

Vejledning - veje til nye professionsfortællinger

Birthe Juhl Clausen og Hanne Raun, begge lektorer ved Via University College,
Pædagoguddannelsen Jydsk

Denne artikel handler om praktikvejlederes arbejde med at udvikle deres vejledning, så den støtter pædagogstuderendes udvikling af refleksions- og læreprocesser og nye professionsfortællinger.

Hvordan det kan gøres – fortæller praktikvejledere og studerende forskelligt om.

*”Jeg bliver så optaget af at stille de rigtige spørgsmål”
(Praktikvejleder)*

”Det føles helt vildt underligt og godt, når min vejleder spørger på en måde, så jeg siger mere, end jeg ved, jeg ved” (Studerende)

Artiklen bygger på et udviklingsprojekt mellem praktikvejledere og praktiklærere i 2010 og 2011 fra VIA University College Pædagoguddannelsen JYDSK. Der blev undersøgt, hvordan vejledning kan støtte studerendes udvikling af refleksions- og læreprocesser i praktik.

Aktionsforskning blev valgt som metode i projektet. Metoden bygger på et aktivt samarbejde mellem praktikere og forskere, hvorved såvel praktikvejlederne som praktiklærerne fik stor medindflydelse på forsknings- og udviklingsproces. Vi kunne sammen undersøge praktik og praksislæring, sammen gøre os nye erfaringer og sammen reflektere over de erfaringer, vi i forløbet gjorde os, med henblik på at udvikle og producere nye professionsfortællinger. I projektet er praktikvejlederne optaget af, at stille ”de rigtige spørgsmål” (citat fra vejleder) ¹ i vejledningen, samt i læringsmiljøet i praktikken. I fordybelsen af læringsmiljøet indgår

¹ Med ”de rigtige spørgsmål” henviser vejlederne cirkulære og refleksive spørgsmål med reference til Karl Tomm (1987/88)

gruppeinterview med studerende og praktikvejledere hver for sig. I forlængelse heraf er praktiklærerne optaget af studerendes udvikling af nye professionsfortællinger om pædagoguddannelsens to læringsrum - praktikuddannelsen² og undervisning på uddannelsesinstitutionen³. Projektet kan pege på at – ud over de rette spørgsmål – så har også relationer og kontekster betydning for udvikling af refleksions- og læreprocesser. Ja, måske endda afgørende betydning.

De rigtige spørgsmål.

Praktikvejlederne øver sig og søger i vejledningen at stille spørgsmål, der kan støtte studerende i at "undersøge, reflektere og gerne finde nye svar" (vejledere).

Citat: "Vi vil gerne øve os i de refleksive spørgsmål. Resten har vi styr på" (Vejleder)

Vejleders udtalelse at "resten har vi styr på" kan henvise til, at vejleder gerne vil øve sig i udvide spørgsmålene i vejledning fra lineære, strategiske - med cirkulære og refleksive spørgsmål. (Se model nedenfor.)

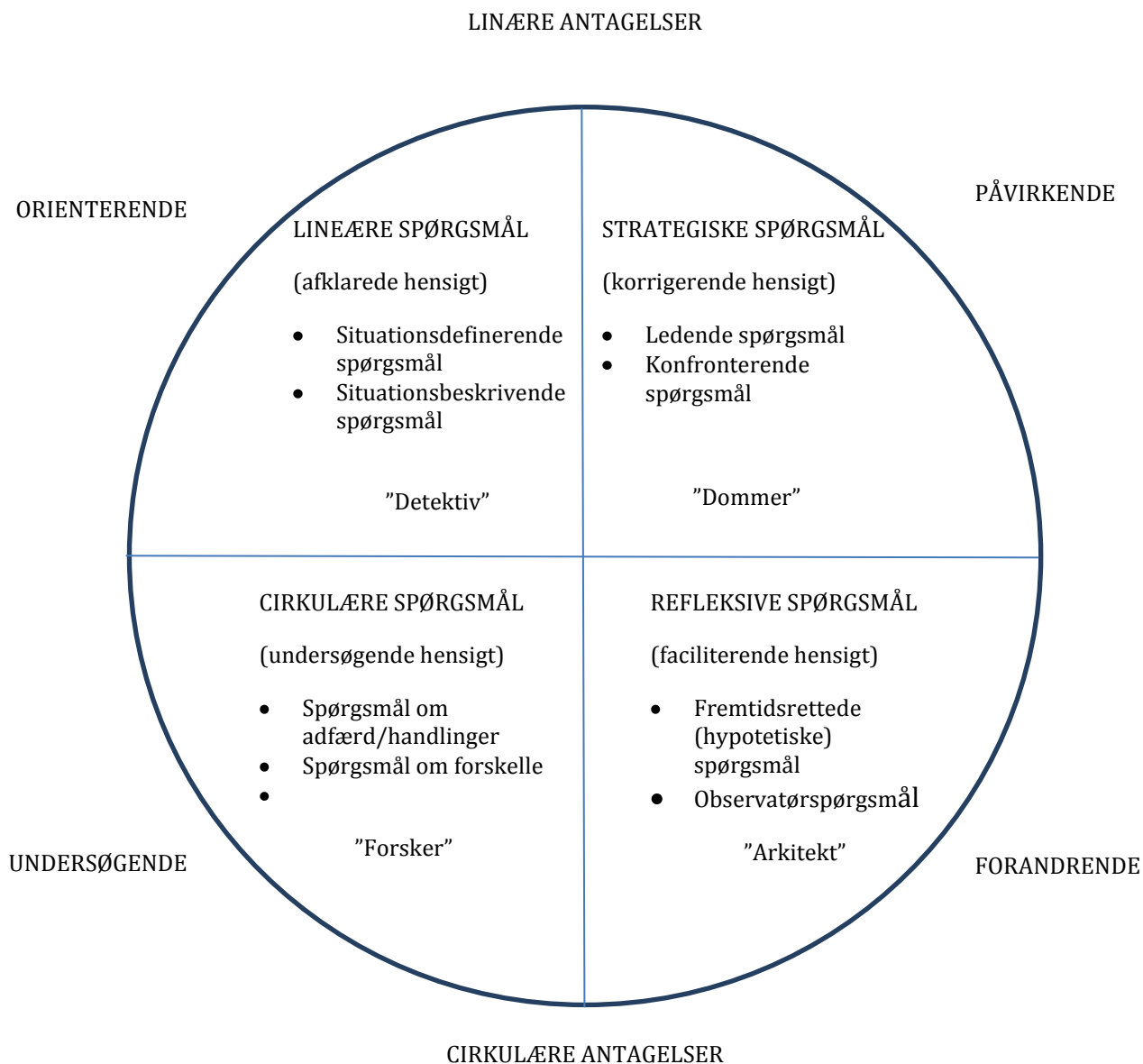
Citat: "Er jeg for meget på. Er jeg for dominerende i mine spørgsmål?" (Vejleder)

Vejlederne spørger og orienterer sig i vejledningen ud fra spørgsmål inspireret af Karl Tomms spørgsmålstyper. Se figur 1. Karl Tomms spørgsmålstyper på s. 3.

² Pædagogers praktikuddannelsen er sammensat af tre praktikforløb (i alt 15 mdr.), som foregår i de pædagogiske institutioner

³ Uddannelsesinstitutionen, som i dette udviklingsprojekt er VIA UC Pædagoguddannelsen JYDSK, kaldes indenfor pædagogers fagkreds for seminarieret.

Figur 1 Karl Tomms spørgsmålstyper



Lineære spørgsmål stilles til indsamling af oplysninger for at indkredse problemsituationen.

De grundlæggende spørgsmål er:

Hvem gjorde hvad, hvor, hvornår, hvordan, hvorfor?

Denne type spørgsmål har til formål at placere og tidsfæste

Citat: "Prøv at genfortælle praksisfortællingen.

Prøv at genfortælle hvad der skete og hvad du gjorde?

*Hvornår foregik din fortælling?
Hvad var det, der skete?*

Hvem var med?" (Vejleder)

situationer og sammenhænge.

Strategiske spørgsmål stilles for at påvirke den vejledte på en specifik måde. Vejleder prøver indirekte gennem spørgsmål at fortælle, hvordan den vejledte burde handle.

Citat: "Har du prøvet at arbejde efter vores skemaer?"(Vejleder)

Cirkulære spørgsmål stilles for at udforske den pædagogiske situation og derved nuancere og perspektivere sagen.

Citat: "Hvilken forskel er der på 1. gang og 2. gang du går på tur med ham?"

Der undersøges forskelle og sammenhænge ved at udforske de mønstre, problemet indgår i.

Spørgsmålene kan inddeles i to hovedgrupper, forskelsspørgsmål og kontekstspørgsmål:

Citat: "Du siger, at Mette ikke har problemer, når hun går tur med ham? Hvordan tror du det kan være?"

Forskellsspørgsmål: Forskelligheder mellem personer, relationer m.v.

Kontekstspørgsmål: Her er det kobling mellem indhold og adfærd, der er vigtig. Eksempelvis: *Når vedkommende gør sådan, hvad tænker I/du så? Hvad gør du, når du står overfor dette?*

Citat: "Når han rækker ud efter dig, hvad tænker du så?" (Vejleder)

Refleksive spørgsmål stilles for at fremme ændring ved at mobilisere en hjælpesøgendes egne problemhåndterende ressourcer. Personen påvirkes til at se fremad, at sætte sig i andres sted og gøre sig tanker om muligheder.

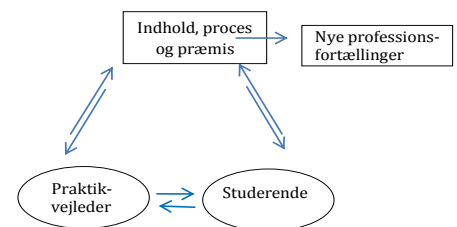
Citat: "Hvad tror du, at han vil, når han "skriger"?" (Vejleder)

Citat: "Forestil dig, at der er gået et halvt år, og problemet er løst, - hvad har du gjort?"(Vejleder)

Når vejleder stiller hv-spørgsmål, der udfordrer den studerende refleksion, støttes den studerende i at revidere eller etablere nye måder at forstå problemer på, anlægge forskellige perspektiver på konkrete problemstillinger og reflektere over egne meningsperspektiver, for at derved at lade nye meningsstruktur indgå i fremtidige handlinger. Her er altså tale om fortsat udvikling i samspil med aktuell kontekst og fremtidige kontekst. Denne type læring betegner Mezirow (2005,2002) som transformativ læring.

Mezirow bruger begreber *Indkapslet læring* om læring som er stærkt bundet til den situation, hvori det læres, og derfor ikke kan forbindes til andre situationer. *Parallel læring*, som er to former for viden og kompetencer, som vedrører samme kontekst, men som ikke bliver koblet sammen og som altså findes isoleret side om side. F.eks. teoretisk og praktisk viden. *Transfer* er, at det lærte i en kontekst overføres til en anden, f.eks. fra undervisningssituationer til arbejdssituationer. Endelig bruger han begrebet *Transformativ læring*, hvor det som læres i en bestemt situation, tilpasses og forandres for at kunne anvendes i en ny situation, f.eks. læringssituation, som gennem anvendelse også ændres. Dvs. den lærende etablerer mening på baggrund af erfaringer og etablerer nye meningsstruktur, der indgår i fremtidige handlinger. Refleksion har en central rolle i transformativ læring.

Mezirow skelner desuden mellem 3 former for refleksive spørgsmål, og refleksionens resultat er i flg. Mezirow⁴ afhængig af om den er rettet mod problemets indhold, proces eller præmis.



I *indholdsrefleksion* undersøges indholdet i en situation, såsom hvad skete der, hvad gjorde den studerende. Hvad oplever, tænker, føler, og handler den studerende på grundlag af.

Procesrefleksion er en vurdering af de handlinger og strategier, der blev anvendt. Hvordan udførte den studerende handlingen, hvilke metoder anvendte hun, hvordan blev udfaldet, kunne den studerende have gjort det på en anden måde?

Citat: "Men i det øjeblik hvor der kommer noget konkret altså noget fagligt, så er det klart, så er det meget nemmere at komme med: "Hvad kunne du have gjort der? eller - kunne du have gjort det på en anden måde?" (Vejleder)

⁴ Wahlgren, Bjarne m.fl. (2002): Refleksion og læring. Samfundslitteratur. (s. 163-164)

Præmisrefleksionen er rettet mod antagelser og selvforståelser, der kan ligge til grund for tolkningen af en situation. Præmisrefleksion stiller spørgsmål ved problemet selv – grundlæggende antagelse – hvorfor vi oplever, tænker, føler, og handler som vi gjorde, - antagelser der kan ligge til grund for tolkningen af en situation.

*Citat: " Så hvorfor er det så vigtigt **for dig**, for børnene og hvorfor kunne det være specielt vigtigt i vores institution at tage fat i bevægelse eller tage fat i udeliv?" (Vejleder)*

Når praktikvejlederen stiller spørgsmål, der retter sig mod præmisrefleksion udfordres den studerende i sine grundlæggende overbevisninger og viden, som kan ligge til grund for den studerendes handling. Det giver den studerende mulighed for at stille spørgsmål til egne overbevisninger, værdier og viden.

Præmisrefleksion indeholder kritisk refleksion af antagelser og selvrefleksion. Derved støttes den studerende i, som det hedder i de faglige kompetencemål for praktikken, *at demonstrere personlig indsigt om egne relationsmæssige forudsætninger og sociale færdigheder, begrunde og forholde sig etisk og kritisk reflekterende til egen og kollegaers praksis.*

Vejledning - et tillidsforhold

Vejledning ses som et samarbejde og en relation mellem vejsøgende og vejleder (Løve, 2009). Relation kommer af det latinske "relatio", der betegner forholdet mellem to eller flere mennesker. I artiklen vil vi kalde vejsøgende for studerende og praktikvejleder for vejleder.

Citat: "Man er ikke helt åben ved første vejledning. Man er nødt til at bygge et tillidsforhold op (Studerende)

I projektet angiver de studerende forholdet mellem dem og vejleder som afgørende for, hvor åben de vil være i

Citat: "Hvis man ikke er på bølgelængde med sin vejleder, så holder man noget tilbage". (Studerende)

vejledningen. For dem er åbenhed forbundet med tillid.

Anskues vejledning i et relationelt perspektiv ses relationen som svar på, hvor viden og erkendelse opstår. Ifølge Gergen (2002) betragtes selv-opfattelse traditionelt som individets private personlige og kognitive struktur. Men, i et relationelt perspektiv ses selv-opfattelse som en drøftelse/en fortælling, der bliver forståelig gennem sproget i de aktuelle relationer.

Vi anvender fortællinger til at gøre os selv forståelige i den sociale verden, ligesom vi lever vores relationer med hinanden ud i fortællingens form. Med fortællinger lever og beskriver vi situationer, oplevelser og relationer i vores liv. Hvad vi hæfter os ved i disse oplevelser vil indgå i fortællingen, som igen afhænger af vore dominerende fortællinger i vores levede liv. Det være sig antagelser, præmisser, værdier, faglige begreber, de aktuelle relationer og konkrete kontekst den studerende praktiserer i.

En social situation kan være rig på indtryk og påvirkninger. Derved kan den også fortælles på mange måder. I den forståelse vil de studerende i vejledningen ikke kun fortælle et eksempel fra praksis i vejledningen. De vil også fortælle om deres aktuelle relationer med dem, de deler praksis med, ligesom de vil fortælle, hvad de er optaget af, lægger mærke til eller finder vigtigt. På den måde kan studerende ikke kun lære noget "om sig selv" (citater ovenfor s. 6). Studerende viser sig også frem som én, der fortæller disse fortællinger. Med fortællingen, og det der kan formuleres, når studerende sammen med vejleder forsker i eksempler fra praksis, viser studerende også faglig og personlig indsigt frem.

Hvis åbenhed er forbundet med tillid i studerendes forhold til vejleder, kan det antages, at forholdet mellem studerende og vejleder kan være bestemmende for, hvor villig studerende er til at medforske, når vejleder f.eks. øver sig i cirkulære og reflektive spørgsmål, ligesom det kan antages at præge resultatet af praktikvejleders brug af disse spørgsmålstyper. I et relationistisk perspektiv forstås dét at skabe mening som en dynamisk proces, hvor forståelsen af den andens sprog (eller handlinger) ses som en samordnet handling, der først og fremmest finder sted i kraft af de kulturelle processer, vi indgår i (Gergen, 2002). Ses vejledning som en del af

Citat: "Det er vigtigt, at vi har et læringsrum, hvor de studerende har lov til at dumme sig"
(Vejleder)

de kulturelle processer, som både vejleder og studerende indgår i, vil vejleder også blive en del af de kulturelle processer, som kan indbefatte en studerendes *"holde noget tilbage"* (citater ovenfor). Eller, når vejleder f.eks. stiller kontekstspørgsmål, hvor koblingen mellem indhold og adfærd udforskes. Der, hvor der let kan vise sig modsigelser eller dilemmaer, og hvor den studerende kan opleve usikkerhed, fordi det nye perspektiv anes, men endnu ikke kan nås eller forstås (Hermansen, 1998). Det kan på den måde gå imod den studerendes ønske om overfor praktikvejleder *"at være en dygtig studerende"* (Studerende).

Et tillidsforhold opbygges if. studerende i projektet over tid. Kontinuitet og tid med samme vejleder, mener de er nødvendigt for at opbygge en tillidsfuld relation, ligesom de ser det som en mulighed for at vejleder kan følge med i, hvad den studerende har arbejdet med imellem vejledningsmøderne.

Citat: "Mine vejledere skiftes til at vejlede mig og, de er gode hver for sig. Men jeg kommer til at savne én, der kan følge med i det jeg arbejder med – fra gang til gang"
(Studerende)

Dette kan stå i modsætning til det læringssyn, der bygger på tanker i praktikinstitutionerne om at udnytte de forskellige pædagogers spidskompetencer på praktikstedet i vejledningen. Vejledningen varetages da ikke af en enkelt vejleder, men deles mellem to eller flere.

Citat: "Vi skiftes til at vejlede. Vi tror den studerende lærer mere, når vi vejleder ud fra vores spidskompetencer"
(Vejleder)

Vejledning i flere kontekster

Ifølge studerende og vejledere i projektet gives der vejledning i flere sammenhænge i praktikuddannelsen. I en relationel forståelse kan sammenhæng forstås som en kontekst, der forstås som psykologisk ramme, der afgrænser nogle budskaber eller meningsfulde handlinger fra andre (Bateson, 1973). Konteksten eller rammen fortæller, hvilken slags tænkning, der skal bruges om det, der er inden for rammen og om det, der er udenfor.

Hvis en kontekst både fortæller om, hvilken slags tænkning der skal bruges indenfor og udenfor den, kommunikerer konteksten også i forhold til alt det, der er indenfor og udenfor rammen. I vejledningsrammen eller budskabet – "dette er vejledning" – skelnes der således

både mellem tegn (studerende og vejleder er i uforstyrret samtale med fokus på studerendes spørgsmål, oplevelser og erfaringer) og budskabet (når studerende og vejleder er i uforstyrret samtale med fokus på studerendes spørgsmål, oplevelser og erfaringer er der tale om vejledning). På den måde kan der sættes lighedstegn mellem tegn og budskaber for "dette er vejledning".

Vejledning gives altså i projektet i flere kontekster, som vi her opdeler i to. Den ene kontekst er den, vi har omtalt ovenfor, hvor vejledningen rettes mod studerendes spørgsmål, praksis og fortællinger. Vejledningen foregår her typisk ansigt til ansigt.

Den anden kontekst er den, hvor flere studerende er samlet til vejledning. Denne kan if. studerende i projektet sammenlignes med undervisning i emner.

*Citat: "Når vi er samlet til fælles vejledning, får vi undervisning i emner".
(Studerende)*

Yderligere ved vi, at for nogle studerende gives vejledning af flere vejledere med forskellige spidskompetencer. Konteksten kan være at vejledningen rettes mod de studerendes spørgsmål, praksis og fortællinger, men konteksten kan også være undervisning i emner, som vejlederen har en særlig viden indenfor, en særlig spidskompetence i.

Vejledning kan således foregå i to kontekster med to forskellige budskaber. Den ene kontekst, som synes at være knyttet til studerendes oplevelser i praksis, den anden kontekst som benævnes som undervisning i emner, og som kan antages at omhandle almen teoretisk indhold.

*Citat: "Men jeg kan ikke altid se meningen med undervisningen, i forhold til det, jeg/vi er i gang med i praksis."
(Studerende)*

Konteksterne med disse forskellige budskaber omtales som vejledning, men det kan diskuteres, om der er tale om vejledning, idet der her ikke kan sættes lighedstegn mellem tegn og budskab, hvorfor det kan være svært for studerende at se meningen dermed.

Disse to kontekster kan for os at se minde om pædagoguddannelsens to læringsrum – det praktiske og det teoretiske. Vi vil i næste afsnit pege dels på, hvordan de to læringsrum kan ses som en ramme om læreprocesser med forskellige kvaliteter, der kan formuleres, tænkes,

modsiges og supplere hinanden, dels på betydningen af at vejledere og studerende sammen undersøger og udforsker samspillet mellem konteksternes budskaber, så studerende støttes i udviklingen af transformativ læring. Det vil sige etablering af nye meningsstrukturer.

Nye professionsfortællinger

I et relationistisk perspektiv er en fortælling mere end en lille dagligdags fortælling (Gergen, 2002, White, 2008). Det er en magtfuld fortælling med en morale – der vil os noget. I en fortælling er der en rød tråd, der væver tingene sammen til en bestemt historie, som fortæller om den måde livet leves på. En fortælling er også noget andet og mere en facts og informationer. Det er den sproglige fortælling om livet og de omstændigheder individer fortæller om (White 2008). I den forståelse påvirker vore fortællinger andre, ligesom vi påvirkes af andres fortællinger.

En ny professionsfortælling kommer måske fra studerende, der har haft mulighed for sammen med en cirkulær og refleksiv udspørgende vejleder at reflektere over indhold, proces og præmis af spørgsmål og eksempler fra praksis, hvor eventuelle modsigelser, dilemmaer og supplementer er undersøgt og formuleret – og kan derved støtte udviklingen af transformativ læring. Det vil sige læring, hvor det som læres gennem vejledningen tilpasses og forandres, så det kan anvendes i en ny situation, som gennem anvendelse også ændres. Altså studerende, som etablerer mening på baggrund af erfaringer og hermed også etablerer nye meningsstrukturer, der vil indgå i fremtidige handlinger og fortællinger.

Som bekendt veksler den 3½ årige pædagoguddannelse mellem praktik- og teoriperioder. Disse to læringsrum – praksis og teori - er dog for flere studerende i professionsbacheloruddannelserne⁵ (2006;2010)) vanskeligt at se samspillet mellem. I en undersøgelse om "*Studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre en professionsbacheloruddannelse som pædagog, lærer, socialrådgiver og bioanalytikere*" (Jensen, Torben Pilegaard et.al. 2008) svarer op mod 30 % studerende på pædagoguddannelsens 2. semester i årgang 2008 og 2007, at der er en dårlig sammenhæng

⁵⁵ Med professionsbacheloruddannelserne indførtes også kravet om 1. at opnå læring på et niveau, der kan føre videre til universiteternes kandidat- og masteruddannelser (som noget nyt i pædagoguddannelsen) og 2. indgå i et konkret og funktionelt pædagogarbejde,

mellem den teori, de lærer på uddannelsesstedet og den praksis, de møder i praktik. Især, synes det at kombinere teori og praksis have stor betydning, når studerende begrunder valg af uddannelse (Nielsen og Christensen 2007).

Forholdet mellem teori og praksis kan da også siges at være et kompliceret samspil. Ifølge Grimen (2008) findes der ikke kun én, men flere typer forhold mellem praksis og teori, ligesom der heller ikke findes et klart skel mellem praktisk og teoretisk kundskab. Grimen omtaler derfor hellere teori-praksis samspillet som et kontinuum(ibid.).

Frem for at søge en klar og entydig sammenhæng mellem praksis og teori eller mellem de to kontekster i vejledning kan de to læringsrum ses som en ramme om læreprocesser med forskellige kvaliteter, der kan formuleres, tænkes, modsiges og supplere hinanden. Det at reflektere og forholde sig til noget og forholde sig til, at man tænker over noget, kan, som Andersen og Weber (2009) siger, give mulighed for at se ud over "skoledelen" som bar forberedelse til praksisdelen og praksisdelen som et læringsrum for anvendelse af tillært teori. Hermed er der heller ikke tale om blot reproduktion af institutionaliseret viden, men om viden i fortsat udvikling i samspil med sin kontekst (ibid.). Om transformativ læring.

Kompleksiteten mellem de to læringsrum taget i betragtning – og i praktikken alene - må en studerende dagligt træffe vigtige valg ud fra ofte modsatrettede og komplekse spørgsmål, der ikke kan gives entydige svar på, hvad der er godt og rigtigt. I den forståelse kan transformativ læring være vejen for studerende at udvikle nye fortællinger om, hvordan kontekster i praktikuddannelsens vejledning og pædagoguddannelsens to læringsrum kan give mening i- og om professionen, om professionen i samfundet og om eventuelt valg af videre uddannelse – i f.eks. kandidat eller master – i det postmoderne samfund (Bruner, 1999).

Om vejen nu er så klar fra cirkulær og refleksiv udspørgende vejledning til transformativ læring, som vi kan give indtryk af her, synes dog alligevel vanskelig at udtale sig om. "*Den faktiske virkning af et spørgsmål*" kan ifølge Tømm (1987/1988) nemlig ikke altid ses under samtalen. Virkningerne af samtalen viser sig nogle gange først for én næste dag eller senere (ibid). Det kan eksempelvis først komme til udtryk i et senere fokusgruppe interview, hvor en studerende udtaler at: "*Det føles helt vildt underligt og godt, når min vejleder spørger på en måde, så jeg siger mere, end jeg ved, jeg ved*" (Studerende)

En anden ny professionsfortælling kan være, at vejlederne i fællesskab kan skabe det gode læringsrum. I projektet bliver vejlederne opmærksom på, hvordan de kan drøfte, hvad vejledning går ud på, ligesom de kan undersøge, hvordan den enkelte udøver vejledning. Dette for i fællesskab at udvikle det gode læringsrum.

Citat: "Jeg tænker, hvorfor har vi ikke talt om det her før. Hvordan er det vi gør det, og hvordan er det, - ja vi kan hjælpe hinanden. Jeg tænker på en lille erfagruppe- af os der har været eller er praktikvejledere nu". (Vejleder)

En tredje ny professionsfortælling kan være en værktøjskasse. I projektet er vejlederne i gang med at udvikle materiale – en værktøjskasse - til inspiration og som guide for praktikvejlederne på praktikstedet, når de øver sig i at "stille de rigtige spørgsmål".

Citat: "Vi er i gang med at udvikle en værktøjskasse til inspiration for nye og øvede praktikvejledere" (Vejleder)

En fjerde ny professionsfortælling kan være at styrke samspillet mellem pædagoguddannelsen to læringsrum - praktikuddannelse og uddannelsesinstitution, hvor praktikvejledere og praktiklærere sammen arbejder med udvikling af transformative læringsrum.

Citat: "i forhold til et godt læringsrum, så har uddannelsesstedet mindst betydning" (studerende og vejledere).

Med de fire nye professionsfortællinger her kan livet i professionens to læringsrum leves på nye måder, der kan udvikle nye meningsstrukturer og nye måder at væve tingene sammen på, således at de to læringsrum i samspil understøtter transformativ læring og derved kvalificerer den studerendes læring og videnskabelse – altså nye professionsfortællinger.

Litteraturliste

- Andersen, Randi og Weber, Kirsten (2009): *Profession og praktik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Tom (2000): *Reflekterende processer*. Dansk psykologisk Forlag.
- Bateson, Gregory. (1973). *Steps to an Ecology of Mind*. Sct. Albans.
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (2010) (red.): *Kvalitative metoder en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling. Klim*.
- Gergen, J. Kenneth (2000): *Virkelighed og relationer*. Dansk psykologisk Forlag.
- Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I Molander Anders og Terum, Lars Inge (red.). *Professionsstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Løve, Tove (2009): *Vejledning ansigt til ansigt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. SE. Studie & Erhverv.
- Madsen, Benedicte m.fl. (2010): *Aktionslæringens DNA*. VIA-systeme.
- Mezirow, Jack (2005): At lære at tænke som en voksen . I: Illeris, Knud og Berri, Sigen (red.): *Tekster om voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag
- Mezirow, Jack (2000): Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring I Illeris, Knud: *Tekster om læring*. Roskilde Universitets Forlag
- Thomsen, Rie. (2000): *Vejledning i fællesskaber - i karrierevejledning fra et deltagererspektiv*. SE. Studie & Erhverv.
- Tomm, Karl. (1987/88): *Interviewet som intervention*. I: Tidsskriftet Forum, årg. 5, nr. 2; 1. del, nr. 3; 2. del og nr. 4; 3. del.
- Wahlgren, Bjarne m.fl. (2002): *Refleksion og læring*. Samfundslitteratur.
- White, Michael. (2008). *Kort over narrative landskaber*. Hans Reitzels Forlag.