

Pedagogisk mappe

Refleksjon over egen praksis og kompetanse; bakgrunn og undervisningens metafysikk¹

Jon Arne Løkke

Dosent HiØ/Dosent II HVL

Ord: 4918

Sammendrag av mappen

Refleksjonen over egne undervisningspraksis og kompetanse, starter 40 år tilbake med foreldre som jobbet og bodde på en HVPU-institusjon (HelseVernet for Psykisk Utviklingshemmede). Det er en åpenbar tilknytning mellom det tidlige kjennskapet til personer med utviklingshemming og senere utdanning som vernepleier ved ØVH i perioden 1982 til 1985. Den røde tråden er «læring» hos meg selv, klienter og studenter. Jeg har systematisk fulgt et læringsteoretisk spor i form av behaviorisme som vitenskapsteori og anvendt atferdsanalyse som teknologi siden jeg ble introdusert for denne retningen sent på 70-tallet.

De siste årene har det kommet til et mindfulness-spor som studentene har fått smake på i undervisningen blant annet i form av korte meditasjoner som pauser i undervisningen og at jeg har inkludert nye terapiformer i undervisningen. Det er terapiformer som nettopp

¹ Henvisningene er noen ganger elektroniske i dette dokumentet, en pdf med 15 eksempler på arbeider og uttalelser i fulltekst er vedlagt. Christin er oppdatert;

<https://wo.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/fres?sort=ar&pnr=14113&la=no&action=sok>

inkluderer mindfulness. Jeg har de siste årene også tatt klinisk etterutdanning i både ACT og mindfulness. Jeg er tilknyttet spesialisttjenesten i fylket og har en del kliniske oppdrag – det er ofte en fordel med ferske eksempler når underviser.

Forskningsmetode, og særlig validitetsproblematikk, har opptatt meg både teoretisk og praktisk; jeg ble introdusert for Cook & Campbells validitetstypologi i 1990 av en professor som senere har fungert som inspirasjon med sin avslappede, men engasjerte, undervisningsstil og effektiv bruk av analog tavle (Løkke & Halvorsen, 2020; Shadish, Cook & Campbell, 2002).

Mappen er organisert som et forsøk på en metafysisk analyse og ikke en kronologisk gjennomgang av meritter. En metafysisk analyse innebærer en analyse av undervisningspraksisen og undervisningskompetansens grunnleggende elementer og premisser- gjerne i form av uuttalte forutsetninger. Eller, dersom vi ser på undervisning som et tre med ulike grener; forelesninger, veiledning, pensumvalg, eksamensutforming, fokusgruppeintervjuer med studenter, kollegaveiledning og så videre, så utgjør selve røttene undervisningens metafysikk. En metafysisk analyse kan bringe klarhet og noen ganger føre til at grener støttes, andre trimmes eller tas helt vekk.

Metafysikkens klassiske kategorier er; ontologi, epistemologi, logikk, etikk, estetikk og retorikk. Alle aktiviteter, av en viss størrelse, vil berøre kategoriene enten aktøren kjenner til kategoriene eller ikke. Når jeg startet fast som foreleser i 1989 så var jeg åpenbart ikke klar over at det jeg fortalte omfattet undervisningstemaets ontologi, epistemologi og estetikk. Jeg drev med retorikk og hadde normative premisser inkludert, men uten særlig mål og mening.

At det var store muligheter for misforståelser og logiske brister var ikke åpenbart for meg².

Den siste delen av mappen er en oversikt over mer formelle saker.

Kort om bakgrunn

Jeg var ferdig utdannet vernepleier, fra Østfold VernepleierHøgskole (ØVH) i Gamlebyen i Fredrikstad, i 1985. Da var jeg 23 år gammel. I 1988 hadde jeg de første undervisningstimene som vikarlærer ved ØVH i Gamlebyen. Jeg snakket om språkopplæring og toalettrening for personer med alvorlig utviklingshemming – det var temaer jeg hadde holdt på med i praksis de tre årene etter at jeg var ferdig vernepleier og før jeg begynte på utdanningen. Mine tidligere lærere ble kollegaer. Undervisningsopplegget i august 1988 innebar en lang rekke overheadark – tettskrevet med momenter. Jeg brukte ulike farger og mente det var et godt pedagogisk virkemiddel. Hvordan studentene reagerte husker jeg ikke – jeg hadde mer enn nok med meg selv og snakkingen.

Før jeg begynte på vernepleierutdanningen som i 1982 hadde jeg hatt mye kontakt med personer med kognitiv svikt. Denne kontakten, særlig med mange personer med autisme, skyldtes at faren min arbeidet som vaktmester i det gamle HVPU (HelseVernet for Psykisk Utviklingshemmede – en ekte særomsorg). Familien flyttet inn på institusjonen Orkerød på Jeløy, og der bodde jeg, på institusjonsområdet, til reformen i 1991 førte til at institusjonen for personer med utviklingshemming ble nedlagt. Men, hva var det som vekket interessen for læring og undervisning?

I 10-års alderen var jeg ofte på besøk på en av avdelingene på Orkerød –vi var en familie på «innsiden», og jeg kunne bevege meg fritt i bygningene. På en av avdelingen var det en gutt, på min egen alder, som bokstavelig talt bodde i et bur. Utenfor buret gikk han med store, hvite tvangshansker. Hanskene var koplet sammen bak på ryggen– i praksis henda i håndjern

² Se eksempelvis

https://www.researchgate.net/publication/228342946_On_Misconceptions_About_Behavior_Analysis_Among_University_Students_and_Teachers

på ryggen. Jeg fikk god kontakt med gutten – gjerne som leking inn mellom sprinkelen i buret.

Som utdannet vernepleier fikk jeg jobb som avdelingsleder på «lukket avdeling». Her traff jeg gutten igjen – ikke lenger i bur, men med tvangsjakke og hendene festet på ryggen. Jeg hadde gjennom flere år blitt kjent med en psykolog som hadde besøkt F. B. Skinner, atferdsanalysens opphav, og ble interessert i både teknikkene i anvendt atferdsanalyse og behaviorismen. Så langt jeg kunne finne ut, så var det pedagogikken i atferdsanalysen som hadde teknikker som kunne være til hjelp. Det er teknikker som forsterkning, differensiell forsterkning, shaping og prompting. Teknikkene bruker jeg i min akademisk pedagogikk og teknikkene er sentrale i veiledning. «Veiledning i praksis», som jeg skrev sammen med Pettersen i 2019, har langt på vei et atferdsanalytisk perspektiv. Behaviorismen kan sies å være metafysikken til atferdsanalysen; syn på mennesket (ontologi) og syn på kunnskap (epistemologi) i første omgang.

Sammen med psykologen i HVPU utviklet jeg et program – organisert som et prosjekt over 6 måneder – med mål om at gutten, eller karen som han hadde blitt, skulle ut av tvangsmidlene. Programmet innebar læring av en hel haug nye ferdigheter, han sluttet med bleie og fikk flere interesser. Kronen på verket var en tur med tog til Fredrikstad og besøk på Pizzanini – uten tvangsmidler, bleie og selvskading. Hele prosjektet var basert på en rigorøs datainnsamling og databearbeiding og jeg fikk umiddelbart sansen for såkalte N=1 design³.

N=1 design har siden vært et tema jeg ofte tar opp med studentene psykologiemnet, men også i emner som dreier seg om forskningsmetode. I psykologiemnet har studentene et fast arbeidskrav (over 10 uker) som dreier seg om et selvendringsprosjekt – de skal kjenne på hvor vanskelig det kan være å endre seg, men også få en førstehåndserfaring med datainnsamling.

³ Design der personen sammenlikner seg med seg selv på ulike tidspunkter – også kalt tidsseriedesign.

Data fremstilles i linjegrafer og som N=1 design. Det dreier seg ofte om å endre studievaner, treningsvaner og lettere tvangshandlinger.

Noen av studentarbeidene fra psykologiemnet har vært presentert på konferanser, og det er skrevet en vitenskapelig artikkel om temaet som heter «Utvikling og evaluering av et tiltak for å utforme grafer til bruk i studentarbeider og miljøarbeid» (Granmo, Løkke & Løkke, 2013; file:///C:/Users/jonl/Downloads/NTA_2013_1_Granmo.pdf). Her fra sammendraget (s. 73):

«Studien omhandler utviklingen av en enkel beskrivelse av grafkonstruksjon for studenter og yrkespersonell. Beskrivelsen gir studenter og miljøarbeidere mulighet til å presentere effekt av behandling og opplæring med grafer som visuelle hjelpemidler. Vi har undersøkt om beskrivelsen fører til at deltakerne i studien konstruerer grafer effektivt. Deltakerne i studien er 10 studenter i alderen 20 til 52 år. Utformingsbeskrivelsen består av 52 punkter. Antall riktige responser ble sammenholdt med beskrivelsen, og tiden deltakerne brukte ble målt. Grafene ble konstruert med 98,2 % mestring og med gjennomsnittstid på 28 minutter.» I artikkelen er deltakerne studenter fra HiØ og førsteforfatteren er student. Kombinasjonen av studentaktiv FoU og akademisk skriving har vært fremtredende i undervisningspraksisen.

Flere forhold ved arbeidet i HVPU generelt var banebrytende for egen del: For det første var det *håp også for folk med en vanskelig bakgrunn*, se også videoen om Stian og Jon i litteraturhuset i 2018 som også er en slik suksesshistorie om en gutt med autisme; <https://vimeo.com/353826575>. Den samme historien er omtalt i Khrono

(For det andre var *interessens for læringsteori* skapt og styrket – mitt første møte med læringsteorien var i 1979 som pleieassistent. Når jeg begynte på vernepleierutdanningen i 1982 var det lite læringsteori på pensum – psykodynamikken var rådende. Dermed ble det egenstudier av Skinner og tidsskriftet Journal of Applied Behavior Analysis. Men, og for det tredje, ble det også klart at det å være atferdsanalytiker innebar en status der det var påregnelig med *kritikk og misforståelser*. Særlig var og er misforståelsene knyttet til ontologi

eller menneskesyn og epistemologi. Jeg har publisert to artikler om misforståelser blant studenter; se denne internasjonale artikkelen om misforståelser

<https://opensiuc.lib.siu.edu/tpr/vol60/iss2/8/>) og artikkelen om misforståelser i

nevrodiversitetsbevegelsen;

https://khrono.no/files/2019/12/20/NTA_2019_1_05_Lokke_et_al_Mis.pdf. Jeg har senere ment at

evidensforskningen er viktig for diskusjonen om hvilke terapiformer, og undervisningsformer,

som er verdt å satse på (se innlegg i Klassekampen om evidens i mai 2020⁴). Jeg har også

planer om å forfølge noen tidligere forsøk med helt konkrete undervisningsteknikker som kan være egnet til å påvirke misforståelsene.

Interessen for effektiv og godt belagt behandling og undervisning, læringsteori og kritisk tenkning er innspill til det som etterhvert kan kalles en undervisningsfilosofi eller undervisningsmetafysikk. Det gjelder studenters læring, egen læring, forskning, men også veiledningsteori (se boken om veiledning til Pettersen & Løkke, 2019, første utgave 2006) og senere kollegaveiledning (se Vee, Løkke & Halvorsen, 2020). Men, jeg har også undervist mye om organisasjonsteori - hovedfaget i psykologi (cand. polit. fra NTNU; 1999; dosent fra 2011) var orientert mot organisasjonspsykologi og læring i organisasjoner.

Undervisningsfilosofi

Undervisningsfilosof eller undervisningens metafysikk

«Undervisningsfilosofi», eller metafysikken til egen undervisning, kan som begrep anta panegyriske høyder, men gir god mening og er aktuelt fordi jeg for tiden er opptatt av å skrive en bok om metafysikk for helse – og sosialarbeidere for sosialarbeidere (Andersen &

4

<https://klassekampen.no/utgave/2020-05-25/debatt-fake-news?sharingToken=eyJhbGciOiJIUzI1NiIsInR5cCI6IkpXVCJ9.eyJ1b291SSSBTW5hSSEVJTSlsInNsdWciOiJkZWJhdHQzMmFrZS1uZXdzliwiaXNzdWVlZC6ljlwMjAtMDU0tMjUjLjYyXQ0jE1OTAzOTc0OTI9.-Eu019OKSbjAHWQcPIBI17BIZhu0gRpAvxpD1y4FUNY&fbclid=IwAR22zuiS9FxQLN3MkTwLDvAFrjpiqFrjX5fCYR1qYuX2h4waoh8Mt3AwVI>

Løkke, under arbeid for Universitetsforlaget). I tillegg til metafysikk, og vitenskapsteori, skal boken legge grunnlaget for undervisning i forskningsmetode (se Løkke & Halvorsen, 2020). Tilsyn med ABSV-utdanningene (NOKUT), og andre bachelorutdanninger, har påpekt at vitenskapsteori og forskningsmetode er for dårlig behandlet – en vesentlig utfordring er å tilpasse vitenskapsteori og forskningsmetode slik at denne teorien blir relevant for yrkesutøvelsen og senere masterutdanninger som profesjonsutøveren typisk søker seg til.

En tilpasning og integrering av disiplinfagene, som filosofi, til profesjonsfagene er en pågående utfordring som foreleser. Vitenskapsteori og forskningsmetode er også fremhevet i de nye RETHOS-retningslinjene – jeg satt i utvalget som utformet retningslinjene for vernepleierne

(

Begrepet «undervisning» innebærer forelesninger, veiledning, seminarer, kollegaveiledning, formidling og mer populærvitenskapelige aktiviteter er involvert – altså er undervisning et bredt begrep. Jeg inkluderer også undervisningens mer usynlige sider som utvikling av oppgaver og øvelser, sammenholding av læringsutbytter og eksamen, men også klasseromsledelse og styring av veiledningssesjoner. Undervisningens usynlige sider har kommet mer frem etter at jeg begynte mer systematisk med kollegaveiledning. Det har blitt mer åpenbart at de pedagogiske refleksjonene «backstage» er viktig for fremstillingen «onstage» (Løkke & Vee, 2020; Pettersen & Løkke, 2019; Vee, Løkke & Halvorsen, 2020).

Begrepet læring er på samme måte som «undervisning» er vidt begrep. Undervisning og læring veves også sammen slik at lærer og studenter inngår i en gjensidig utveksling av stimuli der lærerens atferd (som spørsmål eller utsagn) ofte er studentenes foranledninger og studentenes atferd (som spørring eller latter) er lærerens umiddelbare konsekvenser og påfølgende foranledninger (svare på spørsmålet). Her er en passasje fra kapittel 10 i Pettersen

og Løkke (2019) som viser en funksjonell analyse av en interlocking operant eller grunnleggende enhet for å undersøke undervisning. Eksemplet gjelder veiledning:

«I tabell 10.1 har vi illustrert en funksjonell analyse med et enkelt eksempel: Den veiledede har sluttet å snakke, er taus (F), veilederen velger å stille et åpent spørsmål (A) og den veiledede begynner å fortelle (K).

Tabell 10.1

Foranledning (S^d) for V	Atferd (R) hos V	Konsekvens (S^r)
Veileder ser at dV er taus	Veileder stiller et åpent spørsmål	Den veiledede begynner å fortelle

(I tabellen står *internasjonal* notasjon for F, A og K i parentes (S^d), (R) og (S^r) – jf. tekstboks 10.1).

I analysearbeid med trefeltstabeller er det viktig å huske på hvem sin atferd som til enhver tid er i fokus (A). Både i tabell 10.1 og 10.2 er det veilederens atferd (A). Her er det verdt å merke seg at konsekvensen av veilederens atferd (K) har en *dobbeltfunksjon*, den fungerer umiddelbart som en ny foranledning (F) for veilederens neste atferd. Dermed kan vi koble sammen flere trefeltsskjemaer for å analysere lange kjeder av atferd, jf. tabell 10.2. Det er aktuelt når vi ønsker å analysere lengre veiledningssekvenser.»

Veiledning og undervisning er altså eksempler på «interlocking operants» - ulike parters atferd og læring flettes sammen og prosedyrer og prosesser veksler på. Uansett er aktivitet en forutsetning for både lærerens og studentenes læring – studentaktiv læring er et mantra. Enheten interlocking operant kan brukes til å finne grunner til eksempelvis passivitet, men også mulige endringer som kan iverksettes. Passiv lytting *kan* eksempelvis innebære

aktivitet som tenking og refleksjon, men det er fort gjort å tenke på andre temaer enn det underviseren legger opp til. Dermed bør periodene med passivitet være kortest mulig og aktiviteten størst mulig – også i forelesninger. De umiddelbare, små sosiale konsekvensene og det gjensidige samspillet kan lide ved digitale undervisningsformer.

Nesten uansett hva slags fenomen (av litt omfang) vi er involvert, i så er de metafysiske, generelle spørsmålene mulige. Undervisning, læring, studenters læring, vernepleie, kollegaveiledning og atferdsanalyse er slike litt omfattende fenomener. Fenomenene kan tenkes på som greiner på en trestamme. Noen av greinene har vokst langt ut fra stammen, mens andre steder på stammen er det bare små kvister. Noen grener er døde. Treets røtter kan metaforisk sett sees på som fenomenets metafysikk, og det er mulig å spørre seg om hva slags tre dette er, om treet er blitt slik røttene tenkte, om treet er vakkert, om treet bør formes og så videre. De grunnleggende metafysiske spørsmålene eller temaene er:

(1) *Hva «er» egentlig fenomenet?* Et eksempel kan være «Hva er egentlig kollegaveiledning?», og litteraturen vil åpenbare minst tre svar (Vee, Løkke & Halvorsen, 2020). Svaret har stor betydning – jeg har argumentert for at kollegaveiledning er et fenomen som må vokse frem «bottum up». For mye styring vil skape motstand begrunnet i akademisk frihet og at foreleserne er eksperter på sine fag og ikke vil dirigeres for mye.

https://www.idunn.no/uniped/2020/02/fagfelleverdert_undervisning_og_kollegarettleing_i_hoegar_e_?fbclid=IwAR2aKVtAaNm32ddI9bbFFO9Pb-uzmn7p_4ZsreLWIF8ggS_kbCbPP9u4Sf8).

(2) *Hvordan kan vi vite – hva er sant?* Hvordan kan vi vite at «flipped classroom» er noe å satse på - hva er evidensen? (Løkke & Vee, 2020);

<https://khrono.no/det-er-som-om-motstand-mot-endringer-sitter-i-veggene/488070>)? Hva vet vi

om effektene av kollegaveiledning? Jo, litt og at det kan være gode effekter under visse betingelser.

(3) *Hva er riktig?* og (4) *Hva er vakkert?* Hva som er riktig og hva som er vakkert er behandlet i den såkalte Sjekklisten for tiltaksarbeid som eksplisitt trekker inn normative forhold i terapi (Løkke & Salthe, 2012; Salthe & Løkke, 2013). Men, normative forhold dukker opp uansett – eksempelvis er det greit at studentene har svart skjerm ved Zoom-undervisning?

(5) *Hva er logisk og godt tenkt?* (Løkke, Arntzen & Løkke, 2010; Salthe, Løkke & Arntzen, 2015). Med henblikk på undervisning så har logikk vært svært relevant fordi noen av begrepene i atferdsanalyse er ulogisk og forvirrende. Et eksempel er «positiv straff» - et annet er «negativ forsterkning». I de to henviste artiklene gjøres det et forsøk på å klargjøre tenkingen om atferdsanalytiske begreper og undervisningen.

(6) *Hvordan blir vi overbevist?* (se Løkke & Halvorsen, 2017). Retorikk har tangerinspunkter til undervisning. God retorikk, kombinert med sannhetssøking, innebærer at de som kommuniserer fjerner misforståelser og stråmenn så langt som mulig og blir enige om hva som er de virkelige forskjellene.

Spørsmålene peker på kategorier i filosofien: (1) ontologi, (2) epistemologi, (3) etikk, (4) estetikk, (5) logikk og (6) retorikk & eventuelt politikk. Spørsmålene og kategoriene kan fungere som «heuristikker» eller tommelfingerregler i samtaler og diskusjoner om eksempelvis undervisning (se videre om diskusjonsteknikker:

<https://khrono.no/debattstil/sann-bor-du-debattere/118141>). Jeg har tenkt mer over noen kategorier enn andre.

Ontologi

Ontologi dreier seg om hva fenomener er eller kan være. Det ontologiske problemet oppstår av flere grunner, men en forklaring, som også kan brukes i introduksjonskurs for bachelorstudenter og som er lenket til forskningsmetode, er at vi beveger oss på to abstraksjonsnivåer: Ett teoretisk nivå, og et konkret nivå eller empirisk nivå. Abstraksjoner eller teoretiske konstrukter er ikke avgrenset i tid og rom – «læring» er et slikt konstrukt eller begrep, «veiledning» et annet. Dersom vi skal forholde oss empirisk til begrepene i form av undervisning, kollegaveiledning eller FoU, så må konstruktene operasjonaliseres. «Hva har du tenkt å gjøre?» er et grunnspørsmål i kollegaveiledning.

I «rommet» mellom teori og empiri ligger et «univers av mulige operasjonaliseringer» eller et ukjent antall muligheter for konkretisering eller måling. Siden vi av praktiske og teoretiske grunner ikke kan velge alle operasjonaliseringene så oppstår muligheter for feil (begrepsvaliditetsproblematikk), men også fagdiskusjon. Så, faglige diskusjoner eller spørsmål fra studenter om vi snart kan fortelle hva et fenomen «egentlig» er, dreier seg om ontologi og kan ikke besvares en gang for alle. Slike «en gang for alle svar» likner på essensialisme og vil i prinsippet stoppe fagdiskusjon og fagutvikling. Så, «at dere lærere sier ulikt» er et ontologisk utsagn som kan være utgangspunkt for fine diskusjoner og kanskje et seminar.

Det er fort gjort å havne i en form for essensialisme i ontologiske diskusjoner – eksempelvis at læring kan observeres som hva studenter kan si i diskusjoner eller skrive i artikler, og i tillegg har studentene en «kompetanse» eller essens som er det virkelige. Slik jeg ser det er det innebærer essensialisme en fordobling av verden som er unødvendig. De praktiske konsekvensene er at mål, eller læringsutbytter, burde formuleres relativt konkret og

samlebetegnelser som «kompetanse» bør unngås – studentene kan ikke både skrive eller fortelle om noe og har kompetanse i tillegg.

Læringsutbyttene i RETHOS er nettopp formulert slik: ferdigheter, kunnskap og generell kompetanse – som om generell kompetanse er noe annet og noe i tillegg. Generell kompetanse er antakeligvis andre ferdigheter og kunnskaper som burde beskrives. Det hadde holdt med ferdigheter og kunnskaper i taksonomiene.

Et innspill til en ontologisk diskusjon av både undervisning og læring er knyttet til det Skinnerianske begrepet intraverbaler (Granmo, Halvorsen & Løkke, 2017; <http://www.nta.atferd.no/loadfile.aspx?IdFile=1651>) som dreier seg om avansert snakking og tenking. Intraverbaler er atferd, og for at atferd skal føre til læring så må studentene ha mulighet for å holde på med disse intraverbalene. Dersom foreleseren snakker i ett sett i forelesningen så er det ikke rom for at studenten kan snakke med seg selv (tenke) eller snakke med andre studenter og dermed få muligheten til selv å formulere dagens tekst og være aktive og lære. Dersom læring innebærer aktivitet hos den som lærer, så bør forelesninger legges opp med hyppig studentaktivitet. For tiden så snakker jeg i 10 minutter, har to minutter hvor jeg oppfordrer til samsnakking, så kort diskusjon i plenum, så nye 10 minutter – med flyt får vi til tre slike sykluser i løpet av 45 minutter. Perspektivet på læring, og undervisning, som atferd som må forsterkes har åpenbare konsekvenser for undervisning og veiledning. Forelesningen er ikke død, pausene må få leve.

Epistemologi

Epistemologi er et tohodet troll som inkludere både hva kunnskap er og hvordan kunnskap kan oppdages og kartlegges. Jeg har publisert flere artikler der det er forsøkt å måle effekter av studentaktiviteter (Halvorsen, Løkke & Granmo, 2018 – effekter av en

studentaktiv lab; Løkke, Arntzen & Løkke, 2008 – effekter av studentaktiviteten samlæring; Løkke & Løkke, 2012 – effekter av øvelser på hurtiglesing hos studenter).

Studien om studentaktiv lab har disse effektene målt med en kvasi-eksperimentell design: Studentene forbedrer karakterene signifikant sammenlignet med tidligere eksamenskarakter i studieperioden, og sammenlignet med studentene som ikke deltar i laben. De svært gode karakterene er knyttet til anvendte, atferdsanalytisk prosjekter med barn eller gamle med demenslidelser. Dessuten er studentene representert som medforfattere på over 20 vitenskapelige artikler.

Det er lett å komme med epistemologisk anlagte innvendinger selv om resultatene er gode – gjør disse studentene det bedre som yrkesutøvere? Det vet vi ikke noe om, men det hadde vært svært interessant å vite. Forskningsdesignene vil åpenbart være krevende, og slik oppfatter jeg at det ofte er med pedagogisk forskning: Vi diskuterer ustanselig hva skikkelig kunnskap er og det er notorisk krevende å måle effekter. Et fremtidig prosjekt jeg kunne tenke meg var å undersøke nærmere konsentrasjonen eller oppmerksomhetsspennet til studenter under forelesninger. Resultater fra slike studier kan ha betydning for hvor lenge og hvordan vi foreleser analogt og digitalt.

Etikk

Etikk, eller mer generelt normative problemstillinger, har opptatt meg i lang tid. I 2012 publiserte jeg det som kalles Sjekklisten for målrettet tiltaksarbeid sammen med en kollega (Løkke & Salthe, 2012; Salthe og Løkke, 2013). I artikkelen fra 2013 skriver vi (Salthe & Løkke, 2013 s. 209): «Det er en viktig logisk forskjell mellom normative og deskriptive utsagn eller setninger (Anscombe, 1957/1963). Vi belyser denne forskjellen og mulige konsekvenser for anvendt atferdsanalyse. Den logiske forskjellen på normative og deskriptive

utsagn har vært lite påaktet i atferdsanalytisk litteratur, men vil være kjent for lesere som er bevandret i analytisk filosofi generelt og for kjennere av Anscombe spesielt.» Dette skillet mellom normative utsagn (etikk og estetikk) og deskriptive eller empiriske utsagn danner grunnlaget for Sjekklisten. Sjekklisten er pensum for vernepleierstudenter ved flere utdanninger i landet og antyder hvordan miljøterapi bør foregå – jeg har skrevet om Sjekklisten ved flere andre anledninger (eksempelvis Løkke, 2014; Løkke & Bakken, 2020).

Hovedartikkelen fra 2012 har blitt et slags «standardverk» som brukes, men også diskuteres– her er en sentral formulering (Løkke & Salthe, 2012 s. 17): «Flere av profesjonene innenfor helse- og omsorgsfagene har utviklet kliniske problemløsningsmodeller eller skriftlige føringer for å fatte kliniske beslutninger. Sykepleieprosessen er ett eksempel på en problemløsningsmodell, og vernepleierens arbeidsmodell er kjent av mange atferdsanalytikere. Vi tar utgangspunkt i vernepleierens arbeidsmodell, og denne modellens svakheter, når vi beskriver en ny arbeidsmodell som også er i tråd med og konkretiserer de vesentlige dimensjonene ved anvendt atferdsanalyse. Vernepleierens arbeidsmodell (VAM) bør endres på to hovedområder. For det første må de normative elementene spesifiseres for alle faser i arbeidsmodellen. Siden tiltak, eller beslutninger, går ut på å påvirke atferd eller bedre brukerens ressurstilgang, vil beslutningene være normative. For det andre mangler flere momenter for at arbeidsmodellen skal fungere som et praktisk, profesjonelt redskap. Vi presenterer som vårt hovedbidrag en sjekkliste med 10 punkter og underpunkter som en erstatning for dagens VAM og som en mulig beslutningsstøtte i anvendt atferdsanalyse. Punktene starter med kartlegging og ender med evaluering og tar fortløpende hensyn til både normative og deskriptive premisser. Sjekklisten fungerer deskriptivt, men også preskriptivt, og kan brukes som disposisjon for empiriske fagartikler. Punktene kan også fungere som ideer til forsknings- og utviklingsarbeid.»

Sjekklisten bringer etikk eksplisitt inn i en problemløsningsmodell som studentene lærer. Vi har diskutert om det er på sin plass å revidere sjekklisten etter 8 år, men har funnet ut at den fortsatt holder mål. Et utviklingsområde de neste årene er å bringe estetikk inn blant de temaene som er aktuelle for studentene.

Estetikk

Estetikk blir som oftest forbundet med kunst og noen ganger fag som arkitektur. Men, alle fenomener påvirker oppfatninger – noen ganger på en skala som dreier seg om å like eller ikke like. Innenfor anvendt atferdsanalyse er det tre relevante evalueringsområder; (1) vurdering av tiltakets effekt eller måloppnåelse, (2) deltakerens vurdering av tiltaket, og (3) andres vurdering av tiltaket (Løkke & Salthe, 2012). Punkt nummer tre, andres vurdering av tiltaket, inkluderer sosial validitet og omhandler i hvilken grad folk i omgivelsene oppfatter et tiltak og effektene som akseptable og positive (Løkke & Salthe, 2012). Siden både deltakerens vurdering av tiltaket og sosial validitet har subjektive elementer ved seg, har disse evalueringsområdene ikke vært behandlet med samme entusiasme som den empiriske vurderingen av effekt. Min første artikkel om sosial validitet fersk publiseres sommeren 2020. (Løkke, Orm, & Strømgren, 2020a). Jeg har også skrevet en artikkel det et instrument for å måle sosial validitet er prøvd ut med tre kull studenter (Løkke, Orm, & Strømgren, 2020b). Estetikk er rett og slett et inspirerende og nytt område både når det gjelder terapi, veiledning og undervisning.

Logikk

Det er særlig to arbeider som er sentrale under overskriften logikk og som dreier seg om hvordan faglige problemstillinger kan belyses og kanskje løses ved å bruke et formelt språk. I en artikkel i Behavior and Philosophy, «Propositional Logic and Formal Codification of Behavioral Operations» (Salthe, Løkke & Arntzen, 2015) forsøkte vi blant annet å vise at

det er forskjell på positiv forsterkning og negativ forsterkning – skillet er ofte klønete forklart i standardlitteraturen

(

Retorikk

Retorikk kan beskrives som virkemidler for klar og overbevisende tale. Jeg har over tid utviklet en egen stil eller retorikk der jeg snakker i 10 minutter, har to minutter (noen ganger flere minutter) hvor jeg oppfordrer til samsnakking, så kort en diskusjon i plenum, så nye 10 minutter. Før jeg starter snakkingen bruker jeg 1/5 av tavla og skriver opp mål og viktige momenter slik jeg har planlagt undervisningen, seminaret eller veiledningen. Så ber jeg tilhørerne om å tenke over om det er flere momenter som bør på tavla – til sammen blir punktene dagens plan. De korte pausene gir meg akkurat nok tid til å konferere med listen på tavla og også tenke gjennom om det er noe jeg burde ha nevnt, men jeg har også tid til å reflektere over hvordan studentene har reagert. Jeg bruker stort sett aldri ppt, men bruker aktivt korte videokutt eller kopierer opp små tekster som fort kan deles ut og leses. Retorikken er ofte et tema når jeg selv ber om kollegaveiledning.

Dokumentasjon av pedagogisk utviklingsarbeid og kompetanse

Bekreftelse på pedagogisk utdanning

Pedagogisk seminar ble fullført i 1992 i forbindelse med fast ansettelse.

Undervisningserfaring i høyere utdanning

Jeg har hatt emneansvar for psykologi siden 1996, drevet en studentaktiv lab fra 2008 til 2018, jeg var medlem i RETHOS som laget de nye retningslinjene for vernepleierutdanningen og satt i den overordnede RETHOS-gruppen på helse - og sosialfag. Jeg har hatt en periode i det sentrale ansettelsesutvalget, og var initiativtaker til og er leder av Forskergruppen for miljøtiltak

og høgskolepedagogikk.

(Undervisningen har vært på flere masterprogram og bachelorprogram i landet. Jeg er dosent 11 ved HVL og i min 3. periode. Stillingen har vekt på veiledning av ansatte for å få opp publikasjonsraten, veilede studenter i masterprogrammer og ansatte som søker opprykk. Jeg sitter i ledelsen i NAFO og SOR som hvert år arrangerer Norges største konferanser for miljøterapeuter – arbeidsoppgavene dreier seg om utvikling av program og ledelse av konferansene. De samme organisasjonene er ansvarlig for to vitenskapelige tidsskrifter og et fagblad.

Dokumenterte FoU-arbeider

Dokumentasjonen er stort sett skriftlig i form av artikler, bøker, bokkapitler, postere og innlegg på større konferanser. Christinregistrering; jeg har 31 mai 307 treff i basen

(<https://wo.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/fres?sort=ar&pnr=14113&la=no&action=sok>)

Deltakelse i kollegaveiledningsgruppe

Jeg har tatt initiativet til og startet opp en campusoverskridende kollegaveiledningsgruppe og har skrevet en vitenskapelig artikkel, et bokkapittel, en kronikk og er i gang med en hel bok om kollegaveiledning.

Utmerkelser og priser

I 2015 fikk jeg Utdanningskvalitetsprisen sammen med Halvorsen, og studentenes deltakelse i akademisk skrijving og publisering var grunnlaget for prisen;

(<https://www.hiof.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/arkiv/2015/pris-for-kvalitet-i-utdanningen.html>).

Julen 2019 ble det publisert et innlegg med meg og Stian Orm – innlegget er det mest leste i Khrono

(<https://khrono.no/stian-23-og-jon-57-er-fagfellerpa-vei-fra-utagerende-autisme-til-doktorgrad/426314>). Stian Orm er en tidligere klient som jeg nå har som en viktig samarbeidspartner.

Bidrag til å realisere høgskolens strategiske mål

De siste årene har jeg hatt en rekke debattinnlegg om utdanningskvalitet og digitalisering, eksempelvis i Bergens Tidende .

<https://www.bt.no/btmeneringer/debatt/i/O5Vg1/en-ulykke-for-undervisningen> og Khrono

<https://khrono.no/dod-over-den-klassiske-forelesningen-leve-forelesningen/478769> ,

<https://khrono.no/oslomet-seim-waaler/ja-til-digitaliseringsdebatt/223113>).

Flere undervisningsopplegg er digitalisert og brukes også eksternt – eksempelvis et e-læringskurs om habilitering (<https://www.ntnu.no/rkbu/kunnskapsbasert-habilitering>). En vlog om ACT (Acceptance and Commitment Therapy) er sett av et stort antall (anslagsvis 60 000) (<https://www.facebook.com/watch/?v=136444504290992>). I 2018 holdt jeg et innlegg på Litteraturhuset i Fredrikstad for 350 mennesker- innlegget er filmet og sett av svært mange (<https://vimeo.com/353826575>).

Jeg har gjennomført flere studier som evaluerer effekt av nye undervisningsopplegg og den studentaktive laben genererte en stor mengde vitenskapelige arbeider, gode karakterer og mye omtale. Når de digitale plattformene kom, benyttet jeg aktivt muligheten for kjappe tilbakemeldinger, jeg har i mange år brukt FB-grupper med noen få studenter og bachelorgrupper. Jeg er aktiv med faglige innlegg på sosiale medier hver uke.

I 2018 tok jeg initiativet til å starte systematisk kollegaveiledning på både HiØ og HVL. Det arrangeres erfaringskonferanser og avtaler og erfaringer deles på en lukket FB-gruppe. Samarbeidet har ført til en nylig publisert artikkel om kollegaveiledning i UNIPED (Vee, Løkke & Halvorsen, 2020), en kronikk (Løkke & Vee) og en bok er under arbeid for Fagbokforlaget om kollegaveiledning (Løkke & Vee, 2022). Digitale bidrag, synlighet på sosiale medier, studentaktiv læring og evaluering og kollegaveiledning er sentrale temaer for HiØ.

Uttalelser/ tilbakemelding fra andre

Uttalelser fra studieleder og dekan ved HiØ er vedlagt. Uttalelsene omhandler også tilbakemeldinger fra studenter. Bekreftelse fra Professor Arntzen fra OsloMet vedrørende ansvar for et kurs i eksperimentelle design og funksjonelle analyser på masterutdanningen, og bekreftelse på stilling II som dosent ved HVL campus Sogndal er vedlagt. Dosent II stillingen er nå i sin tredje fornyelse (siden 2015).

Jon Arne Løkke

Moss, 1. juni 2020