepunkter – både individuelle og sosiale.

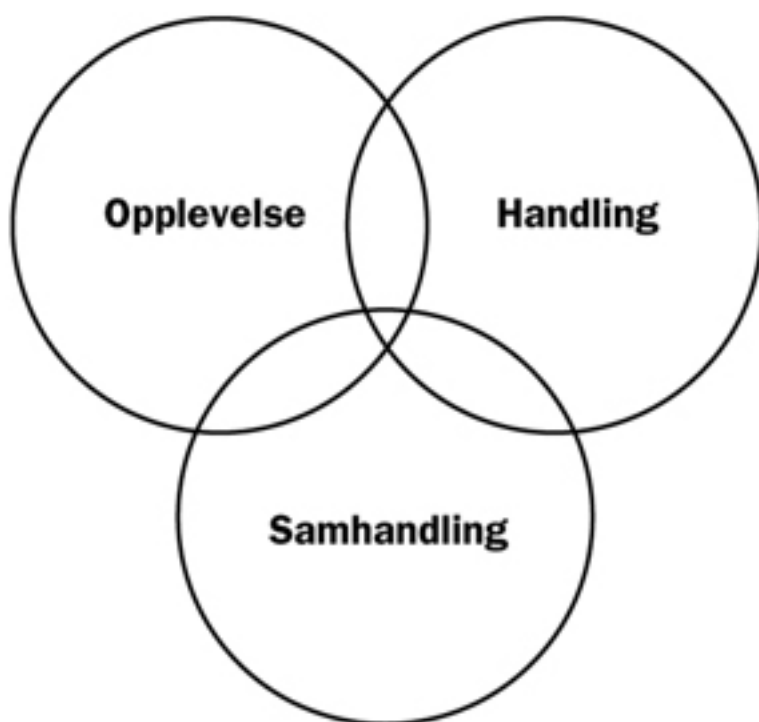
Dette er noe av situasjonen når studentene, etter endt praksisperiode, samles på høgskolen for refleksjon og bearbeiding av opplevelser. I slike praksisrefleksjoner er det avgjørende å bidra til å sette reaksjoner, følelser og opplevelser inn i en sammenheng, for at de skal kunne bli til håndterbare erfaringer. Gjennom dette vokser det også fram over tid en tro på at egne opplevelser «kommer fra noe sted», og dermed kan gi mening. Med sterkere tillit til egne opplevelser øker muligheten for å uttrykke eller omsette disse i aktiv handling. Dernest blir det avgjørende hvilken mening

praksisfellesskapet gir våre opplevelser og handlinger, og hvordan felles mening skapes gjennom dialog og samhandling.

Modell: Tre soner i læringsmiljøet

Mestring er mer enn å «komme i mål», og målet i praksisfellesskap-sammenheng er fullverdig deltakelse, kunnskap og mulighet for å videreutvikle kunnskapen. På veien dit foregår det et komplekst samspill mellom student og læringsmiljø – i øvingsfelt og praksisfelt – der studenten mottar, bearbeider og reagerer på informasjon, uttrykker erfaringene i ord eller handling, og etter hvert deltar i en stadig mer meningsfull dialog og samhandling i fellesskapet. Skal vi treffe studentene «hjemme» i dette samspillet, må vi både ha forhåndskunnskap om hva de er opptatt av i øyeblikket, og ha et tilstrekkelig fleksibelt og bredspektret opplegg til å navigere i retning av flyt-sonen.

Figur 1. Tre soner i læringsmiljøet.



Modellen vi skal se på, gir et bilde av tre ulike soner for mestring i læringsmiljøet, som hver for seg setter søkelys på ferdigheter som opptar studentene i øyeblikket. Tankegangen er at en vellykket matching av utfordringer til de tre sonene, vil øke sannsynligheten for motivasjon, flyt og

læring. Modellen (Figur 1) viser en opplevelsessone, en handlingssone og en samhandlingssone. La oss se på den siste først.

Det ligger i tenkningen rundt praksisfellesskap at innsikt og kunnskap skapes i samhandling mellom deltakere i fellesskapet. I denne sammenheng vil altså mestring være noe individet oppnår gjennom en vellykket sosialiseringssprosess, som i siste instans ender opp med fullverdig deltakelse i fellesskapet. Slik samhandling innebærer mestring både på det relasjonelle plan (anerkjennelse og aksept) og det instrumentelle plan (innvirkning og effekt). Dette kaller vi *mestring i samhandlingssonen*.

I samhandlingssonen tilegner individet seg fellesskapets begrepsverden og kultur, og opparbeider seg samtidig et mandat til å evaluere og utvikle denne kulturen. Veien til fullverdig deltakelse starter imidlertid lenge før dette, med fellesskapets krav og tilbakemeldinger på individets handlinger og opplevelser.

Gjennom forskning på lært hjelpeløshet (Seligman, 1972) har vi lært at negative mestringserfaringer kan være sterke nok til å dempe det generelle aktivitetsnivået – reaksjoner og opplevelser omsettes sjeldnere i handling (ond sirkel). Med lært hjelpeløshet følger negative forventninger til egne prestasjoner, som igjen gir passivitet og oppgitthet (Pintrich & Schunk, 1996). Hvor mye slike negative forventninger generaliseres, over tid og på tvers av situasjoner, avhenger imidlertid av hvordan personen attribuerer. Generalisering skjer sannsynligvis bare hvis fiasko blir attribuert til relativt stabile og globale årsaker (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). For å bygge opp mestringstillit vil det i mange tilfeller være viktig å skape handlingsrom med redusert innslag av resultatorientering. Dette er enten fordi det gir trygghet nok til å bryte onde sirkler, eller fordi et fagområde er for nytt til å forvente rask innsikt. Da er stimulering til aktiv handling – selve det å «komme på banen» – av stor verdi, noe som i sin tur vil legge grunnlag for nye mestringserfaringer. Dette er *mestring i handlingssonen*.

Å validere opplevelser vil si å gjøre dem gyldige, og dermed bygge opp troen på egen evne til å «ta inn» hendelser og reagere på virkeligheten

Men ikke nok med det. For å sannsynliggjøre handling er det ikke alltid nok å stimulere til det, innenfor en trygg og lite prestasjonsorientert atmosfære. Bak en handling må det finnes motivasjon – noe som gir kraft og definerer en retning for atferden (Bandura, 1986). Tidligere i menneskets historie, da vi levde tettere innpå vårt eget næringsgrunnlag, fantes det en nær og selvfølgelig sammenheng mellom opplevelser, reaksjoner og handling. Våre reaksjoner på

omverdenen, ved f.eks. synet av et dyr, var enklere og mer udiskutable (kamp eller flukt), og ga et umiddelbart handlingsgrunnlag, uten særlig videre tolkning (Csikszentmihalyi, 2002).

I dagens mer komplekse verden har vi ikke det samme direkte forholdet til egne opplevelser og reaksjoner, og altså heller ikke til handling som alternativ. For å bli «handlende mennesker» trenger vi derfor å styrkes i troen på egne reaksjoner og opplevelser i verden. Dette er *mestring i opplevelsessonen*.

Selv om beskrivelsen har utgangspunkt i et sosiokognitivt og sosiokulturelt perspektiv, så finner vi en liknende tankegang innenfor nyere psykodynamisk litteratur. Monsen (1990) legger avgjørende vekt på individets opplevelsevne og uttrykksevne (ekspressivitet), som forutsetninger for vitalitet og handlekraft. Egenskapene er nødvendige for å kunne formidle seg og handle i et sosialt fellesskap, og påvirkes i sin tur også av gjensvar og dialog i det samme fellesskapet.

Tre læringsprosesser

Vi skal nå se på hvordan vi kan legge til rette for optimal mestring i de tre mestringssonene: opplevelse, handling og samhandling. Sonene illustrerer hvordan vi alternerer mellom tre ulike pedagogiske fokus, hver for seg eller i kombinasjon: Vekt på forholdet til egne reaksjoner og opplevelser i praksisfellesskapet, vekt på hvordan vi uttrykker opplevelser gjennom handling og formidling, og vekt på hvordan dette igjen bidrar til samhandling og dialog i praksisfellesskapet.

For å styrke disse områdene trenger vi et læringsmiljø med tre ulike læringsprosesser, som vi skal benevne som henholdsvis Validering, Mobilisering og Sosialisering.

Opplevelsessonen: Validering

Umiddelbart etter en praksisperiode vil studenten typisk føle seg full av inntrykk, og ønske velkommen et forum for å dele opplevelser, tydeliggjøre erfaringer og forstå egne reaksjoner. Som nevnt er det snakk om kompleks informasjon, med mange tolkningsmuligheter – og i tillegg er studenten avhengig av de unike tilbakemeldingene i praksisfellesskapet, der allment aksepterte normer og verdier er sentrale for å gi retning til læring og utvikling. Opplevelsessonen beskriver et læringsmiljø som gir rom for det reagerende menneske, på en slik måte at en fremmer opplevelsevne og gir gode rammer for tolkning og refleksjon over egne erfaringer (Monsen, 1990).

Begrepet *validering*, ikke minst kjent fra demensomsorg, forbindes gjerne med kliniske metoder for å bekrefte og tydeliggjøre emosjonelt innhold. Å validere opplevelser vil si å gjøre dem

gyldige, og dermed bygge opp troen på egen evne til å «ta inn» hendelser og reagere på virkeligheten. Dette handler ikke nødvendigvis om å bekrefte sannhetsverdi, et poeng som blir satt på spissen i den nevnte demensomsorgen (Solheim, 1996). Validering handler først og fremst om en anerkjennelse av subjektiv opplevelsesevne, samtidig som dette i sin tur gir en mulighet for «kalibrering» av denne opplevelsen – justering i forhold til andres opplevelser.

I praksisrefleksjoner har vi benyttet oss av to hovedtyper av validering: sansebasert og sosial. Sansebasert validering har vi når informasjon fra to eller flere sansemodaliteter sammenholdes, og en opplever en gjenkjennelse i opplevelsesinnhold fra den ene modaliteten til den andre. Innenfor kunst- og uttrykksterapi beskrives en bevisst bruk av flere uttryksformer, kalt intermodalitet (Ødegaard, 2003). Ulike kunstarter og følelsesuttrykk gir ulik kontakt med følelser og opplevelser, og det er ikke minst overgangen mellom modalitetene som setter egne inntrykk i relieff – og tydeliggjør meningsinnholdet i subjektive opplevelser. Sosial validering har vi når egne opplevelser holdes opp mot andres, gjennom sammenlikning og tilbakemelding.

Eksempel: En praksisrefleksjon etter praksis i sjukeheim tar utgangspunkt i temaet «Trygg i rollen», ikke nærmere utdypet. Studentene får utdelt malesaker og papir, og blir bedt om å male hvert sitt bilde med dette temaet, ut fra egne inntrykk fra praksis. Det blir poengtert at maleferdigheter ikke har betydning for utbyttet, og at en gjerne kan tegne nonfigurativt, om en ønsker det. Etter endt maling foretar veilederne en inndeling i grupper, etter skjønnsmessig vurdering av temalikheter mellom bildene. Etterpå blir alle bildene hengt opp på veggen, over hver sin gruppe. En gruppe om gangen får så anledning til å sette ord på hva de ser i egne bilder, både en og en og på tvers – sammenholding av bilder. De andre gruppene får også kommentere ut fra sitt perspektiv.

Dette eksempelet handler for det første om sansebasert validering, ved at to modaliteter – visuelt uttrykk og verbalt uttrykk – blir holdt opp mot hverandre. I tillegg handler det om sosial validering, ved at veilederne gir en tematisk tolkning gjennom å gruppere bildene, og ved at de andre gruppene får kommentere på det samme i etterkant. I dette eksempelet er vi i opplevelsessonen, på den måten at tilbakemeldingene fra veilederne og fellesskapet i hovedsak skal fungere som opplevelsesfremmende – en støtte for egne reaksjoner og inntrykk.

Eksempelet viser i tillegg at sosial og sansebasert validering vil kunne fungere bekreftende på hverandre. Validering av opplevelser gir mening til følelser ved å sette dem inn i en tematisk kontekst. Uforklarte reaksjoner og følelser finner tilbake til sin opprinnelse, og blir dermed til fullverdige erfaringer fra praksis. Studentene opplever typisk dette som at «brikkene faller på plass», og at egne inntrykk blir mer meningsfulle og forståelige, og dermed i neste omgang blir lettere å uttrykke gjennom handling og formidling.

Handlingssonen: Mobilisering

Her beveger vi oss fra det opplevende og reagerende menneske og over til det handlende og formidlende menneske. Mobilisering av handling definerer vi som å kunne omsette egne opplevelser og reaksjoner i handling, formidling og andre former for sosiale uttrykk. I likhet med validering av opplevelse vil også mobilisering av handling ha en viktig funksjon i forhold til å tydeliggjøre følelser overfor en selv. Forskjellen er at følelsene og reaksjonene står i meningsfull sammenheng med handlingen eller formidlingen, og driver denne framover («kraft finner retning»). Handlingssonen beskriver et læringsmiljø som gir rom for det handlende menneske, på en slik måte at en fremmer aktivitet og opplevelse av handlekraft og innvirkning (Bandura, 1994).

Tankegangen er at tillit til egne *inntrykk* er et viktig grunnlag for tillit til egne uttrykk: En type mestringsopplevelse beforder en annen. Troen på egne reaksjoner og opplevelser innebærer å se en sammenheng og mening i egne reaksjoner, noe som gir retning og handlingsgrunnlag.

Tillit til egne inntrykk er et viktig grunnlag for tillit til egne uttrykk

Når vi legger opp til refleksjon over praksiserfaringer, så vil vi i utgangspunktet ha nytte av liknende uttrykksformer i alle tre mestringssoner. Forskjellen ligger i fokus, mål og tilbakemeldinger. Ved bruk av visuelle uttrykk, for eksempel som beskrevet ovenfor, kan gjerne temaer og diskusjon dreies mot formidling og handling, enten det uttrykker faktiske erfaringer eller tenkte alternativer. På denne måten kan en bl.a. utvikle idéer til handlingsalternativer i vanskelige situasjoner, og dermed troen på egne muligheter for å uttrykke seg aktivt. Men det kan også være aktuelt å velge uttrykksformer som direkte vektlegger aktiv handling, enten som en simulering (rollespill) eller som reelle samspill med medstudenter (øvelser, gruppearbeid, historiefortelling).

Eksempel: En praksisrefleksjon etter praksis i barnehage og skole tar utgangspunkt i to temaer: «Innenfor – Utenfor» og «Snakke til – Snakke om», som ikke blir nærmere utdypet. Studentene blir delt i grupper etter hvilket av temaene de ønsker å

konsentrere seg om. Gruppene får i oppgave å illustrere aktuelle praksiserfaringer eller praksissituasjoner ved hjelp av rollespill. Før gruppedelen gjennomfører alle en individuell oppgave – å skrive ned en historie fra praksis. I gruppene skal alle presentere sin historie, for så å velge ut én av historiene for rollespill. Poenget er ikke nødvendigvis å spille seg selv som praksisstudent, men å framstille hendelser eller temaer som en finner utfordrende og interessante. Gruppene framfører rollespillene i plenum, og det blir åpnet for dialog mellom gruppe og tilskuere. Dialogen handler om tolkning av innholdet i rollespillene, og forskjeller og likheter med egne praksiserfaringer.

Også i dette eksempelet finner vi innslag av validering av opplevelser og reaksjoner fra praksis, men denne gangen er det handling og uttrykk som står i sentrum. Egne opplevelser og erfaringer omsettes i meningsbærende handling, og får på den måten en «retning», og en potensiell mulighet til å påvirke omgivelsene.

Vi oppholder oss her i handlingssonen, på den måten at tilbakemeldinger primært skal fungere som uttrykks- og handlingsfremmende. Det er ønskelig med en romslig og betryggende atmosfære, men samtidig stimulerende, som utvider det totale atferdsrepertoaret både individuelt og i fellesskapet. Dette gir i neste omgang et viktig utgangspunkt for samhandling – deltakelse i det sosiale fellesskapet.

Samhandlingssonen: Sosialisering

I handlingssonen har vi sett at studenten får bekreftet sitt handlingspotensial og sin uttrykksevne, foreløpig uten å ha oppnådd noen avklaring mht. deltakelse og innvirkning i praksisfellesskapet. Det endelige målet med en handling er ikke irrelevant i handlingssonen, men danner der et slags bakteppe (jfr. fjellklatreren som opplever at det er klatringen i seg selv som er drivkraften). Når vi nå beveger oss over i samhandlingssonen, så endres fokus i retning av fellesskapets utvikling, vekst – og mestring. Samhandlingssonen beskriver et læringsmiljø som legger til rette for det samhandlende og dialogiske menneske, på en slik måte at en fremmer ny innsikt og kunnskap (Dysthe, 2001).

Innenfor et praksisfellesskap av helse- og sosialarbeidere vil en handling gjerne ha dobbelt funksjon, idet den både kan påvirke forhold direkte (instrumentelt), og samtidig kan ha en kommunikativ funksjon i det sosiale fellesskapet (relasjonelt). Når vi eksempelvis hjelper en bruker med å få på seg klærne, så vil måten vi gjør dette på, ha stor kommunikativ betydning: formidler

kontakt, omsorg, brukermedvirkning, osv. Mestringsopplevelser er i praksisfellesskapet mye knyttet til samhandling mellom hjelpere og hjelpmottaker, og sekundært til samhandling med kolleger, medstudenter eller lærere. Her er det imidlertid viktig å huske på at mestring og mestringsopplevelse er avhengig av klare mål og tilbakemeldinger (jfr. selvregulert læring), noe som ikke alltid er en selvfølge innenfor helse- og sosialfeltet. Mål, tilbakemelding og mestring er her, i stor grad, sosiale størrelser – dvs. skapes i dialog med det fellesskapet en opererer innenfor, det være seg kolleger, medstudenter, hjelpmottakere eller lærere.

De tre sonene i læringsmiljøet har fellestrekk med mange ressursorienterte metoder innen rådgivning og terapi

I praksisrefleksjoner har vi mulighet til å velge å bevege oss særlig mye i samhandlingssonen, gjennom å velge dertil egnede uttrykksformer. Siden dette er en sone for medskapning og utveksling av kunnskap, så får den verbale dialogen lett en sentral rolle (Dysthe, 2001).

Eksempel: En praksisrefleksjon etter fordypningspraksis (3. året) tar utgangspunkt i seks temaer: «Yrkesrollen», «Samarbeid», «Ledelse», osv., som ikke blir nærmere utdypet. Klasserommet er gjort om til «kafé», med grupperte bord, litt pynt og servering av kaffe og kaker. Seks bord har fått hvert sitt tema, som så studentene skal få velge mellom og sette seg ved. Ved plassmangel må enkelte velge et bord med ledig plass. Dermed begynner kafépraten, om det aktuelle temaet fra praksis, helt til den enkelte finner det for godt å skifte bord, og dermed tema for diskusjon. Slik ruller alle studentene mellom bordene, bare avbrutt av noen lyriske innslag fra lærerne. Etterpå samles alle i plenum, for felles drøfting og oppsummering av erfaringer fra gruppene.

I dette eksempelet ser vi at den verbale uttrykksformen dominerer, og at veien til formidling og dialog er gjort spesielt kort. En dweler ikke særlig lenge i opplevelsessonen, en vurdering som er gjort ut fra at studentene er i siste fase av sin utdanning, og en antar at de fleste er klare for å formidle mye av det de har fått med seg i praksis. Kaffe, kaker og diktlesning er her stemningsskapende faktorer, men fungerer også som en slags feiring av at noe viktig er gjennomført – det er en spesiell dag. Som i alle eksemplene er det lagt inn muligheter for selvregulering, her ved at studentene starter ut med å velge tema og dermed gruppe. Valgmuligheten fortsetter gjennom hele økten,

studentene kan kontinuerlig bevege seg mellom bord, og på den måten være med på å styre dialogen og læringsprosessen relativt mye. Samtidig møter de i samhandlingssonen praksisfellesskapets normer og standarder: Tilbakemeldingene fra lærere og medstudenter blir mer krevende. Mot slutten av studiet har de, relativt sett, kommet langt i sosialiseringprosessen, og har et språk- og atferdsrepertoar som letter deltakelse og medskapning av kunnskap.

Diskusjon

Vi har sett en modell for bygging av mestringstillit i læringsmiljøet, basert på perspektiver fra sosiokognitiv og sosiokulturell læringsteori. Modellen gir holdepunkter for valg av metoder og virkemidler i undervisningen, noe som er illustrert med eksempler. Hva slags inntrykk sitter vi igjen med? Blir dette mest kreative metoder for kreativitetens skyld, der virkemidlene blir stadig mer preget av «tivoli», i en verden av overstimulering? Eller er vi inne på vesentlige forutsetninger for læring, der veien til kunnskap vil variere – avhengig av tema og situasjon for øvrig?

De tre sonene i læringsmiljøet har fellestrekk med mange ressursorienterte metoder innen rådgivning og terapi, f.eks. metoden Marte Meo – «For egen kraft» (Hafstad & Øvreeide, 2004), der målet er utviklingsfremmende samspill mellom foreldre og barn. Også i Marte Meo vektlegges en lite normativ inngang til økt samspill, og en betydelig grad av selvregulering i den mer normative mestringsfasen. Overført til vår arena kan vi si at vi er ute etter «utviklingsfremmende samspill i læringsmiljøet», med basis i en nødvendig tillit til egne opplevelser og mestring.

Argumentasjonen går på at det å bygge opp tillit til egne opplevelser, handling og samhandling til sammen gir studenten en subjektiv handlekraft som strekker seg lenger enn det å måtte lykkes, eller komme i mål, til enhver tid. Slik mestringstillit gir grunnlag for initiativ, utholdenhet og egenmotivasjon – sentrale egenskaper i selvregulert læring. Samtidig kjenner vi igjen de tre mestringsområdene fra sosialiseringprosessen, der studenten over tid utvikler en stadig mer fullverdig dialog og deltakelse i praksisfellesskapet. Den subjektive handlekraften handler om sterk indre motivasjon, der prosessen er belønning i seg selv og veien er en del av målet. Som vi har sett, betyr ikke dette at vi skal underdrive betydningen av ytre motivasjon – det å komme i mål. Fjellklatring kan som kjent være vel så givende som det å stå på fjelltoppen, men klatregleden forutsetter tross alt at det betyr noe å komme opp. Vi skal med andre ord ikke glemme utdanningens mål og standarder, gjerne formulert av studenten selv, men innenfor fagplanens rammer.

Det finnes åpenbart flere veier til mestring og læring, men hvilke av disse som er åpne og tilgjengelige, vil variere, av ulike grunner. Det er derfor vi blir avhengige av å spille på et spekter av tilnærminger i undervisningen. Vi har sett hvordan mestringssonene vektlegger ulike sider av, og delmål i, læringsprosessen, som forskjellige undervisningsmetoder kan ivareta i ulik grad. Dette gir et bredere perspektiv på hva et læringsmiljø skal inneholde, og et større repertoar for hva ulike situasjoner krever. Og her er vi framme ved noe vesentlig: God læring handler om en optimal tilpasning mellom utfordringer og ferdigheter (bl.a. Whalen, 2001), og at vi på forskjellige måter kan påvirke begge disse: Ulike muligheter for tilpasning av utfordringer, og tilrettelegging for et større spekter av relevante ferdigheter. En slik fleksibilitet i læringsmiljøet vil kreve et blikk for hvilke læringsmål og utfordringer som er aktuelle og realistiske akkurat nå, og hvor studentene står når det gjelder ferdigheter. De ulike mestringssonene vil få ulik betydning avhengig av f.eks. hvilken fase av studiet studentene er i, hva de har vært spesielt opptatt av – og hva slags mestring de har vist – i praksisperioden. Fokus vil også være avhengig av faser i løpet av en undervisningsdag: Det er naturlig å starte med opplevelser og inntrykk, og utover i prosessen bevege seg gradvis over i handling og samhandling, gjerne med økende grad av verbalisering og sosial tilbakemelding over tid.

En viss improvisasjon i forhold til hvilke mestringssoner studentene befinner seg i er også nødvendig, og mulighet for å ta både individuelle og kollektive hensyn.

Hvilken posisjon får tradisjonell formidlingspedagogikk i et slikt praksisfellesskap? Kateterundervisning skårer vel ikke særlig høyt verken når det gjelder selvregulering eller deltakelse? Likevel er nok tradisjonelle undervisningsmetoder både nødvendige og fruktbare, også innenfor profesjonsutdanninger. For det første kan det finnes åpenbare faglige grunner til å prioritere formidlingspedagogikk, på fagområder som krever relativt eksakt og «udiskutabel» kunnskap. Til sammenlikning: Skal en lære å kjøre en bil, eller å delta i kirurgiske operasjoner, så vil en ikke kunne diskutere seg fram, eller prøve seg fram, til alt som kreves. Også i vernepleierutdanningen kan det være nødvendig å legge visse typer faktabasert og (relativt) udiskutabel kunnskap til grunn, enten det dreier seg om kroppens funksjoner, kjente syndromer eller allment aksepterte normer for god praksis. Utover i studiet vil egne erfaringer og deltakelse gi studentene mange «knagger» å henge kunnskapen på, og de vil kunne nyttiggjøre seg regulære forelesninger stadig bedre. Variasjon mellom metoder er i seg selv også et pedagogisk poeng, fordi studentenes oppmerksomhet skjerpes av kontraster. Vi skal heller ikke legge skjul på at studentaktive læringsprosesser kan være intense og krevende, og at en tidvis kan ha behov for rett å slett å «ta imot», få påfyll. Men ikke nok med det. Vi har sett hvordan

selvregulert læring i praksisfellesskap kan bygge opp mestringstillit hos studentene, noe som lett kan øke utbyttet av *alle* undervisningsmetoder. På liknende måte kan det også vise seg at læringsstrategier lar seg overføre, dvs. at studenten klarer å nyttiggjøre seg selvregulering og dialog på egen hånd – i forlengelsen av formidlingsorientert undervisning.

Hva med implikasjoner utover profesjonsutdanninger? Som nevnt er brobygging mellom teori og praksis et kjerneområde i profesjonsutdanningene, og dermed blir også autentiske læringsmiljøer, med utprøving og deltakelse, mer sentralt her enn i øvrige utdanninger. Vi skal likevel ikke se bort fra at kombinasjonen av selvregulert læring og læring i praksisfellesskap har overføringsverdi til andre utdanninger, jfr. Sandvens (2002) prosjektrapport «Er det viktig å snakke om matematikk for å forstå faget?». Her argumenterer Sandven for hvordan dialogen med andre gjør det mulig å fordype egen innsikt i stoffet, og øker opplevelsen av mestring og motivasjon. Og det er jo tankevekkende da, om til og med et fag som matematikk kan gjøres til noe «diskutabelt», og til gjenstand for subjektiv opplevelse:

Jeg, med mine forutsetninger, har mulighet til å oppleve faget på min måte, prøve det ut på min måte og diskutere det i fellesskapet med mine ord – og dermed øke mulighetene for motivasjon og mestring.

Ole David Brask
 Høgskolen i Molde
 Pb 2110, 6402 Molde
 Tlf 71 21 40 47
 E-post ole.d.brask@himolde.no

Referanser

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49–74.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, *44*, 1175–1184.
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. I R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (ss. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, ss. 71–81). New York: Academic Press. (Også trykket i H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998.)
- Bråten, I. (2002a). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Ed.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 164–193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002b). Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv. *Pedagogisk Profil*, *4*. Publisert på http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/02_04_02.html.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2003). *Teoretiske perspektiver på mappevurdering*. Publisert på http://luna.itu.no/Fokusomraader/digitale_mapper/t1014656661_27/view, lest 16.10.03.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (Red.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eckblad, G. (1996). *Om flyt, spontanmotivasjon og vekstsoner*. Publisert på <http://folk.uio.no/geckblad/vekstsonen1.htm>.
- Hafstad, R., & Øvreeide, H. (2004). Marte Meo – en veilednings- og behandlingsmetode. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, *41*, 447–456.
- Heggen, K. (2003). Kunnskapssyn og profesjonsutdanning. Studentane si forståing av kompetanse i sjukepleie-, sosialarbeidar-, førskule- og allmennlærerutdanning. Fra HiO-rapport nr. 8, 2003. I P. O. Aamodt, & L. I. Terum (Red.), *Hvordan, hvor mye og hvorfor studerer studentene? Om læringsmiljø, jobbpreferanser og forståelse av kompetanse i profesjonsutdanningene*. HiO-rapport 2003 nr 8.

- Helstrup, T. (1996). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. I Dysthe, O. (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (ss. 22–46). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning; from teaching to self-reflective practice* (ss. 57–85). New York: The Guilford Press.
- Jackson, N. (2004). *Exploring the concept of metalearning*. Publisert 16.02.2004 på <http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre>, LTSN Learning and teaching support network.
- Knain, E. (2002). Selvregulert læring i naturfag. Innlegg holdt ved det 7. nordiske forskersymposiet om undervisning i naturfag i skolen, i Kristiansand juni 2002. Publisert på http://www.pisa.no/pdf/fra_gamlesidene/erik_knain_kristiansand.pdf.
- Lave, J. (1997). Learning, apprenticeship, social practice. *Nordisk Pedagogik*, 17 (3), 140–151.
- Monsen, J. (1990). *Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi. Utdrag fra klinisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Publisert på <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Paris, S., & Winograd, P. (2001). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation*. Publisert på <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sandven, S. (2002). *Er det viktig å snakke om matematikk for å forstå faget?* Publisert på <http://www.uib.no/people/pprsk/Naturfagdidaktikk>.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407–412.
- SEVU (1998). *Flyt-teorien*. Senter for etter- og videreutdanning, (SEVU), Universitetet i Bergen. Publisert på <http://www.uib.no/sisu>.
- Solheim, K. (1996). *Demensguide – holdninger og handlinger i demensomsorgen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Whalen, S. (2001) Revisiting the problem of match: Contributions of flow theory to talent development. I N. Colangelo, (Ed.), *Talent development IV* (ss. 317–328). Scottsdale AZ: Great Potential Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeodmer (Eds.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13–41). San Diego: Academic Press.
- Ødegaard, A. J. (2003). *Kunst- og uttrykksterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.