

Om faglig veiledning, om ulike perspektiver på læring, om kunnskap

Ove Sandell

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2004:2**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: post-fa@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2004:2
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold
ISBN: 82-7825-136-3
ISSN: 1503-2612

Innholdsfortegnelse

Om veiledning, læring og varm kunnskap	1
Om den varme kunnskapen - En beskrivelse	1
Mer om den varme kunnskapen	2
Om kursdeltakerne og om refleksjonsbaserte praksisoppgaver	4
Om menneskemøter	4
Om kursdeltakere og yrkesutøvere	4
Mer om kursdeltakere og om skriftlige oppgaver	5
Om føringer for erfaringsbasert og refleksjonsbasert oppgaveskriving	6
Om refleksjonsbaserte praksisoppgaver	8
Om refleksjonsbasert hjemmeeksamen	8
Om faglig grunnlagstenking	12
Om veiledning og læring	12
Om praktisk yrkesteori	13
Mer om veiledning som refleksjon over handling	15
Om læring og læringstilegnelse	17
Om metodisk tilnærming	20
Om deltakende observasjon	20
Om veiledning i basisgruppene og om refleksjonsbaserte intervju	24
Om analyse	26
Mer om intervju	28
Om analyse og resultatformidling	30
Om anonymisering	32
Om fenomenologisk analyse	32
Om teoritilfang	33
Om utført veiledning	35
Om veiledningsbestemmelse	35
Om definisjoner og presiseringer	36
Om veiledningsperspektiv og om råd	39
Om råd	39
Om studentveiledning	40
Om veiledningssamtale og samtalestrukturer	43
Om førveiledning, praktisk veiledning og etterveiledning	46
Om narrativ forståelse	48
Om " <i>felles grunntone på felles frekvens</i> "	49
Om utført veiledning og om kontaktskapende tiltak	50
Mer om utført veiledning og om kontaktskapende tiltak	51
Om språklig framstilling	52
Om relasjonell situasjonsavklaring	54
Om veiledning og læring	55

Om samhandling og etablert relasjon	58
Om å være på vei mot konstruktivistiske perspektiv?	61
Om fenomenologiens framvekst med utgangspunkt i ontologisk perspektiv	64
Om mitt ståsted	64
Om ontologiske perspektiv	65
Om erkjennelsesteoretiske konsekvenser	66
Om fenomenologi og erfaring	67
Om fenomenologi og hermeneutikk	70
Om veiledning, læring og kunnskap	72
Om felles forståelser for og forestillinger om veiledning og veisøkere	72
Om veiledning i et postmoderne samfunn	73
Om problembasert læring	75
Om problemløsningsprosessen – En presisering	76
Om veiledet læring og læringsteori i en postmodernistisk tidsepoke	84
Om sosial læringsteori	85
Om situert læring og om mesterlære	86
Mer om situert læring og om mesterlære	89
Om at det ikke finnes essensielle sannheter om menneskene	94
Om et postmodernistisk sideblikk	96
Om den konstruktivistiske posisjonen	98
Mer om den konstruktivistiske posisjonen	100
Om sosialkonstruktivisme og begrepsforvirring	103
Om sosialkonstruktivisme	105
Mer om den sosialkonstruktivistiske posisjonen	107
Om oppfattet virkelighet som er sosialt konstruert	107
Om menneskelæring i veiledningssituasjoner	111
Mer om veiledning og den varme kunnskapen	113
Om pedagogisk perspektiv med fokus på studentveiledning	117
Om praktisk handlingskunnskap	120
Om læring og tilegnet varm kunnskap	123
Litteraturliste	124

Om veiledning, læring og varm kunnskap

Hera var gudinnenenes dronning; gudinne for ekteskap og fødsel, gift med og søster til Zevs.

Hera hadde i følge mytene sett seg lei på ektemannens hekkeaktivitet. Zevs var utro med gudinner, med halvguder og mennesker.

En dag observerte Hera en tiltalende ung mann som sto ved strandkanten utenfor Samos by. Den unge mannen sto med blikket rettet mot Patmos og med tankene fokusert mot ei ungmø som han forestilte seg vandret på skalaen nedenfor grotta til den framtidige apostelen Johannes; mannen bak Åpenbaringen.

Hera fant tida inne til hevn. Hun ville oppfylle den unge mannens innerste ønske i bytte mot ei elskovsnatt.

Den unge mannen svarte besynderlig nok nei, og slik ble det første eselet skapt.

Dersom vi glemmer lukta og ser bort fra skabbetheten, dersom vi leter med lyskaster i sollys, så vil vi kunne innse at myta virker rimelig. Esel har vakre øyne; våte, dype og intense, mørke øyne som formidler at valget kanskje var feil, og at resultatet ble deretter.

Om den varme kunnskapen - En beskrivelse

Begrepet varm kunnskap vil være nytt for mange lesere. Jeg velger derfor å fortelle om utgangspunktet for det som ble starten til et doktorgradsarbeid i 1995.

Jeg har vært to ganger i Albena; et feriested utenfor Varna i Bulgaria. Første gang med småbarn og kone midt på 1980-tallet; andre gang som én av tre lærere for relativt voksne studenter som avsluttet et fireårig deltidsutdanning i vernepleie.

Murens fall var midt på 1990-tallet lite synlig i Albena. Den tydeligste forskjellen fra 1980-tallet var boder mellom hotellene. Selgere fra noen av bodene solgte litografier og malerier. Vi møtte sjarmerende, unge selgere som fortalte at de var kunststudenter fra Sofia, og at de brukte sommermånedene til å tjene penger for kommende skoleår.

Studentkullet og lærere hadde avtalt å skulle spise sammen på en bestemt restaurant. Jeg visste hvor restauranten var lokalisert og ventet på en forsinket student. Vi spaserte sammen i retning av de omtalte bodene, kommenterte flere av de artige bildene, snakket lenge med noen av kunststudentene som formidlet innsikt i ulike teknikker, og gikk videre til restauranten.

Vel framme valgte studenten å sette seg i enden av et bord, på en trang og relativt ubekvem plass like ved kjøkkeninngangen, mens jeg valgte en av to ledige plasser blant muntre studenter som allerede hadde fulgt opp gode norske tradisjoner; de hadde varmet seg med vin og annet godt drikke forut for maten. Billig drikke og god mat gjorde kvelden til en uforglemmelig aften med kveldsbad blant bølgene i stupmørket og dans på gatekafe ut over natta.

Jeg kom som fleip ved frokost dagen etter til å nevne at det var noen av oss lærere som hadde spesielt utbygde sosiale antenner, som ventet i en hel time på en forsinket student, for så å bli avvist ved bordet. Jeg spurte om det kunne være dårlig ånde og fikk oppleve en viktig læresituasjon:

Studenten formidlet at hun verdsatte min oppmerksomhet og mitt gode humør, men at hun bevisst hadde fravalgt å sette seg ved samme bord fordi jeg hadde et instrumentelt forhold til mine medmennesker, samtidig som jeg underviste i samhandlingslære og mellommenneskelig forståelse og stilte meg kritisk til ”*instrumentell læringsteori*”. Studenten formidlet at jeg hadde besvart hennes rosende omtale av kunststudentenes romslige og hyggelige væremåte med å vise til hvorfor de var i Albena; at de skulle selge sine produkter for å kunne studere videre, og at jeg følgelig møter mine medmennesker på feil grunnlag.

Jeg holdt klokelig kjeft, men avviste fullstendig hennes synspunkt. Jeg hadde i løpet av noen få dager besøkt bildebodene flere ganger. Jeg likte faktisk de delvis engelsktalende studentene som solgte sine og andres produkter, og det var akkurat det studentene gjorde! Jeg tror heller ikke studentene uten sine salgsvarer ville være like imøtekommende overfor relativt få edruelige, og relativt mange helfulle og halvfulle turister hver eneste kveld. En bildeselger snakket smilende om det enorme vesteuropeiske reiseselskapet ”*Vodkatour*”, og at fulle turister enkelte kvelder kunne kjøpe halve vareutvalget uten å studere bildene, men også at enkelte litografier og malerier ble stjålet.

Studentens synspunkt ble liggende noen uker, for så å bli aktualisert etter som et nytt studentkull skulle forberedes forut for sin første praksisperiode.

Studentens innsigelse var viktig!

Dersom du skulle møte dine medmennesker som om de var økonomiske mennesker, så har du tapt før samhandlingen har startet. Da er du blitt et produkt av den økonomiske, liberalistiske og språklige ensrettingen som først i våre dager med tydelige konsekvenser oversvømmer oss alle. Margaret Thatcher påstår at vi alle er økonomiske individ som lever i åpne marked, at vi forholder oss økonomisk (og instrumentelt) til hverandre, og at samfunnsmennesker og ”*Gemeinschaft*” (forpliktende sosiale samfunn) ikke eksisterer.

Et gjennomført doktorgradsarbeid har overbevist meg om at studenten hadde rett!

Det menneskelige utgangspunktet må være å møte din neste som et åpent medmenneske uten å tillegge henne potensielle baktanker, for så å forholde seg til det som skjer. Forutsetningsløse menneskemøter og total åpenhet er det beste utgangspunktet for etablering av varm kunnskap.

Mer om den varme kunnskapen

Mitt forskningsanliggende og gjennomførte doktorgradsarbeid (1999b, 2002) har vært å skulle sette ord på fenomenet den varme kunnskapen. Jeg har benyttet erfaringsbaserte studier, deltakende observasjon, intervju og teoretiske overveielser. Den varme kunnskapen er nær knyttet til det autentiske i møtet mellom mennesker som samhandler nært i utviklingen mot ønsket menneskekompetanse, eller som her, yrkeskompetanse der erfaringsbasert refleksjon i

og over faglig yrkesutøvelse innenfor samfunnsskapt rammebetingelser blir et utgangspunkt og en betingelse, men som også favner alminnelig, daglig samhandling mennesker imellom.

Mitt utgangspunkt har i tidligere forskningsrapporter vært veiledet praktisk læring (1999a) for grunnutdanningsstudenter, og hva som kan læres i praktisk samarbeid med erfarne yrkesutøvere innenfor helse- og sosialfagene. Fokuset har vært erfaringsbasert yrkesutøvelse og refleksjon over utført faglighet.

Den foreliggende forskningsrapporten og fagboka handler om synspunkt på læring som er blitt formidlet av kursdeltakere som gjennomførte ettårig videreutdanning i praktisk helse- og sosialfaglig veiledning, samt min beskrivelse, tolking og dialogbaserte forståelse av synspunktene. Boka handler om hva en betydelig andel av kursdeltakerne rettet oppmerksomheten mot mens de praktiserte veiledning i basisgrupper; om forutsetninger for god veiledning, om læring, om dialog, om kommunikasjon og om samfunnsutviklingen.

Fokuset er veiledning slik kursdeltakere i basisgrupper selv fokuserte praktisert veiledning basert på medbrakte veiledningsgrunnlag hentet fra egen yrkespraksis. Jeg har med andre ord ikke forhåndsbestemt innholdet, men skriver om, beskriver, tolker og forsøker å forstå gjentatte synspunkt som ble drøftet og reflektert, presentert og vektlagt av de kursdeltakerne som jeg fulgte gjennom hele kurset både som kursleder og som basisgruppeveileder.

Jeg vil gjenta at det foreliggende produktet ikke er ei lærebok i veiledning, men en forskningsrapport og ei fagbok som drøfter vesentlige perspektiv ved praktisert veiledning formidlet av voksne helse- og sosialarbeidere som gjennomførte en tverrfaglig videreutdanning i praksisveiledning.

Forskningsrapporten og fagboka fokuserer språklig overført lærdom tilegnet i intersubjektive situasjoner, betydningsfulle for kursdeltakere og undertegnede, reflektert og metareflektert i forhold til flere veiledningsgrunnlag som ble initiert av kursdeltakere på fritt grunnlag.

Om kursdeltakerne og om refleksjonsbaserte praksisoppgaver

Om menneskemøter

Min mor formidlet til stadighet at menneskene er viktigst. Hun presiserte at samhandlende mennesker er spennende, spesielt med seg selv som aktiv deltaker i samhandlingssekvenser.

For undertegnede er møter med vanlige mennesker en pirrende opplevelse. Jeg må i mange tilfeller kaste meg ut på dypt vann for å skulle overvinne en beskjedenhet bekjente og venner har problemer med å gjenkjenne, og jeg må være meg selv på godt og vondt: Dyrekjøpt livserfaring har lært meg ikke å skulle spille ulike roller, ikke å bedrive språklig eller mellommenneskelig knoting.

Min væremåte oppleves helt sikkert ulikt. Jeg har nok til tider en direkte form som vil kunne oppleves som ubehagelig for noen; en form som heldigvis gir langt flere trygghet (så sant de snakker sant, og det gjør de nok, for de har ingenting å vinne på å formidle usannheter).

Hva kjennetegner den siste setningen?

Dersom oppriktigheten skulle tenne din nysgjerrighet, så ta kontakt.

Om kursdeltakere og yrkesutøvere

12 av de 23 studentene som meldte seg på og gjennomførte tverrfaglig videreutdanning i praksisveiledning for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Østfold skoleåret 1998-99 hadde grunnutdanning sykepleie, tre hadde grunnutdanning vernepleie eller dansk socialpædagogik, tre var lærere eller cand. mag., to var sosionomer. En barnevernspedagog, en bioingeniør og en helsepedagog utfylte bildet.

Studentgruppa besto av 18 kvinner og fem menn. Videreutdanningsstudentene hadde en gjennomsnittsalder farlig nær 40; de hadde som gruppe betydelig og allsidig praktisk erfaring; flere med erfaring og eksamen fra flere videreutdanninger. Nær halvparten av videreutdanningsstudentene hadde ved kursstart erfaring som studentveiledere. Erfaringsgrunnlaget er tilnærmet likt for de neste kullene.

Studentgruppa møtte to ansvarlige høgskolelærere som lovet være tilstede gjennom hele kurset, og en tredje høgskolelærer med ansvar for ei av de fire basisgruppene. Studentkullet fikk seg forelagt et datoforslag for 21 kursdager fordelt på seks fellessamlinger fra uke 36 i 1998 til uke 19 i 1999, med forslag til 18 basisgruppesamlinger på til sammen 54 timer jevnt fordelt mellom fellessamlingene. Hver basisgruppesamling var på tre skoletimer med en aktivt deltakende, høgskoleoppnevnt veileder.

Kull 1999-2000 besto av 15 kvinner og seks menn; åtte med grunnutdanning i vernepleie, seks med grunnutdanning i sykepleie, tre lærere, to med grunnutdanning i miljøfag, en sosionom og en førskolelærer.

12 videreutdanningsstudenter med grunnutdanning i vernepleie, ti med grunnutdanning i sykepleie, tre lærere, en bioingeniør, en fysioterapeut og en førskolelærer utgjorde kull 2000-2001. Kullet besto av 23 kvinner og fire menn.

Kull 2001-2002 består av 19 kvinner og en mann; seks med grunnutdanning i sykepleie, fem med grunnutdanning i vernepleie, tre lærere, en førskolelærer, to med grunnutdanning i fysioterapi, to sosionomer og en bioingeniør.

De presenterte studentgruppene fikk utlevert ”*Forslag til rammeplan for videreutdanning i veiledning innen helse- og sosialfag*” (1993). Kurslederne foretok deretter en grundig gjennomgang av utarbeidet fagplan, for så å be om raske endringsforslag dersom potensielle endringer skulle få betydning for det aktuelle kullet.

Videreutdanningsstudentene som presenterer seg selv gjennom faglige innspill, vil i ettertid bli omtalt som kursdeltakere eller basisgruppedeltakere for å unngå forvirring gjennom språklig sammenblanding med grunnutdanningsstudentene som et flertall veileder i løpet av kursperioden, og som de snakker og skriver om.

Mer om kursdeltakere og om skriftlige oppgaver

Veiledningsstudiet startet i 1996. Opplegget og avgrenset loggføring fra basisgruppene og fellessamlingene knyttet til det første tresemesterkurset avviker såpass mye fra de påfølgende tosemesteroppleggene at jeg fravelger å bruke nedtegnet kunnskapstilfang.

Undertegnede fungerte som basisgruppeveileder for to av de fire basisgruppene i studieåret 1998-1999, for 11 av 23 studenter, for ti kvinner og en mann. Jeg fungerte som basisgruppeveileder for to av fem basisgrupper i studieåret 1999-2000; igjen for 11 av 23 studenter, for åtte kvinner og tre menn. Jeg fungerte som basisgruppeveileder for to av fem basisgrupper i studieåret 2000-2001, for 11 av 28 studenter, nok en gang for åtte kvinner og tre menn. Studieåret 2001-2002 var jeg basisgruppeveileder for ei av tre basisgrupper. Gruppen er tverrfaglig sammensatt, bestående av seks kvinner.

Fagplanen formidler at kursdeltakerne allerede i høstsemesteret skal skrive en individuell refleksjonsoppgave med utgangspunkt i egen veiledningspraksis; en oppgave uten formalisert individuell oppgaveveiledning. Kursdeltakerne skal beskrive og reflektere praktiske veiledningssituasjoner. Kursdeltakerne skal planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere egen veiledning gjennom å anvende teori i forhold til erfaringsbasert kunnskap og utformet problemstilling.

Samtlige kursdeltakere har i sine refleksjonsbaserte praksisoppgaver tatt utgangspunkt i opplevde problem; hovedsakelig problem knyttet til veiledning av studenter eller kollegaer. Problemstillingene favner svært ofte problem på arbeidsstedet som helst skulle bli løst på best mulig måte, eller bli synliggjort og drøftet for å kunne løse analoge problem på best mulig måte når disse måtte bli aktualisert. Omfanget til de refleksjonsbaserte oppgavene er maksimalt 4000 ord.

Ti av 11 kursdeltakere i kull 1998-1999 tok utgangspunkt i sine formulerte læringsmål; innholdsmessig hva de tidlig i studiet hadde synliggjort for seg selv og andre at de trengte å arbeide med for å utvikle sin faglighet som veiledere og som yrkesutøvere. En kursdeltaker

beskrev erfaringer som praksisveileder for ei gruppe grunnutdanningsstudenter uten å fokusere på egen veilederrolle eller å vektlegge sider ved egen læring i de beskrevne handlingssekvensene; en handlingsmåte som i vårsemesteret ble selvvalgt problemstilling ved refleksjonsbasert hjemmeeksamen.

Arbeidskravet til refleksjonsoppgavene ble møtt med innsigelser. De presenterte føringene ble "vel mektige" og "for omfattende" for voksne mennesker som tok videreutdanning i tillegg til "full jobb og sosiale forpliktelser". En del kursdeltakere understrekte at de nettopp hadde startet som praksisveiledere for grunnutdanningsstudenter; noen hadde ikke kommet i gang.

Kurslederne besvarte innsigelsene med å understreke at de skriftlige føringene var tilnærmet føringene som ville bli gitt for hjemmeeksamenen i løpet av vårsemesteret. Kurslederne gjorde et poeng av at refleksjonsoppgaven i høstsemesteret blir å forstå som en treningsoppgave. Vi formidlet at refleksjonsoppgavene kunne være veiledningsgrunnlag, at studentene kunne benytte sine basisgrupper inkludert basisgruppeveilederen dersom de trengte veiledning knyttet til den refleksjonsbaserte treningsoppgaven; en oppgave som med fordel kunne ta for seg én situasjonsbestemt hendelse eller én bestemt veiledningstime. Veiledningsgrunnlaget kunne eksempelvis være innholdet eller skriftliggjøringen av innholdet. Poenget ville være å skriftliggjøre noe som hadde hendt samme høst eller tidligere.

Om føringer for erfaringsbasert og refleksjonsbasert oppgaveskriving

Kurslederne formidlet også at føringene var å forstå som en anbefalt framgangsmåte, ikke som framgangsmåten i bestemt form entall. Mange kursdeltakere vil eksempelvis plassere teoridelen like etter innledningen, forut for en fyldigere praksisdelen som nesten alltid skrives ut på et tidligere tidspunkt. Alternative opplegg med radikale avvik fra skriftlige føringer ville kunne bli og har blitt, godkjent av basisgruppeveilederen så sant den alternative framgangsmåten ble skikkelig begrunnet.

Formålet med refleksjonsoppgaven er å skulle beskrive, reflektere over, drøfte, diskutere og vurdere egne handlinger som veileder. Oppgaven tar utgangspunkt i en problemstilling som er knyttet til egen veiledningspraksis.

Oppgaveskrivingen kan med fordel ta utgangspunkt i avgrensede erfaringer. Det gjelder å fokusere innholdet mot et opplevd problem forstått som fenomen eller undring; ikke nødvendigvis løsningen av problemet eller løsningsforsøk. Det viktigste blir å beskrive selve problemet, diskutere problemet og vurdere problemet opp mot alternative handlingsvalg, samt analysere egne handlinger knyttet til problemstillingen. Det er selve problemet som skal bli drøftet, analysert, vurdert og sammenfattet i forhold til relevant teori.

Den refleksjonsbaserte praksisoppgaven skal inneholde forside med tittel på oppgaven og videreutdanningsstudentens navn. Forsida skal ikke presentere problemstillingen, Navnet blir erstattet med et siffer ved hjemmeeksamen i vårsemesteret.

Et eventuelt forord kan inneholde hva som helst. Innholdsfortegnelsen skal gjøre rede for kapittelinnledning, gjerne med hoved- og undertitler.

Innledningen skal fortelle hva oppgaven handler om; beskrive hva som kommer med fokuseringer og fravalg. Det gjelder å avgrense temaet og å utarbeide en åpen problemstilling

tydelig formulert som et spørsmål. Studentene blir oppfordret til å bruke innledningen til å metabeskrive skriveprosessen og arbeidsprosessen med konkrete valg og konkrete fravalg, med fokuseringer og med presiseringer knyttet til en uthevet problemstilling formulert som et åpent spørsmål. Innledningen vil kunne avklare sentrale begrep og bør presisere begrep som er anvendt i selve problemstillingen. Noen vil avslutningsvis formidle videre framdrift.

Teoridelen skal presentere relevant teori på en kortfattet måte. Eventuelle sitat bindes sammen av kursdeltakeren slik at teoridelen utgjør en samlet helhet. Det er vesentlig å synliggjøre kildene ut fra Høgskolens retningslinjer. Sitat markeres ved innskutt kursiv og/eller anførselstegn og skal vise til sidetall. Kildehenvisning skal stå i klemme med etternavn og årstall. Teoridelen blir svært ofte skrevet ut etter praksisdelen, men blir ut fra tradisjon ikke sjelden plassert foran. Plasseringen forebygger praksisdelen med innskutt teoritilfang.

Praksisdelen skal basert på logg og/eller dagbok gi en konkret beskrivelse av et faglig problem som kursdeltakeren har opplevd. Problemformuleringen avgjør hva som blir fokusert.

Drøftingsdelen intenderer å skulle integrere teoridelen og praksisdelen med fokus på formidlet problemstilling. Kursdeltakeren skal fremme ulike synspunkt, begrunne synspunktene, for så å sette de ulike synspunktene opp mot hverandre og problemstillingen. Kursdeltakeren vil avhengig av hvordan problemstillingen er blitt formulert, kunne synliggjøre egne synspunkt, kunne påpeke mulige feilkilder og gjøre rede for begrunnet ettertanke. Drøftingsdelen skal ikke ta opp nye temaer og ikke referere til ny teori.

Konklusjonen skal kortfattet med utgangspunkt i problemstillingen, gjøre rede for hva kursdeltakeren har grunnlag for å si, eventuelt ikke vil kunne si med eventuell(e) begrunnelse(r) for hvorfor det ikke er mulig å konkludere.

Kursdeltakeren konkluderer gjerne med hva som er lært som følge av arbeidet med den refleksjonsbaserte og erfaringsbaserte oppgaven. Kursdeltakeren konkretiserer ikke sjelden synliggjorte lærebehov som hun vil arbeide mer med på et senere tidspunkt; et valg som synliggjør en prosessorientert og lærende kursdeltaker.

Innledningen, teoridelen, praksisdelen, drøftingen og konklusjonen skal være paginert.

Litteraturlista skal være alfabetisk basert på etternavn og initial. Lista skal inneholde tittel, årstall og forlag. Litteraturlista kan inneholde fullt fornavn og utgivelsessted. Forside, eventuelt forord, innholdsfortegnelse og eventuelle vedlegg skal ikke være paginert. Litteraturlista kan være paginert.

Refleksjonsoppgavens omfang skal i høstsemesteret ikke overskride 4000 ord. Oppgaven vurderes og kommenteres skriftlig av basisgruppeveilederen. Oppgaven og kommentarene kan utgjøre grunnlag for samtale med veileder dersom studenten ønsker det.

Ved vurdering av refleksjonsoppgaven og av hjemmeeksamen vektlegges (1) at oppgaven tar utgangspunkt i en klar og presis problemstilling, (2) at det er sammenheng mellom oppgavens ulike deler, (3) at oppgaven viser evne til å beskrive og reflektere over praktiske erfaringer, (4) at kursdeltakeren benytter relevant teori, (5) at oppgaven viser selvstendighet i drøfting av teori og egne erfaringer, (6) at oppgaven viser selvinnsett og evne til å vurdere egen væremåte, (7) at det trekkes holdbare konklusjoner basert på refleksjon og drøfting, og (8) at oppgaven viser evne til realistisk vurdering av egne lærebehov.

Om refleksjonsbaserte praksisoppgaver

Basisgruppedeltakere fra studieåret 2000-2001 har i sine refleksjonsbaserte praksisoppgaver fokusert på følgende problemstillinger:

"Å risikere å risikere. Den veiledete har en klar oppfatning av forskjellen på veiledning og rådgivning?"

"Hvordan kan jeg som veileder stimulere studentens nysgjerrighet ved hjelp av refleksjon?"

"Skal jeg tilsidesette min provokasjon på veilandens holdninger som kommer fram i en veiledningssituasjon?"

"Hvordan møte løgn og ukritisk atferd?"

"Hvordan kan jeg legge forholdene til rette for god kollegaveiledning?"

"Hvordan kan jeg som veileder på best mulig måte bidra til at student selv finner løsninger på problemstillinger hun står ovenfor?"

Om refleksjonsbasert hjemmeeksamen

Den erfaringsbaserte problematikken blir gjentatt og betydelig videreutviklet i vårsemesteret. Beskrivelsene blir tilført nyervervet teori, nye synsvinkler og nye erfaringsbaserte perspektiv; perspektiv, synsvinkler og teorier som i følge flere av kursdeltakerne skulle *"tilfredsstillte sensorene til eksamen"*, men som i følge de samme yrkesutøverne *"tilførte læring til den erfaringsbaserte kunnskapen"*.

Besvarelsene fokuserte i samsvar med kursledelsens forventninger, i utpreget grad egen læring og egen yrkesutvikling, egne handlinger og egne væremåter i deltakende samhandling med studenter, klienter, pårørende og kollegaer.

Basisgruppedeltakere formulerte følgende problemstillinger vårsemesteret 1999:

"Hvordan kan jeg balansere støtte og utfordring i veiledning med nyansatt kollega?"

"Hvordan kan jeg som laboratoriekonsulent drive faglig rådgiving på en slik måte at jeg kan gi de ulike medarbeiderne tilbud om faglig utvikling og oppfølging - både i henhold til deres egne behov og forutsetninger og min egen stillingsinstruks?"

"Hvordan kan jeg som veileder bli tryggere i min veilederrolle når det oppstår veiledningssituasjoner som for meg er ubehagelige?"

"Hvordan veilede min kollega til å synliggjøre sin praktiske yrkest teori i forhold til å hjelpe en klient?"

"Hvordan kan jeg som veileder og leder hjelpe en medarbeider til å finne tilbake til sin yrkesidentitet?"

"Hvordan kan jeg hjelpe den veiledete til å reflektere over det faglige, etiske og personlige grunnlaget hun har for sin yrkesutøvelse?"

"Veiledet trenger å rydde opp i sine målformuleringer i arbeidet med Tone.

a. Hvordan kan jeg som veileder hjelpe ham i dette arbeidet?

b. Hvordan kan jeg som veileder bidra til at veiledet får et klarere bilde av hvilke handlingsalternativer han har, og hjelpe ham til å bli trygg på å velge blant dem?"

"Styring av veiledningstema - veiledning eller rådgivning?"

"Hva kan jeg (som veileder) gjøre for å legge forholdene til rette for at studenten selv oppdager og lærer?"

"Hvordan kan jeg legge forholdene til rette så hvert enkelt gruppedlem får anledning til å reflektere over egen yrkespraksis?"

"Hvordan kan jeg som veileder bedre kommunikasjonen mellom hjem og skole?"

Det er et poeng å merke seg at ni av 11 studenter har valgt metodespørsmålet hvordan, mens én student av de to gjenværende som begge fokuserer på innholdet, har valgt innholdsspørsmålet hva i selve problemstillingen.

Det er også et poeng å merke seg at oppgaverelaterte spørsmål i en vårlig arbeidsperiode var med på å prege innholdet i veiledningsgrunnlagene som kursdeltakere presenterte i basisgruppene. Forholdet var så utpreget at jeg i begge basisgruppene vårsemesteret 1999 fant grunn til å understreke at vi i gruppekontraktene hadde bestemt at akutte, høyaktuelle, veiledningsgrunnlag skulle bli gitt fortrinnsrett. En student fikk anerkjennelse fra medstudenter og nonverbalt fra jeg som basisgruppeveileder, for sitt svar om at ingenting kunne være mer akutt like før innleveringsdato enn å få drøftet refleksjonsbaserte oppgavespørsmål.

De refleksjonsbaserte arbeidsoppgavene favner med andre ord individuelle problemstillinger som er blitt forelagt kursdeltakere i basisgruppene; et forhold som har hatt betydning for endelig utforming, og som i noen tilfeller har korrigert og endret opprinnelige problemstillinger. Utgangspunktet har likevel vært utpreget individuelt: Studentene skriver om opplevde problemstillinger hentet fra egen yrkespraksis; problemstillinger som de ønsket å lære noe av.

Hjemmeoppgavene fra basisgruppedeltakere i kull 1999-2000 representerer for flertallet en videreutvikling av samme problemstilling, eller spesielle sider ved den refleksjonsbaserte treningsoppgaven fra høstsemesteret.

Problemstillingene ble formulert på følgende måte:

"Hvordan kan jeg som veileder bidra til å skape et godt klima i en veiledningsgruppe, et klima som fremmer tenkning og refleksjon rundt faglige problemstillinger?"

"Hva skjedde med meg som veileder i løpet av to praksisperioder, over til sammen seks måneder, hvor jeg først veiledet en intern kollega og deretter en ekstern kollega?"

"Egenspeiling. Hvordan kan jeg som veileder få fokuset rettet mot klienten?"

"Er det som leder hensiktsmessig å gjennomføre faglig veiledning overfor medarbeidere?"

"Hvor tydelig kan jeg som veileder vise følelser i den profesjonelle relasjonen?"

"Hvordan kan jeg som veileder bruke det nonverbale budskapet på å "nærme meg" den veiledete?"

"Hvordan kan jeg som veileder møte en veiledet som tilkjenner at bakenforliggende hendelser hemmer hennes utvikling, og samtidig gi veiledning uten at hennes tidligere erfaringer blir tema?"

Tre studenter ønsket ikke sine hjemmeeksamener tilgjengelige for senere kursdeltakere; en begrunnelse som gjør at jeg avstår fra å formidle problemstillingene. En student vil levere sin oppgave på et senere tidspunkt.

Basisgruppedeltakere fra studieåret 2000-2001 har i sine refleksjonbaserte hjemmeeksamener fokusert på følgende problemstillinger:

"Å risikere å risikere. Hvordan kan jeg som veileder hjelpe veiledet til å skille mellom veiledning og rådgiving?"

"Hvordan la jeg forholdene til rette for god kollegaveiledning, og hva kunne jeg ha gjort, sett i etterpåklokskapens klarsyn?"

"Hvordan kunne jeg som veileder legge til rette for faglig utvikling og refleksjon hos studenten?"

"Hvordan kan jeg som veileder på best mulig måte bidra til at student selv finner løsninger på problemstillinger hun står ovenfor?"

"Hur kan jag som handledare samhandla/samarbeta med en kollega i gemensam handledning av en student?"

"Hvordan kan jeg som veileder i en veiledningssituasjon, forholde meg til min provokasjon på veilandens påstander?"

"Hvordan kan jeg som veileder være til støtte for studenten i ulike faser og overganger i læringsprosessen?"

"Hvordan kan jeg legge forholdene til rette for god kollegaveiledning?"

"På hvilken måte kan jeg som veileder fremme "konstruktive prosesser" hos veisøker i en veiledningstime?"

"Alkymistens strev - eller hvordan gjøre gråstein til gull?"

Hjemmeeksamen leveres hvert skoleår seks uker forut for muntlig eksamen, som oftest i løpet av eller forut for kursuke seks sammen med endelig dokumentasjon over gjennomført veiledningspraksis. Omfanget for hjemmeeksamen blir 6000 ord pluss/minus ti prosent.

Om faglig grunnlagstenking

Pensum og innholdspresentasjon fra kurslederne formidlet tydelige faglige føringer; faglige føringer i retning av "veiledning som samtale", slik ei basisgruppe vurderte hva de hadde "fått seg presentert og deltatt i".

Om veiledning og læring

Innholdet i fagplanen er utarbeidet og utviklet med føringer til definisjonen presentert i «Forslag til rammeplan for videreutdanning i veiledning innen helse- og sosialfag» (1993:1). Definisjonen har en tidsaktuell generell gyldighet for samtlige omsorgsfag. Veiledning defineres på følgende måte:

«Veiledning har som hovedhensikt å sikre brukerne av helse og sosialtjenestene et godt faglig tjenestetilbud.

Veiledning er en utdanningsprosess som inngår i skoleringen til velferdsstatens yrker. Den bør gå over en viss tid, være preget av regelmessighet og interaksjon mellom den som blir veiledet og veileder.

Veiledning skal utvikle den praktiske yrkesteori hos den som blir veiledet, og drives i samtaleform preget av refleksjon med utgangspunkt i egen praksis/yrkesfunksjon. Sammenhengen mellom teori og praksis står sentralt.

Veiledning skal gi den som blir veiledet en yrkesfaglig bevissthet, og stimulere til en etisk forankret praksis. I tillegg skal den gi den som blir veiledet en sikkerhet som yrkesutøver og en profesjonell identitet.»

Definisjonen knytter veiledning til yrkesutdanning og til praktisk yrkesteori. Yrkesfaglig veiledning har sitt virksomhetsområde rettet mot veiledet praktisk læring innenfor forskjellige profesjonsutdanninger, men også til veiledet profesjonspreget yrkesutøvelse. Det sentrale veiledningstemaet vil være yrkesutøverens eller studentens konkrete, praktiske virksomhet. Veiledningen vil fokusere forholdet mellom teori og praksis, samt etiske problemstillinger relatert til individuell yrkesutfoldelse og til profesjonens etiske retningslinjer.

Lauvås og Handal (2000:54) beskriver kursledelsens opprinnelige oppfatning av veiledning når de formidler at veiledningen:

"... tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet vedkommendes eget valg av praksis - og grunnlaget for dette valget - etter å ha fått hjelp til å tenke igjennom hva som taler for og imot valget og holdbarheten i disse argumentene/verdistandpunktene. Deretter drives praksis ut fra den veiledetes forståelse og overbevisning."

Veiledning innebærer at veilederen ved hjelp av spørsmål og dialog, gjennom samtale å skulle hjelpe den veiledete eller veisøker til selv å oppdage alternative synsvinkler og andre perspektiv hentet fra innholdet i veisøkerens veiledningsgrunnlag. Poenget er å hjelpe

veisøkeren til å favne andre perspektiv og alternative synsvinkler; synsvinkler eller perspektiv som vil kunne løse faglige problem på en ny måte, eller som vil kunne bekrefte etablerte framgangsmåter.

Det kan være grunn til å drøfte fokuseringen på veiledning som verbal samtale opp mot alternative fokuseringer; opp mot veiledning som nettbasert, skriftlig samtale, og opp mot veiledning som handling. De sistnevnte perspektivene blir underfokusert slik videreutdanningen gjennomføres forut for et forestående revisjonsarbeid der den presenterte utdanningen omarbeides i forhold til en ny påbyggingsdel.

Jeg forstår faglig veiledning som et gjensidig fellesskap der fagligpersonlig utvikling kan bli realisert gjennom en skapende dialog basert på refleksjon over praktisk virksomhet. Veilederen skal legge forholdene til rette slik at yrkesutøvere og/eller studenter kan snakke sammen om yrkesrelaterte problem eller fenomen; fenomen eller problem forstått som en bekymring, en protest eller et konkret engasjement relatert til person(er) og til situasjonsbestemt yrkesutøvelse.

Problemet finnes bare for veisøker og for andre som inntar samme perspektiv eller samme posisjon. Refleksjon i veiledning handler slik jeg forstår begrepet, ikke om å forstå noe som faktisk finnes der ute som en objektiv realitet, men om å reflektere over relasjonen som veisøkeren har definert for seg selv og sine medmennesker.

Om praktisk yrkesteori

Per Lauvås og Gunnar Handal (1990:31) definerer praktisk yrkesteori som

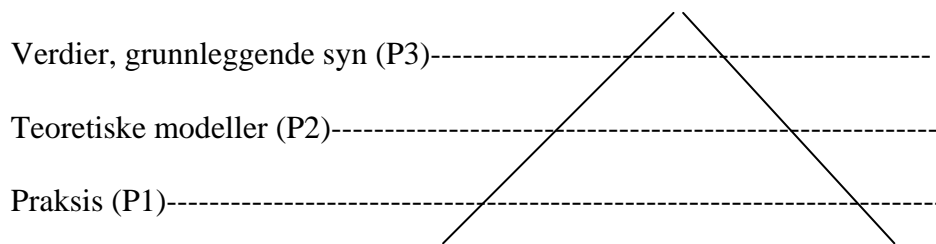
"individets forestillinger om og samlet handlingsberedskap for praktisk virksomhet".

Praktisk yrkesteori er synonym til begrepet praksisteori hentet fra forfatterens klassiker "På egne vilkår" fra 1983. Lauvås og Handal (op.cit.) antar at enkeltmenneskene besitter en privat beredskap som innbefatter individuelle og kollektive erfaringer som de samme menneskene har utført eller har opplevd. Erfaringsgrunnlaget er rammet inn av teoretisk faktakunnskap og innsikt, ordnet etter en individuell verdiskala. Teorien bygger på en grunnleggende tese om at alle yrkesutøvere besitter hver sin praktiske yrkesteori.

Praktisk yrkesteori framstår som et innforstått eller synliggjort foranderlig, erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag hver person tilegner seg som yrkesutøver og som privatmenneske gjennom å være mottakelig for læring, gjennom å handle og å reflektere over handling, gjennom å lese, gjennom å forholde seg til yrkessøstre, og gjennom generell sosial samhandling.

Teorien er etter min vurdering tydelig influert av pedagogen Lars Løvlie (1972, 1973, 1974). Den bygger på en positivismekritisk forestilling om at empirisk vitenskaplig kunnskap anerkjent av samtiden, har sitt utgangspunkt i en førforståelse preget av forestillinger og kunnskap som ikke alltid tilfredsstiller den logiske positivismens krav til vitenskaplighet.

Lauvås og Handal (1990) har utviklet en modell:



P1

Trekantens bunnivå refererer til praksis og handler om praktiske gjøremål på handlingsplanet konkretisert ved konkrete og særegne her- og nåsituasjoner.

P2

Trekantens mellomnivå peker mot teoriplanet med føringer mot teoretiske modeller og tenkte begrunnelser for å skulle handle med utgangspunkt i eget eller andres erfaringsgrunnlag.

P3

Trekantens øverste nivå viser til overordnede verdier, etiske begrunnelser og grunnleggende syn på mennesker og samfunn.

Et veiledningsperspektiv begrenset til trekantens bunn- og mellomnivå blir av Lauvås og Handal (ibid) oppfattet som snevert og ufullstendig fordi veiledningen som oftest vil konsentrere seg ensidig om den konkrete, yrkesmessige handlingen. Veiledningen vil fokusere hvordan handlingen best mulig vil kunne avledes fra tilgjengelige teknikker og modeller på mellomnivået. Perspektivet opprettholder i følge Løvlie (1973) et kunstig skille mellom teoretiker og praktisk utøver; et perspektiv som formidler at yrkesutøveren iverksetter teoretikerens tanker fram for å fungere som konstruktør av sin egen yrkesutøvelse.

P3-nivået refererer til grunnleggende forståelse av kunnskap og læring. Det øverste nivået favner yrkesutøverens grunnleggende verdier, antakelser og forestillinger; forestillinger, antakelser og verdier som yrkesutøveren kan være seg bevisst, men som også kan referere til innforstått kompetanse. Synliggjøring av studentens eller yrkesutøverens praktiske yrkest teori blir følgelig en fundamental veiledningsoppgave etter som synliggjort handlingsutøvelse gir åpning for kritiske innvendinger og muliggjør forandring. Eksplisitt begrunnelse fremmer yrkeskompetansen og åpner for alternative perspektiv.

Handlingen på trekantens p1-nivå henger nøye sammen med grunnleggende overveielser som foregår på p3-nivået. Kunnskap blir forstått som noe studenten eller yrkesutøveren har tilgjengelig for selv å kunne løse personlige og faglige problem; en kunnskap som ikke trenger bli omsatt til praktisk handling. Grunnleggende verdier og etiske begrunnelser benyttes når yrkesutøveren på mellomnivået vurderer og velger ut tilgjengelig kunnskap, teori og erfaringsbasert bakgrunnsinformasjon for å skulle kunne løse et yrkesfaglig problem. P2-nivået kan imidlertid ikke begrunne seg selv. Begrunnelsen må hentes fra p3-nivået.

Hele praksistrekanten kan med fordel anvendes for at veisøker gjennom veiledning skal tilegne seg forståelse og innsikt om egen (yrkes)praksis. Veiledningen bør følgelig rette seg mot veisøkerens praktiske yrkest teori. Det gjelder å få veisøkeren til eksplisitt å formulere sin egen yrkest teori; ”gjennom kloke spørsmål og utfordringer” å få veisøkeren til å synliggjøre sin egen praktiske yrkest teori for seg selv, og dermed øke forutsetningene for kompetanseutvikling.

Veiledningens målsetting blir å hjelpe veisøkeren til å avklare sin private beredskap i direkte tilknytning til konkrete, situasjonsbestemte handlingsvalg. Utgangspunktet for veiledningen bør være planlagte eller faktiske handlinger. Veiledningen vil imidlertid også kunne favne handlingsrelatert kunnskap basert på andres erfaringer; kunnskap om teori og kunnskap om etiske implikasjoner som kan bli knyttet til erfaringsbaserte handlingsvalg.

Mer om veiledning som refleksjon over handling

Veiledning som refleksjon over handling kan ikke vise til langvarige røtter (Sandell 1999a). Kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet utvikles i følge den kortvarige tradisjonen ved å reflektere forut for, i løpet av og etter utført handling, med fokus rettet mot handlingsbegrunnelse.

Veiledningen er ment å skulle sikre handlingsrefleksjon og å fremme studentens eller kollegaens læringsprosess. Det dreier seg om kunnskapstilegnelse ved å snakke sammen om handlinger og å reflektere over utførte handlinger. Studentens eller yrkesutøverens egne tanker omkring handlingen blir like vesentlig som handlingen i seg selv.

Studentenes praktiske yrkest teori blir synliggjort gjennom et pedagogisk godt tilrettelagt veiledningstilbud der veilederen forutsettes å skulle ta utgangspunkt i hva studenten kan, for så gjennom relevante spørsmål å skulle hjelpe studenten til selv å artikulere, selv å synliggjøre innholdet etter som artikulert yrkest teori gir åpning for forandring. Veiledningsmodellen skiller tydelig mellom intellektualisering, følelser og saksforholdet i veiledningen.

Studentene eller yrkesutøverne må bli gitt frirom til å reflektere. Studentene må få tid og rom til å kunne reflektere egne handlinger sammen med andre studenter, med tilstedeværende yrkesutøvere og med sin veileder. Begrunnet refleksjon vil kunne bli sikret ved å legge inn egne veiledningstimer forut for praksis, såkalt førveiledning, og etter avsluttet praksis, såkalt etterveiledning. Sammen med veiledningen i løpet av praktisk yrkesutførelse, så vil sikringsarbeidet kunne åpne for refleksjon.

Førveiledning er hypotetisk analyserende i forhold til planlagte aktiviteter knyttet til framtidig handling eller arbeid, og skal være hjelp i forberedelsene. Førveiledningen skal være rettet mot mulige konsekvenser av ulike handlingsvalg og gi klare føringer for framtidig utføring. Studenten eller yrkesutøveren forbereder seg gjennom å utarbeide et skriftlig formulert veiledningsgrunnlag; et skriftlig problemnotat der studenten eller yrkesutøveren forut for hver veiledning kortfattet formidler sine overveielser og betraktninger med hensyn til hva møtet skal handle om. Veiledningsgrunnlaget skal ikke bli en hindring for aktørene til å fremme alternative eller fullstendig nye forslag i løpet av førveiledningssekvensen.

Et veiledningsgrunnlag er å forstå som et av veisøkeren utformet problemnotat med fokus rettet mot prosessintensjoner. Prosessintensjoner vil si beskrivelse av en framtidig arbeidsprosess med konkret handlingsangivelse uten honnørord om hvordan studenten har tenkt å skulle forholde seg. Egenerfaring tilsier at formen på veiledningsgrunnlaget lett kan bli for omstendelig. Formen kan med fordel bli betydelig ritualisert. Skriftlig formidling er uansett å forstå som et hjelpemiddel som skal virke styrende på, fokusere og konkretisere førveiledningssamtalen.

Førveiledningssamtalen skal bidra til en praksis basert på overveielse og faglig forsvarlige valg.

Veiledning knyttet til mindre strukturerte opplegg fokuserer ofte utvendige, lett synlige overflateforhold. Studenten eller yrkesutøveren skal til å begynne med formidle intensjoner og handlingsforslag med frihet til å benytte sin praktiske yrkesteori. Studenten eller yrkesutøveren skal deretter få vurdert egne handlinger i forhold til sin praktiske yrkesteori.

Førveiledningen er ment å fremme bevisstgjøring av praktisk yrkesteori med vektlegging på begrunnelser for handlingsvalg. Førveiledningen skal analysere og vurdere faktiske forhold og ulike handlingsalternativ. Innholdet i veiledningen er konsentrert omkring konsekvenser på handlingsplanet. Student/yrkesutøver og veileder skal sammen sørge for at førveiledningen dreier seg om situasjoner som eksemplifiserer og særpreger den aktuelle praksisperioden. Partene skal drøfte sammenhenger mellom situasjon, målsetting og handlingsforslag.

Praktisk veiledning innebærer at veileder er til stede i hele eller deler av handlingsforløpet; en veiledning som krever forhåndsbestemt rolleavklaring slik at student/yrkesutøver og veileder vet hva de kan forvente av hverandre forhold til konkret arbeidutøvelse. Situasjonen muliggjør observasjon som evalueringsgrunnlag for å kunne bedømme praktisk utføring. Basert på forhåndsavklaring, så kan det forekomme intervensjon og handlingsaktiv deltakelse fra veileders side. Det blir i ettertid viktig å få vurdert utførelse i forhold til planlegging med fokus på kritiske forhold som tidligere ble drøftet i førveiledningen.

Etterveiledning tar sitt utgangspunkt i verbaliserte refleksjoner knyttet til observasjoner av gjennomføringen. Det er derfor viktig å gjennomføre etterveiledningen like etter praktisk utføring, senest den påfølgende dagen. Alternativet kan være å skrive ned sine refleksjoner like etter utført handling. Studenten/yrkesutøveren bør få anledning til å formidle egne vurderinger før oppmerksomheten konsentreres om forholdet mellom planlagte aktiviteter formidlet som veiledningsgrunnlag eller senere i førveiledningen, og faktisk, observert eller opplevd utføring.

Etterveiledningen skal være empirisk konkluderende, et begrep som innebærer at planleggingsarbeidet formidlet i løpet av førveiledningen, blir evaluert i forhold til faktisk handlingsutførelse.

Etterveiledningen skal være et forum for refleksjon og drøfting av forholdet mellom teori og praksis. Planlagte intensjoner blir vurdert i forhold til praktisk virkelighet. Det er et poeng at studenten/yrkesutøveren trenes i å generalisere sine erfaringer, for senere helst å kunne overføre innsikten i generalisert form, til framtidig handling.

Studenten eller yrkesutøveren skal også trenes i å motta vurdering på en konstruktiv måte; en målsetting som fremmes ved at veilederen gir reell tilbakemelding om styrke og svakhet etter at studenten eller yrkesutøveren selv har vurdert sin rolle i handlingssekvensene opp mot sin planlagte aktivitet og sitt veiledningsgrunnlag.

Etterveiledningen skal først og fremst stimulere til refleksjon; gjerne ved at studenten i ettertid først beskriver situasjonen og handlingsforløp, deretter avklarer sine følelser knyttet til situasjonen, og til slutt vurderer sine handlinger på en selvkritisk måte.

Det kan være grunn til å understreke førveiledningens betydning som forutsetning for god etterveiledning. Etterveiledning uten førveiledning synes å svekke erfaringsbasert dialog. Resultatet blir ofte for sterk fokusering på veilederens perspektiv.

Om læring og læringstilegnelse

Læringsbegrepet har vært, vil være og er sentralt ved studiestart. Kursdeltakerne møter en kurslederforståelse basert på følgende teoretisk tilfang (Sandell, 1999:40ff):

"Synet på læring og kunnskap vil styre innholdet i all utdanning. I profesjonsutdanninger vil synet på kunnskap og læring virke inn på organisering, på valg av metoder og på valg av arbeidsformer. Jeg definerer læring som å oppdage. Oppdagelsens verktøy er synliggjøring og formidling. Læringsprosessen starter etter min vurdering med at enkeltindividet sanser et fenomen. Sanserintrykkene synliggjøres for enkeltindividet i motsetningen mellom aktuell sansing, egne sanseuttrykk i situasjonen og tidligere tilegnet forståelse.

Verbalisert innholdsformidling av den aktuelle sansingen som blir meningsfull for enkeltindividet basert på tidligere tilegnet forståelse, vil med unntak for handlingstvang kunne gi enkeltindividet frihet til å tenke over, til å reflektere i eller forut for eventuell(e) handling(er). Verbalisert innholdsformidling muliggjør i neste omgang ekstern vurdering og korreksjon. Enkeltindividet får tilbakemelding om andres oppfatninger av innholdet i sine verbaliserte ytringer. Tilbakemeldingen kan selvsagt også referere til utførte handlinger. Sansing, språk, tenking og praksis blir på denne måten sammenvevd til noe uatskillelig. Det er mulig å uttrykke en uendelighet av meninger gjennom hverdagspråket; et hverdagspråk som blir styrt av situasjonsbestemte samhandlingsbetingelser. Det naturlige hverdagspråket kjennetegnes ved uendelige muligheter. Hverdagspråket synes bokstavelig talt å være uten begrensninger innholdsmessig sett. Enkeltbegrepene formidler til stadighet noe nytt og annerledes ut fra kontekstuelle forhold. Kontekstuelle rammebetingelser vil kunne gi samme begrep synonyme og forskjellige betydningsinnhold. Ulikhetene blir uttrykt på mange måter; ikke minst gjennom stemmeleie, intonasjon, kroppsspråk og syntaks."

Definisjonen er mitt forsøk på å fjerne gapet mellom pedagogisk praksis og læringsteori knyttet til en skolevirkelighet med avklart rollefordeling. Den tradisjonelle rollefordelingen formidler at læreren initierer læringsarbeidet og vurderer læringsproduktet pluss deler av læringsprosessen. Rollefordelingen betinger at studenten får seg tildelt en oppgave, blir instruert, utfører pålagt arbeid og leverer fra seg et ferdig produkt.

Studentsentrert og problembasert læring forutsetter imidlertid at prosessen er et arbeid som den lærende studenten selv må utføre. Studenten besitter læringskompetanse. Hun styrer selv sin læringsprosess fra begynnelse til slutt. Internalitet eller synonymet viljestyrt kontroll, blir ei forutsetning for at forandring og læring vil kunne forekomme. Studenten må delta fra begynnelse til slutt fordi hun selv må oppdage læringsproblematikken og selv ha kontroll over hele læringsforløpet for selv å velge å ville påta seg ansvaret. Læringsprosessen knyttes til situasjoner fra dagliglivet der det erfaringsmessig skjer læring, og til spørsmålet om studenten vil påta seg læringsoppgaven. Læringsprosessens eksistensielle spørsmål blir om studenten har besluttet å ville lære.

Et studentsentrert perspektiv med fokus på studentansvar for egen læring, får konsekvenser for tilrettelegging av undervisningstilbud. En konsekvens blir å anvende et induktivt læringsprinsipp der det legges til rette for at studenter gjennom å gjøre erfaringer og å reflektere over erfaringene, i neste omgang vil gjøre oppdagelser som blir viktige i forhold til framtidig student- og yrkesrolle. Høgskolelærere og praksisveiledere skal dyktiggjøre seg i å tilrettelegge lærings situasjoner som gjør det mulig for studentene å tilegne seg erfaringer; erfaringer som helst skal føre til oppdagelser på et personlig og et faglig plan.

Begrunnelsene for studentsentrert undervisning bygger på en omfattende og uoversiktlig lærings- og kognisjonsforskning som synliggjør læringsfremmende betingelser (Bjørge, 1992, Bjørge, 1986, 1991, Bjørge og Jensen, 1988). I Europa har læring vært gjenstand for en vitenskapsteoretisk debatt med røtter tilbake til Aristoteles' assosiasjonslover. Ved hjelp av retrospektiv introspeksjon har det senere blitt gjennomført skarpsindige analyser av lærings tilegnelse; av hvordan erfaringsstrukturen til enkeltmennesket ble organisert som en refleksjon av regelmessigheter i sanseinntrykk. Det blir mulig å presentere en hierarkisk modell der hvert enkelt nivå forutsetter økt kompetanse; en modell som starter med klassisk betingning eller habituering, som går fra atferdsforming eller shaping til skolelæring eller regellæring, for så å introdusere selvstendig læring innenfor gitte rammer, og å ende i min forståelse; selvinitiert læring, restriksjonsløs utforskning av miljøet inkludert ansvar for egen læring.

Et fullstendig læringsbegrep har som utgangspunkt at studenten forut for kunnskapst tilegnelse må bli interessert i og bestemme seg for å akseptere et læringsarbeid. Studenten må først oppdage at det foreligger et problem, for så å akseptere problemet som sitt. En realistisk læringsprosess forutsetter at studenten som skal tilegne seg kunnskap, selv oppdager eller gjenoppdager verden på sin egen måte. Læringsprosessen blir helhetlig og realistisk når den lærende selv får anledning til å initiere, problembestemme og utføre arbeidet.

Helhetlige læringsprosesser kan innledes ved å finne noe interessant i en artikkel, ved å knytte en gitt tekst til generelle målformuleringer for et undervisningstema eller gjennom læringsoppgaver knyttet til anvendbare ferdigheter. Læringsprosessen blir amputert når den lærende får seg presentert en ferdig problemstilling uten muligheter for individuell eller gruppebasert avgrensning, og der utførelse er institusjonelt forventet.

Mangelfull begrepsavklaring og ulik erfaringsbakgrunn kan forklare noen av vanskene ved å skulle motivere en lærende til et læringsarbeid med forventninger om like gode resultat som om studenten selv hadde kommet fram til begrunnelsen.

Det synes å være kvalitetsforskjeller knyttet til pålagte oppgaver, og til oppgaver den lærende oppfatter som betydningsfulle for seg selv og sin egen utvikling. Studenten må arbeide realistisk for livet og knytte arbeidsoppgavene til egne erfaringer. Det er en kvalitativ forskjell på å skulle arbeide med læringsoppgaver andre har bestemt, og læring som en selvinitiert, lystbetont intellektuell aktivitet. En norsk funksjonær kunne etter en del måneder hilse på det afrikanske lokalspråket og anvende en del riktige gester, mens datteren i løpet av den samme tidsperioden tilegnet seg et språklig gjennombrudd; verbalt, nonverbalt og med en paraverbal tilpasning ut over skoleuniform som foreldrene først oppdaget etter å ha flyttet fra landet. Datteren måtte daglig og kontinuerlig samhandle direkte med lokalbefolkningen, med jevnaldrende barn og voksne. Datteren tilegnet seg kunnskap gjennom realistisk samhandling i naturlige situasjoner knyttet til skole og fritid. Språktilegnelse ble en nødvendig ferdighet for

å kunne delta i og å utføre oppgaver. Faren tilegnet seg sine setninger ut fra respekt for lokale tradisjoner, men som språklig pensum i en relativt livsfjern sammenheng sammenlignet med sin datter.

Studenten som har ansvar for egen læring, må prøve ut arbeidsoppgaven. Hun må anvende arbeidsoppgaven i praksis. Resultatet av helhetlige læringsprosesser peker tilbake til en kontinuerlig utprøving av virkeligheten og kontinuerlig reaksjon på hvordan egne handlinger fungerte. Det dreier seg om læring for livet, ikke om læring for å oppnå instrumentell belønning.

Læring oppfattes som en kontinuerlig, deltakende prosess. Akseptering fremmes ved at ny læring knyttes til etablerte erfaringsstrukturer. Læringsoppgavene må bli akseptert av studentene. Akseptering fremmes ved at studentene blir tildelt åpne, meningsfulle oppgaver knyttet til aktuell livssituasjon eller til framtidig yrkesutøvelse. Akseptering fremmes ved problembaserte arbeidsoppgaver som formidler innsikt knyttet til hensikt, læringsmål og læringsprosess. Gjennom læringsprosessen avdekkes behov for korreksjon og veiledning. Læring blir i dette perspektivet noe mer enn et individuelt prosjekt. Læringsarbeidet er vevd inn i sosiale sammenhenger der læringssituasjonens sosiale logikk blir en integrert del av prosessen. Læringssituasjoner bygget opp omkring meningsfulle helheter og avklart sosial kontekst, fremmer akseptasjon og motiverer for tilfredsstillende produkt.

I norsk språkdrakt betegner læringsbegrepet å lære, læring som en prosess, samt læring som et resultat av prosessen. Substantivet lærer beskriver ikke individet som gjennomfører læringsprosessen, men en yrkesgruppe som forutsettes å skulle legge forholdene til rette for at læring skal kunne finne sted. Det engelske læringsbegrepet heter "*learning*" og refererer til prosess og resultat. Substantivet "*learner*" viser til mennesket som forestår læringsarbeidet. Substantivet er med andre ord en naturlig verbalavledning. "*The teacher*" driver med "*teaching*"; tilrettelegging for at studentene skal kunne velge å ville lære noe. Terminologien kan allerede ha påvirket, eller vil komme til å påvirke forholdet mellom språk og praksis; en påvirkning som kan vurderes forskjellig. Det vil kunne stilles spørsmål om hvordan den språklige rollefordelingen påvirker rollefordelingen mellom lærer og student i praksis. Det blir uansett et poeng å kunne skille skarpt mellom lærer og lærer; mellom den som skal lære noe, og den som skal tilrettelegge forholdene for at studenten skal kunne velge å ville lære seg noe.

Individuell veiledning spesielt, men også gruppeveiledning i basisgruppene, åpner etter min vurdering for reell læring. Veisøkeren må synliggjøre et erfaringsbasert veiledningsgrunnlag; et veiledningsgrunnlag veilederen må ta på alvor for å kunne hjelpe veisøkeren med å nøste opp problematiske knuter. Observatøren(e) skal, så sant de ikke blir invitert til deltakelse i selve veiledningssekvensen, i neste omgang formidle tekniske synspunkt om den opplevde veiledningssekvensen, nyansere formidlete aspekt og tilveiebringe alternative perspektiv som vil kunne føre til metarefleksjon.

Om metodisk tilnærming

Presentasjonen er en beskrivelse av mine hvordan; en beskrivelse av mine metoder for å tilegne meg forståelse for hva kursdeltakere og basisgruppedeltakere formidler at de har opplevd.

Om deltakende observasjon

I løpet av skoleårene 1998 til 2002 har jeg vært så heldig å få anledning til å samhandle med, observere og intervju 39 basisgruppedeltakere som gjennomførte videreutdanning i praksisveiledning. Kursdeltakerne er fordelt på sju basisgrupper. Det dreier seg om faglig sett tverrfaglig sammensatte grupper med til sammen 32 kvinner og 7 menn.

Utgangspunktet for deltakende observasjon har vært min egen yrkesrolle. Jeg fikk som lærer og basisgruppeveileder anledning til å fungere som deltaker sammen med kursdeltakerne og skapte meg selv ei rolle som feltarbeider på egen arbeidsplass.

Deltakerrolla innebærer for meg at jeg hele tida ønsker å lære noe fra menneskene som jeg samhandler med; et utgangspunkt som gradvis får de andre til å besvare naive spørsmål. Samhandlingen ble etter hvert et spørsmål om kunnskapsutveksling der basisgruppedeltakerne trente på å veilede hverandre, mens andre deltakere pluss jeg selv opererte som observatører. Det ble ikke et spørsmål om undertegnede som feltarbeider og alle andre som informanter. Jeg unngår informantbegrepet (Eriksen 1993:30). Mine såkalte informanter er levende kursdeltakere som er blitt konsultert (Smedal 1994:2) om faglige spørsmål. De er levende respondenter. De er voksne kursdeltakere; flertallet er erfarne praksisveiledere, men uten formell videreutdanning i veiledning.

Den bevisstgjorte deltakerrolla viste seg å bli en personlig berikelse. Jeg ble meg selv. Jeg ble opptatt av hva andre mente om veiledningsfaglige fenomen og fikk diskutert, vurdert og revurdert mine forestillinger.

Læringen i et veiledningsfaglig fellesskap gjorde veiledningssekvensene og vurderingene spesielt interessante. Den deltakende høgskolelektoren ble nødt til å ta kursdeltakerne på alvor for å skulle kunne forstå ulike synsvinkler og ulike perspektiv. Jeg ble som feltarbeider en slags tredjeperson når notat fra de ulike veiledningssekvensene ved hjelp av stikkord og tegnsymbol ble skrevet ned, samtidig som verbal og handlingspreget formidling foregikk.

Feltarbeid blir omtalt som etnografi i engelsktalende land; et begrep som favner både arbeidsmåter og sluttprodukt (Spradley 1979). James Spradley (1980) gir en grunnleggende innføring i hvordan feltarbeid kan bli gjennomført. Han beskriver en syklisk fram- og tilbakebevegelse i tolv trinn med utgangspunkt i sosial situasjon og (tilbake)skuende posisjon. Min posisjon har hele tida vært den samme. Jeg er en deltakende lærer som ønsker å lære mest mulig om veiledning sammen med kursdeltakerne.

Feltforskning innebærer å undersøke ulike fenomen i sin naturlige sosiale sammenheng, og jeg har vært en åpen, deltakende observatør (Hammersley og Atkinson 1987) med en formelt sett avklart rolle som høgskoleansatt basisgruppeleder og som kursleder. Jeg har formidlet til basisgruppedeltakerne at jeg skriver om refleksjon og metarefleksjon knyttet til faglig

veiledning, og at deltakerne vil få uttale seg om anvendt innhold den enkelte selv eller gruppa har bidratt med forut for eventuell publisering.

Tom Tiller (1999) skriver om det tredje paradigmet; om partnerskap mellom forskere og forskende partnere. Utgangspunktet for aksjonsforskningen blir å fordele makt og handling med medmenneskene. Det dreier seg om en form for ansvarsrasjonalitet preget av verdistyring og kulturstyring der yrkesmenneskene blir deltakere. Yrkesutøverne blir forskere fordi de som oftest er opptatt av å bedre sin egen og andres praksis. Yrkesutøverne ønsker ikke alltid å bli befengt med universitetsforskernes faglige krav om en vitenskapelig formet tekst som skal tåle kritikk i det offentlige rom, men vil ikke sjelden fremme egne synspunkt og vurderinger gjennom å lære seg å vite; ikke bare å lære ved å gjøre, lære ved å være og å lære gjennom å leve.

Mitt utgangspunkt har vært og er å lære gjennom aktiv deltakelse i basisgruppevirksomheten; riktignok som deltaker med en noe redusert rolle: (1) Jeg veileder i beste fall svært sjelden. (2) Jeg blir ikke veiledet. (3) Jeg er svært sjelden hovedobservatør. (4) Gruppededelse og referatfunksjon går på omgang uten at jeg besitter posisjonene.

Jeg er ut over de beskrevne begrensingene deltaker med rett til å fremme egne innspill og aktiv opptatt av å vurdere virksomheten på linje med de andre basisgruppedeltakerne. Hver basisgruppe utarbeider bestemte kjøreregler gjeldende for hele kurset.

Jeg blir vanligvis på et tidlig tidspunkt tildelt ei ekspertrolle som blir avvist gjennom å sende direkte henvendelser videre til de andre i gruppa. Jeg formidler tydelig hvorfor jeg videreformidler direkte rettete spørsmål; at jeg ikke er ekspert, at jeg ofte vil ha mine svar, men at vi som deltakere sammen bør få drøftet mulige besvarelser.

Etter en drøy innkjøringsfase preget av teknikker og relasjonsbygging, så realiseres gradvis en aktiv deltakende, åpen observasjon i retning mot full deltakerrolle knyttet til opplevelser og erfaringer i de presenterte situasjonene. Min deltakelse i basisgruppene påvirker selvsagt det som hend(t)e(r) til tross for artikulert nedtoning av egen funksjon gjennom å la møteledelsen gå på rundgang, samt å sende faglige spørsmål rettet mot meg selv som ansatt, videre til de andre gruppedeltakerne. Det er viktig eksplisitt å tone ned lærerrolla som hele tida vil være en del av grupperelasjonen(e). Min innsats ble og blir vurdert på linje med de andre gruppedeltakerne. Jeg spurte basisgruppedeltakerne i sju ulike grupper hvordan min tilstedeværelse virket inn på det som skjedde etter at hver gruppe ved ett litteraturutvekslingsmøte like før jul hadde fått erfare mitt fravær. Tilbakemeldingene kan oppsummeres gjennom tre ulike ytringer:

"Det blir litt mindre struktur på timene."

"Vi har en ny person å snakke om i pausene."

"Vi merket ikke at du var borte."

Jeg formidler direkte og indirekte et ønske om at vi skal bruke basisgruppetimene til veiledning. Jeg ønsker å få etablert faste rutiner der vi starter med referat fra forrige gruppemøte. Referatet blir etterfulgt av loggpresentasjoner fra forrige møte og av kortfattede presentasjoner av hvert enkelt veiledningsgrunnlag. Deretter starter første veiledning som innledes med en fyldigere presentasjon av det valgte veiledningsgrunnlaget. Veilederoppgaven og hovedobservatørstatus går på rundgang. Hvert gruppemøte avsluttes ved

at vi alle får uttale oss om hvordan vi har hatt det i løpet av veiledningssekvensene. Jeg formidler også et ønske om at basisgruppedeltakerne tidlig påtar seg et selvstendig ansvar for å introdusere teknikker og metoder de har lyst å prøve ut; metoder og teknikker de tilegner seg gjennom pensumlesing og gjennom praktiske øvelser i løpet av fellessamlingene.

Jeg ser det som min fremste veilederfunksjon å skulle skape en atmosfære kjennetegnet ved begrepene trygghet og gjensidig tillit. Innholdet i begrepene kan vanskelig beskrives. Innholdet er avhengig av samhandlingen mellom samtlige deltakere. Det dreier seg om gjensidige utfordringer rettet mot samtlige deltakere som basisgruppedeltakere, og som individuelle personer i samhandling med hverandre. Hver deltaker skal videreutvikle sine reflektive holdninger til seg selv og sine omgivelser. Det handler om intersubjektivitet.

Jeg innså allerede fra studiestart i 1996 at jeg hadde begynt å forske på veiledningsfaglige aktiviteter, og at deltakende observasjon ville bli en vesentlig metode; en nødvendig metode for å kunne belyse samspillsdimensjonene som indirekte blir beskrevet. Jeg begynte å skrive logg der faglige synspunkt ble skrevet ned i en stikkordspreget, sitatspreget form. Loggen hadde innslag av dagbok der jeg tydelig markerte mitt personlige forhold til innholdet som ble presentert.

Å være feltarbeider på egen arbeidsplass innebærer for meg å bedrive kvalitativt orientert forskning der jeg forsøker å observere og beskrive innholdet og samhandlingen mellom basisgruppedeltakere som jeg ved gruppesammensetting har valgt å undersøke noe sammen med, for så å delta i samhandlingen på en naturlig måte. Loggbokføring ble ut fra tidligere erfaring en naturlig del av arbeidet. Jeg skriver helt konkret og rett fram ned det faglige som foregår forut for, under og etter veiledningen, og skiller skarpt mellom det andre formidler, og mine egne forestillinger og teoretiske perspektiv.

Jeg har siden kull 1998-1999 vært oppmerksom på at innholdet knyttet til beskrivelser fra basisgruppene vil kunne bli relevante, anvendte data, og jeg har fundert over etiske konsekvenser av bruken. Det gjelder å synliggjøre for seg selv at jeg på en måte bruker videreutdanningsstudenter. Jeg bruker kursdeltakere som veileder hverandre og samhandler i naturlige faglige sammenhenger.

Jeg snakket og snakker med vilje lite om feltarbeiderrolla; et valg med klare etiske implikasjoner. Jeg har ønsket å arbeide i et faglig miljø der kursdeltakerne forholder seg til meg som en kursleder og basisgruppeveileder som formidler egenerkjennelse om mangelfull innsikt og om innsikt i faget. Det vesentlige har vært å forstå og å samtale om synspunkt og perspektiv til veisøker, til den enkelte veileder og til medlemmene i hver basisgruppe. Den erfaringsbaserte læringsprosessen har vært kjennetegnet ved prøving og feiling. Det blir til slutt undertegnede som må stå til ansvar for fattete valg.

Jeg har møtt kursdeltakerne som enkeltpersoner, som videreutdanningsstudenter, og som profesjonelle yrkesutøvere med interesse for studentveiledning og kollegaveiledning medbringende sine synspunkt og sine perspektiv. Jeg har deretter kartlagt og fargelagt et lite utsnitt av min observerte og fortolkete virkelighet. Andre feltarbeidere som observerte og tolket de samme handlingene og væremåtene, vil kunne beskrive en annen fargelagt kartlegging, like "*sann*" som min beskrivelse. Det er mulig å si at jeg konstruerer eller skaper mine egne litterære fiksjoner påvirket av min bakgrunn, mitt kjønn, min alder og min selvforståtte posisjon. Jeg skaper som feltarbeider på egen arbeidsplass en forskingsrapport som i alle fall bør være gjenkjennelig og relevant for kursdeltakerne.

Forskerrolla har vært underfokuset, men ikke forsøkt skjult. Lærerrolla og veilederrolla åpnet for observasjon og deltakelse i samtaler om veiledet praktisk læring. Veilederrolla legitimerte min interesse for det som faktisk skjedde med utgangspunkt i refleksjon over og metarefleksjon knyttet til aktuelle veiledningssekvenser der basisgruppedeltakere veiledet hverandre.

Observasjon bygger også på sansing. Det gjelder å kunne la seg berøre av hverandre på en mottagende måte (Martinsen 1996); ta imot inntrykk fra hverandre, være der for hverandre i forståelse fram for fornuft. Persepsjonen er våre individuelle tilganger til verden; tilganger som tilegnes gjennom deltakende engasjement (Merleau-Ponty 1969); tilganger som hver basisgruppedeltaker vil måtte skape ut fra konkret situasjon og kontekst. Vi må stole på våre individuelle opplevelser av det som oppleves. Vi må bruke tvilen til å stille nye, presiserte spørsmål etter som veiledningsgrunnlagene blir vår felles opplevelse; vårt felles grunnlag for å skulle kunne forsøke å forstå hverandre.

Teknikker og prosedyrer tones ned til fordel for egen åpenhet i persepsjon og i refleksjon; egen åpenhet forstått som en kroppslig medlevelse forut for tolking og analytisk registrering. Det blir vesentlig å formidle en første, litt naiv (?) eller enkel beskrivelse mest mulig fri for tilegnet førforståelse. Jeg skriver logg. Mine personlige synspunkt nedtegnes som innskutt "dagbok" i loggen.

Skillet mellom logg og dagbok berører forholdet mellom nærhet og tilstedeværelse overfor de konkrete veiledningene som ble observert, og en kritisk analyse (Molander 1993) som krever en viss distanse til det jeg som forsker av basisgruppedeltakere som yrkesutøvere, ønsker å få belyst. Jeg har helt konkret forholdt meg til presenterte veiledningsgrunnlag og fokusert et utvalg av veiledningsgrunnlagene, ulike veiledningsgrunnlag som berører gjentatte, prinsipielle, generaliserbare perspektiv og dilemma; dilemma og perspektiv som er viktige å få avklart der og da eller i nær ettertid. Jeg visste ikke på forhånd innholdet i hva som ville bli reflektert og metareflektert; hva kursdeltakerne og jeg selv (?) ønsket å drøfte ut over den presenterte veiledningssekvensen.

Jeg har selv vært aktivt deltakende i en del vurderinger, men alltid som siste evaluatør etter at hovedobservatør og de andre observatørene hadde formidlet sine innspill. Jeg har vurdert veiledningssekvensene og veiledningsprestasjonene på selvstendig grunnlag. Jeg har tatt fatt i, presisert og videreutviklet perspektiv og synsvinkler fremmet av andre deltakere. Jeg har også initiert egne perspektiv knyttet til formidlet innhold, men vil understreke at egne initiativ ikke blir benyttet i forskningsrapporten. Jeg har deltatt i diskusjoner for å få presisert problemstillinger initiert av gruppedeltakere. Poenget har vært å skrive om hva basisgruppedeltakere innholdsmessig har vært opptatt av, uten å vektlegge eller fokusere på tekniske og metodiske veiledningsmodeller.

Samtlige refleksjonssamtaler og veiledningsspørsmål som ble formidlet i løpet av veiledningssekvensene, ble loggført mens samtalene pågikk. Mer enn 40 veiledningsgrunnlag har blitt skrevet ut i ettertid. Jeg beskrev innholdet i veiledningene som hadde funnet sted, og jeg beskrev etterfølgende evalueringssamtaler og refleksjonssamtaler som tok utgangspunkt i veiledningsgrunnlaget og veiledningen. Jeg ser på mine beskrivelser som tekstuell tolking av verbaliserte erfaringsgrunnlag; verbaliserte erfaringsgrunnlag som jeg har observert og deltatt i (van Manen 1990).

Fravalgt utskrivning av loggført veiledning er ofte blitt bestemt av dyktige basisgruppedeltakere etter som mange veiledningssekvenser nøster tilstrekkelig opp den

aktuelle problematikken. Veisøkeren finner alternative løsninger, eller hun får råd, eller hun gir seg selv råd som det kan være aktuelt å følge opp. Veiledningsgrunnlaget har endret seg. Det vil senere bli mulig å få mer veiledning ut fra nytt ståsted.

Når mer eller mindre vellykket veiledning har blitt utgangspunkt for en mer prinsipiell og generaliserbar diskusjon, så har jeg tolket mine loggførte ytringer; jeg har beskrevet den samtalebaserte diskusjonen. Jeg har tatt hensyn til loggførte tegn og spesielle språklige vendinger som kan ha formidlet opprømthet, formidlet nedtonet lattermildhet, nedtonet irritabilitet og nedtonet sinne; tegn jeg har fulgt opp gjennom samtalepregete intervju med den aktuelle basisgruppedeltakeren.

Jeg har som forsker tilstrebet følsomhet, åpenhet, oppmerksomhet og engasjement (van Manen 1980); en følsomhet som favner mine egne reaksjoner på beskrevne hendelser, og som er en nødvendig forutsetning for å kunne utføre fenomenologisk forskning der innholdsmessig innhenting og nedskrivning blir utført av samme person.

Det finnes observasjonsnotat og samtalenotat jeg har fravalgt å bruke fordi kursdeltakerne i samtalepregete intervju foretatt i nær ettertid, eller som tekst i siste utskrivingsfase, ikke har gjenkjent sine ytringer. "Følsomme" notat har likevel blitt benyttet når magefølelsen på et senere tidspunkt fortalte meg at ytringene blir riktige ut fra stemningen eller andre situasjonsbestemte forhold, og når det situasjonelle blir uttrykt gjennom utskrivningen. Fagliggjøring forutsetter at observasjoner blir festet til faglige begrep og teorier. Beskrivelser refererer til noe jeg som feltarbeider har merket meg i forhold til egne teoretiske begrep og kategorier.

Feltnotatene ble gradvis mer selektive. Erfaringer gjorde det enklere å bli oppmerksom på relevans i forhold til uttalte problemstillinger. Jeg lot gradvis være å referere når oppmerksomheten mot andre ikke fungerte som den burde, eller når min hjerne egentlig var opptatt med andre virksomheter. Jeg kunne mangle nødvendig analytisk distanse for å kunne leve med i handlingene og væremåtene, eller jeg kunne leve for mye med slik at deltakelsen hindret nødvendig analytisk distanse.

Det noterte innholdet ble analysert ved hjelp av reflektive samtaler med meg selv, eller ved hjelp av samtaler med aktuelle kursdeltakere der noterte ytringer ble diskutert, vurdert og ikke sjelden moderert eller nyansert.

Om veiledning i basisgruppene og om refleksjonsbaserte intervju

Samtalepregete intervju basert på gjennomlesinger av grunnlaget for mine forskningsresultat skulle gyldiggjøre innholdet. Det ble først og fremst viktig at basisgruppedeltakerne kjente seg igjen. Mangelfull gjenkjennelse og ønsker om å få beskrevet andre perspektiv, ble i ettertid fulgt opp med telefonsamtaler og noen få intervju. Mine kvalitative forskningsintervju kan beskrives som en samtale uten fastlagte spørsmål eller svaralternativ. Det har selvsagt ikke vært mulig å utarbeide en retningsgivende intervjuguide (Holter og Kalleberg 1985).

Jeg har forholdt meg til det som hendte i refleksjonsbaserte diskusjoner eller samtaler i etterkant av individuell førveiledning, eller oftere individuell etterveiledning basert på veiledningsgrunnlaget fra et basisgruppedeltaker. Selve veiledningen har et rituell preg der veileder gjennom å stille åpne spørsmål skal tilegne seg et overblikk over situasjonsbestemte forhold, oppsummere sin forståelse og be om bekreftelse, korreksjon eller ytterligere

informasjon, for så å utfordre veisøkeren på mulige konsekvenser av det som skal hende eller har hendt. Etter en ny oppsummering fra veilederen, vil det kunne bli aktuelt å gi råd eller formidle hvorfor råd blir vanskelig, eller be veisøkeren gi seg selv råd. Avslutningsvis vil veilederen be veisøkeren formidle hvor hun nå står, og be om vurdering av veiledningssekvensen. Hovedobservatøren vurderer gjennomført veiledning med fokus på hvordan veilederen har handlet. Andre basisgruppedeltakere og jeg fyller ut bildet.

Det kan deretter bli aktuelt å følge opp sider ved innholdet i avsluttet veiledning. Forutsetningen er at veisøkeren ønsker å diskutere den aktuelle problematikken. Initiativet har alltid vært deltakerbasert. Jeg har fravalgt å skrive ut mine egne initiativ.

Refleksjonssamtalene er i liten grad vurderende. Poenget vil være å skulle utdype andre synsvinkler, alternative aspekt eller tråder som ikke ble belyst under veiledningen, for sammen å skulle tilegne oss mer kunnskap i forlengelsen av det presenterte veiledningsgrunnlaget.

Basisgruppedeltakere snakket om "*diskursbaserte samtaler*" preget av en atmosfære der "*utfordrende ytringer*" ble fremmet for å utvikle gjensidig læring. Vi skulle lære av hverandre gjennom å få temaet belyst fra flest mulige sider. Atmosfæren ble beskrevet som åpen for "*nysgjerrighet*" (og) "*interesse*", "*noe preget av utfordringer*" (rettet mot) "*gruppedeltakernes praktiske yrkesteorier*", (av) "*handlingsvalg og erfaringer som ofte vil være skjult faglig skjønn*".

Det ble og blir stilt spørsmål knyttet til basisgruppedeltakernes umiddelbare forståelse (Merleau-Ponty 1969); en forståelse som gir verden mening før den enkelte gruppedeltakeren selv velger å gi verden mening.

Det er i følge van Manen (1990) alltid en mulighet til stede for en alternativ forståelse, noe usagt i det som blir sagt. Det vil være vanskelig å nå sikker forståelse av kunnskapen i en ytring eller en handling. De konkrete omgivelsene rundt oss er flertydige; forståelsen vil alltid være kontekstuell. Forståelsen er knyttet til situasjoner (Merleau-Ponty 1989). Verden rundt oss blir meningsfull gjennom opplevd sammenheng og logisk språklig framstilling.

Basisgruppedeltakere fungerte som forskere på sin egen faglighet. De ønsket å lære mest mulig om veiledning og faglig yrkesutøvelse av hverandre. Gjensidig tillit, ekte engasjement og felles ansvar åpnet for refleksjon og metarefleksjon. Det ble tidvis mulig å avdekke flere perspektiv enn perspektivene som var blitt synliggjort i selve veiledningen. Samtalene og diskusjonene ble opplevd som meningsfulle. Diskusjonene åpnet for læring; en prosess ulike deltakere og jeg selv til ulike og felles tider kunne oppleve å være smertefull. Det viste seg å være slik at vi alle kunne lære noe nytt av tankene, oppfatningene og vurderingene som andre basisgruppedeltakere formidlet om veiledning og om bestemte faglige saksforhold; oppfatninger, vurderinger og tanker som ble og blir formidlet i en atmosfære der de andre gruppedeltakerne har blitt tildelt nødvendig tillit til å skulle bli informert om umiddelbar forståelse og usikkerhet i forhold til faglig aktivitet.

Mitt eget ansvar ble å skulle være til stede som deltaker for å kunne forstå og være i hva som ble sagt, samt å sikre tilstrekkelig antall oppklarende spørsmål for å kunne avklare saken(e) (van Manen 1990). Jeg hadde ikke et bestemt saksområde å forholde meg til. Veiledningsgrunnlagene bestemte hva som ble diskutert, men jeg har et selvpålagt ansvar for at samtlige basisgruppedeltakere får anledning til å gi uttrykk for sine meninger. Åpne

spørsmål til kortfattede ytringer fikk ordknappe gruppedeltakere til å formidle sine poeng ved hjelp av flere ord. Jeg vektla selv å skulle framstille mine erfaringer slik jeg opplevde erfaringene, uten for mange "fine" ord og faglige vendinger. Det er i følge Merleau-Ponty (1969) språket som binder oss til verden og til betydningsfulle andre; vi er i språket på en relasjonsavhengig måte som utelukker at språket kan bli forstått som et middel for å nå et formål. Enhver samtale vil være situasjonsavhengig, personavhengig og verdibetinget.

Tidsaspektet viste seg å bli en vesentlig faktor for gode refleksjonssamtaler. Basisgruppene hadde et fastlagt antall timer til sin disposisjon. Starttid og sluttid skulle overholdes; en grunnregel som flere ganger kunne bryte opp gode refleksjonssamtaler. Det viste seg med få unntak vanskelig å ta opp brutte diskusjoner. Kursdeltakere fant det vanskelig å "finne tonen" eller å "reflektere saken slik den var 14. dager tidligere":

"Du er i situasjonen, eller du er det ikke. Du får en intellektuell tilnærming til en 14. dager gammel sak. Den blir teoretisk."

Tidsaspektet kan spille en rolle når enkelte basisgruppedeltakere i ettertid har fått lese hva jeg skriver fra veiledningstimene. Flere deltakere uttalte at de gjenkjente innholdet som jeg hadde formidlet, men at de der og da ikke kunne forholde seg til ytringene og innholdet slik de ville kunne gjøre det, den gangen innholdet var aktuelt. Den nøytraliserte formen gjorde det vanskelig å "kjenne skikkelig etter". Temaet ble en teoretisk, tekstuell framstilling av noe de hadde opplevd, og som en deltaker derfor i ettertid "... ville ha formulert annerledes".

Den siterte basisgruppedeltakeren tok ikke imot utfordringen om å skrive sin versjon av den konkrete saken på fritt grunnlag.

Om analyse

Utskrivingen og analysearbeidet kjennetegnes ved fokus på karakteristiske ytringer og representative sitat, og ved syntetisering og kondensering; et arbeid som i ettertid ble fulgt opp med noen få intervju av siterte kursdeltakere. Utskrivingen og analysearbeidet kjennetegnes også ved fortetting og ny analyse. Framstillingen bygger på informasjon innhentet som feltarbeider i egen praksis og i nært samarbeid med kursdeltakerne, og med innspill fra andre kursledere og eksterne eksaminatorer. Framstillingen bygger også på teoretisk refleksjon som tar utgangspunkt i kursdeltakernes formidling og i faglitteratur.

Ingen framgangsmåte vil være forutsetningsfri. Jeg er bærer av synliggjorte og innforståtte førforståelser, men også av synliggjorte og innforståtte førdommer. Førforståelsene refererer til faglig miljølæring, faglig sosialisering og erfaringsbasert innsikt. Førdommene viser til mine subjektive holdninger i forhold til problemorienteringen; subjektive holdninger som vil være preget av sosial bakgrunn, oppvekstvilkår og av artikulerte og innforståtte verdivalg.

Det situasjonsbestemte utgangspunktet er vesentlig for en kvalitativt orientert analyse. Analysen bygger på kursdeltakernes aktiviteter i basisgruppetimer, på refleksjonsbaserte skriftlige oppgaver pluss noen få, vektige innspill fra felles kursdager. Den kvalitative analysen bygger på egen innsikt og innlevelse.

Kvalitative metoder er spesielt godt anvendelige for å sikre seg tilgang til basisgruppedeltakeres vurderinger av situasjonsbestemte forhold, og av seg selv. Jeg ser i tillegg på meg selv som en

aktiv, handlende deltaker; en deltaker som påvirker og er medskaper til undersøkte fenomen. Jeg skaper min virkelighet som eksisterer ved hjelp av anvendte begrep og meningsbærende ytringer. Hvert enkelt menneske har sin virkelighet og sine sannheter knyttet opp mot sin egen indre sammenheng og meningsfullhet. Vi blir alle gjennom fødsel, tid og sted bundet til en kultur og et språk som eksisterte forut for oss, og har våre livshistoriske dimensjoner knyttet til ulike former for kontekst og sosiale sammenhenger.

Jeg gyldiggjør tolkingsarbeidet ved å spørre om hvordan mitt utarbeidete tekstgrunnlag kan utvide mine kunnskaper. Tolkningene bygger på mitt kunnskapsgrunnlag for å kunne forstå de undersøkte fenomenene og på et noenlunde klargjort forhold om hva som skal bli undersøkt. Intensjonen har hele tida vært at tolkningene skal synliggjøre meningsbærende strukturer og divergerende oppfatninger. Jeg kan leve med intersubjektiv upålitelighet; at ulike lesere vil komme fram til ulike vurderinger når tekstene blir tolket, forutsatt at kursdeltakerne direkte eller indirekte har godkjent mine forelagte tolkinger ved å korrigere eller ved ikke å følge opp min forespørsel om korleksjon. Generell enighet mellom alle lesere vil kunne trivialisere og ufarliggjøre resultatene.

Forskjellene mellom skriftlig formidlet informasjon og muntlige overleveringer har etter min vurdering blitt tilslørt fordi metaforen tekst blir benyttet om muntlig informasjonsformidling, samtidig som begrepet dialog blir benyttet ved tekstanalyse. Analysen ble et stadig gjentatt møte med egen førforståelse. Førforståelsen refererer til faglige perspektiv overfor fenomenene som skulle bli analysert. Perspektivene er tilegnet gjennom miljødeltakelse, eget arbeid og utdanning.

Analysearbeidet ble også et gjentatt møte med egne førdommer. Førdommer refererer til sosialt baserte holdninger; en verdibasert sosialisering i stadig omforming som jeg og alle andre bærer med oss gjennom livet. Synliggjort verdiforståelse er ufarlig når den blir formidlet. Den innforståtte varianten er problematisk og vil i verste fall kunne prege det jeg ønsker å formidle. Den presenterte forestillingen utelukker synspunkt om den (verdi)nøytrale kurslederen som skal avspeile og synliggjøre en objektiv virkelighet som forutsettes å skulle eksistere uavhengig av egenerkjennelse.

Jeg skulle ved hjelp av analysen tilegne meg en helhetlig forståelse av de nedtegnete ytringene, samt en helhetlig forståelse av den generaliserte læringen som ble formidlet. Intensjonen var å skulle kunne utarbeide ulike hypoteser eller teoretiske forståelser gjennom å tolke presenterte perspektiv. Det ble i denne sammenhengen viktig å få med all relevant informasjon. Kildematerialet vil kunne suppleres i samtale- eller intervju fasen; ett supplement som hviler på presis og fruktbar registrering. Et godt resultat vil i utgangspunktet være avhengig av korrekt skriftlig gjengivelse av innholdet, for så å presisere innholdet gjennom gjensidig fagligverbal samhandling mellom kursdeltaker(e) og jeg selv som intervjuer. Det ble et poeng at anvendte begrep og meningsbærende ytringer må bli forstått og definert tilnærmet likt av begge/alle parter.

Analyseresultatene ble utarbeidet ved hjelp av karakteristiske utsagn og ved hjelp av noe fyldigere direkte sitat gjenkjent og godkjent som meningsbærende av samtlige basisgruppedeltakere; gjenkjent og godkjent av et flertall, av et mindretall eller av den siterte basisgruppedeltakeren. Analysen inneholder med andre ord et kvantitativt aspekt som blir kvalitativt behandlet. Karakteristiske utsagn skal være meningsbærende for kursdeltakerne som gruppe, og for lesere generelt.

Jeg startet med å lese gjennom mine egne notat like etter gjennomførte basisgruppemøte. Stikkord, halvskrevne setninger og betydningsbærende tegn ble skrevet ned i hele setninger. De

neste gjennomlesingene kom til å fokusere på formidlingsevne og innhold knyttet opp mot intensjonen om å skulle resultatformidle innholdet ved hjelp av karakteristiske utsagn og representative sitat hentet fra kursdeltakerne selv. All informasjon med potensiell relevans ble registrert. Nye gjennomlesinger synliggjorde tidvis alternative tolkninger. Jeg utarbeidet intervju- eller samtale spørsmål ut fra en forestilling om at vage formuleringer og utelatelser vil kunne synliggjøre formidlet informasjon. Formidlingsmessige særegenheter og uventet informasjon ble kondensert for å kunne avklare relevansen ved neste møte eller ved en passende anledning. Kondensering er et analytisk hjelpemiddel som i denne sammenhengen innebærer å utarbeide et sammendrag preget av aktuelle representative sitat og karakteristiske uttalelser.

Analysemetoden er syntetiserende. Representative sitat og karakteristiske utsagn ble summert, sammenlignet og delt for om mulig å finne ulike mønster og ulike sammenhenger. Synliggjorte mønster ble vurdert i forhold til kursdeltakernes yrkesutdanning, i forhold til kjønn og antall praksisperioder som praksisveileder. Tilsynelatende og reelle motsigelser, spesielle utsagn og synliggjorte utelatelser ble integrert i sammenhengende sammendrag. Etter flere gjennomlesinger oppsto metting; et begrep som formidler at mine meningsbærende utvalg bestående av karakteristiske utsagn og representative sitat stadig oftere ble bekreftet. Det ble vanskeligere å skue nye, rimelige tolkninger. Karakteristiske utsagn og representative sitat ble i beste fall nyansert.

Mer om intervju

Jeg formidlet noen ganger til basisgruppedeltakere at min forståelse om noe vi tidligere hadde diskutert, fremdeles var usikker og ba helt konkret det siterte basisgruppemedlemmet, ofte også de andre basisgruppemedlemmene, om å vurdere min oppleste eller noen få ganger, skriftlige fortolkning.

De kvalitative forskningsintervjuene er i høy grad samtalepregete og skulle presisere synspunkt og perspektiv ut over mine nedskrevne tolkninger. Intensjonen var at kursdeltakere gjennom dialog skulle gi en muntlig framstilling av sine følelsesmessige og kognitive forståelser i forhold til mine tolkninger av tidligere innspill. Respondentene skulle få anledning til å presisere min skriftlige, kontekstrelaterte informasjon; en informasjon basisgruppedeltakerne alltid mottok muntlig.

Steinar Kvale definerer kvalitativt forskningsintervju som en faglig konversasjon. Kvale (1997:21) definerer det halvstrukturerte *”livsverdenintervjuet”* som

”... et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”.

Kvale hevder at intervjumetodens egenart best vil kunne bli erkjent ut fra fenomenologisk og hermeneutisk filosofi. En moderne tenkemåte understreker kunnskapens konstruktive natur skapt i samtale mellom samhandlende aktører: (1) Humanistiske tenkemåter refererer til et fenomenologisk perspektiv som fokuserer på kursdeltakeres erfaringsbaserte beskrivelser av sine livsverdener. (2) Humanistiske tenkemåter viser til en hermeneutisk forståelse konsentrert omkring tolking av mening. (3) Humanistiske tenkemåter refererer til en dialektisk eller kritisk forståelse med oppmerksomheten rettet mot motsigende ytringer. (4) Humanistiske tenkemåter viser til en postmoderne tilnærming konsentrert omkring mentale og samhandlingsmessige prosesser, noe som inkluderer forskjellene mellom muntlig samtale og skriftlig formidlet tekst.

Kvale (1983, 1984) har tidligere beskrevet det kvalitative forskningsintervjuet som deskriptivt, spesifikt, forutsetningsløst og temafokusert. Forskningsintervjuet er åpent i forhold til flertydighet og forandring, avhengig av menneskelig samhandling og intervjuerens sensitivitet. Kvale skriver om en konversasjon med en viss struktur og hensikt; en definisjon som fullt ut favner min anvendelse:

"Et intervju kan bli definert som utveksling av synspunkt mellom to personer eller flere som samtaler om et tema av felles interesse."

Det endelige resultatet ble skapt i et tidsbestemt og dialogbasert samspill mellom en intervjuende kursleder og basisgruppeveileder som underfokuserte at det dreide seg om et intervju, og en eller flere kursdeltakere, som oftest i selve basisgruppemøtene eller i pauser. Den vennlige atmosfæren som omkranser pauser viste seg ikke sjelden å være et problem. Uformelle samtaler mangler ofte strukturen som ligger til grunn for å drøfte refererte notat på en seriøs måte. Kursdeltakerne inspireres av stemningen til vittigheter. De hopper fra tema til tema; et forhold som gjør det vanskeligere å få presisert faglige poeng. Et ønske om gjentakelse vil lett kunne endre stemningen, og samtalen vil kunne skifte karakter.

Jeg har som intervjuer et betydelig ansvar for relasjonell eller mellommenneskelig tilrettelegging. Informasjonstilgangen er resultatet av en situasjonsbestemt prosess der jeg som fortolker og intervjuer er deltakende medprodusent til de presenterte resultatene. Spørsmålene er blitt formet av fortolket kroppsspråk, utelatelser og av stemning. Spørsmålene er blitt formet av latter, modulering og blikk. Det ble i ettertid viktig å tolke selve intervjuprosessen. Jeg kan som intervjuer til tross for eller på grunn av felles miljølæring med flere kursdeltakere, ha overført min egen førforståelse og antatt at kunnskaps- og erfaringsgrunlaget har vært felles.

Det overordnede formålet har gjennom hele prosessen vært å skulle synliggjøre ulike oppfatninger på veiledning. Mitt planlagte utgangspunkt for intervjuene var å skulle få presisert og konkretisert oppfattet førsteforståelse for hensikten ved og betydningen av veiledning. Tvetydig informasjon ble i en sen fase utdypet ved å referere eller å lese høyt fra mine skriftlige ytringer, og å be basisgruppedeltakere forklare sine ytringer ved hjelp av andre begrep og andre eller flere ord. Poenget var at jeg skulle forstå innholdet uten å påvirke den nye formidlingen ved først å utdype min tolking.

Felles kjennskap til perspektiv omkring veiledning gjorde det som oftest enkelt å fatte den umiddelbare betydningen av det som ble fortalt. Jeg hadde i god fenomenologisk ånd bestemt meg for å følge opp tolkingmuligheter etter at basisgruppedeltakerne hadde avsluttet sine erfaringsbaserte synspunkt: (1) Jeg stilte oppfølgende spørsmål for å få flere ord på innholdet. (2) Jeg stilte strukturerende spørsmål for å få utdypet spesielle synsvinkler eller for å avbryte mettete passasjer.

Et interessant innhold fikk meg enkelte ganger ut av den selvforståtte fenomenologisk inspirerte rolla som fordomsfri lytter og over i rolla til en hermeneutisk preget deltaker med fokus rettet mot egne tolkingmuligheter.

Steinar Kvale (1997:92) skriver at:

"Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervju."

Mitt erfaringsgrunnlag er ut over tre forskingsrapporter og et omfattende doktorgradsarbeid stort sett begrenset til egen utdanning og til flere år som veileder innenfor problembaserte læringstiltak, til arbeid som høyskolelektor og førsteamanuensis med en arbeidsmetode kjennetegnet som problembasert læring, og til arbeid som høyskoleoppnevnt veileder for basisgrupper i videreutdanning praksisveiledning. Ansvar for basisgrupper har gitt meg et lærerikt erfaringsgrunnlag for samtalestruktur, for aktiv lytting, åpenhet for ulike tolkinge og kritiske spørsmål. Ansvar har rettet oppmerksomheten mot egen væremåte i konstruktiv samhandling med andre væremåter.

Den dialoginspirerte intervjuformen er halvstrukturert og åpen, men har blitt benyttet på to måter: (1) Den første måten som omfattet de fleste, kjennetegnes ved at utsagn fra kursdeltakere ble registrert uten å problematisere utsagnene. (2) Den andre måten som ble benyttet i samhandling med noen få basisgruppedeltakere i løpet av eller etter avsluttet kursdeltakelse, fikk en stadig mer aktiv og pågående innfallsvinkel. Tvetydige utsagn ble problematisert utenfor og i basisgruppemøter for å få utviklet meddelte oppfatninger.

Intervjudelens metodiske tilnærming befinner seg innenfor en fenomenologiskhermeneutisk vitenskapstradisjon der jeg definerer hermeneutikk som

”et studium av hva forståelse innebærer pluss prosessen fram for å tilegne seg forståelse”.

Hensikten er å tolke seg fram til forståelse gjennom å synliggjøre den grunnleggende meningen som finnes i språket og i symbolsystem anvendt av reflekterte basisgruppedeltakere.

Om analyse og resultatformidling

Informasjonstilfanget innfanget fra samtalepregete intervju viste seg i ofte å være en ordrik framstilling der mitt skriftlige innhold ble erstattet av synonyme begrep. De muntlige versjonene viste seg noen ganger å representere utførlige presiseringer som nyanserte min versjon, nyanserte mine mønsterkonstruksjoner og synliggjorde feiltolkinge. De nye framstillingene tok i likhet med mine stikkord og halvformulerte setningssekvenser hensyn til nye uttrykksmåter. Den nye nedskrivningen foregikk umiddelbart etter avsluttete samtaler. Nedskrivningen var basert på nedtegnete setninger og stikkord, uten å framsette egne tolkinge.

Mine stadig mer komprimerte versjoner av samtalene ble likevel en lineær konstruksjon der jeg forsøkte å favne situasjonsbestemte særtrekk som intervjuatmosfære, språklige digresjoner, utelatelser og svarfravalg. Tekstresultatet blir derfor min konstruksjon like mye som konstruksjonen fra den enkelte basisgruppedeltaker som initierte innholdet. De intervjupregete samtalene redigeres deretter bort og forvandles til et mer forpliktende og offisielt produkt. Det dreier seg om en intersubjektiv prosess og et intersubjektivt fellesprodukt. Framdriften kan helt bokstavelig bli beskrevet som en fortsatt dialog med teksten som kursdeltakere hadde initiert og framført, og som jeg selv i ettertid hadde konstruert sammen med basisgruppedeltakere.

En fenomenologiskhermeneutisk tilnærming legitimerer ulike tolkinge av enkeltutsagn. Forskjellige lesere vil som følge av mangelfulle kontekstuelle presiseringer og ulik livserfaring, kunne stille ulike spørsmål til et gitt tekstgrunnlag og få ulike opplevelser og ulike svar.

Tolkingskonteksten skulle i utgangspunktet referere til basisgruppedeltakernes selvforståelse og min vurdering av gruppedeltakernes egne synsvinkler.

Å ha seg selv som forutsetning i vitenskaplig arbeid innebærer heldigvis skjerpet oppmerksomhet om egne arbeidsmåter. Gyldigheten må prinsipielt bli avgjort av basisgruppedeltakerne selv etter som spørsmålene fokuserer selvforståelse. Gyldighetskriteriet må bli om tolkingen virker rimelig dokumentert ut fra en allmenn forståelse for fenomenet.

Jeg vil hevde at drøfting av skriftlige tvetydigheter bidrar til å styrke gyldigheten. Samtlige basisgruppedeltakere fikk i løpet av videreutdanningen anledning til å uttale seg om min endelige tekstframstilling av individuelle bidrag, eller om min tolking etter avsluttet intervjuoppfølging.

Mitt utgangspunkt er menneskelig samhandling. Opprinnelige synspunkt fra gruppedeltakere sikres ved utstrakt sitatbruk og ved karakteristiske utsagn. Tekst som ikke står i anførselstegn, vil uansett i betydelig grad være språklig formet av begrepsanvendelsen og formidlingsevnen til aktuelle basisgruppedeltakere. Detaljerte skildringer med nedskrevne sitat viste seg å være svært nyttige. Detaljer gjenkaller ofte det spesielle knyttet til situasjonsbestemte sekvenser. Beskrivelsene blir gjenkalt på en konkret måte som gir muligheter til å reflektere over hva den enkelte deltaker ønsket å formidle.

En god del synspunkt er til dels radikalt forkortet til sammendrag; sammendrag som blir formidlet i min språkdrakt. Jeg er klar over at mine sammendrag innebærer en formidabel innsnevring av hva basisgruppedeltakere har forsøkt å formidle. Sammenfatninger vil alltid høyne abstraksjonsnivået og bryte med beskrivelsesprinsipp om språklig konsistens, ordrett gjengivelse og konkret formidling. En konkret gjengivelse ville sprengt formidlingsmessige rammer, men vil samtidig kunne forebygge ulike former for typifisering og generalisering. Følelser, stemninger, fornemmelser og situasjonsbestemte trekk har en tendens til å forsvinne ved generalisering.

Basisgruppedeltakere fra kull 1998-1999 og kull 1999-2000 fikk seg forelagt min endelige utforming. Basisgruppedeltakerne fikk anledning til å kommentere sitt bidrag i første utgave av *"Om utført veiledning"* uten å bli tildelt andre føringer enn å kommentere innholdet ut fra eget ståsted. Det faglige innholdet ble analysert. Faglige begrep ble uoppfordret definert og presisert i forhold til kontekstuelle rammebetingelser. Informasjonstilgangen ble på en måte fordoblet: Basisgruppedeltakere informerte (1) om ulik og alternativ erfaringsbasert kunnskapstilegnelse og (2) om teoretisk fundert, reflektert, faglig grunnlag for sin veiledningsutøvelse knyttet opp mot den erfaringsbaserte, kontekstuelle innsikten.

Det påfølgende gyldiggjøringsarbeidet har åpnet for nye problemstillinger, fokusert nye synsvinkler og presisert mitt skriftlige utgangspunkt.

Jeg stiller meg selv spørsmål om det umiddelbare knyttet til enhver skriftlig tilbakemelding, og har ofte måtte forholde meg til at basisgruppeveiledernes synliggjorte umiddelbarhet et stykke på vei kunne bli analysert bort i faglige begrunnelser. Analyse innebærer å dele opp. Det umiddelbare opphører å være umiddelbart når aktivitetene blir analysert; når det kontekstuelle utgangspunktet blir formidlet i et generalisert perspektiv. Faglige begrunnelser refererer svært ofte til analytisk refleksjon over utførte handlinger. Kursdeltakere formidler indirekte distanse til de selvrefererte aktivitetene. Aktivitetene er blitt analysert.

Min analyseprosess ble samtidig forenklet.

Samtaleoppfølging med noen få basisgruppedeltakere basert på skriftlig tilbakemelding, synliggjorde at faglige begrunnelser ikke alltid vil oppleves som konstruert i ettertid: Det er lett å tro at faglige begrunnelser ved handling har vært tilstedeværende, noe begrunnelsene kanskje var på en indirekte måte. Faglig begrunnet arbeid kan ha blitt automatisert. Vi reflekterer neppe over hva som blir sagt og gjort så sant det ikke hender noe uventet. Faglig begrunnelse blir aktualisert gjennom uforutsette hendelser eller ved forespørsler.

Om anonymisering

Den foreliggende beskrivelsen er framstilt på en måte som intenderer å skulle sikre absolutt anonymitet. Unntaket favner andre deltakere i basisgruppa som den enkelte kursdeltakeren deltok i. Samtlige basisgrupper har underskrevet taushetsplikt. Det forligger et samtykke fra de aktuelle basisgruppedeltakerne; et samtykke som i ettertid ble direkte bekreftet gjennom tilbakemeldinger på min utsendte skriftlige framstilling, eller indirekte bekreftet ved ikke å fremme innvendinger.

Presenterte faglige motsetninger blir i følge tilbakemeldingene framstilt på en ikkestøtende måte, og jeg stiller meg ikke dømmende til ytringer eller meninger.

Enkelte basisgruppedeltakere vil kunne bli gjenkjent ved hjelp av spesielle språklige vendinger, spesielle høyfrekvente ord eller gjentatte utsagn; utsagn, ord og vendinger jeg bare delvis har fravalgt å bruke. Det har vært vanskeligere å måtte fravelge beskrivelser av talende nonverbale utsagn som stillhet, grimasjer, lattermildhet og språklige moduleringer gjennom bestemt tonfall, eller når veilederen gjennom å bytte roller, ved hjelp av forskjellige veiledningsmetoder og ved hjelp av andre handlinger synliggjør faglig skjønn som vanskelig eller ikke vil kunne bli formidlet verbalt (van Manen 1990:113ff.).

Om fenomenologisk analyse

Fenomenologi refererer til phainomenon; det greske begrepet for det som viser seg. Det som viste seg i den presenterte sammenhengen, var voksne yrkesutøvere som veiledet og veileder hverandre i forskjellige faglige spørsmål, hovedsakelig på bakgrunn av forskjellige veiledningsgrunnlag knyttet til studentveiledning, kollegaveiledning og faglig problematikk innholdsmessig aktuell på egen arbeidsplass. Det dreier seg om forståelse for og refleksjon ut fra skriftlig formulerte, forberedte veiledningsgrunnlag, muntlig formidlet og presisert av den som ble veiledet.

Analysen dreier seg om å beskrive det autentiske i veiledningssekvensene på en engasjert, innlevd måte der beskrivelsene, overveielsene og diskusjonene i minst mulig grad reduserer fenomenet (Martinsen 1993, 1996).

Analysen skal beskrive fenomenet på en måte som favner det umiddelbare, det opprinnelige: (1) Jeg forsøker helt konkret å etablere fornyet kontakt med den opprinnelige erfaringen. (2) Jeg forsøker å skildre, formidle og forstå uten bestemte forventninger, hypoteser og tradisjonelle teorier. (3) Jeg leter etter fenomenenes særpreg der jeg helt konkret skapte meg et helhetsinntrykk basert på gjennomlest logg. Loggbeskrivelsen eller refleksjonsbasert tekst, deles inn i meningsshelheter; meningsshelheter som forholder seg til hva den enkelte

basisgruppedeltaker har sagt eller skrevet, samtidig som egne antakelser, forventninger eller tidligere kjennskap til gruppedeltakeren blir holdt tilbake.

De viktigste poengene beskrives som resultatet av en syntetiseringsprosess: Poeng som beskrives på en lesevennlig måte, men ikke så lesevennlig at ytringene ikke beholder gruppedeltakerens språkdrakt.

Basisgruppedeltakerne har selv bestemt anvendte veiledningsgrunnlag. De har selv initiert etterfølgende refleksjon og metarefleksjon med basis i fullført veiledning. Jeg har som basisgruppeveileder deltatt i vurderinger av fullført veiledning og i diskusjoner knyttet til prinsipielle, generaliserbare og allmenngyldige problemstillinger der jeg helt konkret stilte spørsmål til gruppedeltakere for å få utdypet og presisert utsagn, eller jeg utfordret enkeltdeltakere til å opponere mot utsagn som kan være dogmer; utsagn som legger opp til å skulle representere sannheten om et aktuelt fenomen.

(1) Jeg har i analysearbeidet umiddelbart etter avsluttet basisgruppemøte eller som en følge av sene kveldsmøter, tidlig neste morgen lest gjennom mine loggnotat. (2) Jeg har deretter lest gjennom dagboksorienterte tilleggsbemerkninger. (3) Jeg har levd meg inn i situasjonen slik jeg opplevde at den var, for så å skrive ut det som hendte slik som det ble formidlet av tilstedeværende deltakere, inkludert mine egne uttalelser. (4) Jeg har tidvis inkludert en kortfattet stemningsbeskrivelse; en beskrivelse som favner rituelt forventete utsagn fra basisgruppedeltakere like før møtet ble avsluttet.

Utskrivingsarbeidet er et kapittel for seg. Det er et kognitivt preget arbeid med overveielser rettet mot å skulle få fram det autentiske, det viktigste av hva som ble formidlet innenfor situasjonsbestemte kontekster, der jeg er forpliktet til å ivareta ytringer og meninger fra samtlige basisgruppedeltakere basert på tekst, følelser og levd liv som deltaker sammen med deltakerne. Min oppgave blir å skulle tydeliggjøre innholdet i det som ble formidlet, samtidig som jeg holder fast ved opplevd forståelse formidlet i dagboknotat.

Min egen forståelse, min førforståelse og mine førdommer blir i neste fase redusert til bevissthet om relasjonell eksistens: Jeg stiller spørsmål til utarbeidet tekstgrunnlag og forblir i tekstgrunnlaget. Jeg skal først la teksten tale for seg selv. Det blir et spørsmål om å forstå basisgruppedeltakernes problematikk ved hjelp av beskrivelser og fortolkninger på en selvreflekterende og kritisk analyserende måte (van Manen 1990, Martinsen 1996). Jeg skal reflektere mine nedtegnelser. Refleksjonsarbeidet inkluderer språkføring og uttrykksmåte.

Forskningsarbeidet favner med andre ord en tekstuell prosess som startet forut for nedtegningene, og som fortsetter etter at materialet er blitt produsert. Jeg forsøker avslutningsvis å forklare noen gjentatte og uklare fenomen ved hjelp av teori. Jeg dekontekstualiserer, sammenfatter og omformer basisgruppedeltakernes formidlete erfaringsgrunnlag og oppfatninger ved hjelp av faglige og samfunnsvitenskaplige begrep.

Om teoritilfang

Etter å ha fundert over hvilke tema som har vært gjennomgående for de omtalte basisgruppedeltakerne, både som veiledningsgrunnlag med etterfølgende metasamtaler, og som skriftlige refleksjonsoppgaver, så har jeg i ettertid gått til biblioteket og internett for å

finne oppdaterte kilder. Kildene er primært publiserte bøker og artikler forfattet av anerkjente fagfolk, men også avisartikler og sendinger i fra radio og fjernsyn.

Utskrivingen synliggjorde at noen basisgruppedeltakere har et situert perspektiv i forhold til sin veilederrolle overfor grunnutdanningsstudenter, mens flere basisgruppedeltakere synes å legge et mer eller mindre uttalt narrativt perspektiv til grunn for veilederrolla. Basisgruppedeltakere formidler et mer eller mindre uttalt systemperspektiv etter som oppmerksomheten gjennom pedagogisk kursstyring rettes mot relasjoner mellom mennesker basert på historier presentert som veiledningsgrunnlag.

Fokuset er en tverrfaglig orientert oppmerksomhet rettet mot mellommenneskelige relasjoner der menneskene samhandler og påvirker hverandre gjensidig; der sosiale system opprettholdes og drives framover av menneskelig kommunikasjon, av samhandling, av handlinger, rutiner og tradisjoner innenfor frustrerende økonomiske og politiske rammer for helse- og sosialfaglig yrkesutøvelse.

(1) Jeg formidler i neste del beskrivelser av hva kursdeltakere og basisgruppedeltakere muntlig og skriftlig har formidlet som enkeltpersoner og som basisgruppedeltakere. Beskrivelsene synliggjør noen tilbakevennende tema som etter min vurdering synes å være litt uskarpe; noen tilbakevennende tema som blir (3) analysert ved hjelp av faglige begrep i siste del etter som jeg etter beskrivelsene og forut for analysen av læringsmodeller og kunnskapsforståelser (2) gjør rede for hvor jeg står erkjennelsesmessig; en redegjørelse som kan forklare metodevalg og hva jeg vektlegger.

Om utført veiledning

Kursdeltakerne har selvsagt ytret seg om langt flere fenomen enn innholdet som blir presentert nedenfor; et innhold som blir presentert fordi det har vært gjennomgangsfenomen i flere eller i samtlige basisgrupper der jeg har fungert som basisgruppeveileder.

Om veiledningsbestemmelse

Det er i følge samtlige kursdeltakere betydningsfullt å etablere en sosial kontakt og en kontrakt forut for igangsettelse av veiledning. Kontrakten bør inneholde beskrivelser av rammebetingelser for den aktuelle veiledningen inkludert den "*gjensidige og selvsagte taushetsplikten*", men også beskrivelser av gjensidige forventninger knyttet til prosess og resultat; om veien og målsettingen med det etablerte veiledningsforholdet.

Det gjelder å tydeliggjøre oppgavene til veileder og forventningene og oppgavene til veiledet eller veisøker gjennom tydelige kontraktsforhandlinger; kontraktsforhandlinger som skriftlig bestemmer hvilken sammenheng deltakerne befinner seg i, hvorfor og i hvilken hensikt. Det dreier seg om å etablere en felles forståelse av hva som kjennetegner "*levd liv*": Det gjelder for veilederen å fange inn hvilke organisasjoner og relasjoner veisøkeren er en del av som yrkesutøver. Veilederen må avklare konteksten eller situasjonsbestemte rammebetingelser. Hun må vurdere seg selv. Veilederen må også avklare sitt forhold til aktuelt fenomen. Det gjelder helt konkret å ta stilling til hvem som har bedt veilederen om å komme, hva veilederen blir bedt om å gjøre. Det blir for flertallet vesentlig å avklare om det er etablert en felles forståelse av hva veiledningen skal resultere i.

Det blir viktig å avklare forventninger fra oppdragsgiveren dersom oppdragsgiveren for etablert veiledningskontakt skulle være en annen enn veisøkeren; forventninger som vil kunne være annerledes enn forventningene til den som blir veiledet.

Det gjelder å avklare kriterier for prosess og utført veiledning; tydelige kriterier som formidler gjensidige avtaler om hva veiledningsforløpet skal inneholde.

Basisgruppedeltakerne er rimelig enige om at veilederen skal prioritere innholdet ut fra avklarte rammebetingelser. Veilederen skal fatte valg og fravalg ut fra hvem som har bedt om veiledning. Fokuseringen blant basisgruppedeltakerne og basisgruppene (!) er imidlertid ulik. En god del basisgruppedeltakere vil se "*tiden an*".

Et avtalt veiledningsforløp bestemt av veisøkerens arbeidsgiver eller skoleansvarlig kontaktperson, vil kunne bestemme alternative forløp: (1) Det blir viktig å avklare om veisøkeren er parat til å bli utfordret på sine handlinger og/eller sine oppfatninger. (2) Det blir viktig å avklare om selve tilstedeværelsen innebærer et element av tvang, om veisøkeren på forhånd har "*sett lyset og den eneste rette vei*", eller om veisøkeren "*virkelig ønsker tilbakemeldinger på sine problemstillinger/veiledningsgrunnlag*". (3) Det vil for noen av basisgruppedeltakerne, bestemt ut fra yrkesfunksjon, kunne bli aktuelt å invitere arbeidsgiveren/skoleansvarlig til veiledningen. (4) Det kan for noen få kursdeltakere bli aktuelt å endre fokuset fra "*yrkesfaglig veiledning til fagligpersonlig utvikling*".

Om definisjoner og presiseringer

En kursdeltaker og fysioterapeut presiserte begrepsbruken på en grundig måte i sin refleksjonsbaserte hjemmeeksamen. Hun gjør samtidig rede for pensumføringer formidlet av kursledelsen; hva den flinke kursdeltakeren har tilegnet seg ved kursslutt.

"Veiledning inneholder elementer av både supervisjon, undervisning, opplæring, rådgiving, konsultasjon og kollegial bistand. Blant disse begrepene synes konsultasjon, rådgiving, kollegial bistand/kollegial veiledning og veiledning som de mest relevante i forhold til min problemstilling. Mange forfattere har skrevet om de ulike begrepene og med ulik vinkling. Jeg har valgt ut noen forfattere som har fått meg til å reflektere og oppdage kompleksiteten i begrepene.

Konsultasjon:

I Lauvås og Handal (2000:40) defineres konsultasjon som en form for veiledning:

- *som foregår mellom personer på tilnærmet samme kompetansenivå,*
- *der veileder kommer utenfra og ikke har noe formelt ansvar vis-a-vis den veiledetes (eventuelle) samarbeidspartnere eller klienter,*
- *som kommer i stand ved at den veiledete søker veiledning,*
- *som dreier seg om yrkesmessige utfordringer,*
- *som foregår tidsbegrenset etter avtale, inntil problemet som danner utgangspunkt for konsultasjonen, er løst,*
- *som ikke innebærer ordremyndighet eller makt, med unntak av den som ligger i konsulentens saksautoritet; råd kan fritt følges eller avvises.*

Videre sier Johannessen et al (1994:126):

Innenfor atferdsanalyse og organisasjonsutvikling er det klart at en konsulent har en oppgave i å utforme løsningsforslag sammen med rådsøker.

Innenfor atferdsanalytisk konsultasjon setter Johannessen et al (ibid) tiltak i fokus. Imidlertid sier hun videre at innenfor mental-helse-konsultasjon er konsulentens oppgave ikke å finne løsninger, men å hjelpe rådsøker til å finne dem selv. Fortolkningene er de viktigste. Det antas at det er en nær sammenheng mellom fortolkninger og løsninger.

Rådgiving:

Flere forfattere skriver om begrepet rådgiving. Jeg har blant annet valgt den definisjonen som står hos Tveiten (1999:41):

"Rådgiving er forskjellig fra veiledning, fordi veiledning innebærer at den som veiledes, selv oppdager."

Rådgiving kan imidlertid inngå som en del av en veiledning. Det er derfor viktig å være bevisst hva som foregår, om det er rådgiving eller veiledning som praktiseres.

"Rådgiving kan defineres som råd i konkrete situasjoner, noe som også kan gis i veiledning" (Teslo 2000:31).

Den som gir råd tar utgangspunkt i seg selv, sine egne erfaringer og kunnskaper og gir råd i forhold til dette.

I boka *Norske synonymer* (2000:195) omtales råd blant annet som: **"Hjelp, løsning, utredning, formaning, forslag, tips og veiledning."** Råde omtales som: **"Bestemme, dominere, anbefale, foreslå, tilrå, veilede."** Rådgiver erstattes blant annet med: **"Mentor, konsulent, orakel."**

Disse definisjonene betyr for meg at rådgiving er mer løsningsfokusert og mer begrenset enn både konsultasjon og veiledning kan være. Et råd er ofte operativt og kan da nærmest oppfattes som en oppskrift på løsning av et problem, og det kan forventes at den rådede enten avviser eller følger rådet. Dette kan da i så fall forstås slik at den rådede i større grad forholder seg til rådgiveren enn til sine egne erfaringer. Dette står da i motsetning til veiledning der den veiledede selv velger sine løsninger. Rådgiving kan imidlertid oppfattes og vil ofte være en naturlig del av både konsultasjon og veiledning.

Kollegial bistand/veiledning:

I boka **"Veiledning og praktisk yrkesteori"** har Lauvås og Handal (2000) hentet begrepet **"collaboration"** fra Caplan¹. Begrepet er oversatt til norsk som kollegial bistand.

Kollegaen går inn og analyserer problemet og situasjonen med yrkesutøveren og deler ansvaret for beslutninger og gjennomføringen med den som søker bistanden i den grad de råd som gis, også blir fulgt (Lauvås og Handal 2000:42).

I følge Lauvås og Handal refererer Caplan til den situasjonen der en yrkesutøver søker bistand hos en kollega eller overordnet. Kontraktene ved kollegial bistand og konsultasjon er forskjellig, spesielt ansvarsforholdet, men ellers er de to arbeidsformene sidestilt. I konsultasjonen er det den som søker konsultasjon som skal fortsette å ha det hele og fulle ansvaret for klienten. Innenfor kollegial bistand må det foreligge klare avtaler om hvordan ansvarsforholdet er.

Kollegial veiledning kan være en form for konsultasjon som foregår mellom praktiserende yrkesutøvere. Den som blir veiledet har selv ansvar for å treffe beslutninger innenfor eget ansvarsområde (Lauvås og Lauvås 1994:207). Om man innen kollegaveiledning blir bedt om å gi råd, er det viktig å ikke gi råd før man begynner å få et nokså klart bilde av hva det dreier seg om, inklusive probleminnehaverens egen forståelse. Som kollegaer er det lett å søke i eget kartotek etter tilsvarende problem i en tilsvarende situasjon og komme med raske, lettvinde råd (Lauvås og Handal 1990:150).

Veiledningsbegrepet:

¹ Lauvås og Handal refererer til to bøker av Caplan: *"Mental health consultation"* (1970) og Caplan og Caplan *"Mental health consultation and collaboration"* (1993) og bygger trolig på begge bøkene i sin omgang med begrepet "collaboration".

De tre begrepene rådgiving, konsultasjon og kollegial bistand kan inngå i veiledningsbegrepet, men det er allikevel klare skillelinjer. Jeg har valgt å vektlegge Lauvås og Handals betraktning over hvordan veiledning kan foregå, og som de også kaller reflekterende veiledning:

Veiledningen tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet vedkommendes eget valg av praksis - og grunnlaget for dette valget - etter å ha fått hjelp til å tenke gjennom hva som taler for og imot valget og holdbarheten i disse argumentene/verdistandpunktene. Deretter drives praksis ut fra den veiledetes forståelse og overbevisning (Lauvås, Handal 2000:54).

I tillegg trekker jeg inn sitat fra Tveiten:

"En forutsetning for veiledning er at veilederen møter den som veiledes der denne er, at veilederen er vår for uttrykk, respekterer den som veiledes, tror på at hun selv vil kunne oppdage og at hun selv er ansvarlig for egen læring" (Tveiten 1998:32).

Bachke sier også noe om veiledning:

"Veiledning er å hjelpe en person til å finne fram til/oppdage og/eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterte problemer, tenke gjennom disse og etablere et ønske i den veiledete om å prøve ut løsningene i det virkelige liv"(Bachke 1998:27).

Både Lauvås og Handal, Bachke og Tveiten legger stor vekt på at den veiledete selv skal oppdage og skape nye løsninger. Dette var noe av det sentrale som jeg ønsket at min kollega skulle få erfare gjennom veiledningstimene.

En annen interessant forfatter er Anne-Lise Teslo. Hun drøfter ulike former for veiledning, blant annet klinisk veiledning og faglig veiledning. Hun hevder at likheten er stor, men at skillet går ved veileders rolle. I faglig veiledning er veilederen uten ansvar for veiledningskandidatens utøvelse av praksis. I klinisk veiledning har veilederen en kontrollerende rolle. Hun mener også at den kliniske veiledningen ikke legger vekt på følelser i samme grad som faglig veiledning.

I klinisk veiledning vil klienten/pasienten og veiledningskandidatens fagutøvelse stå i sentrum. Det kan handle mer om å lære å utføre den "riktige" faglige handlingen enn følelsene man har når man utfører den (Teslo 2000:37).

Teslo (2000:60) angir følgende mål for den enkeltes utviklingsprosess gjennom faglig veiledning:

- ***å ha flere handlingsalternativ ved hjelp av ny forståelse***
- ***å ha et fristed for læring***
- ***å komme i en personlig og faglig bevisstgjøringsprosess***
- ***å få klarlagt ikkeavslørt praksis***
- ***å styrke iboende ressurser***
- ***å utvikle sterkere fagidentitet***
- ***å utvikle evner til å møte utfordringer i sitt arbeid på en konstruktiv måte***
- ***å lære seg selvrefleksjon over egen og andres praksis."***

Om veiledningsperspektiv

Basisgruppedeltakerne er entydig klare på å bruke veiledningstimene til å skulle tilby sine veisøkere alternative perspektiv, nye forståelser og alternative muligheter gjennom "*å stille kloke spørsmål*".

Veiledning handler "*absolutt ikke*" om å skulle inngå i kontrollsituasjoner der veisøkeren blir gitt råd "*vedkommende ikke alltid har bedt om å få*", eller der veisøkeren blir fortalt hva som bør bli gjort i forhold til et konkret veiledningsgrunnlag.

"Jeg skal stille utfordrende spørsmål. Veisøkeren skal selv finne svarene."

(1) Det gjelder i følge basisgruppa til den siterte kursdeltakeren å være åpen for hva veisøkeren "*helt konkret*" ønsker å få ut av veiledningen. (2) Det gjelder på forhånd å avklare hvordan og når veiledningsforløpet skal avsluttes. (3) Det gjelder å avklare hva slags tilbakemelding som skal bli formidlet til hvem, og i hvilken form.

Flere basisgruppedeltakere nevner at en avklaringsrunde svært ofte fører til at ambisjonsnivået senkes, at

"... selve veiledningen vil kunne gi en del svar på hvorfor veiledningsgrunnlaget har blitt som det er".

Ambisjonsnivået senkes også ved at veilederen slår fast at begge parter vil kunne avstå fra å svare på spørsmål som de ikke ønsker å snakke om; spørsmål som kan låse fast et bestemt perspektiv eller en konkret situasjon; spørsmål som ofte berører veisøkerenes integritet.

Mulige effekter av etablert veiledning vil med fordel kunne være konkretisert forut for igangsettelse:

"Hva håper veilederen helt konkret å oppnå? På hvilken måte?"

Om råd

"Å være der veisøkeren synes å være."

Det siterte utgangspunktet synes viktig for samtlige kursdeltakere, mens det i følge relativt mange basisgruppedeltakere:

"... sjeldent blir så veldig viktig å gi tydelige, konkrete råd".

Et flertall av basisgruppedeltakerne fra samtlige basisgrupper gir ved kursslutt ikke råd uten først å bli bedt om å gi råd, og da bare etter å ha gått gjennom "*alle andre faser*". Et mindretall gir gjerne råd, men "*ikke for tidlig i veiledningsprosessen*".

"Jeg gir råd når veisøkere spør om råd. Jeg sier hva jeg tror at jeg ville gjort i situasjonen."

Basisgruppedeltakerne, inkludert noen som utfordret gir råd, synes samstemt å være enige om at råd omplasserer ansvaret. Veileder fratruk veisøkeren ansvaret for selv å ordne opp i forhold til den opprinnelige, presenterte problemstillingen; en problemstilling som veisøkeren i utgangspunktet eier og i følge de samme basisgruppedeltakerne, fortsatt skal eie.

”Enkelt studenter trenger råd for å kunne gjøre en skikkelig jobb.”

Med noen tydelige unntak, synes samtlige basisgruppedeltakere å være svært forsiktige med å skulle gi råd. Råd vil imidlertid kunne inngå som en del av en avtalt kontrakt, men for de fleste basisgruppedeltakerne "... først på et sent tidspunkt", og for en svært tydelig kursdeltaker, "... på grunn av ansvarsforskyvningen, helst ikke i det hele tatt".

Svært mange basisgruppedeltakere understreker *”erfaringer om et endret ansvarsforhold”* etter å ha gitt råd. Veiledning dreier seg i følge de samme gruppedeltakerne om å oppnå bedre forståelse om noe; om at veisøkere vil kunne velge å ville lære noe på grunnlag av *”kloke”* eller *”innsiktsfulle spørsmål”*.

Om studentveiledning

Kursdeltakelse hadde lært en basisgruppedeltaker å ta utgangspunkt i studentenes praktiske yrkesteori.

”Veiledningen skal starte der studenten(e) er.”

Det vil i følge basisgruppemedlemmet *”en sjelden gang”(?)* kunne ta tid å finne ut hvor studenten står. Utsagnet blir sannsynliggjort ved hjelp av påfølgende ytring:

”Det er viktig tidlig å snakke sammen om hva studenten ønsker å få ut av praksisperioden”.

Poenget er *”ved hjelp av spørsmål, støtte og utfordring”* å skulle hjelpe studenten til å artikulere sin yrkesutøvelse. Grunnutdanningsstudenten skal i følge basisgruppedeltakeren sammen med sin veileder og andre ansatte, reflektere over praktiske erfaringer på en måte som forebygger at erfaring forblir enkeltepisoder, men at erfaringer tilføres mening og innsikt; en innsikt og mening som vil kunne styrke studentens handlingsberedskap forut for framtidige handlinger. Studenten forberedes på å skulle fungere i forskjellige og skiftende praksissituasjoner. Veiledningen skal bidra til å forene praktisk yrkesutøvelse med teori og verdier:

”Fagpraktiserende virksomhet møter fagteoretisk virksomhet.”

Det presenterte innspillet førte til en *”relativt heftig”*, og for flere av oss, *”svært lærerik”* basisgruppediskusjon om ulike prinsipper for refleksjonsbasert veiledning av studenter innenfor ulike helsefaglige grunnutdanninger. Det var rimelig enighet om at veiledningen skal fremme muligheter for gjennomtenking av praktisk utført arbeid; at studentene skal reflektere over sin egen tilnærming til ulike arbeidsoppgaver, spesielt til utfordringer preget av handlingstvang.

Basisgruppemedlemmene var enige om at studentene trenger "emosjonell og sosial støtte" i praksisperiodene.

Enigheten var ikke like samstemt med hensyn til graden av utfordring. En gruppedeltaker hevdet å ha utviklet sin "evne til å tørre å utfordre", (og at)

"... klouet er å si fra at du utfordrer mye for at studenten skal fatte selvstendige initiativ og vokse som fagperson".

Gruppedeltakeren var opptatt av problembasert læring. Studentene har også i praksisperiodene hovedansvaret for sin egen læring; et ansvar veiledningen etter hans vurdering ikke skulle redusere. Oppgaven ble mer å støtte studentene på egne initiativ, hjelpe studentene til å vurdere egen innsats gjennom å tilføre informasjon om hva de behersker, men også å være tydelig på det faglige og det samhandlingsmessige som de må arbeide videre med.

Det var enighet i basisgruppa om at "flinke studenter" i løpet av korte praksisperioder gradvis fremmer veiledningsgrunnlag preget av egenrefleksjon over sine praktiske handlinger. Studentene styrte etter vurderingen til tre av seks basisgruppedeltakere "med all tydelighet sine egne refleksjonsprosesser på en konkret måte og en kompetansefremmende måte".

Veiledningssekvensene ble dermed en dialogbasert samtale der veisøkende student og veileder analyserte, stilte spørsmål ved og vurderte konkret og mulig faglig yrkesutøvelse uten nødvendigvis å komme fram til endelige svar. Utgangspunktet var hele tida "praktiske delproblemer" innenfor et mangfold av mulige utfordringer; et praktisk delproblem som likevel kunne være omfattende nok, og uansett kunne fungere som eksemplarisk læring, som eksempel i forhold til generell læring.

En annen basisgruppedeltaker assosierte førveiledning spesielt, og veiledning generelt, med dialog. Det gjelder å spørre seg fram til, men også "å snakke seg fram til studentens ståsted", for så å begynne der. Det er i følge gruppedeltakeren viktigere å "besitte sakkunnskap" i utøvelse av førveiledning enn i utøvelse av etterveiledning. Førveiledningen tar utgangspunkt i en skriftlig beskrivelse av planlagte situasjonssekvenser, muntlig formidlet i et konkret veiledningsgrunnlag. Veiledningsgrunnlaget fungerer som et problemnotat der de planlagte aktivitetene beskrives og begrunnes på en kortfattet måte; kortfattet begrunnelse som danner grunnlag for muntlige utredninger "når beskrivelsene dreier seg om følsomme temaer".

Basisgruppedeltakeren anbefalte sine studenter å skrive logg, dagbok og praksisoppgave i første person entall.

"Studentene skal ved hjelp av målrettede veiledningsgrunnlag fokusere læringen som de ønsket veiledning i forhold til, og å være tydelige på hensikten og sammenhengen med ønsket aktivitet".

Hun anbefalte sine studenter i veiledningsgrunnlag å nedtone bakgrunn og å unngå lange, syntaktisk perfekte, skriftlige forklaringer. Poenget hennes var at studenten skulle bli "tvunget til å disiplinere egne tanker ...(rettet mot)... hensikt, intensjoner, roller og ansvar".

Basisgruppedeltakeren leser som veileder gjennom veiledningsgrunnlaget og bruker det aktivt i løpet av forberedte, timeplanlagte veiledningstimer. Veiledningsgrunnlaget blir på den måten et forpliktende arbeidsdokument.

Sakkunnskap åpner i følge den samme gruppedeltakeren for "*gode og relevante spørsmål*". Det er studentene som gjennom sine veiledningsgrunnlag alene forbereder seg for hva de ønsker førveiledning i. Fokuset skal alltid være tenkingen omkring arbeidsforhold til den som mottar veiledning. Studentene skal begrepsfeste planlagt, begrunnet yrkesutøvelse, med fokus på intensjonene som ligger til grunn for planlagt utførelse.

Basisgruppedeltakeren bruker "*mye veiledningstid*" på å få studentene til å undre seg over egne målsettinger:

"Om målsetningene er ønsket av klientene? Realistiske? Er de verd å problematisere?"

Intensjoner, målsettinger og hensikt er ofte knyttet til verdier der klient, pårørende og profesjonelle hjelpere kan ha ulikt syn på hva som er viktig.

Basisgruppedeltakeren begrunnet sitt krav til studentene om å skulle motta skriftlig veiledningsgrunnlag "*i god tid før planlagt veiledningstid*", med ansvaret studentene har for egen læring. Helsevesenet har bruk for selvstendige og ansvarlige studenter; studenter som "*reflekterer hva de ønsker å oppnå ved sine initiativer og sine handlinger, og som prøver ut sine hvordan på veilederen*".

En spørrende og utfordrende praksisutførelse forutsetter begrunnelser basert på fagkunnskap og verdier; en praksis som tar hensyn til "*praksisstedets kultur*" gjennom å orientere seg om mellommenneskelige relasjoner, gjennom å orientere seg om aksepterte framgangsmåter, regelverk, skriftlig dokumentasjon og ledelsesformer. Førveiledningen er eksemplarisk:

"Studentene skal selv oppdage den generelle læringen basert på konkrete eksempler."

Flere basisgruppedeltakere vektla førveiledning når de var usikre på studentenes kompetansenivå. Førveiledning gjorde det mulig å be studentene om å lese seg opp på et bestemt tema. Det kunne bli nødvendig å formidle "*litt undervisning*" om et aktuelt tema, eller å la studenten få erfare hvordan den planlagte virksomheten ble utført av veileder eller andre ansatte på praksisstedet.

Flere basisgruppedeltakere fulgte opp synspunktene ved å understreke betydningen av at studentene skulle få følelsen av å mestre arbeidsoppgaver. "*Mestring og støtte*" er nødvendig for å våge utfordringer innenfor "*den delen av arbeidsoppgaver der studenten kan mislykkes*". Førveiledningen skulle derfor dreie seg om reelle arbeidsoppgaver med innspill fra veilederen om uforutsette forhold som erfaringsmessig vil kunne inntreffe.

Deltakere i ei basisgruppe understrekte at uforberedte veilederinnspill ruster studentene til møtet med "*det uforutsette*"; studentene blir bedre forberedt i møtet med overraskende og vanskelig episoder som erfaringsmessig vil inntreffe.

Standpunktet ble imøtegått av andre basisgruppedeltakere som "*tvert imot*" ønsket å la sine studenter få møte "*handlingstvungen*" uten å bli forberedt, for så i ettertid å drøfte det som hendte.

Flere basisgruppedeltakere hevdet at det ville være fagligetisk uforsvarlig å la studentene få "*slippe løs på klientene*" uten å forsikre seg om at de vil kunne håndtere de situasjonene som

det er mulig å planlegge. Noen basisgruppedeltakere viste til utagerende psykisk utviklingshemmete og til handlingstvang.

"Ny førveiledning om samme tema på et senere tidspunkt, vil kunne vise om studenten er klar til egenhendig utføring."

Noen basisgruppedeltakere understrekte betydningen av at veilederen har tilstrekkelig "kontekstbestemt sakkunnskap" til å kunne stille kritiske spørsmål til studentenes planer, samt å kunne se sider ved veiledningsgrunnlaget som studenten kan ha nedfokusert eller oversett.

Noen kursdeltakere hadde utviklet et repertoar av førveiledningssituasjoner som studentene "skulle eller kunne gjennomgå"; førveiledningssituasjoner som tok hensyn til studentenes skriftlige lærekontakter:

"Det vil som veileder være viktig å vektlegge hva studentene ønsker å lære noe om i løpet av praksisperioden."

En basisgruppedeltaker fokuserte gjentatte ganger på ansvarsforholdet:

"Det er studentene selv som skal fatte valg ut fra gjennomført førveiledning. Det er studentene selv som skal gjennomføre handlingene som blir drøftet og analysert."

"Gode", faglig relevante spørsmål knyttet til veiledningsgrunnlaget, vil imidlertid kunne gi studentene tydelige føringer for kommende hva og hvordan.

Som veileder, vil basisgruppedeltakeren balansere "to motstridende hensyn": (1) Ærlighet rettet mot førveiledningsforslag og kommentarer der studenten tydelig viser mangelfull oversikt. (2) Nedtonet kritisk væremåte for ikke å hemme initiativ og å fremme passivitet.

Basisgruppedeltakeren formidlet eksempel der hun gjennom å påpeke overfor sine studenter hvordan klientene etter hennes vurdering erfaringsmessig vil komme til å reagere, i flere tilfeller hadde

"... styrt forslag og student uten ønske om å styre noe som helst".

Om veiledningssamtale og samtalestrukturer

Ei basisgruppe reflekterte over etablering av faste og stabile samtalestrukturer. Det ble vist til faste samtaletimer på noe mer enn én klokke time en gang i uka der studentene på forhånd har framlagt ett eller flere veiledningsgrunnlag; veiledningsgrunnlag som bestemmer innholdet i veiledningssamtalen.

Med referanse til læringsforståelsen til M. M. Bakhtin og L. S. Vygotsky i en pensumartikkel titulert "*Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*" av Olga Dysthe (1996), så hevder mange basisgruppedeltakere at selve veiledningssamtalen med student eller kollega blir svært betydningsfull. Menneskene oppfattes som dialogiske vesen. Identiteten formes i dialog med seg selv og med betydningsfulle andre. Bakhtin (1986) avviser at enkeltmennesket har et eget indre område. Å være innebærer å være for de(n) andre. Enkeltmennesket ser seg selv gjennom andre. Det er et relasjonelt vesen.

”Artikkelen fikk meg til å bruke den faste veiledningstimen på en bedre måte. Jeg stilte tydeligere innholdskrav til studenten. Hun skulle på forhånd presentere ett tema minst. Jo bedre beskrivelse, jo mer måtte jeg forberede meg. ... Veiledningstimene kunne endre innhold, men ble hele tiden interessante faglig sett.”

Kursdeltakeren formidlet videre at hun utnyttet førveiledningen på en bedre måte. Hun ”fagsnakket med og til” studenten og fulgte opp forberedelsene gjennom etterveiledning selv om arbeidsoppgavene kunne være trivielle nok. ”Studenten ble bekreftet.” Studenten fikk fatte egne valg etter å ha drøftet fagligheten og hensikten med sin veileder. Kursdeltakeren kunne fraråde tiltak, men følte seg forpliktet til å begrunne sine standpunkt bedre enn tidligere. Hun etablerte en felles samtalestruktur om faglige spørsmål; en samtalestruktur som åpnet for faglig læring, og som hun ville rendyrke med nye studenter og ”ved gruppeveiledning”. Utfordret på hva det nye innebar, så formidlet kursdeltakeren at hun ”uten å bli venn med studenten”, følte seg som en god veileder fordi faglige spørsmål ble drøftet på ”en naturlig måte”.

”Vi snakket om hva som skulle gjøres, snakket mens det vanskelige ble gjort. I neste veiledningstime vurderte og oppsummerte vi hva som hadde hendt, og hva som kunne gjøres på en annen måte. ... Jeg var fornøyd med meg selv og studenten. Jeg tror det smittet.”

Kursdeltakeren formidlet videre at selve arbeidsplassen gir en ”naturlig ramme” for faglig samtale. Kursdeltakeren ble etter egen vurdering og studentevalueringen en faglig ressurs som ”ikke bestemte hva studenten skulle gjøre”. Faktiske og mulige maktforhold og faglig ansvar ble aldri ferdigdrøftet, men ble knyttet til det ”som faktisk skjedde” på arbeidsplassen. De formelle veiledningssamtalene ble gjennomført i et lukket rom, mens ”all oppfølging” og ”handlingsrettet veiledning” skjedde i naturlige arbeidssituasjoner med brukere og andre ansatte. Flere av de andre ansatte ble som samtalepartnere ”en faglig ressurs for studenten og for hverandre”. Kursdeltakeren skriver om at veiledningen bar preg av at partene samsnakket om begrunnede faglige handlinger, at de sammen konstruerte mulige måter for å få gjennomført (selv)pålagte arbeidsoppgaver.

”Vi utviklet en egen tone. Jeg fanget opp studentens talemåter ved hjelp av åpne spørsmål. Studenten fanget opp mine måter å formidle faglighet, og den generelle omgangstonen.”

Studenten formidlet ved sluttevalueringen at hun verdsatte anledningen til å bli hørt, at hun fikk gjøre rede for sine intensjoner og diskutert faktiske og mulige handlinger i ettertid og forut for handling. Studenten verdsatte dialogen, at hun ble lyttet til og forklart hvorfor handlinger ble utført på spesielle måter. Studenten savnet demonstrasjonsundervisning og instruksjon knyttet til aggressive brukerutbrudd, men var ellers svært fornøyd over å få fatte selvstendige valg underveis, og at maktforhold og kritiske ytringer ble formidlet ”uten innpakning, på en direkte måte”. Dialogbasert veiledning ble verdsatt; et begrep som innebar at studenten samsnakket med sin veileder. Studenten ble ikke snakket til og gitt faglig informasjon i de fastlagte veiledningstimene; et forhold som hadde preget veiledningen i tidligere praksisperioder. Studenten verdsatte ikke den myke kommunikasjonsformen hun tidligere hadde erfart i praksisperioder og i problembaserte grupper på Høgskolen. Den myke kommunikasjonsformen vektlegger dialogbasert diskurs med åpne spørsmål, gjerne utfordrende spørsmål. Den myke kommunikasjonsformen nedtoner råd, veilederforslag,

maktforhold, kritikk og demonstrasjonsundervisning til fordel for spørsmål som får veisøkeren til å tenke over og å formidle sine tanker om hva som skal hende eller har hendt.

Kursdeltakeren formidlet at hun hadde lært ”noe” av sin student; en læringsprosess hun knyttet til sin egen bestemmelse om å skulle skrive refleksjonsbasert eksamensoppgave. Studenten hadde åpent kritisert hennes forsiktighet i en bestemt ukentlig veiledningstime; en forsiktighet som var feilaktig strategi etter som hun hadde mye ”vettugt” å formidle om det aktuelle veiledningstemaet.

”Jeg hadde jo lært å skulle slippe studenten til i veiledningen.”

Den gode veiledningssamtalen ble heftig diskutert i basisgruppa. Det viste seg å være liten åpning fra de aller fleste om å skulle formidle mye kunnskap til studentene i timefastlagte veiledningstimer. Veiledningstimene skulle brukes til veiledning, og veisøkeren skulle bli gitt tid til å fortelle hva hun hadde på hjertet uten andre innspill enn oppklarende, gjerne utfordrende, men fram for alt åpne hva- og hvordansspørsmål der de åpne hva-spørsmålene skulle konsentreres om aktuelt innhold, og der de åpne hvordan-spørsmålene skulle konsentreres om framgangsmåte eller innhold. Hvorforsspørsmål skulle ”helst unngåes” fordi generelle begrunnelser forholdt seg til historia bak det aktuelle veiledningsgrunnlaget.

En basisgruppedeltaker formidlet at veilederdominerte veiledningssekvenser handlet om samspillsdominanse, og at han i basisgruppa bevisst hadde videreformidlet spørsmål og oppgaver til andre deltakere etter å ha blitt gjort oppmerksom på sin dominerende funksjon i gruppa. Basisgruppedeltakeren hadde merket at han fikk flere samtalepartnere i pausene, og at han lettere fikk enkelte andre basisgruppedeltakere til å engasjere seg verbalt. De ytret seg ved hjelp av flere ord enn tidligere; et faktum som gjorde selve veiledningen lettere. Den positive stemningen bidro til mer effektiv veiledning. Basisgruppedeltakeren fikk tid til å ”taime” sine spørsmål. Det ble lettere å stille utfordrende spørsmål; spørsmål som av enkelte kunne bli oppfattet som sårende. Basisgruppedeltakeren snakket mye om å utforske problematikken sammen med veisøkeren, og at ”de rituelle fremgangsmåtene vi har lært på skolen”, bidrar til å gi en forventet trygghetsfølelse. Gruppedeltakerne visste rimelig godt hva den enkelte som veileder vil gjøre etter en innledningsfase, enten det dreide seg om før- eller etterveiledning.

Begrepet effektiv veiledning skapte debatt om ulike rasjonalitetsformer og selve meningen med å lære seg veiledning. Den omtalte basisgruppedeltakeren fikk kritikk for ”sin målrasjonelle innstilling til veiledning”:

”For deg dreier veiledning seg generelt sett om å oppnå resultater gjennom å få veisøkeren til å mestre, til å effektivisere sin innsats og til å kontrollere resultatene!”

For to aktive kritikere som muntlig gjentok påstanden flere ganger, dreide veiledning seg om andre rasjonalitetsformer; om å forstå og om å problematisere innholdet i svært ulike veiledningsgrunnlag. Kritikere dreide i sine veiledninger fokuset bort fra (1) å fokusere hvilke handlinger som bør bli benyttet for å nå ønskete målsettinger, et fokus som ble tillagt den omtalte basisgruppedeltakeren. Kritikernes fokusering ble i første omgang (2) ved hjelp av tolkingen å skulle etablere felles forståelse og felles normer; felles normer og felles forståelse gjennom å fokusere hva ulike målsettinger og ulike handlinger vil bety for ulike aktører i de presenterte ”fortellingene”. De omtalte fortellingene refererer til ulike veiledningsgrunnlag. Gjennom analyse og personlige vurderinger, så dreide de to kritikere

fokuset mot (3) en kritisk rasjonalitet kjennetegnet ved å skulle diskutere vedtatte målsettinger. De formidlet tydelig at ”kritisk vurdering” var poenget med all veiledning.

Den ene kritikeren ville som studentansvarlig veileder i siste instans kunne stoppe planlagt og igangsatt yrkesutøvelse, ”og jeg har gjort det siste”. Arbeidet ble stoppet fordi det kunne blitt et uforsvarlig overgrep mot en psykisk utviklingshemmet ungdom, og skjedde fordi førveiledningen ble ensidig målrettet, ”var vel studentstyrt”, (!) uten felles forståelse og uten kritisk vurdering av hva som kunne komme til å skje.

Den andre kritikeren problematiserte den profesjonelle veiledningssamtalen, og at den mellommenneskelige relasjonen er ”*mye viktigere enn fysiske rammebetingelser som romforhold, antall deltakere og tidsaspektet*”. Veilederen hadde erfart at ”*det relasjonelle*” druknet i målsettinger og tanker omkring tilretteleggelse for veiledning, innledning, problemavklaringer, tolking og avslutning. Rammene ble en tvangstrøye inntil hun konsentrerte seg om å bli kjent med veisøkeren(e) på en dialoginviterende måte, for så å tenke ”*felles forståelse*” og ”*kritisk vurdering*”.

”Jeg konsentrerer meg om å finne en god tone for faglig samtale. Etter noen hyggelige vendinger avklarer vi hverandres forventninger til det som skal foregå. Resten kommer stort sett av seg selv.”

Ufordret på det ”*som stort sett kommer av seg selv*”, formidlet kritikeren kunnskap om å stille åpne, konkrete spørsmål; sirkulære spørsmål som avklarte situasjonsbeskrivelser, sirkulære spørsmål som utforsker forskjeller, og utfordrende spørsmål som gir åpning for flere versjoner av formidlet virkelighet. Det var enighet i basisgruppa om at tilbakelagt bære- og bristefase i veilederrolla fordret individuelle tilnærming. Flere så klokskapen i å ta utgangspunkt i egen væremåte og i mellommenneskelig relasjon. Den kritiserte gruppedeltakeren påpekte betydningen av å koble forsøk på redefineringer og utfordrende spørsmål i ei tidlig veiledningsfase til godt humør. Godt humør ufarliggjorde samhandlingen. Det ble lettere å trekke tilbake ”*følsomme innspill*”.

Om førveiledning, praktisk veiledning og etterveiledning

Etterveiledning skjer på grunnlag av refleksjon knyttet til utført arbeid:

”Etterveiledning er innholdsmessig knyttet til noe som irriterer meg på jobben, oftest noe jeg selv har gjort eller ikke gjort, og angrer på.”

Etterveiledning med studenter er i følge pensum og kursdeltakere ”*empirisk konkluderende*”; et uttrykk som innebærer at det som faktisk har hendt, blir vurdert i forhold til planlegging, i forhold til hva som ble bestemt i førveiledningen. Etterveiledningen blir et forum for refleksjon over planer og praktisk yrkesutøvelse. Det blir ”*et konkretisert møte mellom teori og praksis*”.

Tilegnet innsikt knyttet til konkrete handlingssekvenser blir i følge kursdeltakere vurdert, ”*pluss noe mer*”: Innsikten blir generalisert gjennom spørsmål og dialog; dialog og spørsmål som avklarer hva studenten eller kollegaen ville kunne gjøre i tilsvarende og i andre situasjoner.

Dialogen kan imidlertid bli forstyrret dersom veisøkeren pøser på med informasjon; en informasjonsmengde som favner mange aktører i ulike "settinger". Et basisgruppemedlem hadde gode erfaringer med å spørre hvordan veisøkeren forklarer sammenhenger, for så å gjenta samme spørsmål på et senere tidspunkt dersom svarene var utydelige. Noen spørsmål ville kunne hjelpe veisøkeren til selv å rydde opp i sine historier på et senere tidspunkt i veiledningen. Gruppemedlemmet understrekte at gjentatte spørsmål må stilles på en respektfull måte; en måte som viser at *"jeg som veileder ønsker å forstå sirkulære sammenhenger"*. Hun understrekte og fokuserte sitt behov for bedre å kunne forstå hva veiledningsgrunnlaget dreide seg om *"i alt sitt mangfold"*.

På et senere tidspunkt videreførte deltakerne i den samme basisgruppa veiledningsdebatten eller *"refleksjonsdebatten"* som den ble omtalt som: Utgangspunktet var førveiledning som eksemplarisk læringsform der en basisgruppedeltaker som veisøker problematiserte hvordan hun skulle få sin student *"ned på jorda"*. Studenten hadde alltid med seg *"relevante veiledningsgrunnlag"*. Veiledningsgrunnlagene var som oftest gode, i alle fall relevante for praksisstedet, men alltid teoretiske og derfor *"generelle, vage, kjemisk rensset for kjøtt og blod"*. Veiledningsgrunnlagene var alltid mulig førveiledning: Studenten ønsket hjelp til å forberede en reell eller en mulig situasjon som skulle bli, eller *"helst"* ville kunne bli, utført på kort eller lang sikt, og der basisgruppedeltakeren på grunn av sin lederstilling på arbeidsplassen, aldri ville være tilstede.

Basisgruppemedlemmene var rimelig enige om at vektlegging av førveiledning som strategi ikke forutsetter tilstedeværelse eller deltakelse i gjennomføring av det forberedte, men at *"tilstedeværelse gir større innsikt"*. Studentene skal forberede seg gjennom å *"tenke gjennom"* og begrunne sine handlingsvalg sammen med sin veileder; handlingsvalg som senere blir gjennomført med klienter eller pasienter. Poenget vil hele tida være at studenten som et resultat av førveiledning, øker egne krav til generell forberedelse og utføring.

Et flertall av basisgruppedeltakerne uttrykte at førveiledning var viktigst i startfasen av hver praksisperiode; viktigst fordi studentene fikk anledning til å begrepsfeste, *"sette ord på"*, sine tanker rundt konkret, praktisk yrkesutøvelse. Grunnutdanningsstudentene fikk gi uttrykk for sine ambisjoner, for hvordan de vurderte seg selv i forhold til det konkrete arbeidsmiljøet som de for en kort tidsperiode ville være en del av.

Flere basisgruppedeltakere poengterte betydningen av førveiledning som *"middel for å skulle lykkes i praksisperioden"*. Førveiledning gir trygghet og handlingsberedskap; viktige faktorer for å skulle *"mestre nok til å våge seg på nye, mer sammensatte arbeidsoppgaver"*.

Førveiledningen tar utgangspunkt i planlegging forut for gjennomføring av arbeid. Det dreier seg om drøfting av påtenkte arbeidsoppgaver; om en hypotetiskanalyserende virksomhet rettet mot mulig framtidig utføring. Førveiledningen intenderer å skulle forhåndsdrøfte og forbedre handlingsrepertoaret forut for den virkelige situasjonen; en situasjon det sjeldent vil være mulig å forutse fullt ut. Det dreier seg i følge flere basisgruppedeltakere om hjelp til læring i *"bevisstgjøring"* og artikulering av den praktiske yrkesteorien. Faglige begrunnelser og etiske betraktninger knyttes til framtidig, praktisk handling. Framtidig handling teoretiseres;

"... et forarbeid som innebærer at teori og praksis integreres".

Om narrativ forståelse

Enkelte kursdeltakere fra basisgruppene formidler at de ved kursstart var "*svært resultat- og målorientert*": Veiledningen skulle gi veisøkeren svar på "*det vedkommende strevde med*".

Den tydelige resultatorienteringen ble for mange kursdeltakere erstattet av å skulle formidle "*gode*", "*kloke*" og "*fornuftige*" spørsmål; spørsmål som fikk "*den veiledede til å reflektere over sitt veiledningsgrunnlag*", som fikk veisøkeren til å samtale med seg selv om hvordan veisøkeren med utgangspunkt i egen rolle der og da, forstår hvordan og hvorfor problemet har blitt aktualisert.

Noen få basisgruppedeltakere nedtoner målorienteringen ytterligere gjennom et narrativt perspektiv og åpne spørsmål som hjelper veisøkeren til å se den aktuelle situasjonen i sammenheng med historien veisøkeren forteller om seg selv, og historien(e) som veisøkeren forteller om andre aktive aktører fra sitt veiledningsgrunnlag.

Et betydelig flertall av de observerte basisgruppestudentene opererer ikke med et uttalt narrativt perspektiv. De fleste snakker ikke om hovedhistorier og underhistorier, men er dilemmafokusert i betydningen å skulle forstå problemene som et resultat av ulike beskrivelser, ulike perspektiv, forskjellige synsvinkler eller ideer knyttet til en bestemt situasjon eller til konkrete tilbakevendende situasjoner innenfor en organisasjon.

Det gjelder som veileder å stille spørsmål som får veisøkeren til å innse at forskjellige ideer, synsvinkler, perspektiv eller historier kan formidle forskjellige sannheter knyttet til samme situasjon.

Noen få basisgruppedeltakere ser tydelig på veiledningsgrunnlaget eller "*problemet*" slik som det blir formidlet, "*som en sosial konstruksjon*".

En av gruppedeltakerne bruker begrepet gjentatte ganger. Hun snakker mye og skriver en del om begrepet "*konstruktivisme*", og atskillelig mindre om begrepet "*sosialkonstruksjonisme*". Basisgruppedeltakeren er opptatt av språkspill og språket som meningsbærende instans; språkspill forstått som situasjonsbetingete handlinger eller situasjonsbetingete, verbaliserte framgangsmåter "*som vi alle benytter i samhandling med andre*".

Basisgruppedeltakeren understrekte at "*situasjonsbestemt språkbruk*" gir menneskene mulighet til å eksistere innenfor skiftende meningsfellesskap. Menneskene lever i og handler innenfor en sosial verden; en verden som defineres gjennom verbalisert beskrivelse. Menneskene koordinerer sine handlinger og sine beskrivelser i et forsøk på å skulle oppnå felles mening; ikke for å skulle gjenspeile en objektiv, felles virkelighet.

Basisgruppedeltakeren ønsker som veileder å få veisøkeren til å sette ord på forskjellige sammenhenger og ulike relasjoner. Hun er i løpet av kurset blitt mindre opptatt av å styre veiledningen i retning av "*en opplagt problemformulering, men den er alltid i mente*".

Hun er blitt mer opptatt av skape forutsetninger for en god dialog. Gruppedeltakeren søkte som veileder en generell situasjonsavklaring av veiledningsgrunnlaget. Hun fokuserte deretter ved hjelp av spørsmål og bekreftende ytringer på unntakelser fra det presenterte problemet, og på løsninger uten å komme med egne løsningsforslag. Hun hevdet ved sluttvurdering av flere veiledningsforløp at "*ensidig problemfokusering*" hadde en tendens til

å låse fast eller sementere det som ble oppfattet å være vanskelig. Ofte vil problemet være mindre problematisk enn beskrivelsen og forståelsen av problemet. Basisgruppedeltakeren skriver om fastlåste, verbale forestillinger.

Den samme basisgruppedeltakeren er mindre opptatt av "*å få veilanden til å sette ord på sine følelser knyttet til veiledningsgrunnlaget*". Basisgruppedeltakeren skriver at hun som veileder vil "*håndtere følelser som uttrykk for kommunikasjon rettet mot den situasjonsbestemte konteksten som veilanden snakker om*". Det kan være avklarende å få snakket om konkrete situasjonssekvenser der ulike stemninger og "*følelser*" blir synliggjort. Hun skriver i sin hjemmeeksamensoppgave at "*ordene skaper én virkelighet blant flere mulige, og ... jeg driver ikke med terapi*."

Virkeligheten blir for basisgruppedeltakeren det hun blir enig med veisøkeren om å definere som virkelighet der og da. Mening blir ikke noe inne i hvert enkelt individ, men resultatet av en felles språkskapt oppfattelse av et konkret situasjonsbestemt veiledningsgrunnlag. Nye historier oppstår hver gang utfordringene eller "*innsigelsene*" fra veileder "*... treffer veiledningsgrunnlaget slik som det blir presentert*".

Grunnhistorien eller veiledningsgrunnlaget vil være der, men med tilfang av nye perspektiv.

Andre kursdeltakere fra samme basisgruppe formidlet at det blir vesentlig å ordlegge seg på samme måte som veisøkeren. Ett basisgruppemedlem fulgte opp sammenhengen mellom "*å snakke samme språk*", og å skulle lykkes i veiledning. Å snakke samme språk ble imidlertid tolket i to hovedretninger: (1) Den språkspilloptatte basisgruppedeltakeren fikk med seg flere da hun understrekte interesse for hva uttalte, konkrete enkeltbegrep betydde for veisøkeren innenfor ulike setningskombinasjoner, med fokus på semantikk og syntaks. Veisøkere fikk ofte spørsmål om hva de egentlig mente med ulike utsagn, men ikke så ofte at de følte seg analysert. Veisøkere ble bedt om å konkretisere sine begrep eller sine verbalfortalte handlinger. Veisøkere ble bedt om å vurdere konsekvenser av handlingsvalg eller utsagn. Gruppedeltakeren presiserte at "*kontrollfunksjonen var betydelig nedtonet*", at hun som veileder la vekt på å fremme mange historier eller forståelser, og at mange delhistorier ville være usammenhengende. Det ble snakk om å "*samskape noe brukelig*" som kunne prøves ut i levd liv. (2) De fleste basisgruppemedlemmene var mindre opptatt av "*språklige tilnærminger*", mer opptatt av å diskutere den omtalte kontrollfunksjonen, men mest opptatt av å finne ei felles "*grunntone*", "*komme på samme bølgelengde*" eller "*finne felles frekvens*".

Om "*felles grunntone på felles frekvens*"

De fleste basisgruppemedlemmene var mindre opptatt av semantiske betydningssystem, men i følge egne utsagn "*svært oppmerksomme på karakteristiske språklige uttrykk*", på følelsesladete setninger og mangelfullt samsvar mellom innholdet som ble beskrevet, og kroppsspråket til veisøkere som formidlet beskrivelsene.

De fleste kursdeltakerne fra samtlige basisgrupper snakker og skriver om å stille spørsmål som hjelper veisøkeren til å "*se problemet med øynene til alle som deltar*". Det dreier seg om å fokusere alternative perspektiv for å hjelpe veisøkeren til selv å finne løsninger sammen med de andre aktørene så sant dette er "*fornuftig*", "*realistisk*" og "*mulig*".

Framgangsmåten synes å være den samme; ordvalget og narrativ fokusering er imidlertid forskjellig.

Enkelte basisgruppedeltakere understrekte betydningen av å "gå i dialog" med veisøkeren når nye perspektiv eller alternative synsvinkler er "kommet på banen". Det gjelder "å samtale om nye forståelser", ... "ikke bare utfordre med konstruktive spørsmål".

Flere gruppedeltakere knytter problematikken til parallelle prosesser (Killén 1995); "at veisøkeren i mange tilfeller vil kunne komme til å forholde seg til sine kolleger på samme måte som jeg i veilederrollen forholder meg til henne".

Enkelte basisgruppedeltakere presiserte at de som veiledere "ikke kan vite hva som er meningsfullt for veiledet". De kan som veiledere heller ikke vite hvordan veisøkere tolker utforskende og utfordrende spørsmål. Konsekvensen blir at de som veiledere vil være svært tilbakeholdne med å gi uttrykk for at de har forstått hva veisøkere mener, og at de i "basisgruppa trener seg på å unngå formuleringer og spørsmål som lukker for dialog". Kursdeltakere formidlet at de trener på å stille åpne spørsmål; "... spørsmål du ikke kan besvare med et ja, et tja eller et nei".

Basisgruppedeltakere formidler at mening knyttes til hva enkeltmenneskene tror; til ideer, beskrivelser, historier og forståelser som til sammen utgjør yrkesfaglige og allmennmenneskelige praktiske yrkesteorier (Lauvås og Handal 1990:108ff.). Veiledningen dreier seg om felles kobling rettet mot synliggjøring av presentert praktisk yrkest teori der veisøkeren blir utfordret på en måte som ikke bryter ned etablerte forståelser, historier, beskrivelser eller ideer, og der veisøkeren blir gitt anledning til å avvise nye synsvinkler eller perspektiv som rokker ved fundamentet for praktisk yrkesforståelse, men som

"... i beste fall gir veilanden nye synsvinkler, muligheter til å tenke over veiledningsgrunnlaget på en annen måte".

Om utført veiledning og om kontaktskapende tiltak

Veilederen kan i følge en basisgruppedeltaker "avklare avvisning eller mangel på motivasjon" ved å formidle sin egen usikkerhet som følge av ikke å ha opplevd det beskrevne, og gjennom tidlig å synliggjøre at veisøkeren er "ekspert" på sin egen yrkesutøvelse.

Flere basisgruppedeltakere understrekte betydningen av ydmykhet i forhold til yrkesutøvere, "men også ydmykhet i forhold til studenter" (!), som blir veiledet. En kursdeltaker skriver i sin refleksjonsbaserte hjemmeeksamen at det blir viktig "å innse sin egen maktposisjon og formidle egne begrensninger". Kursdeltakeren skriver videre at hun ser det som sin soleklare veilederoppgave å forholde seg til formidlet beskrivelse som "den riktige beskrivelsen av det som har hendt eller planmessig skal hende".

Hun understreker samtidig at den presenterte beskrivelsen for henne er én framstilling av flere mulige framstillinger. Kursdeltakeren stiller konkrete spørsmål til det som blir formidlet, og oppsummerer sin forståelse underveis for å avklare og forsøke å forstå den presenterte "virkelighetskonstruksjonen som veilanden har ønsket å få veiledning på".

Dialogen "*kommer på skinner*" gjennom å skape et gjensidig rom for utfordringer ved å stille spørsmål om veisøkeren ønsker å la seg utfordre på et "*ømtålelig deltema*"; om hun som veileder får lov til å stille utfordrende spørsmål; spørsmål som kan bli oppfattet som kritiske til veisøkerens fortalte væremåte og fortalte handlemåte. Poenget er "*hele tiden*" å åpne for selvrefleksjon hos ulike veisøkere. Dialogen inviterer til å la den enkelte veisøkeren selv få utfordre sin opprinnelige beretning der og da eller på et senere tidspunkt.

Den samme basisgruppedeltakeren skriver at hun som veiledet av en basisgruppedeltaker "*på det beste*" følte at de var sammen om situasjonen.

"Vi handlet i situasjonen mens veiledningen pågikk."

Basisgruppedeltakeren som veiledet henne, presiserte som en mulig forklaring på felles opplevelse, at han i flere gode veiledningssekvenser i likhet med den omtalte, "*fikk lov av veiledet til å utfordre mer enn formidlet beretning*". Han fikk lov til "*å utfordre den praktiske yrkesteorien på P1-, P2- og P3-nivå*"; han fikk lov til å utfordre ideene, forståelsene eller de språklige beretningene bak formidlet veiledningsgrunnlag:

"God veiledning betinger en gjensidig trykghetsfølelse!"

God veiledning inneholdt en tydelig bekreftelse av den andre. Bekreftelse blir formidlet gjennom aktiv lytting og oppriktig interesse for hva veisøkeren har å fortelle. Veileder er oppmerksom på "*sinnstilstanden*"; på veisøkerens følelsesmessige tilstand, på utførte handlinger og på refleksjonsbeskrivelser.

De gode veiledningene refererte til en veileder som "*vågte*" å sentrere; han fokuserte på visse aspekt ved hjelp av strategiske og utfordrende spørsmål, og ble utfordringene følelsesmessig vanskelige å takle, så

"... klarte du å lindre smerten ved hjelp av humor og humring. Lindring er en metode vi ikke har lært noe om."

Mer om utført veiledning og om kontaktskapende tiltak

Et betydelig flertall av observerte basisgruppedeltakere sier og skriver at de som veiledere ved hjelp av "*gode*" eller "*kloke*" spørsmål, og ved hjelp av sin posisjon som "*observatør utenfor selve saken*", skal hjelpe veisøkere til et bedre "*oversyn*" og/eller større "*innsikt*" i forhold til "*problemet*" eller "*dilemmaet*"; hva veiledningsgrunnlaget innholdsmessig dreier seg om.

Noen basisgruppedeltakere skriver og snakker om å "*skape nye forståelser, nye innfallsvinkler eller nye perspektiver sammen med veiledet*". Nye innfallsvinkler oppleves ikke som bedre enn de opprinnelige, men vil kunne sette veisøkere i stand til å "*handle annerledes*" eller "*å prøve ut nye fremgangsmåter*" i tilnærmet tilsvarende situasjoner. Poenget er å skulle hjelpe veisøkere til selv å kunne se alternative muligheter eller alternative forståelser; forståelser og/eller muligheter veisøkere selv må kunne "*tilpasse til*" eller "*integrere i*" sine opprinnelige historier.

En basisgruppedeltaker understrekte betydningen av å være tilstede som medobservatør til veisøkeren og seg selv som veileder, og at observasjon for henne *"... er en medfødt evne, en evne vi alle kan ta i bruk"*.

Hva som er medfødt ble ivrig og heftig diskutert i basisgruppa. Gruppedeltakeren formidlet i likhet med flere basisgruppedeltakere en tydelig nedtoning av kontrollaspektet i si rolle som veileder: Hun kunne *"på ingen måte"* være mervitende i forhold til andres språkskapte historier basert på levd liv, der hun selv ikke hadde vært deltaker.

Den samme basisgruppedeltakeren hadde negative erfaringer med veiledning som inneholdt utfordringer knyttet til maktforhold; fra å bli veiledet av en tidligere avdelingsleder, til selv som leder å ha *"... bedrevet kollegaveiledning med en engstelig medarbeider"*. Basisgruppedeltakeren snakket om *"diskurs"* som en forutsetning for *"lærerik veiledning"*. Veiledningen bør etter hennes vurdering knyttes til forutsetningsfrie samtaler preget av likeverdighet og *"nedtonet maktforhold"*, der den opprinnelige fortellingen med vilje *"forstyrres"* og *"samskapes"* gjennom gode spørsmål, og som et resultat av *"konstruktiv dialog"*.

"Veilederen skal alltid stille spørsmål som utfordrer den opprinnelige fortellingen."

Den siterte gruppedeltakeren understrekte samtidig at hun som veileder aldri vil kunne overta den situasjonsbestemte eller kontekstuelle rolla til den som blir veiledet. Hun vil aldri kunne *"tillate seg å bli ekspert på den andres beskrevne opplevelse"* eller veiledningsgrunnlag, men vil som veileder gjennom spørsmål, støtte og *"konstruktiv utfordring"* bestrebe seg på å sikre drøfting av ulike forståelser. Hun bestrebet seg på å sikre *"drøfting av flest mulig perspektiver og innfallsvinkler"*.

En annen basisgruppedeltaker fokuserte på betydningen av å få studenter og kollegaer til å observere seg selv som deltakere på en kvalitativt annen måte etter å ha mottatt både støtte og utfordrende spørsmål knyttet til sine veiledningsgrunnlag. De intervjuete skal få anledning til å reflektere over hva de har formidlet gjennom relevante spørsmål fra *"en oppriktig interessert veileder som bør oppfattes som interessert av veiledet, og på en naturlig måte vise at veilederen er interessert i det veiledet ønsker å formidle"*.

"En god veiledingssekvens gjør det mulig for veiledet å stille seg utenfor sitt eget veiledningsgrunnlag."

Hun refererer til en ønsket posisjon som synliggjør alternative forståelser og alternative beskrivelser enn den opprinnelige.

Gruppedeltakeren hadde som veiledet opplevd å relativisere sine egne fortellinger. Fortellingene hadde i møtet med nye perspektiv blitt én mulig forståelse, ikke forståelsen i bestemt form. Gruppedeltakeren snakker om å *"samskape felles virkeligheter i flertall"* med interesserte veiledere. Hun hevdet at *"ingen styrer dialogen ... (etter som) ... veiledet svarer på spørsmål veiledet selv oppfatter som betydningsfulle"*, og at hun som veileder i neste omgang *"rett og slett henger seg på svarene"*.

Det gjelder i følge flere basisgruppedeltakere å være oppmerksom på *"veilededes følelser"* knyttet til innholdet som blir formidlet, for så å *"være tilstede der den veiledede er"*. Det blir

viktig å snakke sammen "på samme kanal" og med den samme "intonasjon" som veiledningsgrunnlagene formidler.

Kursplanen kan ha gitt føringer for kontaktskapende tiltak. Skriftlige, obligatoriske og refleksjonsbaserte arbeidsoppgaver oppfordrer kursdeltakerne til å fokusere på seg selv som forutsetning for å kunne forstå seg selv, og deretter andre mennesker.

Om språklig framstilling

En ung basisgruppedeltaker som selv hevdet å ha relativt begrenset erfaring (?) "*som veileder og som veiledet*", fokuserte på å "*se den veiledete som medmenneske,.....(for så i neste omgang å)...utfordre yrkesmenneskets personlige og faglige formidling*".

Gruppedeltakeren tilkjennega en utvikling fra å fokusere på veisøkerens "*personlig og faglig stil*" forstått som "*en subjektiv framstilling*", til å fokusere på veisøkerens språklig beskrivelse. Hun formidlet gjentatte ganger en tydelig fokusering på hvordan forskjellige veiledningsgrunnlag språklig sett blir framstilt. Veilederoppgaven ble "*etter trygghetsfasen*", en fase som kunne variere betydelig fra veisøker til veisøker, mer et spørsmål om å utfordre beskrivelsene gjennom å påpeke forbindelser. Det gjelder å kunne påpeke likheter og forskjeller.

Den unge gruppedeltakeren var blitt "*mer og mer følsom*" overfor selve innholdet og hvordan innholdet ble formidlet. Det ble viktig å kunne hjelpe veisøkeren til selv å bli klar over sitt "*handlingsrepertoar*"; til selv ved hjelp av "*gode spørsmål fra veilederen og fra seg selv, å kunne oppnå forståelse for hvilke premisser veisøkeren handler ut fra som profesjonell yrkesutøver*".

Det dreier seg for gruppedeltakeren ikke om å skulle tilegne seg en fullstendig oversikt over eller innsikt i seg selv eller andre, "*i tilfelle først og fremst seg selv*", men om å skaffe seg en rimelig oversikt knyttet til situasjonsbestemte beskrivelser; en oversikt som anskueliggjør og "*gir rom for*" nye innfallsvinkler.

Læring forstått som en selvstendig, individuell prosess, formidler at det ikke vil være mulig å forandre andre mennesker. En potensiell forandring blir en "*fullstendig individuell prosess*" som enkeltindividet selv må gjennomføre. Den unge basisgruppedeltakeren formidlet imidlertid at hun av og til som veileder "*ved hjelp av vanlig dialog*", vil kunne invitere veisøkeren til å se det meningsfulle i å forandre seg selv. Gjennom å koble sine spørsmål, ideer og synsvinkler til det aktuelle veiledningsgrunnlaget, så ønsket gruppedeltakeren som veileder å skulle få veisøkeren til å reflektere over dialogbaserte perspektiv;

"... perspektiver som i noen tilfeller vil kunne føre til læring og forandring. Faktisk i mange tilfeller."

Det blir for veisøkeren snakk om å samskape den opprinnelige historien med et betydningsbærende alternativ. Det blir viktig å frambringe nye nøkkelbegrep som helst skal utfordre veiledningsgrunnlaget eller utgangsbeskrivelsen. Veisøkeren vil i ettertid og "*på selvstendig grunnlag*", kunne velge å ville gjøre noe alternativt ut fra spørsmålene og det frambrakte som veilederen har formulert.

Om relasjonell situasjonsavklaring

En ”*urfaren*” basisgruppedeltaker vektla som veileder å avklare sitt eget forhold til den forestående student- eller kollegaveiledningen. Hun gjør i sin refleksjonsoppgave rede for at kontekstuell avklaring samt ”*avklaring av egen rolle*”, er viktig for å kunne ”*lese meg selv i tredje person*”. Det dreier seg om å kunne innta et observatørperspektiv til seg selv som aktiv deltaker i utarbeidelse av felles virkeligheter med veisøkeren.

Guppeditakeren formidler skriftlig at ”*jeg tidlig i min korte veilederkarriere hadde blitt fange i situasjonen*”. Hun hadde ikke oppnådd tilstrekkelig avstand til egne innspill og til egne perspektiv. Gjennom å tilkjenne sitt utgangspunkt og rolle i forhold til den konkrete veiledningen, så oppnådde hun å tiltvinge seg nødvendig avstand til egne innspill og egne perspektiv. Hun ble som veileder mer oppmerksom på alternative forståelser, inkludert ”*forståelser jeg selv ikke kunne ha initiert*”. Hun så fremdeles på seg selv som medskaper av alternative fortellinger, men som en medskaper fri for å skulle gi føringer for eller påtvinge veisøkeren bestemte perspektiv eller bestemte synsvinkler.

Den ”*uerfarne*” basisgruppedeltakeren hevdet bestemt at situasjonsavklaringen gir bedre overblikk, større trygghet for begge parter og åpning for direkte spørsmål om tidligere erfaringer knyttet til samme problematikk; erfaringer knyttet til tidligere veiledning introdusert ”*på et tidlig tidspunkt*”.

Mange basisgruppedeltakere er oppmerksomme på å skulle finne ut hva som kjennetegner eller karakteriserer veisøkerens relasjonelle yrkesutøvelse, og hvordan de involverte aktørene samhandler. Det gjelder å spørre seg fram til samhandlingsstrukturer, for så å finne ut hvordan etablerte strukturer oppleves av ulike personer; hvordan den enkelte aktør vil kunne ønske å forandre de relasjonelle rammebetingelsene som er blitt etablert, og hvordan mulige forandringer vil kunne påvirke den totale samhandlingen.

”*Observasjon i basisgruppa*”, ”*refleksjon*”, ”*selverkjennelse*” og ”*dyrekjøpt erfaring*” hadde fått den uerfarne basisgruppedeltakeren til å fravelge eller ”*avstå*” fra selv å skulle foreslå alternative beskrivelser eller ”*alternative forståelseskonstruksjoner*” av et formidlet veiledningsgrunnlag. Framgangsmåten ble i stedet gjennom spørsmål å invitere til dialog om mulige forståelser sett ut fra ulike aktører. Det gjelder å ”*forstyrre*” historien til veisøkeren ”*tilstrekkelig*” gjennom å formidle ulike versjoner av den samme historien; ulike versjoner som tidvis vil kunne få veisøkeren til å vurdere sin utgangshistorie, og ”*dersom spørsmålene har vist seg fornuftige nok*”, å få veisøkeren til å prøve ut alternative forståelser og/eller alternative handlinger.

Andre kursdeltakere fra samme basisgruppe kom med erfaringsbaserte innsigelser mot den dyrekjøpte erfaringen: Det ble vist til veiledningssituasjoner der veisøkeren ba om å bli instruert, eller ba om å få konkrete kjøreregler for å skulle kunne takle tilbakevinnende samhandlingssituasjoner. Andre basisgruppedeltakere hadde ikke negative erfaringer knyttet til forskjellige ”*undervisnings- og instruktørroller*”:

”Mange (veisøkere) er låst fast i noen få måter å handle på. De trenger hjelp til å fornye seg.”

Mulig rolleavklaring hadde "i ettertid" åpnet for reell veiledning og utfordrende spørsmål. Mulig eller "potensiell" rolleavklaring fikk veisøkere til å lytte til alternative fortellinger om temaet; fortellinger den enkelte veisøkeren på selvstendig grunnlag vil kunne velge å benytte seg av. De alternative fortellingene eller historiene inneholder et metabudskap: Fortellingene skal forstyrre og utfordre fortellingene eller historiene fra veiledningsgrunnlaget på en måte som får veisøkeren til å "se seg selv i tredje person".

En basisgruppedeltaker formidlet at veiledning for henne gikk ut på å synliggjøre "noen forbindelseslinjer" mellom praktisk erfaringsgrunnlag, teoretiske modeller og verdier "konkret knyttet til veilandens tenkning om sine utførte handlinger". Utgangspunktet er å skulle stimulere til refleksjon; en refleksjon om egne handlinger som vil kunne åpne for alternative handlingsvalg. Refleksjon ble forstått som "en indre dialog mellom tenkning og handling". Kursdeltakelsen og forventninger fra kurslederne hadde fått gruppedeltakeren til å skrive ned sine praktiske handlinger i form av logg og i form av dagbok:

"Loggavsnittene har en mer prinsipiell form. Språket er nøytralt. Loggavsnittene kan formidles til andre på avdelingen. Dagboken er personlig. ... Formuleringene vil kunne bli brukt mot meg."

Om veiledning og læring

Kursdeltakerne har formidlet at ulike helse- og sosialfaglige høgskoleutdanninger faglig sett har et betydelig felles innhold. Det fellesfaglige innholdet favner samhandlingskompetanse, erfaringsbasert kunnskap og teoretisk kunnskap. Faginnholdet synes å forutsette "bearbeidning av praktisk og teoretisk kompetanse".

Relativt mange basisgruppedeltakere understrekte uoppfordret at høgskoleoppnevnte og høgskoleansatte praksisveiledere bør få "bedret anledning" og bedre rammebetingelser til å utvikle sine egne veiledningskompetanser basert på flerfaglige og tverrfaglige erfaringer ettersom praksisveiledere i veiledet praktisk læring skal legge forholdene til rette og samhandle med studenter og aktuelle aktører for å synliggjøre faglige, praktiske handlinger og nåtidige forutsetninger for å mestre et framtidig yrke.

"Uansett yrke, vil veiledning være en balansekunst mellom å se eller bekrefte veilanden, å utfordre veilanden gjennom å sentrere utfordringene i det hun forteller. Godt humør og empati vil kunne lindre for tydelige utfordringer. Veiledning er å sentrere veilandens fenomener. Målet er økt forståelse og konkret faglig refleksjon. ... Veilanden viser seg fram og fortjener respekt."

Et flertall av basisgruppedeltakerne ønsket en formell videreutdanning i praksisveiledning som skulle fremme "egenbevissthet" om fagkunnskap og omsorgskunnskap. Flertallet ønsket å videreutvikle sin faglige formidlingsevne overfor "studenter og kolleger". Flere basisgruppedeltakere fokuserte at de ønsket å videreutvikle sin egenforståelse for, "samt verdien av", ulike typer fagkunnskap. Deltakerne ønsket innsikt i læringsprosesser generelt og læringsprosesser om veiledet praktisk læring spesielt. Ønskemålene favnet videreutvikling av "... kunnskaper om, ferdigheter i og holdninger til veiledning".

Presenterte veiledningsgrunnlag formidlet ikke sjelden at egne handlinger eller påtenkte handlinger ofte ble tatt for gitt. Veisøkeren formidlet indirekte at "faglige kriterier" tilsier å

skulle gå fram på den planlagte måten. Veisøkeren refererte til *"ureflekterte sannheter"* (Molander 1993). Veisøkeren viste til etablerte framgangsmåter som ingen hadde reist innvendinger mot; noen ganger mangelfulle innvendinger som kunne ha hindret diskusjon om etablert praksis, som kunne ha hindret utprøving av alternative (og bedre?) framgangsmåter.

Åpne spørsmål fra veilederen om etablert praksis kunne, spesielt i startfasen av årskurset, fremme forsvarsmekanismer hos veisøkeren. En veileder (selv)opptatt av veilederrolla, opptatt av å skulle stille gode, åpne spørsmål for å avklare situasjonsbestemte forhold, kunne glemme å lytte til og å se hvordan veisøkeren reagerte på spørsmålene. Veilederen kunne som følge av opplevd mangel på empati og forståelse for den planlagte eller beskrevne situasjonen, bli oppfattet som *"ufølsom"*, *"selvopptatt"*, *"selvsikker"*, *"bedreviter"*, og det som verre var. Veilederen kunne *"relativt tidlig"* i kurset bli oppfattet som *"alt for støttende"*, *"alt for forståelsesfull"* og *"alt for lite utfordrende"*. Det kunne noen ganger bli nødvendig å ta noen runder på hvorfor veiledningssekvensene ikke ble oppfattet som vellykket av de ulike basisgruppedeltakerne.

Problematikken opphørte gradvis. Flere basisgruppedeltakere stilte seg bak *"en fane (?) som formidlet at faglig veiledning = mellommenneskelig samhandling og dialog."* Ytringen har fanget opp essensen ved veiledning slik ei basisgruppe evaluerte hva som hadde hendt i løpet av videreutdanningen.

"Vi lærer å snakke sammen etter å ha blitt drillet på å skulle stille gode spørsmål i månedsvis. I startfasen er du mer opptatt av å følge en valgt rød tråd enn å stille spørsmål."

"Det er en kunst å stille spørsmål og snakke sammen på samme tid."

Den samme basisgruppa er entydig tydelige på at dialogbasert faglig veiledning bygger på *"trygge relasjoner"*:

"Vi stoler på hverandre. Det er blitt trygt å utlevere sider ved seg selv som privatperson og sykepleier."

"Det er blitt morsomt å bli utfordret på egen faglighet, og man lærer en masse om seg selv og andre."

"Jeg har lært meg å unngå hvorfor-spørsmål når jeg veileder, og bruker dem på meg selv."

Det har i følge flere basisgruppedeltakere tidligere ikke vært vanlig å reflektere over handlingsforståelsen:

"Hvorfor-begrunnelser har ingen sentral plass i sykepleierutdannelsen."

Basisgruppedeltakerne synes i begrenset grad å ha blitt konfrontert med spørsmål om sin forståelse for hvorfor arbeidsoppgavene ble utført slik oppgavene ble utført. De har forut for videreutdanningen i begrenset grad fått belyst handlingene ved hjelp av kritisk refleksjon. *"Faglig skjønn"* har i følge en basisgruppedeltaker hatt *"stusselige utviklingsvilkår"* som følge av mangel på faglig utfordring og spørsmål knyttet opp mot faglig kritikk:

"Du lærer lite av støtte etter at du er blitt trygg."

En basisgruppedeltaker formidlet at ny forståelse utvikles gjennom å stille kritiske spørsmål til eget faglig skjønn:

"Det essensielle blir å reflektere over egen forståelse i situasjonen. Det blir ikke nok å gjengi kunnskap som konkrete erfaringer."

Poenget ble utdypet ved et veiledningseksempel der basisgruppedeltakeren som veisøker hadde blitt *"forbannet på veileder og basisgruppen"*; en forbannelse som hadde vedvart i flere dager *"inntil jeg forsto hva som hadde hendt"*.

Veisøkeren var blitt utfordret på sine faglige handlinger; blitt utfordret på at hun handlet *"for"* sine *"brukere"*, ikke *"sammen med"* de samme brukerne. Hun innså i ettertid å ha *"forsvart etablert praksis"* fram for å lytte til spørsmålene og kommentarene som hun fikk fra sin veileder. Hun innså videre at den etablerte praksisen burde bli diskutert; hun erkjente seg selv *"å være en sosialisert del av huskulturen"*. Det dreide seg om en huskultur som på mange måter fungerte bra, men som kunne styre brukerne *"vel meget i deres eget hjem"*. Hun hevdet *"basert på lang overveielse"* at en tilrettelagt modell der de ansatte arbeidet *"sammen med brukerne"* i høyere grad vil kunne ta hensyn til individuelle preferanser.

Basisgruppedeltakeren stilte spørsmål ved egen innsikt i forhold til brukernes livssituasjon. Hun presenterte i ettertid problematikken for de ansatte ved den tilrettelagte boligen for mennesker med psykisk utviklingshemming. Hun fortalte de ansatte om sine reaksjoner på veiledningen og la forholdene til rette *"for læring og faglig utvikling"*.

Faglig utvikling forutsetter i følge basisgruppedeltakeren åpenhet for å skulle kunne diskutere alle sider ved erfaringsbasert praksis. Mangelfull diskusjon legger forhold til rette for å repetere det som tidligere har skjedd. Mangelfull perspektivutvikling hadde resultert i *"statiske oppfatninger om at brukerne får det etablerte tilbudet fordi de er slik og slik"*, begrunnet med at brukerne uten å undersøke påstanden, trenger faste rutiner. Erfaringsbasert praksis og etablert perspektiv ble følgelig bekreftet.

Endringsprosessen ble et nytt veiledningsgrunnlag. Det viste seg vanskelig å gjennomføre en *"ny praksis som tar hensyn til brukernes ønsker"*, til tross for vel forberedte *"husmøter"* der *"nesten"* alle fast ansatte deltok. Forskjellen mellom å arbeide for brukerne og å arbeide sammen med de samme brukerne ble diskutert gjennom eksempler der ingen andre enn basisgruppedeltakeren *"skulle ha grunn til å føle seg uthengt"*. Det ble vist til moderne lovverk, til *"Ansvarsreformen for mennesker med psykisk utviklingshemming"* og til *"internasjonale konvensjoner som Norge har underskrevet"*. *"Stemningen var god."* Det ble fattet vedtak om at de ansvarlige for hver enkelt bruker sammen utarbeidet nye planer for å utvikle det faglige og mellommenneskelige samarbeidet *"sammen med brukeren"*.

Den første evalueringen åtte uker senere synliggjorde *"få, men betydelige endringer til det positive"*. Problemet var todelt: (1) Enkelte brukere ble *"urolige"* som følge av ulik praksis fra nærpersonene. (2) Andre brukere kunne *"umulig ha opplevd endringer ..."* ut over ordbruken.

Basisgruppedeltakeren viste seg kapabel til å forberede nye tiltak for å fremme en omstillingsprosess. Tiltakene handlet i begge tilfellene om å snakke sammen på en måte som formidlet gjensidig avhengighet; en gjensidig avhengighet som synliggjør hva den enkelte

ansatte og bruker er flink til, og hva den enkelte ikke kan utføre like godt. Det blir snakk om en dialog der den ene i handling viser hva den andre har sagt, og omvendt. Det gjelder i følge basisgruppedeltakeren å være tydelig på egen faglig usikkerhet slik at de andre inviteres til å være det samme. Resultatet vil kunne bli "... *samtaler om yrkesfaglig forståelse og samtaler og yrkesutvikling*".

"Vi må bli flinkere til å utfordre hverandre. Vi må bli flinkere til å stille spørsmål ved alt vi gjør. Vi må lære å lære av hverandre."

Eksempelet er ett av flere på svaret fra den aktuelle basisgruppa, og fra andre basisgrupper. Forutsetningen for erfaringsbasert læring finnes i refleksjon over hva som skjer, eller hva vi ønsker skal skje. Faglig refleksjon betinger faglig dialog; en sokratiske orientert dialog (Skjervheim, 1996) der basisgruppedeltakerne og andre yrkesutøvere våger å formidle egen usikkerhet om yrkesfaglige problemstillinger. Dialogen forutsetter gjensidig tillit til dialogpartneren; en tillit som utvikles ved hjelp av handlemåter og væremåter som betydningsfulle andre vil finne meningsfulle og rimelige. Ekte dialog forutsetter gjensidig forståelse for den andre; en forståelse preget av åpenhet for alternative væremåter, alternative handlemåter, alternative perspektiv og med sans for alternative aspekt, og av et ønske om å lære med utgangspunkt i etablert, erfaringsbasert praksis.

Om samhandling og etablert relasjon

En erfaren praksisveileder og kursdeltaker understrekte på en felles innedag for samtlige basisgrupper betydningen av "*å møte veilanden som et medmenneske ... (med rett til) ... å kunne utfolde seg som en selvstendig person. Studentene har rett og krav til å møte sin veileder i et medmenneskelig samspill preget av gjensidig respekt.*"

Respektfull behandling forutsetter at studenten eller kollegaen ikke opplever en veileder som fokuserer sin autoritet og sin kontroll, og som ikke formidler "*for mange direktiver pakket inn i hyggelig tonefall*".

Kursdeltakeren føler seg "*komfortabel*" i ei mer avventende og forsiktig veilederrolle; ei rolle som blir opprettholdt gjennom tidvis å stille spørsmål om veisøkeren følte seg respektfullt behandlet, og om veiledningen ble oppfattet å være nyttig og brukbar.

På spørsmål fra andre kursdeltakere om å utdype, forklare og å presisere respekttankegangen, så tok kursdeltakeren utgangspunkt i hva veiledningsgrunnlaget til enhver tid formidlet om veisøkerens forståelse for aktuell yrkesutøvelse; hvilke erfaringer veisøkeren vektla gjennom sin(e) historie(r). Veiledningsgrunnlagene formidler ofte noe mer enn en tematisert problemstilling; veiledningsgrunnlagene formidler en del eller mye om hvordan veisøkeren har sett og ser på seg selv og sine kollegaer "*over lengre eller kortere tidsrom*". Kursdeltakeren er opptatt av "*forklaringsmodellen bak det konkrete veiledningsgrunnlaget*"; av en meningsbærende indre og ytre dialog som "*tar inn i seg ny livsutfoldelse*".

Den aktuelle problematikken må bli forstått på bakgrunn av veisøkerens "*livshistorie*"; et begrep som for kursdeltakeren viser til hva som er meningsbærende og grunnleggende for veisøkeren. Det hele dreier seg om noe stabilt for enkeltmennesket; noe stabilt som langsomt endres i takt med nye faglige utfordringer og nye erfaringer. Kursdeltakeren visste hva det dreide seg om, men hadde ikke "*fine begreper*" som kunne nyansere innholdet.

Skriftlig tilbakemelding på en telefonsamtale to år senere bekreftet den siste ytringen. Begrepsfesting ville innebære psykologisering av medmenneskelig kontakt:

"Det viktigste er at du kjøper veilandens fremstilling, og at du utfordrer fremstillingen fordi du selv ønsker å forstå."

Kursdeltakeren forholder seg til følelser som om de var kommunikative handlinger:

"De forteller mye om hvordan veilanden forstår seg selv og sine omgivelser."

Det blir i følge kursdeltakeren lettere å forstå bakgrunnen for og meningen knyttet til problematisk samhandling, når følelser og emosjonelle utbrudd forstått som handlingssekvenser blir utfordret, samtidig som begge parter er innforstått med at hensikten er felles forståelse av hverandre.

En basisgruppedeltaker tok som veileder utgangspunkt i hva den enkelte veisøkeren formidlet om sitt syn på livet; hva veisøkeren hadde som grunnleggende oppfatninger; grunnleggende oppfatninger skapt, opprettholdt og forandret i sosialt samkvem med betydningsfulle andre *"på og utenfor jobb"*. Poenget var å fange inn individuelle, sosiale og kulturelle oppfatninger hos veisøkeren, for så å forholde seg lojalt til oppfatningene og vurderingene såfremt disse *"ikke brøt med etiske retningslinjer gjeldende for vernepleieprofesjonen"*.

Det ble i følge basisgruppedeltakeren lettere å utfordre fastlåste situasjoner når du som veileder forstår *"hvordan veiledet handler som han handler"*. Det blir et spørsmål om å utfordre *"den etablerte synsvinkelen"* ved hjelp av spørsmål, men også å kunne formidle alternative framgangsmåter, eller formidle hvordan andre aktører vil kunne oppfatte det beskrevne som har hendt eller vil kunne komme til å skje.

Basisgruppedeltakeren hadde som mann gode erfaringer med å *"klargjøre et kjønnsperspektiv"* gjennom å beskrive egen utilstrekkelighet, eller ved å beskrive for kvinnelige studenter hvordan menn etter hans vurdering vanligvis handlet i bestemte faglige situasjoner. Det dreide seg om at handlingene ofte vil være (kjønns)kulturelt bestemt; handlingene refererer til sosial læring.

Basisgruppedeltakere drøftet de presenterte erfaringene. Det var alminnelig enighet om at de som veiledere skulle forholde seg til det som var meningsfullt for studentene, og at det alltid vil være viktig å undersøke bakgrunnen for *"motstand"* mot forslag, motstand mot alternative perspektiv eller konkrete spørsmål. Det gjelder å dreie oppmerksomheten mot hvorfor veisøkere unnlater å besvare bestemte innspill.

Et basisgruppedeltaker gikk *"veien om situasjonsavklaring"* og direkte spørsmål rettet mot relasjonelle forhold, samtidig som hun tilkjennega at veisøkeren har rett til å beskytte seg mot spørsmålene uten å måtte begrunne mangelfull tilbakemelding. Basisgruppedeltakeren tok utgangspunkt i selvrefleksjon:

"Jeg avklarer mitt eget forhold til det vi snakker om."

Basisgrupped medlemmet gjorde i følge andre basisgruppedeltakere *"alltid"* et nummer av å skulle formidle *"at veiledet var ekspert på sin situasjon, og at jeg som veileder er klar over sin mangelfulle innsikt"*.

Basisgrupped medlemmet poengterte sterkt at hun som veileder ikke så det som sin oppgave å forandre veisøkerens forståelse for beskrevet situasjon i en bestemt retning. Hun skulle som veileder bidra til å synliggjøre ulike forståelser, perspektiv og synspunkt; synspunkt, perspektiv og forståelser som ble diskutert, utforsket og utfordret, og som kunne gi veisøkeren alternative handlingsvalg i framtidige situasjoner.

Andre basisgruppedeltakere formidler på et tidlig tidspunkt i veiledningsforløpet til sine studenter at de betrakter ethvert veiledningsgrunnlag som en mulig framstilling blant flere mulige framstillinger. Gruppedeltakerne formidler at enhver virkelighetsbeskrivelse kan bli framstilt på en annen måte, og at de i utgangspunktet godtar det presenterte veiledningsgrunnlaget som den riktige framstillingen der og da:

"Det lønner seg ofte å presentere og å menneskeliggjøre relativiseringen ved hjelp av selvopplevde fortellinger fra arbeidslivet."

Det ble for flere basisgruppedeltakere viktig å formidle at de samtidig forholdt seg til det opprinnelige veiledningsgrunnlaget slik som det var blitt presentert. En basisgruppedeltaker innledet sine utfordrende spørsmål med å spørre om hun *"fikk lov til å utfordre den presenterte framstillingen"*. Hensikten var å invitere til *"saklig dialog"*.

"Å være til stede for studentene" ble for den aktuelle basisgruppa en slags gjennomgangsmelodi. Basisgruppedeltakerne skulle være til stede som *"erfarne dialogpartnere"*; partnere som skulle utfordre slik at de sammen med studentene skulle kunne favne alternative forståelser, samt å understreke *"faglige forventninger fra storsamfunnet"*. Basisgruppedeltakerne skulle sammen med studentene bli enige om å se saken ut fra forskjellige synsvinkler; synsvinkler som kunne gi forskjellige begrensninger og forskjellige muligheter.

"Faren er at vi kan overkjøre usikre studenter."

Gruppedeltakere fra samtlige basisgrupper understrekte betydningen av ikke å utfordre mer enn studentene kunne tåle. Utgangspunktet skulle være studentenes eller kollegaenes forståelse av situasjonen.

En basisgruppedeltaker formidlet at hun forholdt seg *"besvarende og reflekterende og undrende"* til etablert dialog, og at hun ga *"umiddelbar tilbakemelding"* til alle innspill fra veisøkeren som kunne forandre eller forstyrre historiene fra veiledningsgrunnlaget. Gruppedeltakeren var seg som veileder *"bevisst sine styrende muligheter"*, men vaktet seg vel for *"å stille spørsmål som forhindret dialog"*.

Det viste seg ut over *"mangelfull turtaking"* mellom veileder og veisøker, vanskelig å begrepsfeste hva hun mente med dialoghindrende styringer.

Om å være på vei mot konstruktivistiske perspektiv?

Basisgruppedeltakerne er gjennomgående skeptiske til overføring av kunnskap som en egen aktivitet i løpet av veiledningstimer. Flere kursdeltakere avviser å skulle bruke timeplanlagte veiledningstimer til ”undervisning” og/eller ”informasjonsformidling”. De er gjennomgående skeptiske til ei målrettet veilederrolle fra nybegynner til ekspert (Dreyfus og Dreyfus 1986).

Veilederrolla synes å bli prosessrettet definert, som inviterende til å skulle forstyrre veiledningsgrunnlaget eller den opprinnelige historien. Det dreier seg om å ”tilrettelegge forskjellige tiltak for selvrefleksjon” hos veisøkeren gjennom spørsmål som forstyrrer indre premisser og etablert epistemologi. Det dreier seg om å få ”den som blir veiledet til å sette sin virkelighetsbeskrivelse pluss alternative virkelighetsbeskrivelser i parantes”, og å legge til rette for å se hvordan ulike perspektiv gjennom ulike historier vil kunne oppleves som like sanne for de aktuelle aktørene som blir beskrevet av veisøkeren.

Mange basisgruppedeltakere understreker at veisøkeren ”etter en bli trygg på hverandre periode” inviteres til å reflektere over hvordan veisøkeren selv forstår hvordan problemet har oppstått og utviklet seg. Veisøkeren inviteres til å ”diskutere med seg selv” om veisøkeren har vært medskapende til problemet, og om veiledningsgrunnlaget eller utgangshistorien slik som det/den blir formidlet, forteller noe om veisøkeren som ”medmenneske” og som ”yrkesutøver”. I noen tilfeller også hva det konkrete veiledningsgrunnlaget formidler om veisøkeren og veisøkerens relasjonelle forhold til omtalte aktører.

Det gjelder i følge flere gruppedeltakere å få veisøkeren til selv å drøfte ”fundamentale delhistorier” i tillegg til ”lærdommer” som vil kunne relateres til situasjonsbestemte handlinger; situasjonsbestemte handlinger som ut fra ulike synsvinkler vil kunne bli beskrevet på forskjellige måter.

Utgangspunktet for veiledning vil som oftest være at studenten eller kollegaen har fått et problem som hun ikke takler på handlingsplan eller forståelsesplan. Det vil i mange tilfeller dreie seg om fastlåste beskrivelser fra en, flere eller alle involverte. En bestemt beskrivelse oppleves av veisøkeren som en etablert ”sannhet”; en sannhet veisøkeren ikke forstår eller ikke får gjort noe med. Veisøkeren vil ikke sjelden på egen hånd kunne oppleve forandringer knyttet til innholdsplanet gjennom selv å beskrive sitt dilemma til en nøytral veileder.

”Veilederen kan fullføre sin oppgave gjennom å lytte til hva som blir formidlet.”

Det gjelder ”oftere” for veilederen gjennom åpne spørsmål å skape alternative perspektiv, alternative synsvinkler og alternative beskrivelser slik at veisøkeren vil kunne ”utvikle en ny beskrivelse av situasjonen som hun kan handle ut fra eller lære seg å leve med”. Den siterte basisgruppedeltakeren hadde utarbeidet en forståelse av ethvert problem som ”resultatet av sosial konstruksjon”. Sosiale konstruksjoner ble til gjennom sosial samhandling.

Alle aktører i situasjonen bidrar etter gruppedeltakerens vurdering til å ”kreere” eller skape og opprettholde et presentert problem; et konkret problem eller ”problemkompleks” som veilederen gjennom spørsmål skal hjelpe veisøkeren til ”å løse eller leve med”. Det finnes flere alternativ.

Den omtalte basisgruppedeltakeren etablerte dialog etter en aktiv spørrefase som intenderte å skulle avklare situasjonsbestemte forhold; en dialog hun "*skapte sammen med veilanden*" gjennom å stille en ny type spørsmål som utfordret veisøkeren på "*konsekvensplanet*".

Basisgruppedeltakeren understrekte at hun utfordret veisøkeren på selve forståelsen av historien(e) som veisøkeren selv hadde formidlet. Hun kunngjorde tydelig, men indirekte til veisøkeren, at enhver historie var å forstå som en av flere mulige språklige framstillinger av et problem eller noe som hadde hendt:

"Veilederoppgaven blir på en måte å konstruere nye perspektiv gjennom å stille litt utfordrende spørsmål, men også skikkelig utfordrende spørsmål og en del, men ikke for mange, støttende spørsmål".

Basisgruppedeltakeren opplevde at støttende spørsmål og "*i alle fall*" støttende ytringer, hindret framdrift og "*forstyrret samtalen*".

Basisgruppedeltakeren tok som veileder utgangspunkt i at enhver "*veiland*" faglig sett representerte "*en kjerne*" av ideer, historier og forståelser; forståelser, historier og ideer som ble opprettholdt i en indre dialog og justert i samhandling med andre yrkesutøvere. Veilederrolla representerte spesielle forventninger; forventninger i retning av å skulle samtale om, og å skulle utfordre den omtalte kjernen.

Veilederrolla blir å differensiere kjernen av ideer, historier og forståelser, samtidig som den formidlete kjernen blir møtt med respekt. Veilederen skulle med utgangspunkt i "*problemformuleringer og det totale veiledningsgrunnlaget ved hjelp av meningsskapende spørsmål og dialog, hjelpe veilanden til å se alternative veier*".

Basisgruppedeltakeren ville ikke beskrive dialogen som å samskape en ny forståelse, men trodde at et vellykket utbytte ville kunne bli oppfattet på den måten.

Et medlem av den samme basisgruppa begrunnet sin uenighet med å vise til "*konstruktivisten*" (?) Kenneth J. Gergen (1982:270) som formidler at kunnskap ikke er noe menneskene besitter i sine hoder, men heller noe menneskene gjør sammen. Det er i følge basisgruppemedlemmet "*et konstruktivistisk poeng*" at kunnskapen som samskapes i veiledning, er sosiale, språklige konstruksjoner som gjelder der og da, og som veisøkeren vil kunne gjøre seg bruk av. Situasjonsbestemte forhold avgjør anvendelsen. De aktuelle aktørene vil kunne opprettholde etablert praksis eller konstruere ny praksis basert på alternative historier som inneholder nye, alternative perspektiv.

Andre basisgruppedeltakere fra samme basisgruppe pekte på oppfatningene til Bahktin, Rommetveit og Vygotsky slik disse blir presentert i pensumartikkelen "*Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning?*" (Dysthe 1996:105ff.). Deltakerne understrekte at ny mening samskapes ved at mennesker gjør noe sammen. Det ble hevdet at menneskene samhandler seg fram til alternative forståelser, og at veiledningsutbyttet for flere (som veisøkere) hadde blitt økt innsikt i og forståelse for "*ulike sannheter og flere mulige perspektiv*". Å språkliggjøre "*noe nytt*" vil kunne føre til forandring så sant det språkliggjorte blir "*meningsfullt for veiledet*".

Den enkelte gruppedeltakers alminnelige forestillinger om hva et menneske egentlig er, vil influere væremåte og forståelse for veisøkere.

”Våre hvordan favner hva vi forsøker å forstå, og hvordan vi vil gå fram for å tilegne oss forståelse.”

Menneskemøter og veilederens væremåter og handlemåter i veiledningssituasjoner ble et gjennomgangstema. Flere basisgruppedeltakere snakket og skrev om å forandre sin førforståelse gjennom å snakke om hva som ble forstått, og å *”metasnakke selve samtalen i veiledningssekvensen”*.

Ei basisgruppe hadde en lengre prosess knyttet til rekkefølgen (1) kunnskap, (2) tanke og (3) verbalisering eller omvendt, der flere deltakere skiftet forestilling fra å ha tenkt forut for *”snakking i jobbsammenheng”*, til å vurdere seg som deltakere i reflekterende samtaler, og med en *”ikke-personifisert kunnskap spredt mellom deltakerne.”*

En basisgruppedeltaker markedsførte for kullet at hun var blitt mer oppmerksom på hva som blir sagt. Hun utfordret direkte på anvendte ytringer, mindre på hva hun trodde veisøkeren mente med det som ble formidlet.

Flere basisgruppedeltakere hadde opplevd at selve handlingsbeskrivelsen og/eller handlingsforståelsen var blitt endret som et resultat av refleksjon over *”veiledningsrelatert dialog”*, vel og merke veiledningsrelatert dialog som var preget av utfordrende og støttende spørsmål. Flere hadde erfart at ny, samskapt mening hadde oppstått; erfaringer de hadde høstet *”fra begge sider av bordet”*. De hadde som veisøkere opplevd at eksisterende forståelse ble utfordret av veilederen; en veileder som introduserte nye erkjennelser knyttet til formidlet veiledningsgrunnlag, og omvendt.

En basisgruppedeltaker fortalte at hun *”som veiledet, og deretter som veileder, verdsatte endringsspørsmål ... (knyttet til) ... vurderingsfasen”*. Det var viktig å bli utfordret på om endring virkelig har funnet sted, og å få satt ord på det som er nytt.

Dersom det for veisøkeren skulle vise seg å være *”en fastlåst problematikk”*, så kan det i følge basisgruppedeltakeren være fornuftig å ta ei ny runde; ei runde som utvider situasjonsbeskrivelsen gjennom å introdusere nye personer eller nye relasjoner. Det vanskelige vil ikke sjelden være tidsaspektet i forhold til veiledningssekvensen, og å skulle fastholde et utvidet perspektiv. Det kan være vanskelig å skulle unngå å vandre tilbake til den gamle fortellingen:

”Det vil til tider være galt å fastholde et utvidet perspektiv.”

Basisgruppedeltakeren fikk i det konkrete tilfellet hjelp av sin observatør: Det er mulig å forebygge tilbakefall gjennom å beskrive de to fortellingene med fokus på de ulike forståelsene som ligger til grunn; forståelser som vil kunne fremme forskjeller og i neste omgang gi åpning for alternative valg.

Om fenomenologiens framvekst med utgangspunkt i ontologisk perspektiv

Jeg har tro på å synliggjøre hvor jeg selv står erkjennelsesmessig; et ståsted i samhandling med andre mennesker eller sittested foran datamaskinen, som kan forklare metodevalg og fokuseringsområde.

Om mitt ståsted

Våre handlinger oppstår ikke i et vakum. Våre handlinger finnes i verden med forgreininger til våre tidligere erfaringer og våre syn på virkeligheten. Naturvitenskaplig forskning studerer naturobjekt, ting og objektatferd, mens humanistisk forskning studerer personer med bevissthet som handler hensiktsmessig og meningsskapende.

Fenomenologisk forskning handler om unike personer, ikke om anonyme individ. Samtlige personer er sosialiserte bærere av kulturelt utformete forståelseshorisonter. Personene har en førforståelse. Forståelseshorisontene fra samtlige personer er i stadig endring, samtidig som enkeltmennesket for alltid vil fungere som deltaker uten mulighet til å skue forståelseshorisonten utenfra. Tilskuerperspektivet blir en umulighet.

Levd erfaring er utgangspunkt og endestasjon for fenomenologisk forskning. Målsettingen er å transformere levd erfaring til en tekst som favner essensen og meningen på en levende, realitetsorientert og reflekterende måte. Det er mulig å synliggjøre menneskelig liv for hverandre på en dyptfavnende måte gjennom verbal dialog. Diogenes snakket om å finne det virkelige mennesket ved hjelp av laterne i dagslys. Fredrik Beutendijk skriver om å forstå mennesker gjennom oppriktig interesse og kjærlighet. Emmanuel Levinás fokuserte på menneskenes ansikt og øyne.

Levd liv er alltid mer sammensatt enn resultatet av en beskrivelse. Det er naiv rasjonalisme å tro at levde fenomen vil kunne bli verbalformidlet på en fullstendig måte.

Om ontologiske perspektiv

Ontologi blir definert som den mest allmenne lære om værensformer og væremåter. Metafysikk refererer til det prinsipielt ikkeerfarbare som utgjør fenomenverdenens ytterste grunn. Martin Heidegger hevdet i "*Being and time*" (1962) ("*Sein und Zeit*") at mennesker flest har en implisitt forståelse av væren som uttrykkes i presensformen av verbet å være. Værensforståelsen formidles gjennom å synliggjøre den implisitte forståelsen, samt å tydeliggjøre menneskene som spør.

"Ontologi innebærer for meg læren om det som finnes i fenomenverdenen."

Definisjonen peker mot den ytre verden eller tingen som viser seg. Definisjonen innebærer at ontologien tilkjennes ei objektside i form av fenomen som viser seg, og ei nødvendig subjektside etter som ingenting som viser seg, kan unngå å vise seg for noen.

Ontologi speiler antagelser om virkelighetens beskaffenhet og dermed bakgrunn eller kulisse for forståelse og for forskning. Ulike forestillinger om virkeligheten tilsier synliggjøring av ontologiske antagelser etter som antagelsene vil gi føringer for anvendte spørsmål og anvendte metoder. Utgangspunktet blir spørsmålene og hvordan den enkelte forstår spørsmålene. Metoden velges ut fra hva jeg ønsker å få vite. Metoden velges med utgangspunkt i epistemologiske antagelser. Synliggjorte forskingsresultat blir følgelig en konsekvens av ontologiske antagelser basert på ontologi, epistemologi (erkjennelseslære), metode, analyse og resultat.

Jeg vil kortfattet og skissemessig gjøre rede for noen forskjeller og noen konsekvenser knyttet til posisjonene til monismen, dualismen og pluralismen, for så å ta meg den frihet å knytte innholdet til egne valg:

En monistisk ontologi hevder at verden eller virkeligheten bare inneholder én type substans eller grunnstoff, mens en dualistisk ontologi gir rom for to substanser.

En dualistisk forestilling deler verden inn i to uforenlige deler. "*Den utstrakte saken*" eller res extensa, representerer det fysiske eller materien, mens "*den tenkende saken*" eller res cogitans, representerer sjelen eller bevisstheten.

En dualistisk forestilling opererer med uforenlige motsetninger mellom kropp og bevissthet; radikale motsetninger som hindrer kropp og bevissthet å kunne påvirke hverandre (Bengtsson, 1989, 1993). Vi har i følge Eva Alerby (1998) bildemessig å gjøre med to parallelle jernbaneskinner på samme strekning; skinner som aldri vil kunne møtes. Den dualistiske forestillingen gir ikke åpning for fellesmenneskelighet eller intersubjektivitet.

En monistisk forestilling opererer med ei jernbaneskinne. Den andre skinna eksisterer ikke:

Jernbaneskinna kan være idealistisk, bygd på res cogitans, med interesse for kognisjoner som rene kognisjoner. Idealismen ser bort fra det materielle. Jeg opplever andre ut fra mitt ego. Andre mennesker blir dermed deler i mitt verdensbilde; en forestilling som ikke åpner for intersubjektivitet.

Jernbaneskinna kan være materialistisk; bygd på res extensa, med en virkelighet forstått som fysiske og materielle ting. Alle blir oppfattet som fysiske ting, innbefattet jeg selv. Subjektet blir sett som fysiske egenskaper, et forhold som ikke gir åpning for intersubjektivitet.

Hvilke følger får de ontologiske forestillingene for mitt forskingsarbeid?

Ut fra dualistisk ontologi eksisterer materie og bevissthet uten gjensidig påvirkning. Tenkingen vil være fullstendig frikoblet fra kroppslige erfaringer. Jeg skulle i dette perspektivet ha beskrevet kursdeltakernes tanker som fritt svevende, fullstendig fristilt fra kroppslige erfaringer, og kroppen uten kobling til tenkingen.

Idealismen betoner bevisstheten samtidig som det kroppslige eller det materielle blir fornektet. Forestillingen innebærer at tenkingen behandles som fritt svevende tanker. Kursdeltakernes kroppslige erfaringer vil i dette perspektivet ikke kunne ha påvirket tenkingen.

Et materialistisk utgangspunkt faller på sin urimelighet: Forestillingen tilsier å skulle forstå virkeligheten som fysiske, materielle ting uten bevissthet.

Dualismen og monismen refererer til en form for reduksjonisme og generalisering som forutsettes å skulle kunne romme helheten. Jan Bengtsson (1997) omgår problematiske generaliseringsproblemer gjennom å regionalisere ontologien:

En bestemt region avgrenses fra øvrige regioner; en spesiell foreteelse fokuseres. Fokuseringen innebærer en pluralisering av ontologien etter som grunnkategoriene til dualismen og monismen oppleves som utilstrekkelige: Grunnkategoriene må utvides med ureducerbare egenskaper innenfor en intersubjektiv, fellesmenneskelig kontekst.

Mitt forskingsarbeid dreier seg her om erfaringsbaserte synspunkt på læring knyttet til regionen veiledet praktisk læring eller faglig veiledning; synspunkt som sprenger rammene til dualismen og monismen. Sprengingen har fått meg til å velge et fenomenologisk utgangspunkt; et valg som innebærer at jeg velger en ontologi som åpner for forening av bevisstheten og det fysiske. Fenomenenes subjektive og objektive sider oppfattes ikke som gjensidig utsluttende.

Mine ontologiske ansatser bygger på at ulike personer som handlende deltakere, opplever en verden i stadig forandring. Opplevd virkelighet er mangfoldig. Kropp og bevissthet er nært forbundet i levd liv; et forhold som knytter enhver foreteelse til en bestemt kontekst. Det blir relevant å snakke om en tenkende kropp og kroppslige tanker.

Intersubjektivitet løftes fram som validitetskriterium etter som forestillinger om objektiv sannhet forkastes. Objektivitet synes å forutsette et skille, et nøytralt rom, mellom et erkjennende subjekt og det som erkjennes. Vi er alle levende mennesker i en verden der kroppen er både subjekt og objekt, og der andre mennesker blir forstått på samme måte som jeg selv. Forestillingen åpner for fellesmenneskelighet eller intersubjektivitet.

Om erkjennelsesteoretiske konsekvenser

Epistemologiske synspunkt som synet på læring og kunnskap, vil styre innholdet i all utdanning. I profesjonsutdanninger vil synet på kunnskap og læring virke inn på organisering, på valg av metoder og på valg av arbeidsformer. Læring og kunnskap peker mot tenking; et begrep som i litteraturen ofte knyttes til kognitiv psykologi, til kognitiv bevissthet eller synliggjort tankevirksomhet.

Psykologiske rammer for tenking og tanke får i følge Edmund Husserl (1995) en snever betydning sammenlignet med de latinske begrepene cogito som betyr "*jeg tenker*", og cogitatio som betyr "*tanke*". Den filosofiske betydningen tilkjenner at tankevirksomheten alltid vil være rettet fra jeget mot noe; "*mot et meningsskapende innhold*".

Maurice Merleau-Ponty (1962:14) formidler at tenking og tanke ikke skal bli sett på som noe frittsvevende menneskene imellom, etter som:

"One always thinks of something; about, according to, in the light of something; with regard to, in contact with something."

Erkjennelse knyttes til menneskenes erfaringer; til synliggjorte erfaringer, men også til innforstått kompetanse. Gregory Bateson og Mary Catherine Bateson (1988) understreker at det finnes underforståtte dimensjoner i det menneskene erfarer og fornemmer. Vi har etter min vurdering å gjøre med implisitte, ureflekterte og glemte tanker som sammen med synliggjort tankevirksomhet danner grunnlaget for at vi fornemmer hva som vil være riktig handling, og at vi fornemmer hva som gir mening.

Menneskene tenker, erfarer, tror, håper og handler. Vi er etter min vurdering eksistensielt tilstede i tilværelsen; en eksistens som konstituerer innholdet i enkeltmenneskets følelser, frykt, håp, forestillinger, tanker og handlinger. Menneskenes bevissthet virker i følge Lev S. Vygotki (1995) i en stadig dialog med ulike tankeformer; i motsetning til intellektet som er monologisk.

Det oppstår slik jeg ser det, problem når vi skiller fra hverandre (1) essens som viser til hva noe er, og (2) eksistens som viser til at noe er til.

Eksistensielt orienterte fenomenologer hevder at essens og eksistens må sammenholdes for å yte virkeligheten rettferdighet: Det er forskjell på å forholde seg til en levende, stor ulv, og å forholde seg til forestillingen om den samme store, levende ulven.

Jeg har i det aktuelle forskingsarbeidet forholdt meg til yrkesaktive kursdeltakere som tenker, som skriver, leser, lytter og snakker ut fra gjennomførte handlinger, eller ut fra potensielt mulige handlinger formidlet av andre. Jeg har forholdt meg til kursdeltakere som eksistensielt værende, deltakende yrkesutøvere med en tankevirksomhet som vil være rettet fra de ulike jegene mot et meningsskapende innhold.

Om fenomenologi og erfaring

Fenomenologi er som vitenskap en spesifikk metode og et spesifikt tankesett. Edmund Husserl (1859-1938) ville vende tilbake til sakenes kjerne gjennom å studere fenomenenes essens. Maurice Merleau-Ponty (1962) ser i likhet med Husserl (1995) fenomenologisk metode som et tankesett, at fenomenologi kan bli praktisert og identifisert som en væremåte eller tenkemåte.

Max van Manen (1990) tolker Husserls' bruk av essens som en beskrivelse av et fenomen. Vi får tilgang til sakenes kjerne gjennom erfaringene vi gjør som deltakere i verden. Erfaringene er i utgangspunktet stumme etter som begrep, hensikter og teorier har sitt utspring i erfaringene; erfaringer som blir tøyd gjennom tankemessige og språklige aktiviteter.

Fenomenologien er nær knyttet til erfaringsbegrepet:

Det gjelder å få innsikt i og å beskrive hvordan verden erfares gjennom våre sanser. Det gjelder å feste begrep til det som viser seg i erfaringene uten å redusere eller endre innholdet. Det gjelder å kunne beskrive hvordan verden erfares av menneskene selv som et resultat av levd liv. Max van Manen (1990:36) skriver at:

"Lived experience is the starting point and end point of the phenomenological research."

Hva er fenomenologisk vitenskap?

Det er forskjell på å tilegne seg fenomenologi intellektuelt og å forstå fenomenologi fra innsida. Teoretisk, begrepsmessig mot "*aktivt å gjøre det*". Fenomenologisk forskning er studiet av levd erfaring; av hver vår livsverden som vi umiddelbart erfarer på en prereflektert måte, fram for på en begrepsmessig, kategorisert og reflektert måte.

Spørsmålet blir: "*Hvordan oppleves denne erfaringen?*"

Fenomenologisk forskning intenderer å etablere fornyet kontakt med opprinnelig erfaring. Det gjelder å vende seg "*zu den Sachen*". Det gjelder "*å bli full av levd liv*". Fenomenologisk forskning forventer at forskeren "*står i sakene*", at forskeren står midt i levde og delte relasjoner, og at forskeren aktivt undersøker levd erfaring i alle modaliteter og aspekt.

Jean-Paul Sartres (1956:252ff) analyse av "*Kikkeren*" er et velkjent eksempel på beskrivelse av levd erfaring: (1) Ved å kikke på noen, så mister kikkeren seg selv i verden. (2) Ved å være klar over andres beskuelse av seg selv, så er jeget utvilsomt, selvskuede tilstede.

Det viktige spørsmålet blir hvordan vi gjør fenomenologisk forskning. Ikke hva fenomenologisk forskning er. Å gjøre fenomenologisk forskning er alltid å samtale om noe; ofte å skrive forstått som samtaletanker. Språk og tanke lar seg vanskelig skille. Maurice Merleau-Ponty (1973:142) skriver:

"Jeg oppdager hva jeg ønsker å si når jeg snakker."

Martin Heidegger (1962:58) skriver at

"... fenomenologi er å la det som viser seg, selv bli sett fra seg selv, på samme måte som det viser seg for seg selv".

Vår erfaring tilkjennes alltid et innhold. Erfaringer tilegnes ut fra ulike horisonter; et faktum som innebærer at det i erfaringen finnes noe mer enn det som presenterer seg i vår bevissthet på en direkte måte. Tomas Kroksmark (1992:19) formidler at det finnes en gitt mererfarenhet i erfaringen; en mererfarenhet som er indirekte gitt i vår oppmerksomhet av det som skjer. Fysiske og psykiske objekt presenterer seg for oss med et større bevissthetsinnhold enn det som er gitt i den direkte erfaringen.

Jeg forstår fenomenologien som en erfaringsfilosofi, som fokuserer sakene slik sakene viser seg. Jeg må derfor være oppmerksom på at det som viser seg for meg, er sakene slik de finnes i min bevissthet. Vi får som mennesker tilgang til verden gjennom vår evne til refleksjon; at vi vet at vi ser, føler, frykter og handler.

En bevissthet rettet mot seg selv, betegnes som refleksjon. Hegel definerte bevissthet som relasjonen mellom jeget og gjenstanden. Når bevisstheten retter seg mot verden eller gjenstanden, så betegnes dette som intensjonalitet; et begrep Franz Brentano (1838-1917) gjeninnførte og videreutviklet, og som i følge Husserl (1995) ble sentralt for den fenomenologiske filosofien.

Vår bevissthet avgrenser den levde verden. Psykiske fenomen er intensjonelle. Psykiske fenomen inneholder et formål: I en forestilling forestilles noe, i en vurdering erkjennes eller

forkastes noe, i kjærligheten elskes noe, i begjæret begjæres noe. Fysiske fenomen kan ikke vise til tilsvarende avgrensninger.

Menneskenes væren i verden inneholder ulike oppmerksomhetsakter. Oppmerksomhetsaktene vil i følge Brentano (ibid) kunne være rettet mot samme objekt: (1) Vi kan erfare noe, eller (2) vi kan forestille oss samme objekt gjennom å tenke på det. (3) Vi kan i tillegg tenke på eksisterende og på (4) ikkeeksisterende objekt.

Det er ikke mulig å beskrive fenomenologien som ei samstemt retning. Ulike tolkere har dratt fenomenologien i ulike retninger:

Edmund Husserl ville vende tilbake til sakenes kjerne gjennom å studere fenomenenes essens. Husserl utviklet en transcendentalfenomenologisk metode, epochén, for å skulle nå fram til absolutt sikker kunnskap. Metoden skulle skille ut fenomenets eksistens fra fenomenets essens ved å sette eksistensen i parentes; eksistensen forstått som hverdagslig førforståelse og vitenskaplige kunnskaper. Husserl ville etter min vurdering gjennomføre en fullstendig reduksjon av bevisstheten. Jan Bengtsson (1993:37) hevder at Husserl gjorde seg skyldig i det retrospektive mistaket; at refleksjonen blir en forutsetning for, eller viktigere enn, det eksistensielt nærværende.

Epochén har blitt sterkt imøtegått innenfor den fenomenologiske bevegelsen. Eksistensfilosofisk og hermeneutisk orienterte filosofer som Heidegger, Sartre, Schütz, Gadamer og Merleau-Ponty har kritisert og avvist føringen mot absolutt sikker kunnskap. Opponentene har understreket førforståelsens betydning i tillegg til å yte levd liv rettferdighet gjennom å sammenholde eksistens og essens. Merleau-Ponty (1962) tillegger synspunkt om at menneskelig bevissthet er knyttet til kroppens-tilstedeværelse-i-verden, og at verden deltar i kroppen. Vi erfarer den konkrete verdenen i all sin historiske, kulturelle og kontekstuelle mangfoldighet gjennom vår eksistens; en forestilling som innebærer at levd liv i tid og rom blir forutsetninger for enkeltmenneskenes erfaringer.

Maurice Merleau-Pontys (1962, 1991) framstilling av den ekspressive egenkroppen bryter ned den artikulerte kunnskapstradisjonens innarbeidete forestillinger om det indre mot det ytre, subjekt mot objekt, bevissthet mot legeme. Motsettingene mister meningsbærende relevans fordi Merleau-Ponty forutsetter at den menneskelige eksistensen bygger på kroppslige erfaringer som gir enkeltmennesket mening. Merleau-Ponty formidler at kroppen bebor tida og rommet. "*Le corps propre*" eller egenkroppen skaper og persiperer en stadig foranderlig verden. En levende, betydningsskapende kropp er i utgangspunktet vevd sammen med verden på en relasjonell måte som forebygger meningsoppløsende oppsplitting.

I de viktige menneskemøtene må hver person forholde seg til andre mennesker med sine individuelle meninger, intensjoner, viljer og følelser; et sansebilde som avklares gjennom tolking og inntrykk, og ved en væremåte og handlemåte som tillater andre mennesker fordomsfritt å få utfolde sine særtrekk. Mennesker kan bare forholde seg til tingene slik de framtrer for den enkelte; en erkjennelse som kan videreutvikles gjennom å reflektere over tingenes allmenne vesen.

Maurice Merleau-Ponty (1962:vii) viser til fenomenologisk forståelse av erfaringsbegrepet. Han skriver :

"It tries to give a direct description of our experience as it is, without taking account of its psychological origin and the causal explanations which the scientist, the historian or the sociologist may be able to provide."

Vår livsverden, våre daglige erfaringsverdener som vi lever våre liv i, og som vi tar for gitt, utgjør forutsetningene for våre liv. Det er den samme livsverdenen som utgjør forutsetningene for vitenskaper. Teoriene må hentes og vurderes ut fra menneskenes livsverdener.

Mitt alternativ til dualismens og monismens ontologiske antagelser er knyttet til livsverdenbegrepet. Max van Manen (1990:105) hevder at det immanent i menneskenes livsverdener finnes fire fundamentale og eksistensielle temata som kan lokaliseres, men som vanskelig kan skilles fra hverandre: (1) Levd kropp, (2) levd rom, (3) levd tid, og (4) levende relasjoner til andre. Begrepsinnholdet former en intrikat enhet som vi kan kalle vår livsverden; våre levde liv.

Jeg slutter meg til eksistensfilosofiske oppfatninger som har utviklet en livsverdenfilosofi uten transcendentale reduksjon, og som kritiserer epochén. Tilslutningen er hovedsaklig basert på relasjonsorienterte erfaringer som jeg har tilegnet meg i løpet av doktorgradsarbeidet (Sandell b 1999) og tidligere; erfaringer som har vært med på å legge forholdene til rette for læring, en læringsutfordring og et læringsarbeid som jeg har akseptert.

Mine tidligere respondenter, konsultatører, mine nåværende yrkesaktive kursdeltakere og jeg eksisterer samtlige som aktive deltakere i verden. Vi er som bevisste mennesker noe mer enn betrakttere: Vi er aktive deltakere med begrensede horisonter. Vi er i følge Heidegger (1962) kastet inn i verden.

Om fenomenologi og hermeneutikk

Pedagogikk trenger etter min vurdering (1) fenomenologi for å fokusere levd erfaring, (2) hermeneutikk for å tolke fenomen knyttet til levd liv, og (3) språk og semiotikk for å starte forskingsprosess og tekstfortolkning.

Det er delte oppfatninger om tolking inngår i den fenomenologiske metoden. Synsvinkelen synes fremmed for Husserl, mens Heidegger (ibid) og Hans-Georg Gadamer (1995) hevder at beskrivende fenomenologisk metode bygger på tolking. Det skjer alltid en transformering av objektet via subjektet; en tolking som påvirkes av subjektets tilstedeværelse i levd verden. Ingen data blir å forstå som rene rådata. Hermeneutisk inspirerte fenomenologer hevder at fenomenene må bli forstått og tolket, ikke bare bli betraktet og beskrevet.

Levde erfaringer samler hermeneutisk relevans etter som vi reflekterer over sentrale tema. Språket gjennomsyrrer erfaringsbasert og perseptuell epistemologi. Vi kan gjenkalle erfaringer gjennom språket; erfaringer som er muligjort av språk. Levd erfaring synes å ha språklig struktur. Paul Ricoeur (1992) skriver om all menneskelig interaksjon, all erfaring, som en form for tekst. All fenomenologisk beskrivelse blir tekstfortolkning eller hermeneutikk. Meningen eller essensen ved et fenomen er sjelden enkel og endimensjonal. Meningen er multidimensjonal og sammensatt; et forhold som peker mot tekstbearbeiding og tekstanalyse. Hver og en av oss søker mening ut fra våre ståsteder, og ut fra ulike roller innenfor samme person. Å reflektere over levd erfaring blir å reflektere bestemte aspekt ved erfaringen.

Jan Bengtsson (1993) poengterer at den fenomenologiske metoden burde benevnes i pluralis. Det dreier seg etter min vurdering om en forskingsmetodologi: (1) Forskingsmetodologi forstått som studium av vei, viser til filosofisk rammeverk, fundamentale forestillinger, livsorientering og kunnskapssyn. Forskingsmetodologi viser også til føringer for metodevalg eller teorien bak metodevalget. (2) Forskingsteknikk peker på mulige teoretiske og praktiske prosedyrer og inneholder element av kunst eller håndverk, mens teknologi blir å forstå som vitenskapliggjort teknikk. (3) Forskingsprosedyre viser til retningsfremmende praktiske regler og rutiner.

Max van Manen (1990) understreker at fenomenologisk metode unnviker alle tendenser mot ferdige teknikker og ferdige prosedyrer. van Manen (ibid) presenterer tross dette en metodisk struktur med tankesett for hermeneutiskfenomenologisk forskning:

En fenomenologisk orientert forsker skal vende seg mot et tema som virkelig interesserer henne og forplikter henne til verden. Hun skal undersøke erfaring slik menneskene lever erfaringen, fram for hvordan menneskene begrepsfester erfaringen. Hun skal reflektere over essensielle tema som kjennetegner fenomenet og beskrive fenomenet gjennom kunsten å skrive og å omskrive. En fenomenologisk orientert forsker skal opprettholde en sterk, pedagogisk orientering rettet mot fenomenet og balansere forskingskonteksten gjennom å overveie del og helhet.

Fenomenologisk analyse er oppdagelsesorientert; analysen vil finne ut hva ulike fenomen innebærer. Flere fenomenologer skriver om "*en sti mot avklaring av essensiell kunnskap*". Det blir ingen egentlig metode, men en tradisjonsbasert utdanningsprosess knyttet til fenomenologisk tenkemåte.

Jan Bengtsson (1991) forstår fenomenologien som en metode bestående av to grunnleggende komponenter: (1) Den første komponenten er den fenomenologiske vendingen mot selve sakene; (2) den andre er kravet om følsomhet mot de samme sakene.

Jeg starter i mine forskingsoppgaver helt konkret med å synliggjøre den umiddelbare opplevelsen av et spesifikt fenomen. Dette gjøres gjennom (1) å skue, (2) å analysere, og (3) å beskrive det aktuelle fenomenet:

Den skuende fasen handler om å fange den umiddelbare opplevelsen uten å la seg styre av erfarte forestillinger eller av teori. Sakene viser seg og snakker til deg samtidig som du har deg selv som forutsetting; samtidig som du er konsentrert om opplevelsen.

Den analytiske fasen handler om å utarbeide mønster og strukturer gjennom tankemessig å variere det som viser seg. Det gjelder langsomt å begrepsfeste det erfaringsbaserte materialet: Det gjelder langsomt å søke etter det porøse, å søke etter de fine nyansene. Det gjelder å favne det følsomme, vage og sprø.

Den beskrivende fasen forutsetter et begrepsformidlet rammeverk bestående av mønster og strukturer som helst er åpent for nye strukturer og nye mønster. Beskrivelsene vil alltid være selektive; et faktum som betoner betydningen av å skulle synliggjøre det karakteristiske ved det aktuelle fenomenet. Det gjelder å unngå for mange metaforer, samt å vektlegge ulike framtoninger i tillegg til hva som viser seg.

Om veiledning, læring og kunnskap

Kursdeltakere har som erfarne yrkesutøvere utfordret veiledning som samtale; flere deltakere og hele basisgrupper har utfordret handlings- og refleksjonstradisjonen til Lauvås og Handal (1990, 2000) slik tradisjonen er blitt presentert gjennom pensumvalg og av kursledere. En temaredegert innholdsbeskrivelse fra den refleksjons- og diskusjonsbaserte metalæringen, avslutter forskingsrapporten og fagboka. Jeg analyserer tematikken ved hjelp av faglige begrep.

Kursdeltakere fra basisgruppene som jeg har veiledet, har formidlet ulike synspunkt på og kommentarer til (1) veiledningssamtalen og veiledningsstil. Basisgruppedeltakere har vært opptatt av (2) læring generelt og studentlæring spesielt. Basisgruppedeltakere er tydelig opptatt av (3) profesjonskunnskap og kunnskapsforståelser med fokus på omsorg og *”det gode liv”*.

Om felles forståelser for og forestillinger om veiledning og veisøkere

Kursdeltakere generelt og basisgruppedeltakere spesielt formidler tro på at veisøkerne besitter evne til å lære av sine erfaringer, at de er i stand til å endre seg selv *”så sant de kan snakke om sine problemer og kan lytte mer til mine spørsmål, enn mine forslag”*.

Møtene med et annet menneske synes å være humanistisk fundert i betydningen av at den andre har en egenverdi, er spesiell og fortjener respekt. En kursdeltaker er tydelig:

”Vettuge studenter har muligheter til selv å finne ut hvordan de kan utføre jobben på en bedre måte.”

Den siterte basisgruppedeltakeren hevdet at hans veiledning *”henger sammen med mitt menneskesyn”*; at studenter og kollegaer gjennom dialog selv ville finne *”sin vei”*, og at de ville handle fornuftig ut fra sine verdier og i forhold til profesjonsfaglige retningslinjer. Han hevdet videre at helse- og sosialarbeidere generelt er konstruktive og ansvarlige, og at alle mennesker, noe avhengig av materielle og sosiale livsbetingelser, har muligheter til konstruktiv forandring og personlig utvikling mot et verdig liv. Anvendt veiledning ble oppfattet som et forsøk på å skulle forstå veisøkerens handlinger i forskjellige arbeidssituasjoner, for så sammen med veisøkeren *”å forske på mulige løsninger”*. Basisgruppedeltakeren fikk bekreftet sine synsvinkler i basisgruppa, samt presiseringer om at forandringene favnet *”både handlingsplanen og veisøkerens væremåte”*.

Mange basisgruppedeltakere reflekterer over egne holdninger til sine veisøkere; refleksjoner som kortfattet kan oppsummeres som eksistensialistiske: (1) Kursdeltakere formidler at veisøkerne gjennom handlinger og yrkesfaglig engasjement blir hva de er og kan bli. Måten som arbeidet utføres på, blir bestemmende for hva og hvem vi til enhver tid er. Maurice Merleau-Ponty (1962) ville i følge en kursdeltaker ha uttalt at eksistensen går forut for essensen. (2) Basisgruppedeltakerne forutsetter eksplisitt at samtlige veisøkere er seriøst engasjert i veiledningsgrunnlagene som de presenterer; at begge parter er forpliktet til å drøfte innholdet, og at *”innholdet er viktig for både veisøker og veileder”*. (3) Basisgruppedeltakere formidler eksplisitt at veisøkere besitter frihet til å fatte egne valg, og at de samme veisøkerne er ansvarlige for konsekvensene av fattete valg. (4) Flere basisgruppedeltakere reflekterer i

skriftlige oppgaver spesielt, men også i løpet av eller etter veiledningssekvenser. De reflekterer over deltakersynsvinkelen og formidler synspunkt på menneskenes avhengighet av hverandre og av materielle vilkår. De formidler (5) at egen *”innsikt og mening vokser gjennom å forsøke å forstå veilanden ut fra hennes subjektive forståelse”*. (6) Knyttet til resignasjon over studenter som på kort tid *”kan alt så meget bedre enn oss andre på avdelingen”*, så skriver en basisgruppedeltaker om betydningen av å leve innforstått med faktumet at alle mennesker skal dø, og at innsikten vil kunne forebygge alt for bastante oppfatninger om hvordan arbeidet skal utføres *”i bestemt form entall”*.

Om veiledning i et postmoderne samfunn

Den generelle samfunnsutviklingen med mange gyldige perspektiv på samme tid, bryter ned tradisjonelle rollebetingelser (Giddens 1996). Det postmoderne samfunns mennesket må forholde seg til nye kommunikasjonsformer, til ny teknologi og en liberalistisk preget internasjonalisering. Styringsformene blir i en overgangsfase bløtere (Kvale 1998).

Det er i følge kursdeltakere vesentlig å skille mellom to former for pedagogisk veiledning innenfor utdanningssystemet. Det går et tydelig skille mellom (1) veiledning innenfor deltakerstyrte og problembaserte prosjekter (Illeris 1981, Bjørke 2000), og (2) oppgavepreget veiledning knyttet til skriftlige eksamensoppgaver der det stilles forventninger til veilederen om å lede veien for veisøkeren, der veilederen skal bidra med sin generelle evne til å tenke vitenskaplig. Veilederen skal være en kvalifisert samtalepartner som ikke utfører arbeidet eller skriver oppgaven (Katzenelson 1979:26ff.).

Det spesifikke ved oppgaveveiledning er institusjonell sammenkobling mellom undervisningsform og eksamensform der veilederen fungerer som oppgavekonsulent og som kontrollør ettersom hun inngår som eksaminator ved avsluttende eksamen, og som kontrollør av veiledningsforløpet med føringer for å påse at pensum er tilstrekkelig ivaretatt innenfor oppgaven. Hun har i noen tilfeller med ansvar for å utnevne en ekstern sensor som skal kontrollere produktet til veisøkende student og veiledende lærer.

Undervisningsformen unngår en formal upartisk, offentlig kontroll av prosess og produkt; en undervisningsform kjennetegnet av mindre grupper eller individuell tilnærming bak lukkede dører i motsetning til offentlige forelesninger og seminarer. Faglige kontroverser flyttes fra offentlige fora til privatiserende relasjoner kjennetegnet ved personlig kontakt der veilederen samtidig besitter betydelig eksamensmakt.

Kvale (1998) skriver om at *”vejledning (kan) have bidraget til en positiv opblødning av tradisjonelt rigide undervisnings- og eksamenformer”*. Kvale (ibid) er imidlertid kritisk til institusjoner der veiledning favner læreres konsulentrolle og kontrollørrolle, og der veiledning er dominerende pedagogiske form, kvantitativt sett!

Veiledning dreier seg bokstavelig om å lede veien for veisøker mot et mål som veisøker ikke kan gå alene ettersom målsettingene for utdanningen kan være for sammensatte eller for tolkbare eller for eklektisk valgbare til å kunne formulere nøyaktige læringsmål. Vag målformulering nødvendiggjør veiledning, og en besværlig vei nødvendiggjør veiledning; en vei-ledning som er nødvendig fordi veien er usynlig, farlig, kompleks eller villedende uten en lokalkjent los som kan synliggjøre rød(e) tråd(er). Veiledning nødvendiggjøres av at

studenten eller kollegaen er usikker og ikke kan, vil eller tør se målet og gå veien alene, eller at veilederen oppfatter veisøkeren som usikker.

Perspektivet; synsvinkelen og tilnærmingen til veisøker som et uselvstendig individ skaper i neste omgang behov for mer veiledning.

Veiledning kan være nødvendig fordi lærere ikke kan, vil eller tør representere, undervise og veilede i forhold til en forskningsbasert fagtradisjon, men velger å fylle arbeidsinnholdet med en veiledningsbasert terapeutrolle som innebærer fokuset er rettet mot veisøkerens vekst og utvikling, og der veisøkeren speiler sin egen faglighet uten å få hjelp ut over selve speilingen. Ulike lærerroller; læreren som fagrepresentant, som kontrollør, som konsulent, som mentor, som coach og som terapeut, vanskeliggjør veilederrolla.

Veiledning som et ønskverdig supplement til undervisning synes også å forsvinne i eksamensveiledning; en beskrivelse som utfordrer en utdanningsstruktur der faget eller fagene setter rammer for lærer-studentrelasjonene, og der faglig autoritet blir styrende for ulike studieforløp; studieforløp som myndiggjør studentene ettersom vesentlige målsettinger og skiltmarkerte veier til målene bygger på faglig ansvarlighet fra lærernes side og myndiggjorte studenter som selv må gå faglige veier, og der de samme veiene inngår i målet.

Veiledning forstått som å lede på rett vei, blir etter min vurdering å forstå som et ektefødt barn av modernismen. Veiledning definert som å lede på rett vei, orienterer seg mot en informasjonsteoretisk, kognitivistisk forståelse kjennetegnet ved stor tillit til menneskelig fornuftstankegang, kjennetegnet ved å skille mellom kropp og sjel, mellom noe objektivt og noe subjektivt; en dualisme som forutsetter troen på en universell sannhet og felles normer om hva som er riktig og galt, gyldige for alle mennesker. Kunnskap blir oppfattet som ytre, selvstendige, nøytrale, objektive biter som vil kunne overføres fra et menneske som besitter kunnskap, til et annet menneske som ikke besitter den samme kunnskapen.

Synsvinkelen innebærer at tanke styrer handling, og at teori styrer praksis. Den modernistiske forståelsen innebærer at skolene innholdsmessig og arbeidsmessig er blitt skolastisk organisert: Skolene har vært og er lærerstyrt, lærebokstyrt, med elevene plassert i militærinfluerte rekker, og med læreren som formidler, som faglig autoritet, og som kontrollør.

Det moderne, kognitive perspektivet er blitt erstattet av et postmoderne, konstruktivistisk perspektiv som vil definere veiledning som felles utforskning og konstruksjon. Synsvinkelen formidler at vi alle skaper hver våre bilder; vi skaper hver våre forståelser av verdenen som vi deltar i. Forskjellige synsvinkler vil kunne føre til ulike sannheter; der ulike sannheter vil kunne være like gyldige. Menneskene vil måtte søke etter felles forståelser ettersom allmenne normer og autoritetsforklaringer blir avvist.

Synet på læring kjennetegnes ved forståelse for tidsmessig samtidighet mellom tanke og handling. Studentene lærer gjennom å delta i diskurspreget praksis der mening skapes gjennom å samhandle og å reflektere over felles utforskning, og der studentenes konstruksjoner og følelser knyttet til konstruksjonene, behandles som gyldige av samhandlende deltakere. Læring blir oppfattet å være situert; studentene inntar gradvis en forpliktende deltakerrolle knyttet til sosiale og samhandlingspregete sammenhenger. Læring blir vurdert som helhetlige opplevelser uten å skille mellom følelser, kroppslig opplevelse og tankevirksomhet. Høgskoler blir forstått som sosialiseringsarenaer der det er legitimt å tvile på gyldige

sannheter, med uttalt forståelse for ulike synsvinkler, for forskjellige perspektiv og flere sannheter basert på sansebasert realitetsoppfatning og et helhetspreget syn på kunnskap og læring.

Undervisningstilbudet tar utgangspunkt i studentenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og legger til rette for studentsamarbeid og ulike interne og eksterne kilder.

Videreutdanning i praksisveiledning arbeider i likhet med Avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Østfold, ut fra en problembasert undervisningsmodell; en modell som innebærer et delvis brudd med tradisjonell skolastisk tankegods knyttet til undervisning og læring.

Om problembasert læring

Studentene skal arbeide i problembaserte grupper. Gruppestørrelsen vil kunne variere fra fem til maksimalt åtte studenter. Det er tydelig sammenheng mellom gruppestørrelse og profesjonsutdanning. Frekvensen av direkte kollega-, pasient- eller klientkontakt er blant aktuelle rammebetingelser ut over tverrfaglighet som vil kunne bestemme gruppestørrelsen.

Basisgruppedeltakerne innenfor videreutdanning i praksisveiledning forutsettes å skulle ta utgangspunkt i opplevde opplevelser; hver deltaker skal få mest mulig trening i å veilede, å bli veiledet og å vurdere veiledning utført av de andre i basisgruppa. Sammen med fast lærer i veilerolle dannes uansett gruppestørrelse ei basisgruppe for hele studieåret. Basisgruppene tar selv ansvar for å søke veiledning, definere læringsmål og vurdere eget arbeid. Hver student planlegger sitt selvstudium og sin individuelle kunnskapssøking i forhold til basisgruppa. Individuelt tilegnet kunnskap blir formidlet i tilknytning til felles arbeidsmål.

Gjennom å bli konfrontert med medstudenter i gruppesituasjoner, blir det nødvendig for den enkelte student å klargjøre sine egne ressurser for seg selv og for andre. Selvinnsikt er en forutsetning for profesjonell yrkesutfoldelse. Selvinnsikt refererer til egenforståelse og krever at enkeltstudenten synliggjør egne ressurser, ferdigheter og holdninger for seg selv og andre. Studenten reflekterer over egen innsats, tilegner seg kunnskap om gruppedynamikk, tilegner seg forståelse for egen kompetanse og utvikler ved hjelp av sine veiledningsgrunnlag, en åpen innstilling til nye utfordringer.

Gruppeveilederen har et spesielt ansvar for at studentene analyserer og systematiserer tilgjengelig informasjon. Gruppeveilederen skal stimulere til samarbeid. Hun skal indirekte eller direkte sette studentene på sporet om hvor og hvordan informasjon vil kunne bli innhentet. Gruppeveilederen skal granske, undersøke og etterprøve studentenes kunnskap. Hun skal utfordre studentene på studentyttringer og kreve konsekvensvurdering.

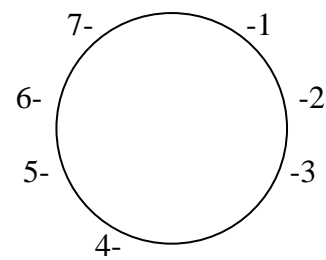
Problemløsningsmodellen skal ikke framstilles som oppskrift på den riktige framgangsmåten i bestemt form, men som en modell for beskrivelse og redegjørelse enkeltindividet kan bruke som sammenligningsgrunnlag i forhold til sin særegne og individuelle modell. Donald A. Schön (1983, 1987, 1991) problematiserer problemløsning og påpeker at erfarne yrkesutøvere ofte utfører handlinger uten å ha full kontroll over selve arbeidsprosessen. Det dreier seg om innarbeidete problemløsningsstrategier; problemløsningsstrategier som ytterst sjelden blir utfordret av rutinehandlinger. Arbeid blir ofte utført uten at det blir stilt spørsmål om hvorfor og hvordan arbeidet blir utført. Studenter og yrkesutøvere mangler erfaring i å beskrive

framgangsmåten. Den praktiske yrkesteorien har følgelig ikke gode vekstvilkår for å kunne bli synliggjort.

Selve problembegrepet er av mange forbundet med negative assosiasjoner. Innenfor problembasert læring siktes det til problemdefinering, problemformulering, problemstilling og problemløsning. Det gjelder å utrede, analysere, forklare og forstå, og i beste fall løse en intellektuell eller praktisk utfordring.

Gruppearbeidet knyttes til en trinnvis problemløsningsprosess. Basert på skriftlig gjennomgang fra flere universitet, er det mulig å sammenfatte presentasjonene til en sjutrinns arbeidsmodell som skal illustrere hvordan helse- og sosialarbeidere forholder seg til problem som de møter i yrkespraksis og i vitenskapelig arbeid. Problemløsningsmodellen kan framstilles som en sirkel der basisgruppa:

1. Ser, møter, oppdager og erkjenner et problem.
2. Forsøker å avgrense, bestemme, identifisere problemet.
3. Arbeider med problemanalyse.
4. Arbeider med konsekvensanalyse.
5. Planlegger og fatter beslutninger.
6. Gjennomfører tiltak og innhenter informasjon.
7. Vurderer, summerer og integrerer tilegnet kunnskap.



Problemløsningsmodellen vil (for noen) med fordel kunne bli framstilt som en spiral. Problembearbeidelse fortsetter ofte som en "uendelig" spiral etter som kunnskapstilegnelse vil kunne åpne for nye perspektiv og ny erkjennelse. Punkt sju blir utgangspunktet for nye runder fra ett nytt punkt en; runder som med fordypet utgangspunkt vil kunne bli gjentatt igjen og igjen. Det er vanlig å framstille problemløsningsmodeller som om de var hierarkisk oppbygd. Lavere trinn blir en forutsetning for høyere trinn. Den presenterte sirkelen kan (som sirkel) virke fremmedgjørende for en del studenter som selv opplever at de i forhold til konkrete arbeidsoppgaver hopper fra ett trinn til ulike andre når problemkomplekset skal bli definert, formulert og løst. Studentene hopper til ulike trinn basert på ulik erfaring og ulik forståelse for synliggjort situasjonsbeskrivelse.

Forholdet til synliggjøring gjør det etter min vurdering kunstig å stoppe raske løsningsforslag. Raske løsningsforslag formidler ikke sjelden verdifull kunnskap og synliggjøring av innforstått kompetanse som basisgruppa i neste omgang vil kunne benytte på veien mot et endelig løsningsforslag.

Om problemløsningsprosessen – En presisering

Den presenterte presiseringen blir ikke fokusert på innedager når hele kullet er samlet, men er basis når høgskoleoppnevnte basisgruppeveiledere og basisgruppedeltakerne metareflekterer resultatet av veiledningssekvenser basert på veiledningsgrunnlag.

(1) Det første trinnet går ut på å se problemet.

Kursdeltakerne og grunnutdanningsstudentene skal lære seg å beskrive, analysere og vurdere et problem. Basisgruppa skal med eller uten høgskoleoppnevnt veileder først gjøre seg kjent med problemsituasjonen, for så å klargjøre begrep, uttrykk og presentert informasjon.

Den gode oppgaven er innenfor videreutdanning i praksisveiledning konkrete, ærlige veiledningsgrunnlag fra arbeidslivet. Den gode oppgaven kan være en situasjonsbeskrivelse, et bilde med eller uten tekst, en videosekvens, et rollespill, ei tegning eller et levende menneske (som vil kunne være pasient eller klient). Den gode oppgaven tar utgangspunkt i naturlige og dagligdagse, eller mer ekstreme, sammensatte og komplekse beskrivelser. Den gode oppgaven skal kunne vekke studentenes nysgjerrighet. Den gode oppgaven skal formidle en undring som motiverer til handling. Noe kjent og noe ukjent fremmer undring. Hovedpoenget er at basisgruppemedlemmene kommer fram til en felles fortolkning av den forestående oppgaven.

Forskning viser at effektive problemløsere bruker lengre tid enn andre på å finne ut hva de skal gjøre (Woods 1994). Tidsforbruket dreier seg både om å bruke tid til å definere hva som er problemet, og å definere målsettingen for arbeidet som skal iverksettes. Inngående kjennskap til den aktuelle problemsituasjonen basert på overveielse og refleksjon, vil kunne gyldiggjøre beslutninger og fremme den videre prosessen.

Veilederens oppgave blir ikke sjelden å bremse gruppemedlemmenes iver etter umiddelbart å skulle formulere en problemstilling for å komme i gang med arbeidet. Veilederen skal samtidig anvende utålmodighetens motivasjonskraft ved å opprettholde kreativ spenning i balansen mellom krav og støtte. Veilederen kan med henvisning til fag- og undervisningsplanens målformuleringer, lede gruppa inn mot svalere farvann der det blir større samsvar mellom oppgavens utfordring og studentenes forutsetninger.

(2) Det andre trinnet refererer til problemformulering.

Det gjelder å klargjøre og forholde seg til et problem. Problemet vil kunne avgrenses og defineres på grunnlag av spørsmål som: Hva er problemet? Hva dreier problemet seg egentlig om? Hva gjør denne situasjonen, denne tegningen, artikkelen eller filmen spesiell? Hvor er problemet lokalisert? Hvem eier problemet?

Gruppemedlemmene forutsettes å skulle arbeide seg fram til en felles forståelse omkring problemet, eller til sentrale fenomen knyttet til beskrivelsen. Medlemmene skal deretter avklare hva som krever teoretisk belysning, for så å avklare hva som krever hvilke tiltak på veien mot en potensiell løsning.

Videreutdanningsdeltakerne forholder seg til veiledningsgrunnlagene som de får seg presentert. Grunnutdanningsstudenter vil ofte måtte prioritere mellom ulike delproblem og avklare hva de sammen vil konsentrere sin oppmerksomhet omkring. På trinn to bør det bli enighet om hvordan det valgte problemområdet lar seg avgrense og formulere i form av problemformulerte spørsmål eller påstander. Enigheten bør omfatte hvilket problem det skal bli arbeidet med, for så å utarbeide en foreløpig problemstilling basert på en eksplisitt formidlet avgrensning. Problemdefinering er en sammensatt prosess knyttet til mål. Prosessen vil kunne oppleves som vanskelig når målformulering blir en del av problemavgrensningen. Prosessen vil også kunne oppleves vanskelig når målene innledningsvis er diffuse. Basisgruppene kan med fordel avklare læringsmål for gruppa og for hvert enkelt gruppemedlem i forkant av problemdefineringen. Gruppene vil kunne knytte vagt formulerte oppgaver til tilegnet erfaringsbasert kunnskap og til utdanningens fagplan. Valg mellom aktuelle problemformuleringer vil kunne bli bestemt av presiserte målsettinger og sentrale

faglige begrep innenfor det aktuelle (del)temaet som oppgaven på undervisningsplannivå er en integrert del av.

Det blir viktig å analysere og presisere oppgavens faktiske opplysninger. De faktiske opplysningene skal være et felles gruppegrunnlag forut for konsentrasjon omkring andre opplysninger som oppgaven synes å mangle. Den problembaserte tilnærmingen har en dobbel målsetting om å fremme yrkesrelevant kunnskap og at studentene skal tilegne seg en yrkesrelevant strategi med hensyn til problemløsning.

Problemsituasjonen blir definert før fokus dreies mot et bestemt hovedproblem. Problemsituasjonen knyttes deretter til fagplanens læringsmål. Situasjonsbeskrivelse og målbeskrivelse vil i de fleste tilfellene påvirke hverandre. Målformuleringer inneholder som oftest kriterier for måloppnåelse. Kriteriene kan være åpent erkjent eller fungere som innforstått kompetanse. Synliggjøring er viktig fordi kriteriene påvirker vår oppfatning og avgrensning av relasjonen mellom problemsituasjon og målsetting. Avgrensningene knyttes ikke bare til mål. Avgrensningene knyttes også til situasjonsbestemte betingelser og selve arbeidsprosessen. Arbeidsprosessen refererer til rammevilkår. Rammevilkår favner tidsbruk, fysiske rammeforhold, tekniske hjelpemiddel og formidlingsbetingelser.

Det andre trinnet dreier seg om problemformulering; om å formulere mål og å synliggjøre målkriteriene, samt å klargjøre ulike rammebetingelser. Det blir et sentralt veilederansvar å få basisgruppa til å erkjenne at problemdefinering dreier seg om å fatte beslutninger basert på overveielser rettet mot hva gruppa nødvendigvis må gjøre, ønsker å gjøre og helst vil unngå å gjøre.

(3) Det tredje trinnet tar utgangspunkt i begrepet problemanalyse forstått som en forutsettingsfri, diskurspreget hjernegymnastikk.

Hensikten er å skulle identifisere mulige forklaringer, mulige sammenhenger, mulige årsaksforhold, mulige hypoteser og mulige løsningsforslag.

En forutsettingsfri dialog refererer til kritisk teori og til en idealtypisk målsetting. Basisgrupped medlemmene skal etterstrebe et diskurspreget miljø og en forutsettingsfri væremåte. Realismen, om forutsettingsfrihet overhode er mulig, vil kunne bli drøftet på et tidlig tidspunkt og være et relevant diskusjonstema knyttet til maktaspekt og strategisk tenking. Poenget er at samtlige gruppedeltakere fremmer sine ideer, tanker, følelser, forestillinger og assosiasjoner knyttet til problemformuleringen. Ved hjelp av notat nedtegnet på tavle eller papir, forventes grupped medlemmene hver for seg å skulle formidle ulike sammenhenger, forklaringsforsøk og løsningsforslag. Kjøreregelen vil være ikke å åpne for kritiske innsigelser i første omgang. Basisgruppa skal først synliggjøre for hverandre sin samlede kunnskap omkring problemet. Sannsynligheten er stor for at nye perspektiv og nye målformuleringer vil utfordre den foreløpige problemformuleringen. Grupped medlemmene skal tenke høyt. Det skal ikke være god tone å holde igjen forestillinger, ideer, hypoteser eller løsningsforslag; en forutsetning det sjelden vil være mulig å kontrollere.

Empiriske undersøkelser konkluderer med at fri hjernegymnastikk, ”*brainstorming*” på godt norsk, er mindre effektivt enn de samlede prestasjonene fra et tilsvarende antall individ som arbeider individuelt i forhold til en felles problemstilling (Sabini, 1992, s. 4ff.). Forskjellen øker ved økt gruppestørrelse. Det synes som om fordelene ved å skulle forholde seg til grupped medlemmenes synspunkt overskygges av ulempen ved at egen tankevirksomhet blir

forstyrret. De empiriske resultatene refererer riktignok til rene brainstormingsgrupper, ikke til hjernegymnastikk som en delprosess innenfor problembasert læring.

En strukturert form for hjernegymnastikk tar etter min vurdering hensyn til de empiriske resultatene: Hver gruppedeltaker skriver hver for seg ned sine ideer, tanker, forestillinger og løsningsforslag på et ark. Resultatene presenteres i ettertid, gjerne som veggavis eller på tavle. Strukturert hjernegymnastikk har vist seg effektiv ved gruppedannelse og for heterogent sammensatte grupper med innebygd dominanskonflikt. Homogene og strukturerte grupper synes å arbeide mest effektivt ved å anvende fri hjernegymnastikk.

(4) Det fjerde trinnet refererer til planlegging, valg og vurdering av løsningsstrategier.

Resultatene fra hjernegymnastikken skal bli redigert, strukturert og bearbeidet for å komme fram til problemstilling(er) og hypotese(r) som kan danne grunnlag for videre arbeid. Basisgruppa analyserer tilgjengelig kunnskap og sorterer bort alt som blir vurdert å være irrelevant. Målsettingen er å tilegne seg oversikt over deltakernes samlede kunnskap direkte relatert til problemstillingen.

Trinn tre og fire foregår ofte parallelt og innvevd. Dersom basisgruppa har klart å skille fasen for kunnskapsgenerering fra fasen for kritisk gjennomgang, så har gruppe medlemmene og veileder et felles ansvar for å skille mellom oppgavens innholdsperspektiv og oppgavens metodeperspektiv. En kritisk gjennomgang av hva gruppa har prestert vil fokusere innholdsperspektivet. Innholdsperspektivet vil på godt og vondt kunne vekke fagmennesket i veilederen. Veilederen har et spesielt ansvar for å se til at det fremmes et metodeperspektiv knyttet til trinn fire. Metodeperspektivet fremmes når veilederen forsikrer seg om at alle ideer, forestillinger, hypoteser og løsningsveier har blitt formidlet til basisgruppa. Det gjelder å få klarhet i om noen av gruppe medlemmene fremdeles bearbeider problemdefineringsen på trinn to, eller om andre forlengst er i gang med å utarbeide læringsmål på trinn fem. En avklaring vil forenkle det forestående arbeidet. Først etter en felles gjennomført gjennomgang, vil ressursene kunne konsentreres omkring gruppas forsøk på å finne sammenhenger og oversikt over felles kunnskapstilgang.

Veilederen og observatører til veiledningssekvensen kan fremme problemløsningsprosessen ved hjelp av spørsmål og metakognitive utfordringer. Metakognisjon blir definert som kunnskap om og kontroll over sitt eget kognitive system (Bråten, 1991). Metakognisjon refererer til selvkontroll og refleksjon over egen hukommelse og tankevirksomhet; til selvkontroll og refleksjon over egne læringsprosesser og egne problemløsningsprosesser. Metakognisjon omfatter utvikling av kognitive strategier; kognitive strategier forstått som mekanismer for regulering, kontroll og overvåking av egne tankeoperasjoner og egne tankemønstre. Metakognisjon muliggjør artikulerte valg mellom tilgjengelige strategier. Metakognitive ferdigheter eller synliggjort kompetanse gjør enkeltindividet i stand til å avgjøre når noe blir forstått. Metakognitive ferdigheter muliggjør kontroll over forståelse og læring. Ferdighetene setter individet i stand til å se valgmuligheter og løsningsalternativ når det står overfor et problem (Høien og Lundberg, 1991).

Kognitive tilnærminger retter søkelyset mot underliggende læringsmekanismer i individet. Fokus rettes mot aktørens innsikt; aktørens tanker, begrunnelser og refleksjon. Indre kognitive prosesser og strukturer som fremmer problembearbeiding og problemløsning, gir mening til begrepet veiledningskompetanse. Det blir relevant å snakke om en generell veiledningskompetanse satt opp mot og skilt fra begrepet fagkompetanse. Det er som veileder

mulig å føre en refleksiv samtale med en unik og usikker situasjon. Donald A. Schön (1983) formidler noe lignende om generell veilederkompetanse når han skriver om å kommunisere med en problemsituasjon.

Min egenforståelse som veileder innenfor problembasert læring tilsier at læreren må ta et oppgjør med sin egen læringshistorie og sin egen praktiske yrkest teori. Læreren må fram for alt oppgi forestillingen om å skulle ha full kontroll over lærestoff og faginnhold. Hun må tillate situasjonsbeskrivelser som leder basisgruppa bort fra sin egen faglige trygghets sone. Maktforholdet mellom aktørene endres når læreren i veilederrolle blir medkonstruktør og medlærende. Læreren som veileder etablerer en kvalitativt annen yrkesrolle enn dosenten som (noe spissformulert formidlet) studentene lytter til i ærbødig avstand og snakker til når de blir tilsnakket. Synsvinkelen endres fra å skulle tilføre studentene kunnskap, til at studentene og veileder sammen jakter på kunnskap og blir kunnskapskonstruktører. Studentvurderinger forsterker synspunktet. Veilederen trenger ikke være faglig ekspert for å fylle sin veilederrolle. Faglig ekspertise er likevel ingen ulempe. Mangelfull faglig ekspertise skulle tilsi begrenset verbal aktivitet. Undersøkelser viser likevel at veiledere for smågrupper snakker omkring 60 prosent av tida (Brown og Atkins 1988). De høyskoleoppnevnte veilederne synes å ha hatt for liten styring over de sju trinnene. Veilederne har påtatt seg en foreleserrolle når diskusjonen har beveget seg bort fra tematiserte målsettinger og smult farvann.

Per Lauvås og Gunnar Handal (1990) argumenterer for å stille krav til en pedagogisk fundert veilederkompetanse så sant veilederkompetanse ikke inngår som en spesifikk del av yrkesutdanningen. I sin drøfting av spørsmålet om veilederen bør eller må være faglig ekspert på saksfeltet, konkluderer Howard S. Barrows (1988, s. 43) på følgende måte:

”There is no question that the ideal circumstance is for the tutor to be an expert both as a tutor and in the discipline being studied by the students. However, if this is not possible, the next best tutor is the teacher who is good at being a tutor,”

Metakognitive ferdigheter blir tenking om tenking; ferdigheter som gir åpning for en aktiv veilederrolle. Veiledere oppmuntres mer eller mindre til å innta en passiv rolle etter som de blir instruert om ikke å skulle dosere, forelese, gi direkte informasjon, framstå som fagautoritet, signalisere de(n) riktige løsingen(e) eller å skulle forhåndsformidle styrende rammebetingelser.

Veiledere skal oppfordre studentene til å tenke kritisk, handle selvstendig og forsvare egne synspunkt. Veilederrolla går ut på å oppmuntre gruppemedlemmene til å diskutere eget kunnskapstfang. Studentene skal selv fatte beslutninger om lærebehov og læremål. Det gjelder som veileder å lytte, være avventende og tålmodig kunne vente på studentenes egne forslag. Det gjelder å kunne takle kaos og emosjonelle ytringer. Det blir rasjonelt å gripe inn når det er klargjort at gruppa ikke klarer seg uten hjelp. Veilederrolla går ut på å skulle støtte, underlette og rådføre studentene med hensyn til problembearbeiding og problemløsning på innholds nivå og på metodenivå. Det finnes også et eget prosessnivå som på ulike måter integrerer gruppeprosessen. Prosessnivået favner gruppesamhandling. Gruppesamhandling vil kunne være utdanningens innhold når relasjonelle forhold fra egen basisgruppe blir benyttet i arbeidet med å utvikle sosial samhandling og konfliktbearbeiding. Prosessnivået kan også dreie seg om det metodiske; for eksempel når temaet er hvordan gruppedynamiske forhold påvirker metodisk arbeid og arbeidets innhold. Innholds nivået dreier seg om kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier knyttet til et bestemt saksforhold. Fokus blir rettet mot

arbeidsoppgavens innhold og det didaktiske spørsmålet hva. Metodenivået dreier seg om gruppemedlemmenes metodeanvendelse, om problemorienterte tiltak og ferdigheter i metodisk arbeid. Fokus blir rettet mot selve utdanningen og det didaktiske spørsmålet hvordan.

Basisgruppens innledningsfase bør etter min vurdering fokusere prosessnivået. Hvert gruppemedlem skal få anledning til med egne ord å presentere sin bakgrunn, sine interesser og sine framtidsplaner. Presentasjonen er ment å skulle fremme kunnskap og trygghet. Verbal samhandling åpner for bekjentskap. Presentasjonen vil et stykke på vei kunne gi en tidlig oversikt over gruppemedlemmenes erfaringsbakgrunn, kunnskapsbesittelse, kompetanse og ressursbesittelse. Den høgskoleoppnevnte veilederen bør fra starten av oppfordre deltakerne til å forholde seg til hverandre, ikke primært til veilederen. Dette kan veilederen forsterke ved å sende direkte rettede spørsmål videre til medstudenter, ved konkret å spørre hva enkeltstudentene mener om saken. Ansvar for læringen plasseres dermed der ansvaret hører hjemme.

Gruppekontrakten kan med fordel være kortfattet formulert og inneholde klare kjøreregler; kjøreregler som fremmer forpliktende samhandling om vedtatte arbeidsoppgaver. Utforming av gruppekontrakt kan bli en treningsoppgave for å bryte ned den dominerende læringshistorien som har sosialisert enkeltstudenten til å svare på spørsmål hun kan besvare, og ellers forholde seg rolig. Det gjelder å bryte forestillingen om at studentene ikke skal utfordre utsagn fra medstudenter, veiledere eller lærere i veilednings- eller læringssituasjon uten å ha svært gode innsigelser. Forestillingene skal i følge Barrows (ibid) erstattes med forestillingen om at uvitenhet er en dyd som gruppemedlem, veiledere og lærere har rett til å praktisere, etter som det ikke er synd ikke å vite fordi ingen kan vite alt det er å vite.

Den dominerende læringshistorien bygger på en antagelse om at veilederen sitter med fasitsvar på forelagte problemoppgaver. Antagelsen er dypt rotfestet og favner yrkesfaglig veiledning hver gang den som mottar veiledning følger veiledning og råd begrunnet med at veilederen besitter større kompetanse og vet best. Forestillingen bygger på stor tillit til sakkunnskap og vektlegger fagdisiplin fram for generell veilederkompetanse.

(5) Det femte trinnet dreier seg hovedsakelig om valg, beslutning og planlegging.

Studentene skal formulere kollektive lærebehov og sine individuelle lærebehov basert på analysen fra trinn fire. Lærebehov refererer til konkretisering av behovet for kunnskapstilfang, konkretisering av behovet for informasjonstilgang og konkretisering av behovet for ferdighetstrening for bedre å kunne forstå og behandle den problemorienterte oppgaven. Basert på konkretiserte lærebehov, så formuleres læremål: Det gjelder å fatte beslutninger om hvem som skal gjøre hva på hvilket tidspunkt. Læremålene omfatter spørreordet hvordan og sikter til hvilke kunnskapskilder og ressurser som skal bli benyttet.

Det er en vesentlig veilederoppgave å påse at den gamle læringshistorien ikke blir forsterket. Den gamle læringshistorien er produktorientert: Det er produktet som blir målt og veid. Det er produktet som blir kritisert og vurdert. Studentene vil gjerne komme fram til et produkt; et faktum som forsterker raske beslutninger om hvem som skal gjøre hva, når og hvordan. Veilederen bør synliggjøre skillet mellom middel og mål. Veilederen bør fokusere målsettingen om å tilegne seg arbeidsprosessen. Dette kan bli formidlet på en indirekte måte ved å nedtone sluttproduktet på bekostning av veien mot målet. Studentene bør få føle på kroppen at det finnes ulike mål som kan forfølges på samme tidspunkt. Gruppen må følgelig

fatte valg. Gruppemedlemmene må prioritere mellom ulike mål. På denne måten synliggjøres problemløsningsmodellen som arbeidsredskap for å tilegne seg kunnskap. Basisgruppene må overveie forholdet mellom gruppemål og individuelle mål. Gruppemedlemmene må vurdere om de skal arbeide med samme læremål basert på forskjellige kunnskapskilder, eller om medlemmene skal arbeide med forskjellige læremål innenfor problemstillingen.

(6) Det sjette trinnet favner kunnskapstilegnelse og informasjonsinnhenting.

Hvert gruppemedlem arbeider videre ut fra kontraktene som er utarbeidet på trinn fem. Det arbeides direkte med problemet; individuelt, parvis eller gruppevis.

Basisgruppa og veileder bør sammen sørge for at enkeltstudentene forfølger reelle læremål og uttrykte lærebehov. Det er på ingen måte uvanlig at studentene som gruppe og som enkeltdeltakere velger å arbeide med emne og delemne de allerede kan en god del om. Veilederen har et spesielt ansvar for å formidle at realistisk læring handler om å bygge opp en faglig kunnskapsbase skritt for skritt. En altomfattende, lite målrettet og urealistisk tilegningsstrategi vil lett kunne vingestekke naturlig motivasjon for læring. Etter å ha forsikret seg om samsvar med fagplanens overordnede målsettinger, bør studentene presisere og reformulere de utvalgte målformuleringene. Beslutninger om kunnskapsinnhenting og arbeidsfordeling sammenfattes avslutningsvis i en lærekontrakt. Lærekontrakten omfatter tidsrammer for samhandling og frister for produktorienterte framlegg.

(7) Det sjuende trinnet dreier seg om gjensidig informasjonsutveksling.

Målsettingen er oppsummering, vurdering og syntese basert på kunnskapstilegnelse. Arbeidet forutsettes å skulle belyse og skape økt forståelse for problemformuleringen.

Kunnskapstilegnelsen vil kunne bidra til ulike løsningsforslag og ulike forslag på tiltaksplan. Kunnskapstilegnelsen vil ikke sjelden bli sammenfattet med henblikk på framføring for andre grupper i kullet; et henblikk som ofte fører til nye problemstillinger og nye lærebehov som gruppa vil kunne vedta å arbeide videre med.

Veilederens fremste oppgave vil kanskje være å invitere til ressurskritikk og kildekritikk. Veilederen forutsettes også å skulle støtte opp om den naturlige motivasjonen som informasjonsinnhenting og kunnskapstilegnelse svært ofte bidrar til.

Oppsummering, vurdering og syntese bør i følge Barrows (1988, s. 39) ikke degenerere til

"... a show and tell at this point".

Det blir viktig å reise spørsmål om hvordan gruppemedlemmene fant fram til de aktuelle kildene som ble benyttet. Det er viktig å få klarhet i hvordan kildene blir vurdert i forhold til andre kilder og aktuelle målsettinger. I neste omgang vurderes innholdet med fokus rettet mot mulige sammenhenger mellom utgangspunkt, problemsituasjon og kunnskapstilegnelse. Kunnskapstilegnelse kan deretter integreres med erfaringsbasert kunnskap og gi ny eller bedre forståelse. Det blir viktig å drøfte hvordan og i hvilken grad. Det vil etter min vurdering være naturlig å vurdere generelt gyldighetsområde for den nyetablerte forståelsen: Har forståelsen gyldighet i sammenlignbare situasjoner og sammenlignbare eller analoge kontekster? Det kan være aktuelt å synliggjøre kunnskapstilfanget ved å avklare hvilke fagdisipliner kunnskapen

naturlig hører inn under. Det kan være lærerikt å drøfte fagdisiplinens perspektiv overfor det konkrete tverrfaglige eller flerfaglige problemområdet.

Uinnfridde læremål kan bli realisert ved at studentene ber om ressurstimer. Studentene ber om forelesning, om en ny gruppeoppgave eller om mer veiledning. Bestillingen bør inneholde veiledningsgrunnlag eller skissert problemstilling og presiserte ønsker om hva som skal være tema. Ressurstimer kan timeplanfestes til fag- og undervisningsplanenes (del)temaavslutninger og til (del)temavurderinger.

Det sjuende trinnet innbefatter vurdering av læreprosessen, veiledingsprosessen og gruppeprosessen. God vurdering skal være saklig, kritisk og direkte. Gruppevurdering inkluderer enkeltmedlemmenes bidrag og arbeidsfordeling. Det er viktig å få fram hvem som har bidratt med hva. Veiledningsvurdering fokuserer rollefunksjoner i veiledningsprosessen og innbefatter gruppemedlemmenes vurdering av veileder. Basisgruppas læring blir vurdert med fokus på arbeidsoppgaven. Kritiske innvendinger er saklige når intensjonen er å videreformidle et alternativt perspektiv, nyansere utsagn eller formidle grunnlagt uenighet. Veilederen kan fungere som forbilde ved selv å framføre kritiske innvendinger på en måte som fremmer gruppefrihet til å si sine meninger. Det er viktig at veilederen ikke blir så kritisk til eget og andres bidrag at framtidig kritikk forstummer.

Eventuelle seminarframlegg krever en ny planleggingsfase. De fem første trinnene blir gjennomgått og relatert til spørsmålet om hva som vil kunne være lærerikt for andre basisgrupper, og i hvilken form? Mange framlegg ser ut til å tjene på å fokusere et journalistisk perspektiv, framfor et (kvasi)vitenskaplig perspektiv. Poenget bør være å skulle formidle noe faglig interessant til kullkameratene.

Ressurslister knyttet til hvert tema vil kunne virke styrende med hensyn til framlegg og andre aktiviteter. Ressurslister kan inneholde navn på ressurspersoner, videoband, fagtidsskrift, organisasjoner og teknisk utstyr. Ressurslistene komplimenterer tradisjonelle pensumlister. Ressurslistene kan fungere som hjelpemiddel på vei mot læring. Ressurslister kommer i tillegg til tradisjonelt læreplanarbeid der lærere tilknyttet en bestemt høgskole basert på interne tolkninger av nasjonal rammeplan utarbeider en konkret fagplan og konkretiserte undervisningsplaner for teoriundervisningen og for veiledet praktisk læring. Fagplanen blir vedtatt og sanksjonert av valgte styringsorgan. Prosessen synes tilforlåtelig enkel og demokratisk. Fagplanen vurderes kontinuerlig. Fagplaner og undervisningsplaner endres i samsvar med vurderingene og i samsvar med aktuell rammeplan. Målbeskrivelsene er i de fleste fagplanene sterkt influert av den målstyringsorienterte Tylerrasjonalen (Tyler, 1949, 1988). Målbeskrivelsene skal være rimelige fortolkninger basert på den aktuelle rammeplanens intensjoner; en rammeplan som er sanksjonert av folkevalgte styringsorgan.

Målbeskrivelsene vil imidlertid også kunne være styrt av en rekke utenforliggende hensyn: Tidligere fagplaner vil svært ofte spille en betydelig rolle. Lærernes faglige sammensetting vil kunne påvirke resultatet. Et fler- og tverrfaglig sammensatt kollegium vil kunne representere ulike ideologiske retninger og forskjellige perspektiv overfor samme tema. Lærernes praktiske erfaringer vil kunne være av stor betydning for å skulle bestemme målbeskrivelsene. Praktisk erfaring og refleksjon knyttet til framtidig yrkesutøvelse vil kunne styre målbeskrivelsene kvalitativt og/eller kvantitativt. Tilgjengelige og anvendte lærebøker virker i høy grad styrende på utforming av fagplaner og undervisningsplaner. Lærebøker vil ofte være utarbeidet uavhengig av aktuell rammeplan. Lærebokforfatterne vil ikke sjelden mangle praktisk erfaring fra utdanningsfeltet. Praksisfeltet og studenter vil kunne fremme ønsker og

forventninger ut over fagplanen; forventninger og ønsker som kan være legitime med hensyn til yrkesutøvelse og kunnskapstilegnelse.

Om veiledet læring og læringsteori i en postmodernistisk tidsepoke

Læringsforståelse er vanskelig og sammensatt. Det kan være vanskelig å skille mellom begrep som læring, sosialisering, kvalifisering, utvikling og kompetansetilegnelse. Vi lever i ei tid der ulike perspektiv konkurrerer om oppmerksomheten; ulike perspektiv og synsvinkler som tilsynelatende synliggjør ulike veier til forståelse og meningsfullhet.

Læringsmodellene fokuserer oppmerksomheten omkring (1) læring som et resultat av deltakende samspill med andre i sosiale fellesskap, eller (2) indirekte gjennom nye kommunikasjonsmedier. Læringsmodellene fokuserer læring (3) som et resultat av erfaringsbasert utvikling av kunnskap og forståelse, (4) læring som et resultat av situasjonsbestemte eller kontekstuelle forutsetninger for den lærende, (5) læring som et resultat av personlig innstilling og tilgjengelige impulser som fremmer læring, (6) læring som et resultat av refleksjon basert på tidligere tilegnet læring, og (7) læring som bearbeiding av ny forståelse sammenlignet med tidligere forståelse(r).

Læringsmodellene gjenspeiler generelt sett en økende forståelse for sammenhenger mellom individuelle perspektiv knyttet til enkeltmennesker, og et samfunnsmessig perspektiv som formidler at enkeltmenneskene lærer og sosialiseres gjennom deltakelse i forskjellige sosiale praksisfellesskap.

Basisgruppedeltakere har gitt tydelige føringer til tre forskjellige læringsmodeller. Noen vil skille skarpt mellom konstruktivisme og sosialkonstruktivisme, og operere med fire læringsmodeller.

(1) Veiledning som refleksjon (Handal & Lauvås 1983, Lauvås & Handal 1990, 2000) har dominert norsk veiledningspedagogikk de siste tjue årene. Jeg viser til en allerede presentert modell som dominerer videreutdanningen i praksisveiledning, og som kjennetegnes for sin vektlegging på enkeltstudentenes individuelle utvikling basert på studentenes egne forestillinger.

Veiledningsmodellen fokuserer veiledning som dialog, veiledning som samtale. Den er basert på didaktisk relasjonstenking (Teslo 2000:179ff., Aalberg 2002:238ff.) med fokus på belysning av praktisk yrkest teori og teoretisk drøfting basert på førveiledning og skriftlig dokumentasjon. Verbalisert refleksjon fokuseres eksplisitt. Kontrollfunksjonen fokuseres ikke. Læringssynet er kognitivistisk og derfor et ektefødt barn av modernismen med skille mellom subjektivt og objektivt, og med fokusering på utvikling av individuelle og kollektive kunnskapsbaser basert på forestillingen som en mulig konsensus om overordnede, universelle sannheter.

(2) Et (sosial)konstruktivistisk perspektiv vil vektlegge felles konstruksjoner som gir mening, samt veiledning som fremmer omkonstruksjon av tidligere tilegnete virkelighetsforståelser basert på dialogbasert samtale og refleksjon. Hver praksisdeltaker konstruerer mening ut fra egen sosial praksis ved hjelp av egne fortellinger og metaforer; en framgangsmåte som fokuserer språklig formidling, selvrefleksjon og følelsesmessige aspekt, og som avviser forestillinger om en ytre, objektiv virkelighet felles for alle deltakere.

Veiledning tar utgangspunkt i fattete valg. Det konstruktivistiske perspektivet vil vektlegge felles refleksjon; vektlegge refleksivitet og samskaping av mening, med fokus på vurdering og kontroll av ulike veiledningsvilkår, vurdering og kontroll av veiledningsprosess og veiledningsresultat.

(3) Et situert perspektiv (Lave & Wenger 1991, Nielsen & Kvale 1999) ser på kunnskapen som desentrert. Kunnskapen finnes i kulturen og fellesskapet, men ikke som en kunnskapsbase. Kunnskapen er sosialt distribuert. Perspektivet fokuserer miljøene og deltakere som læringsressurs. Selvet, det indre mennesket eller personligheten som essens, blir nedfokuseret og/eller avvist. Selvet blir erstattet av personlighet forstått som en del av menneskelige landskap (Burr 1995).

Praksisfellesskap og miljøene som ressurs, erstatter tidligere fokusering rettet mot individuelle perspektiv; et fokuseringsområde som vektlegger veilederen som rollemodell. Praksisfeltet blir en sentral læringsarena. Mesterlære og lærlingenes aktivitetsopplevelser blir fokusert. Lærlingenes vei blir formidlet og forstått som legitim perifer deltakelse med anledning til å snuse på kulturen, med anledning til å observere og å delta, for så å påta seg større og større ansvar gjennom deltakelse i arbeidsfellesskapet. Læringen tilegnes gjennom praktisk arbeid, implisitt kunnskap, imitasjon, repetisjon og identifisering. Læringen tilegnes gjennom å sammenlikne seg med en kyndig mester. Deltakelse vektlegges, mens verbalisert refleksjon og kontroll blir nedprioritert.

Om sosial læringsteori

I boka ”*Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*” (1998) utvikler Etienne Wenger en sosial teori om læring; en teori om læring generelt sett, nær knyttet til praksisfellesskap. Wengers antagelser av hva som har betydning for læring, erkjennelsens natur og menneskene som erkjenner, refererer til (1) menneskene som sosiale vesen, (2) kunnskap forstått som kompetanse knyttet til noe som enkeltmennesket tillegger verdi, (3) erkjennelse forstått som deltakende, aktiv, bestrebelse for å oppnå det verdifulle, og (4) å skape mening gjennom personlig engasjement.

Fokuset på læring som sosial deltakelse i sosiale praksisfellesskap der enkeltmenneskene skaper sine identiteter, gjør at selve læringen (1) knyttes til læring som handlinger gjennom praktisk utfoldelse, (2) til læring som deltakelse gjennom sosiale, mellommenneskelige fellesskap, (3) til læring som utvikling gjennom identitetsdannelse, og (4) til læring som erfaring gjennom meningsfullhet. (4) Mening refererer til vår skiftende evne som individ og sosialiserte samfunnsborgere til å kunne oppleve livet som meningsfullt. (3) Identitet refererer til hvordan læring endrer hvem vi nettopp var, og skaper personlige utviklingshistorier innenfor rammene til praksisfellesskapene. (2) Praksis refererer til ressurser og rammer for opprettholdt gjensidig handlingsengasjement. (1) Fellesskap refererer til sosiale former for å definere aktivitetene der enkeltmennesket finner det meningsfullt å utvikle sin kompetanse.

Læring blir forstått og understøttet av deltakelse der (1) individuell læring skjer gjennom å engasjere seg i og bidra til praksis innenfor sosiale fellesskap, der (2) fellesskapenes læring skjer ved utvikling av praksis som sikrer nyrekruttering eller framtidige deltakere, og der (3) organisasjonenes læring skjer gjennom å sikre en bærekraftig utvikling av deltakende

praksisfellesskap som til sammen sikrer en organisasjon som vet hva den vet og derfor blir verdifull for medlemmene.

Om situert læring og om mesterlære

Deltakere i ei basisgruppe drøftet og diskuterte læring som sosial praksis, stort sett formidlet til hverandre som *”læring i hverdagslivet og arbeidslivet”*. En av gruppedeltakerne kjente til begrepet situert læring; et begrep jeg basert på forespørsel i basisgruppa med henvisning til Lave og Wenger (1991) definerte som *”handlingskontekster, som aktuell lokalisering for menneskelig praksis, generaliserbar og overførbar til nye handlingskontekster”*. Mitt innspill ble av flere oppfattet som og videreformidlet som situasjonsbestemt kunnskap.

”Du må være på jobben i flere måneder for å forstå hva arbeidsoppgavene går ut på.”

For flere basisgruppedeltakere handlet temaet om begrensninger og muligheter for å bli *”innført i helse- og sosialprofesjonenes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier”* mens du var grunnutdanningsstudent på høgsolenivå. De samme deltakerne hadde tro på å organisere lengre praksisperioder *”innbakt i utdanningen”*; praksisperioder der studentene ville få anledning til å *”snuse på”* det virkelige innholdet i å være en del av et faglig fellesskap. Grunnutdanningsstudentene ville få betydelig bedre muligheter til å *”lære gjennom egne handlinger”* og gjennom refleksjon i og over egen praksis. Erfarne kollegaer vil ved hjelp av råd og vurderinger kunne bidra til utvikling mot *”faglig identitet”*, og *”i lange praksisperioder”* kunne hjelpe grunnutdanningsstudentene til å tilegne seg *”ferdigheter og språklige koder du umulig kan lære deg på åtte uker”*.

Et flertall av basisgruppedeltakerne hevdet at praksisperiodene *”med fordel”* kunne fungere som *”gammeldags mesterlære”*, der de yngste og mest uerfarne studentene kunne *”lære gjennom veiledet deltakelse”*, en ytring som ble definert *”lik å arbeide med faglige oppgaver sammen med flere ansatte på arbeidsplassen”*.

Veiledning som deltakelse ble presentert av et gruppemedlem som i sitt veiledningsgrunnlag opponerte mot *”ensidig fokus på veiledning som samtale”*. Den deltakende veiledningen i daglig yrkesutøvelse ble *”minst like viktig – for meg viktigere,”* enn samtalepreget veiledning:

”Jeg får lite ut av kontorsamtalene. Det blir noe stivt over forestillingen.”

Lange praksisperioder ville åpne for veiledningsgrunnlag initiert av andre ansatte i tillegg til studenten. Den høgskoletilsatte kontaktlæreren kunne fokusere problemstillinger initiert av samtlige deltakere i praksisfellesskapet, og ikke *”bare i praksisstudentens smale veiledningsgrunnlag”*.

Smale veiledningsgrunnlag ble imøtegått av andre gruppedeltakere som stilte spørsmål ved hvem sine problemstillinger som burde bli vurdert og reflektert. Det var større samstemthet knyttet til at samtalepreget veiledningstimer skulle handle om studentenes handlemåter og væremåter, om hvordan det vil være mulig å forholde seg til konkrete, beskrevne situasjoner. Flere understreket at studentene skulle være tillatt å besitte perifere roller i startfasen, for så *”med mild hånd å utfordres, langt på vei ”tvinges”, til å delta i relasjonelle situasjoner”*. For korte praksisperioder legger ikke *”riktig til rette”* for viktig læring, *”... og åtte uker er kort”*.

Det omtalte veiledningsgrunnlaget handlet om situert læring, om at studenten skulle lære innenfor et praksisfellesskap som de gradvis blir en del av (ibid). Det relasjonelle perspektivet på kunnskap og læring ble gjennom en-til-en veiledning og reflekterende team synliggjort for samtlige basisgruppedeltakere (med trykk på deltakelse).

Studentene, yrkesutøvere og klienter er alle deltakere i ulike praksisfellesskap der læring og kunnskapstilegnelse vil kunne forekomme. Meningsinnholdet synes enten å bli oppfattet som implisitt og selvsagt, eller som et synliggjort forhandlingstema mellom samtlige deltakere i det konkrete praksisfellesskapet. De kontekstuelle rammene (ibid:33) ble i liten grad presisert og nesten ikke problematisert, samtidig som det er vanskelig for veisøkeren å forstå hva som fremmer den faglige læringen ut over samhandlingen sammen med erfarne yrkesutøvere og andre studenter som *"hospiterte samtidig"*.

Veilederen stilte spørsmål som utfordret veisøkeren i forhold til *"medbrakt bagasje"*; hva den aktuelle studenten hadde lært som deltaker i fellesskapet og andre fellesskap, og at de siste kunne være mer eller mindre vanskelig å overføre til arbeidsplassen. Veiledningssekvensen utviklet seg til å bli en dialog om *"learning by doing"* (Dewey 1911, 1933, 1938) samt andre praktiske læringstilnærminger som trening, veiledning, supervisjon, coaching, mentoring, imitasjon og identifikasjon. Den sosiale konteksten ble tatt for gitt inntil språklige perspektiv ble synliggjort for veilederen og veisøkeren av gruppedeltakerne som reflekterende team (Andersen 1992). Veisøkeren oppsummerte ved å understreke betydningen av fortellinger som egen kunnskapsbase for faglig veiledning, men også at *"kvalifisert veiledning ... (vil kunne forekomme) ... nesten uten bruk av et kløyva ord. Jeg arbeider, studenten observerer det som skjer, deltar i arbeidet, og har i ettertid ingen spørsmål"*.

Veisøkeren understrekte at det er mulig å få del av taus eller innforstått viten gjennom å observere og å snakke om hvordan erfarne yrkesutøvere utfører ulike arbeidsoppgaver. Veisøkeren gjorde et poeng av at veiledere også skal kunne være rådgiver og rollemodell for sine studenter, *"ikke bare være en faglig samtalepartner"*.

Den samme veisøkeren inntok i likhet med flertallet av de andre basisgruppedeltakerne, *"... en tydelig supervisjonsrolle"*; et begrep som for basisgruppedeltakerne innebærer at de som praksisveiledere kritisk iakttar studentenes handlemåter og væremåter, og at de styrer studentene mot studentenes egne læremål for praksisperioden, men også mot *"det studentene selv burde se at de skal lære seg"*.

Innsigelser rettet mot hvem som skal se hva, ble besvart ved følgende usagn:

"Kritisk supervisjon innebærer ikke at jeg fremmer mekanisk, reproduktiv læring uten selvstendig kritisk refleksjon."

Veisøkeren hadde stor tro på eksempelets makt og forholder seg til yrkesaktive forskrifter *"med et kritisk sideblikk"*. Studentene skulle selv tilegne seg kunnskap, i samhandling med andre yrkesutøvere og klienter; kunnskap forstått som *"å utvikle evne til effektive faglige handlinger"*.

Et basisgruppemedlem stilte kritiske spørsmål ved modelltenkingen til Lauvås og Handal (2000). Hun ble møtt med massive innsigelser. Gruppemedlemmet stilte spørsmål ved

hvordan vi tilegner oss læring, og var kritisk til undervisnings- eller overføringsforståelsen; kritisk til at vi først forbereder og tenker, for så å handle. Det ble vist til pensumartikkelen *"Ulike perspektiv på læring og læringsforskning"* (Dysthe 1996); vist til teoretikere som støtter forestillingen om læring som en sammensatt, transformerende del av hverdagslivet tilegnet gjennom situasjonsbestemte handlingssekvenser og gjennom deltakelse i overlappende og ulike praksisfellesskap. Læringen refererer til deltakelse i sammensatte sosiale verdener, *"og veiledningen må referere til det samme"*.

Basisgruppedeltakeren oppfattet praksistrekanten som et ektefødt barn av skolelærings tankegodt, men fikk mer anerkjennelse for sin andre innsigelse mot modelltenkingen til Lauvås og Handal (op.cit.):

"Modellen fokuserer for mye på veiledning som samtale, og nedtoner kontroll av studentene."

Veiledning er i følge den erfarne praksisveilederen mer enn en samtale om praktiserte faglige handlinger basert på førveiledning og eventuell observerende tilstedeværelse mens de faglige handlingene ble utført. Veiledning er først og fremst deltakelse i praktisk arbeid. Læringen vil kunne finne sted i faglig arbeid sammen med andre; en læring som konstrueres av den enkelte deltaker og som *"prøves ut i handling og verbalt mens handlingen pågår og/eller i ettertid"*.

"Det du kaller deltakelse i sosial praksis, er viktigere enn samtale om praksis i et lukket rom!"

Påstanden bidro til flere veiledningsgrunnlag og i følge basisgruppedeltakere, til *"læring for oss alle"*. Veiledning som samtale ble diskutert og kritisert; ikke minst problem med å skille mellom det private og det faglige; en problematikk som i følge gruppedeltakere *"skjerpes av logg og mappevurdering"*.

Noen basisgruppedeltakere opplevde nære relasjoner som et problem, men også som en fordel. Veiledningen blir samhandlingsmessig sett lite problematisk *"så lenge du klarer å avvise privat informasjon som ikke spiller noen rolle for det videre veiledningsforløpet"*.

En svært aktiv basisgruppedeltaker understrekte betydningen av å samtale om det faglige innholdet som *"ofte blir tatt for gitt"*. Veiledning som samtale skal drøfte studentenes veiledningsgrunnlag, men også reflektere over generell samhandling forstått som dialogbasert samhandling:

"Vi konstruerer våre virkeligheter og tilpasser konstruksjonene til felles oppfatninger."

Deltakerne i den omtalte basisgruppa var generelt sett skeptiske til mesterlæring (som del av helse- og sosialfaglig praksisdeltakelse) etter som *"moderne mesterlæring"* forutsetter deltakelse i praksisfellesskap over en *"mye lenger tidsperiode"* enn tilbudet til grunnutdanningsstudentene.

Flere var skeptiske på et generelt grunnlag. Problemet er i følge gruppedeltakere at mesterlære synes å reprodusere eksisterende praksis. Mesterlære ble betegnet som daglig arbeid under ledelse av en sertifisert mester. Fordelen var at de faglige læringsprosessene tok utgangspunkt i konkrete eksempler. En annen fordel kunne være at læringstilegnelsen foregikk som en

naturlig del av vanlig faglig yrkesutøvelse. Det blir mulig å lære gjennom ikkeverbal observasjon, å lære gjennom ”å prøve og å feile”. Kunnskapsoverføring eller undervisning ble nedfokuset til fordel for deltakelse i vanlig arbeid over tid, og med arbeidsoppgaver tilpasset ”lærlingens” faglige nivå; en nivåvurdering som kunne foregå via veiledning som samtale i tillegg til observasjon.

Det presenterte pedagogikken er på en måte innvevd i praksis. Den er uformell og situasjonsbestemt. Selv ville jeg snakket og skrevet om situert læring.

Det ble en ahaopplevelse for flere gruppedeltakere å få synliggjort hvem som var i sentrum for den gamle, logosentriske modellen. ”Sendersynsvinkelen” dominerer kjente teorier om sosialisering, kulturell overføring og læring. Tradisjonell vestlig, skolastisk undervisning handler i betydelig grad om formidling og om læreren som formidler, mindre om den enkelte og gruppa som blir gitt betingelser for å skulle forholde seg til, og tilegne seg kunnskap.

Mer om situert læring og om mesterlære

En veisøkende kursdeltaker ”ønsket å sette spørsmålstegn ved vårt utdanningssystem”. Vårt nåværende utdanningssystem var i følge kursdeltakeren i overensstemmelse med hennes ”sosialdemokratiske grunnsyn”; lik tilgang og lik kvalitet på profesjonelle tjenester. Hun ville ”som sosialarbeider og som lærer sette spørsmålstegn ved bruken av likhetsbegrepet slik det nå blir praktisert”.

Hun understrekte at likhetsbegrepet ble ”politisk brukt” for å fremme administrative og økonomiske hensyn. Det viktige i tida er å kunne måle, sammenligne og slå sammen ulike skoleslag, og å utvikle sammenlignbare planer. Faren for ensretting blir ”mer og mer tydelig”.

Kursdeltakeren understrekte at hun som omsorgsarbeider hadde verdsatt å få bli en del av høgskolesystemet. ”Høgskoleutdanning økte vår faglige prestisje.” Hun verdsatte imidlertid ikke den kunnskapsmessige utarmingene som hun nå opplevde via lærerrolla:

”Det abstrakte og blodløse fremmer tekniske og fremmedgjørende tilnærminger ... Det blir mer avstand til brukerne.”

Kursdeltakeren problematiserer at den skolastiske modellen preger utdanningssystemet, og at logosentrisismen med sterk tiltro til abstrakt, kontekstfri og generaliserbar kunnskap, favner praktisk problemløsning. Kursdeltakeren ønsket som lærer og studentveileder ”nesten alltid” å ta utgangspunkt i praktiske samhandlingssituasjoner, for så ”å reflektere over det som skjedde og hadde skjedd”. I neste omgang ville det være ”helt greit” å utdype generell læring uavhengig av praktiske situasjoner. Utgangspunktet skulle imidlertid være ”praktisert praksis”. Kursdeltakeren hadde ikke problem med å innse at profesjonsutøvere måtte tilegne seg ”generaliserbar og generell teori for å kunne fungere i et samfunn”. Hennes poeng var at viktig kunnskapstilegnelse var situasjonsbasert og unik, knyttet til konkrete personer, til et konkret sted og et konkret tidspunkt. Kursdeltakeren understrekte betydningen av å ”dokumentere konkrete hendelser i teori og som faglig argumentasjon”; ”her” kunne problembaserte beskrivelser og ”problembasert læring” ha en reell funksjon.

Kursdeltakeren var opptatt av domenespesifikk kunnskap og gjentok flere ganger betydningen av førstepersonføring; at profesjonell kompetansetilegnelse bygger på erfaringer som

studentene og yrkesutøvere henter fra det praktiske arbeidet i ”*verden der ute, utenfor alle skolebygninger*”.

Kursdeltakeren utfordrer den logosentriske tradisjonen (Sandell 1999b:292, 2002:379) gjennom å fokusere konteksten, det interaktive og kollektive ved kunnskapstilegnelse. All kunnskap oppfattes som sosialt distribuert (Lave 1988). Kunnskapen er personfokusert, den er i enkeltmennesket og mellom menneskene og mellom menneskene og objektene. Læring kan bli oppfattet som en kulturasjonsprosess inn i et sosialt fellesskap med ei utvikling fra å være i en perifer posisjon til å bli en aktiv deltaker (Lave og Wenger 1991).

Lave & Wenger (1991) formidler at læring foregår som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster; vanligvis i kraft av konkret deltakelse i samfunnsmessig praksis der enkeltmennesket ikke bare endrer oppfatning og endrer innstilling til konkrete gjøremål som ledd i en læresituasjon, men der enkeltmennesket tar til seg erfaringsbasert ballast og forholder seg med ballasten til nye situasjoner på et senere tidspunkt.

Enkeltmennesket blir å forstå som person og som deltaker i en samfunnsmessig praksis der hun blir del av noe større, del av et kollektiv. Enkeltmennesket er situert; hun oppfatter og tenker ut fra sin praksisdeltakelse. Hun tar som person stilling til mange kontekster, tar stilling til sine posisjoner, men deltar ut fra sitt partielle ståsted. Lave & Wenger (ibid) skriver om personlige deltakerbaner (trajectories of participation) i samfunnsmessige praksisstrukturer der enkeltmennesket må gjøre noe spesielt for å få ulike handlingskontekster til å henge sammen, inkludert institusjonelle opplegg for deltakerbaner. Det blir med andre ord snakk om personlige deltakerbaner med ulik varighet og rekkevidde for enkeltmennesket, og foranderlige strukturer der det vil være mulig å forske på et enkeltmenneske innenfor ulike kontekster.

Det situerte læringsperspektivet formidler at læring er en prosess der enkeltmennesket blir vurdert som del av en sosial, samfunnsmessig praksis. Mennesket besitter en personlig handlingsevne basert på oppfattelse og vurdering, og der handlingskonteksten basert på ståsted, posisjon og perspektiv blir avgjørende for hva som læres. Læringsprosessen forutsetter forandring i forhold til tidligere læring; forandring som vil kunne betegnes som utilsiktet medlæring gjennom legitim perifer eller oftere, engasjert deltakelse i samfunnsmessig aktivitet. Læringen kan også være intendert; at mennesket skal lære noe bestemt. Det skrives om arrangerte læringsbaner. Læring og konkrete, tilegnete ferdigheter er ikke sosiale; ferdigheter og læring forutsetter ikke at andre er til stede, men sosial forståelse vil kunne fremme læring og ferdighetstilegnelse.

Flere basisgruppedeltakere forbinder mesterlære som personorientert der det ikkeverbale og verbaliserte forholdet mellom mester og lærling blir avgjørende for kompetansetilegnelse og kompetanseutvikling. Mange er opptatt av veiledning som deltakelse; som ”*noe mer enn å snakke om problemer hele tiden*”.

Ingen basisgruppedeltakere har formidlet tanker om et desentrert perspektiv som tydelig fokuserer på kollektive perspektiv, på deltakelse i praksisfellesskapet der faglig og mellommenneskelig identitet utvikles gjennom en læringsbane som starter som legitim perifer deltakelse, for så å bli mer ansvarlig, personlig deltakelse i et praksisfellesskap

For ei basisgruppe kom utdannings situasjonen i fokus. Profesjonell kunnskapsoverføring forutsetter en fagligsosial kontekst og omfattende tilpassing og rekonstruering (Greeno 1993)

når tilegnet kunnskap skal overføres til nye situasjoner. Flere basisgruppedeltakere stilte seg kritiske til dualistiske forestillinger om skille mellom kropp, følelse og fornuft. Det ble uimotsagt hevdet at kroppen kan uttrykke mening der verbale utsagn ikke strekker til.

Den veisøkende kursdeltakeren problematiserte den logosentriske kunnskapstradisjonen og skolastisk utdanningsmodell i flere veiledningsgrunnlag. Hun viste til problembasert læring og grunnutdanningsstudenter, og problematiserte forestillingen om rasjonell tanke forut for handling. Hun problematiserte at problemløsning blir forstått som regeloppfølging alene. Vernepleieren etterlyser en tilnærming som går fra handling til ord. Basisgruppedeltakere understrekte at kunnskapsoverføring skjer (1) ved hjelp av imitasjon, (2) ved praktisert deltakelse, (3) ved hjelp av observasjon og (4) gjennom *”refleksjon som bevisstgjør taus kunnskap”*.

Flere enn den siterte basisgruppedeltakeren har verdsatt å få bli en del av *”det skolastisk orienterte høgskolesystemet”*, samtidig som de misliker kunnskapsmessig, praktisk utarming knyttet til den logosentriske kunnskapstradisjonens sterke tiltro til abstrakt, generaliserbar, kontekstfri kunnskapsoverføring. Flere basisgruppedeltakere problematiserte den *”kognitiv-rasjonelle”* antagelsen om målrettet tankevirksomhet forut for handling. Innsigelsene vil kunne knyttes til den *”lingvistisk-pragmatiske vendingen”* som utfordrer den logosentriske tradisjonen; at tradisjonsbasert kunnskapsoverføring skjer ved hjelp av observasjon, imitasjon, deltakelse og bevisstgjøring av innforstått (taus) kunnskap.

Basisgruppedeltakere har verbalisert betydningen av konkret arbeid for på sikt å skulle oppnå profesjonell kompetanse. Flere understreker betydningen av førstepersonerfaringer og av domenespesifikk kunnskap, samtidig som de i begrenset grad tok imot utfordringer (åpne spørsmål) der jeg fokuserte interaktive og kollektive kunnskapsperspektiv; forestillinger om sosialt distribuert kunnskap. En pensumartikkel (Dysthe 1996:105ff.) formidler synspunkt om at kunnskapen ikke er i menneskene, men mellom menneskene, og mellom menneskene og ting. Overraskende få basisgruppedeltakere betraktet læring som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt system, mens mange stilte seg tvilende til alle former for dualistiske tankegods; til skillene mellom ulike kunnskapsformer, skillet mellom følelse og fornuft, skillet mellom kropp og sansing. Overraskende mange fokuserte i ulike sammenhenger konkrete eksempel på at *”kroppen kan uttrykke mening der ordene ikke strekker til”*.

En vernepleier interesserte seg for læring som sosial praksis, for læring som en del av hverdagslivet, *”på jobb og i fritiden”*. Vernepleieren hadde forut for grunnutdanning i vernepleie gått i håndverkerlære hos en *”såkalt mester”* og blitt *”innført”* i ferdigheter, kunnskaper og holdninger/verdier ved hjelp av sertifiserte *”svenner”*; mer enn mesteren som drev *”business”* og ikke kunne faget. Bak frustrasjonene kunne vernepleieren gjøre rede for *”verdifull læring”* som deltaker i et praksisfellesskap:

”Etter å ha vist meg lærevillig, ble jeg etter hvert akseptert av gutta. Jeg lærte gjennom å arbeide, fikk vanskeligere oppgaver og hjelp og kjeft når dette var nødvendig.”

Kursdeltakeren og vernepleieren lovpriste noen eldre kollegaer som synliggjorde fagets hva og hvordan ved hjelp av vanlige arbeidsoppgaver. De omtalte kollegaene snakket ikke så mye, men tok seg tid og var *”tålmodige”*. Vernepleieren hadde vært gjennom en relativt lang fase med legitim perifer deltakelse *”som hjelpegutt”* uten å ha tenkt over *”hva som kjennetegnet”* den faglige introduksjonsfasen. Han understrekte betydningen av faglige praksisstrukturer,

men først og fremst læring som et resultat av faglig samvær der faglig og sosial mening ble skapt av arbeidskameratene; drevet fram av faglige problem og fagligsosiale dilemma. Den store fordelten, ”*læringsmessig sett*”, og i motsetning til grunnutdanning vernepleie, var at abstrakte regler og vanskelige arbeidsoppgaver ble diskutert og løst i fellesskapet.

”En eller annen hadde stort sett et forslag som fikset problemet.”

Vernepleieren forsto i ettertid at læring kunne knyttes til ”*ulike erfaringer*”, til forskjellige kontekster og ulike miljø. Han forsto at læringen kunne være relasjonell, tilegnet i praksisfellesskap, og i ”*samarbeid og konfliktsituasjoner*”. Han kunne i ettertid se fagligheten og mellommenneskelig læring i større perspektiv:

”Du kan lære omtrent det samme på landsbygda i Egypt som du lærer på en byggeplass i Sarpsborg”.

Utfordret på ytringen, så forklarte vernepleieren at han som håndverker hadde observert de andre og selv deltatt i problemløsning, at han hadde tilegnet seg mulige organiseringsformer og lært seg viktige fortellinger som formidlet faglighet; fortellinger, organisering og observasjon som ville være annerledes på landsbygda i Egypt, men allikevel åpne nok til å være overførbare.

Vernepleieren skiller ikke mellom læring og anvendt læring. Mulige, ikkeprøvde handlinger sidestilles med anvendt utføring. Faglige fortellinger favner kunnskap om handling som vil kunne være anvendbare i ulike situasjoner, et forhold som gjelder observert utføring uten verbalisert forklaring. Læringen er et resultat av å delta; et resultat av å være til stede i et faglig miljø der faglig yrkesutøvelse finner sted.

Veilederrolla innenfor mesterlæring er absolutt ikke en verbalisert rådgiverrolle. Veilederrolla er mer å være en rollemodell og en slags supervisor som iakttar faglige handlinger med et kritisk blikk, og som styrer aktivitetene i overensstemmelse med faglige krav. Vernepleieren hevdet at lærlingene først må lære seg faglige handlinger gjennom å reproducere faglige aktiviteter, før ”*du etter å ha mottatt fagbrevet*” eventuelt kunne utvikle kritiske forestillinger til fagligheten i utført arbeid.

Vernepleieren formidlet at fagutdannelsen ”*utenfor yrkesskolen, og da mener jeg språklig sett*”, ikke forholdt seg til læring og fag, men at han som lærling lærte gjennom vanlig arbeid i praksisfellesskapet. Å begrepsfeste faktiske læringssituasjoner kunne føre til fleip, eller at de erfarne yrkesutøvere frasa seg selvpålagt lærer- eller veilederrolle:

”De trakk seg tilbake uten å si hvorfor.”

Læringstilbudet var likevel bedre enn skoletilbudene han hadde erfart. Læringen foregikk i en naturlig, situert sammenheng. Vanskelige arbeidsoppgaver var knyttet til konkrete gjøremål der ”*arbeidsoppgaven*” var i fokus, ikke arbeidskameratene som lærere eller veiledere. Læringen ble en del av faglig strukturert virksomhet. Læringen var knyttet til problemløsning, til hvordan det ville være mulig å løse arbeidsoppgaven, og ”*etter noen forsøk, trengte du ikke hjelp*”.

Vernepleieren formidlet at han ”*i ettertid*” hadde forstått at vanlig skoletilbud fungerer mer effektivt ettersom lærere formidler hva som skulle læres; elevene mottar undervisning fra

lærere som hadde et konkret, målrettet innhold å formidle. Han var imidlertid skeptisk til utviklingen av utdanningstilbud formidlet og gjennomført som en vare, ”*som om det dreier seg om sukker og såpe*”, og ville derfor framheve flere positive erfaringer knyttet til den aktivitetsbaserte, situerte, arbeidsperioden fram mot fagbrevet. (1) Han måtte selv sørge for å bli en del av arbeidsfellesskapet; selv skape seg en tilværelse gjennom å følge (2) uformelle og formelle sosiale regler knyttet til væremåte, (3) til sosiale fritidsaktiviteter og til (4) ytre artifakter som biltype, hårsveis og arbeidstøy. Vernepleieren ser på læring som deltakelse i skiftende praksiser; som en side ved enhver sosial prosess, men også som en særskilt aktivitet i seg selv.

Vernepleierens basisgruppe diskuterte læring og fastslo at læring fører til forandring sammenlignet med tidligere forståelse. Læring kan bli forstått som bevegelser i rom, tid og ulike praksisfellesskap.

Lave & Wenger (1991:35ff.) skjelner tydelig mellom læring (learning) og undervisning eller intensjonell instruksjon (intentional instruction). Læring er noe som skjer mens deltakerne tar del i praksis, tilfeldigvis som del av et undervisningsopplegg.

Læring finner ideelt sett sted gjennom legitim, perifer deltakelse i et praksisfellesskap; tre begrep som neppe kan bli forstått uavhengig av hverandre: (1) Legitim deltakelse innebærer at lærlingen er opptatt i et sosial og kulturelt fellesskap. (2) Perifer deltakelse står i motsetning til full deltakelse; ikke i motsetning til sentral deltakelse etter som det ikke finnes et sentrum i et praksisfellesskap. Lærlingen blir gradvis i stand til å utføre arbeidsoppgavene til praksisfeltet. (3) Lærlingen tilegner seg ikke bare aktuell praktisk utføring, men utvikles og tilegner seg (lærer) holdninger/verdier som preger praksisfellesskapet.

Lave & Wenger (ibid:35) definerer læring som ”*en integrert del av en fruktbar sosial praksis i den verden man lever i.*” Læring kan finne sted i løpet av intensjonell instruksjon, men er ikke kilde til læringen (ibid:40). Begrepet blir presisert av Jean Lave i kapittel 2 i Nielsen & Kvale 1999. Læring kan bli forstått som ledd i subjektets deltakelse i bevegelse gjennom mange ulike kontekster i sin daglige tilværelse, og læring kan bli forstått som et spørsmål om skiftende deltagelse i igangsatt sosial praksis.

De sosiale og kulturelle aspektene understrekes flere ganger. Læringen skjer nesten alltid i praksisfellesskap der lærlingen tilegner seg yrkesidentitet ved hjelp av faglige handlinger. Vurderingene av utført faglighet finner sted i det sosiale praksisfeltet; i nedtonet grad i det personlige møtet med en sertifisert mester. Læringen skjer nesten alltid som deltakelse i kulturell praksis. Lærlingene sosialiseres inn i samfunnsmessig skapte koder.

Den omtalte vernepleieren har etter min vurdering oppfattet et historisk poeng når han snakker og skriver om effektiv og målrettet undervisning satt opp mot sine erfaringer knyttet til læringen som fant sted forut for fagbrevet. Undervisningstilbud er resultatet av kompliserte samfunn; av at familiene ikke lenger favnet å lære barna nødvendig kunnskap. Mangelfull kunnskapsoverføring medførte at moderne samfunn måtte iverksette tilsiktete eller intenderte utdanninger for kommende generasjoner. Utdanningstilbudene opererte med intenderte læreplaner; læreplaner som alltid synes å medføre utilsiktet medlæring eller skjult læreplan. Medlæringen vil kunne bli betegnet som sosialisering; en prosess som gjør mennesket til samfunnsdeltaker gjennom å tilegne seg forståelse for seg selv som medmenneske og deltaker i sosiale situasjoner. Et opprettholdt skille mellom medlæring og medsosialisering kan

imidlertid diskuteres; en forestilling hos Lave og Wenger som er tema i et viktig innlegg fra Jens Rasmussen i Nielsen & Kvale (1999:167ff).

Læring blir å forstå som psykiske bevissthetsprosesser eller selvlæring; prosesser som finner sted i enkeltmennesket som deltaker i tilsiktete og utilsiktete kommunikative sosiale sammenhenger.

Om at det ikke finnes essensielle sannheter om menneskene

"Omsorgsarbeiderne i vår del av verden står etter min vurdering som bærere av to ulike kulturelle tradisjoner. En gresk tradisjon og en semittisk tradisjon. Tradisjonene møtte hverandre i begynnelsen av vår tidsregning som følge av kristendommens utbredelse. Kulturytringer ble forent og integrert ut over middelalderen gjennom arbeidene til Augustin (354-430), Thomas Aquinas (1225-1274) og mange andre kristne tenkere. Å tilegne seg kunnskap har for Aristoteles og Platon (427-347) å gjøre med erindring eller gjenkjennelse. Det blir et spørsmål om å tilpasse noe uforstått og ukjent til en kjent kategori. Det ukjente blir kjent når fenomenet synliggjøres som del av en hypotese, modell eller teori. Poenget er at fenomenet er blitt gjenkjent og forstått innenfor en forståelsesramme. Thomas Kuhn (1970) betegnet en etablert vitenskaplig forståelsesramme som et vitenskaplig paradigme. Vitenskaplig tankegods kjennetegnes ved å tilpasse ulike fenomen til fastlagte mønster. Det fastlagte mønsteret styrer hvilke antakelser om virkelighetens beskaffenhet det etablerte paradigmet tar for gitt, hvilke problemstillinger som blir oppfattet og akseptert som relevante, samt implisitte og eksplisitte kriterier for hva som er god teori og godkjent forklaring.

En praksisveileder formidlet at den kyndige omsorgsarbeideren som gresk tradisjonsbærer vil søke etter noe typisk hos den hjelpetrengende. Den hjelpetrengende blir forsøkt tilpasset en kjent kategori; en kategori kjennetegnet og forstått av den profesjonelle. Det dreier seg i følge flere praksisveiledere om å skulle kunne forstå den hjelpetrengende som et saksforhold; som et objekt. Den hjelpetrengende skal bli hjulpet og forstått ut fra sosialt sanksjonerte vitenskaplige prosedyrer. Den profesjonelle omsorgsarbeideren representerer i så fall det vitenskaplige, eller gjør hun det? Synsvinkelen vil kunne fremme forestillinger om at den kyndige forstår den hjelpetrengende like godt eller bedre enn han gjør selv, at den kyndige er ekspert på den hjelpetrengende som definert representant for sin kategori av hjelpetrengende, og at sannheten kan stilles i form av diagnose. Det er i dette perspektivet mulige innvendinger mot mangelfullt presiserte kategoriseringer må bli forstått.

Den kyndige omsorgsarbeideren vil som semittisk tradisjonsbærer søke etter noe spesielt og unikt. Selve relasjonen blir det sentrale. Det dreier seg om en åpen og lyttende holdning; historisk formet og utviklet av at semittene skulle forholde seg til en personlig gud. Selvforståelsen blir følgelig vesensforskjellig fra gresk selvforståelse. Formålet er ikke gjenkjenning tilpasset synliggjorte kategorier. Formålet er selve møtet med et medmenneske. Poenget er å skulle bli berørt ved det som skjer i møtet mellom to subjekt, mer enn kunnskapen du som fagperson vil kunne tilegne deg selv. I møtet med sitt medmenneske har omsorgsyteren mulighet for å oppnå en spesiell kontakt. Hun har en sjanse til å bli berørt, til å kommunisere uten på forhånd å ha bestemt hva som skal bli formidlet.

Det synes vanskelig å skulle forene den greske tradisjonens naturvitenskaplige ideal om entydig og målbar observasjon av empirisk materiale, og den semittiske tradisjonens fokusering på mulighetene i møtet mellom omsorgsmottaker og omsorgsyter. Den semittiske tradisjonen erkjenner at enhver i møtet med et annet menneske blir stilt overfor noe vesensforskjellig fra en selv. Forståelsen utelukker forestillingen om at noen vil kunne være ekspert på en annen. Forestillingen blir i seg selv en selvmotsigelse. Muligheten til kontakt og håp om innsikt betinger en dialogbasert og relativt forutsettingsfri kommunikasjon. Omsorgsyteren må dele opplevelser og levd liv med sitt medmenneske. Ekte kommunikasjon dreier seg om relativt forutsettingsfrie samtaler med eller uten verbaliserte ytringer.

Vestlig kunnskapsforståelse bygger på en rekke forestillinger som i begrenset grad er blitt problematisert. Forestillingene er delt av ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner; tradisjoner som i andre sammenhenger står i et klart motsetningsforhold. Steen Wackerhausen (1992) skriver og foreleser om dogme for å understreke at det dreier seg om synspunkt og oppfattelser som er blitt overlevert og ført videre som om det dreide seg om uproblematiske selvfølgeligheter. Forestillingen om eksplisitt kunnskap har sine røtter hos Platon. Forestillingen ble videreført av kristne tenkere, via rasjonalisme og empirisme til moderne naturvitenskap. Forestillingen formidler at kunnskap kan bli artikulert på en utførlig måte ved hjelp av språket. Kunnskap oppfattes som noe eksplisitt, løsrevet fra individ og kultur. Kunnskapen har fått en selvstendig eksistens og framstår ofte som en statisk tekst. Vi snakker om et skriftsspråklig orientert kunnskapssyn; et kunnskapssyn som forutsetter at sannhetsgehalten vil kunne bli begrunnet. En nær forbundet forestilling formidler at kunnskap kan eksistere uavhengig av individ. Forestillingen om essensialisme bygger på sameksistens mellom ontologisk essensialisme som formidler at verden er kumulativt strukturert, og språklig essensialisme basert på en forestilling om at ord uttrykker entydig melding. Forestillingen(e) bygger på forutsetninger om at alle ord kan defineres entydig og eksplisitt, at ordenes betydning er offentlig tilgjengelige, at virkeligheten er kumulativ, og at vitenskapens oppgave er å avdekke kumulative enheter og å etablere et nødvendig begrepsapparat. Problemet synes etter min vurdering å være at verden ikke er ordnet kategorisert og oversiktig slik som legoklossystemet. Forestillingen om regler formidler at teoretiske og praktiske ferdigheter er basert på regler, og vil kunne bli regelbestemt gjennom eksakte prosedyrer formidlet som kokebokutskrift. Alle ferdigheter blir forstått som regelbaserte. Den fysiske verdenen følger naturlover. De sosiale og psykiske verdenene følger logiske regler. Det finnes imidlertid beskrivende regler og kausale regler. Morsmålsferdigheter kan eksempelvis bli beskrevet i forhold til grammatiske regler, men også bli forstått som forårsaket av regler som befinner seg inne i våre hoder. Det kan være grunn til å reflektere over hvordan vi tilegner oss morsmålet, og hvordan vi stort sett tilegner oss fremmedspråk (Sandell 1999b: 213ff., Sandell 2002:274ff.)."

Siden menneskene ikke kan ha objektiv kunnskap om virkeligheten, så kan menneskene bare tolke erfaringer. Ingen tolking vil kunne gjøre krav på å være den sanne (for alle) i bestemt form. Den sosialkonstruktivistiske posisjonen inviterer menneskene til å være opptatt av forskjeller; å være opptatt av mulige tolkinger knyttet til hver enkelt historie. Freedman og Combs (1997:33) skriver at posisjonen åpner for mulige fortolkninger der enkeltmenneskene skal tenke som forfattere, og ikke ensidig fokusere på det generelle og universelle ved sine historier.

Selvet blir sosialt konstruert gjennom språket. Selvet blir opprettholdt i historier. Ulike selv etableres ut fra temaet i forskjellige fortellinger. Enkeltmenneskene foretrekker ofte bestemte formidlingsmåter når de skal framstille sine selv. Foretrukne selv er imidlertid ikke sannere enn alternative framstillinger. Ulike selv vil kunne konstitueres i mellommenneskelig samhandling; ulike selv som blir knyttet til bestemte kontekster, til situasjonsbestemte forhold. Synliggjorte selv (i flertall) for enkeltindividet vil kunne forebygge bastante selvoppfatninger; bastante selvoppfatninger som vil kunne prege enkeltmennesket på en måte som reduserer valgmuligheter og forhindrer livsutfoldelse.

Kirsten Thorsen (1998: 62) definerer selvet på følgende måte:

”Selvet er det kontinuerlig erfarende, endrende og endrede subjekt, slik det fremtrer for seg selv i en uopphørlig prosess av å bli konstruert, rekonstruert – i stadig forvandling.”

Selvet er meningsdannende og intensjonelt. Det favner i følge Thorsen (ibid) erfaringer, refleksjoner, normer, verdier, ideal, følelser, håp, ønsker, aspirasjoner og attribusjoner til hvert enkelt individ.

Forestillingen om selvet blir bestridt. Forestillingen er et ektefødt barn av moderniteten; men det er dypt rotfestet i folkelige forestillinger og kan vanskelig bli forkastet over natta.

Om et postmodernistisk sideblikk

Den moderne sosialkonstruktivismen betraktes av flere konstruktivister som en del av postmodernismen. Selve systembegrepet avvises som en modernistisk forståelse og erstattes av symbolske konstruksjoner, fortellinger og tekster. Menneskelig erkjennelse vil ikke kunne representere virkeligheten etter som erkjennelsen alltid vil være bundet til spesifikke forutsetninger, til beskrivelsesmåter, normer og kulturer.

”What is Postmodernism? In its most stark sense, postmodernism stands for the ”death of reason” (Power, 1990). It offers a frontal assault on methodological unity. Through the postmodern method of ”deconstruction” (Derrida, 1978) a whole range of philosophical pillars are brought down, the most notable of which are the ”unities” of meaning, theory and self.” (Hassard and Parker 1993:1)

Postmodernisme er en fellesbetegnelse for kulturytringer som favner forholdsvis bredt; ytringer som kan bli beskrevet som ulike reaksjoner på modernismens knefall for naturvitenskaplig rasjonalitet og logikk. Modernismen skjøt fart under første verdenskrig. Epoken karakteriseres ved proklamert framtidsoptimisme, radikalitet og ved tydelig preferanse for helhetsframstillinger og totalforklaringer innenfor politikk, kunst, religion og vitenskapsteori. Postmoderne aktører ønsker å synliggjøre at modernismens mange helhetlige fellesprosjekt hviler på falske forutsetninger, og at prosjektene favner undertrykking av alternative tolkinge. Det blir derfor et poeng å formidle kunnskapens tvetydighet.

Jean Baudrillard (1987, 1988, 1991, 1993) beskriver det postmoderne mennesket som et ensomt individ; fascinert og kontrollert av gjenstandenes, tingenes, objektene voksende innflytelse. Det blir for mange av oss mulig å kjenne seg igjen i ei konsumentrolle sittende foran et

fjernsynsapparat med fjernkontrollen i handa, og ved å klikke fra en kanal til den neste, som skapere av hver vår individuelle, subjektive forståelse av meningen med livet. Naboer vil ofte gjøre det samme, men vil som følge av mange kanaler, sjelden treffe de samme fragmenterte sekvensene som kunne gitt grunnlag for en meningsfull samtale på bussen.

Baudrillard (ibid) studerer den påførte forbrukerrolla i et sosioideologisk system av gjenstander og forbruk, i et samfunn bort i mot mettet på tegn og meddelelser. Forbrukerrolla står sentralt. Det postmoderne mennesket konsumerer varer og tjenester i et marked som tar ansvar for å tilfredsstille biologiske, psykologiske og sosiale behov; et marked som vil forme menneskenes identitet etter som forbruket referer til seg selv; ikke til en felles, helhetlig virkelighet. Det meste vil være i kontinuerlig forandring med behovstilfredsstillelse som fellesnevner.

Massene (1991) foretrekker plastikk og glitter fram for revolusjon etter som de lever i et system der de største forandringene skjer innenfor systemet selv. I forbrukersamfunnet forandres alt og ingenting. Gjenstandenes makt forsterkes. Objektene har i vår tid kortere livssyklus enn menneskene; tingene oppstår i overflod og tingene byttes ut. Enkeltmennesket oppfatter virkeligheten som et fragmentarisk, som et sprikende puslespill der ingenting er gyldig ut over et avgrenset tidsrom; en avgrensning som omfatter forbruket av sosiale relasjoner som ekteskap og sosialt engasjement. Relativismen gjør at det ikke blir mulig å tilegne seg en helhetlig forståelse av tilværelsen.

Postmodernismen kjennetegnes ved manglende oversikt, ved forandring og ved flertydighet.

Baudrillard (ibid) hevder at det er etterligninger som strukturerer og reproducerer de sosiale forholdene. Etterligningen har blitt den egentlige virkeligheten, ikke fenomenet som ligger bak. Samfunnet har blitt som en løk uten kjerne av virkelig liv. Meningen i lovene for produksjon er blitt erstattet av et raskt foranderlig informasjonssamfunn kjennetegnet ved ulikhet, flertydighet, ambivalens og mangel på stabilitet, og med fokus rettet mot forbruk. Baudrillard hevder videre at vi lever i forførelsens, øyeblikkelighetens og overtydelighetens periode der massene sluker og tilintetgjør all mening. Den moderne subjektiviteten som innbefatter mening, inderlighet og ansvar, er blitt erstattet av informasjonskanaler kjennetegnet ved å fokusere en oversynlig, fragmentert og spektakulær virkelighet. Det postmoderne, vesteuropeiske mennesket synes likevel å ha et klart ønske om en tilværelse preget av helhetlig forståelse, preget av sammenheng og orden.

Den postmoderne posisjonen har reformulert prinsippene for hvordan kunnskap oppstår. Jacques Derrida (1978, 1991, 1992, 1995) hevder at erkjennelsen er tilegnet ved hjelp av språket der teksten blir det primære. Sannheten blir et relativt fenomen som oppstår mellom enkeltindividet og teksten; ikke i teksten eller bak den samme. Tekstenes begrepsvalg vil nesten alltid være flertydig. Begrepsvalget vil være avhengig av andre tekster forut for den aktuelle teksten, og av samtidige tekster som er blitt produsert. Derrida hevder at vi alltid vil ha med oss en forestilling om et fenomen før vi går til kildene, at vår forestilling om noe opprinnelig alltid bygger på en fiksjon om noe som har hendt. Det interessante blir forskjellen mellom den opprinnelige originalen og kopien etter som forskjellen skaper begge og relasjonen mellom original og kopi.

Derrida (1991) vil avsløre innebygde motsetninger i alle tekster. Metoden er dekonstruksjon; et begrep som refererer til arbeidet med å finne indre motsetninger, skjulte forutsetninger eller skjulte oppfatninger i tekster. Ved å avsløre implisitte forutsetninger, så vil tankens selvoppsatte stengsler kunne forsvinne og åpne for ny erkjennelse.

Et tegn representerer alltid noe annet. Vi kan lage modeller som sier at vi først har en forestilling som uttrykkes muntlig, at talen representerer forestillingen som tegn, og at det skrevne tegnet i neste omgang representerer det talte ordet, og at forestillingen forblir uforandret. Derrida (ibid) hevder det finnes en påvirkning fra språket til tenkingen; at vi tenker i språk.

Språket er der hele tida og definerer grensene for hva som kan tenkes.

Om den konstruktivistiske posisjonen

Noen få kursdeltakere snakket en del og skrev litt om ”konstruktivisme”, ”sosialkonstruktivisme” og ”sosialkonstruksjonisme” i temmelig runde vendinger, ofte uten å bli oppfordret av hverandre eller kursledere til presisere begrepene; en mangelfull oppmerksomhet som i følge sluttvurderinger skyldes fokusering på ”det konkrete innholdet i veiledningsgrunnlagene”, og at ”vi uansett mener narrativer, anekdoter, historier eller fortellinger”.

De skriftlige kommentarene ble formidlet av samme basisgruppe. Kommentaren ble vurdert som uproblematisk, felles for samtlige gruppedeltakere, men gjenspeiler neppe innholdet i de ulike begrepsanvendelsene.

Bind sju i Aschehoug og Gyldendals Store Norske leksikon (1997:63) skriver følgende om filosofisk konstruktivisme:

”En type synspunkt innen filosofien som har sitt utgangspunkt at en rekke objekter, fakta eller sannheter er konstruerte. Innen matematikkfilosofien forfekter tilhengerne av dette synet at de matematiske objekter er konstruerte. Kant hevder f. eks. at de matematiske objekter konstrueres i den rene rom- og tidsanskuelse. Etisk konstruktivisme betegner den tese at det finnes etiske fakta og sannheter samtidig som disse er konstituert, eller i det minste avhengige, av våre moralske antagelser, reaksjoner eller våre generelle holdninger. Enkelte filosofer har også hevdet at det finnes konstruerte sosiale objekter, som f. eks. penger.”

Den konstruktivistiske posisjonen bygger på en oppfatning av verden som mer sammensatt og kompleks enn erfaringene til enkeltpersoner; personer som derfor konstruerer enklere bilder. Bilder som personene vil kunne forholde seg til.

Posisjonen er å forstå som et ektefødt barn av moderniteten og industrialismen, der menneskelig rasjonalitet eller fornuft fokusert omkring vitenskap, etikk og kunst skulle erstatte religiøse dogmer som forklaringsmodell for å forstå det som hender. En konkret omverden beskrives, presiseres og korrigeres begrepsmessig av menneskene ved hjelp av forenklete modeller; modeller som utfordres av nye modeller med andre synsvinkler og alternative perspektiv. Menneskenes oppfatninger av verden blir ved hjelp av økt samhandling og ny kommunikasjon stadig mer sammensatt.

Niklas Luhmann (1984, 1988) har utviklet en interessant sosiologisk kommunikasjonsteori; en ”sosialkonstruksjonistisk” systemteori som omhandler menneskenes muligheter for å lære, samt begrensninger; en teori som fravelger begrepene ”intensjonalitet”, ”selv” og ”empati”. Fravalgene kan bli problematiske etter som begrepene benyttes i folkepsykologien. Utgangspunktet er eksistensen av en ytre verden og at menneskene som har en bevissthet,

ikke kan skilles fra verdenen. Forestillingen opphever det klassiske skillet mellom subjekt og objekt.

En basisgruppedeltaker presiserte veilederrolla:

"En veileder skal ved hjelp av observasjon og spørsmål beskrive og forstå veiledets situasjon for sammen med veiledet å åpne for, klargjøre og avdekke mulige forståelser av den presenterte situasjonen. Oppgaven går ikke ut på å skulle komme fram til en forbedret, felles og "sann" framstilling."

Den konstruktivistiske posisjonen integrerer i våre dager en postmoderne antagelse om at det finnes ulike perspektiv og forskjellige realiteter; at hvert menneske skaper mening i sin tilværelse gjennom å konstruere sin egen virkelighet baserte på sine livserfaringer, sitt livsmiljø og sin kulturelle kontekst.

Ytre påvirking alene vil ikke kunne bestemme menneskenes handlinger, tanker og forestillinger. Ytre påvirking utfordrer menneskene til å beskrive og å presisere det beskrevne begrepsmessig. Med utgangspunkt i kommunikasjon og faktisk handling, så vil omgivelsene bli studert, forenklet og korrigert for å skulle kunne romme helhetlige forståelser. Selvpoppfattelsen og oppfattelsen av omgivelsene og verden vil være i konstant utvikling; en utvikling fra det enkle mot det sammensatte. Enhver oppfattelse av sammenhenger blir relativ etter som ingen kan favne sammensattheten.

Den postmoderne varianten kan bli sett på som en reaksjon mot modernismens vitenskapsdominerte grunnsyn der virkelighetens mysterier og lovmessighet skulle kunne bli avklart og forklart ved hjelp av såkalt objektive metoder. Positivismen formidler at grunnlaget for menneskenes kunnskap er fysiske fakta og fenomen som eksisterer utenfor og uavhengig av enkeltmennesket, og at menneskene erkjenner fenomen og fakta gjennom å observere og tilegne seg sannheten om verden.

Kybernetikken formidler at menneskene som (livs)deltakere aldri vil kunne erkjenne sannheten om verden. Gregory Bateson (1972) beskriver i sin kybernetiske orienterte erkjennelsesteori at det i verden bare eksisterer ideer som formes av og framkommer når de anvendes på forskjellige måter. All menneskelig samhandling dreier seg eksistensielt om utveksling av ideer; ideer som utvikler deltakerne så sant ideene utgjør en forskjell: Så sant de setter i gang mentale prosesser.

Konstruktivismen er ikke et forsøk på å utvikle en teori om virkeligheten, men et forsøk på å beskrive menneskenes erkjennelse av virkeligheten (som eksisterer der ute). Epistemologien dreier seg om hvordan enkeltmenneskets erkjennelse oppstår, samt grensene for erkjennelsen. Den moderne konstruktivismen finnes i ulike varianter med et felles tema; varianter som bygger på Giambattista Vicos filosofiske prinsipp fra 1710, at sannheten er det som skapes eller "*verum ipsum factum*." Faktum blir her forstått som *facere*, å skape noe eller å gjøre noe (Glaserfeld, 1984).

Gregory Bateson (1972, 1979) gjorde rede for at menneskene ikke persiperer andre mennesker og ting direkte som noe i seg selv, men at de danner seg bilder av ting eller mennesker som en forskjell eller distinksjon fra situasjonsbestemte forhold eller konteksten. Distinksjon innebærer rett og slett å definere noe atskilt fra omgivelsene; omgivelser menneskene kan sanse, og som i mange tilfeller er i kontinuerlig forandring. Enkeltmennesket

danner seg oversikt gjennom distinksjoner; gjennom å fokusere på noe ut fra alt som blir observert. Enkeltmennesket fokuserer noe av det som blir persipert, der det fokuserte og ikkefokuserte persiperte utgjør den skapte delen av utallige uskapt muligheter. De uskapt mulighetene ville kunne blitt realisert basert på anvendte sanser og de ulike førforestillingene som menneskene måtte bære med seg.

Det finnes ikke ett riktig bilde av verden. Utsagnet representerer en forestilling som fremmer undring og nysgjerrighet rettet mot hva andre mennesker så, hørte, følte, smakte eller luktet seg fram til. En forskjell som gjør en forskjell (1972), refererer til forskjell over tid. En type forskjell som innebærer forandring. Forskjellen innebærer noe nytt i forhold til noe som var.

Den konstruktivistiske posisjonen formidler at det er et grunnleggende skille mellom menneskets erfaringer og tingene som blir erfart. Enkeltmenneskets konstruksjoner blir påvirket av den virkeligheten som forventingsmessig skal bli belyst. Konstruksjonene blir meningsbærende gjennom en tilpassingsprosess til noe enkeltmennesket ønsker å forstå eller vil gripe; en tilpassing til et etablert erfaringsgrunnlag som representerer den individuelle virkeligheten på en tilforlatelig måte. Virkeligheten refererer til en subjektiv, konstruert sannhet; en "*sannhet*" som oppleves som og er sann for mennesket.

Moderne konstruktivister er opptatt av hvordan menneskene organiserer sin erkjennelse; de er opptatt av forholdet mellom bakgrunn og subjektive erfaringer. Virkeligheten oppfattes som selvskapt og relativ: Det finnes følgelig ingen objektiv virkelighet å erkjenne.

Paul Watzlawick (1984) beskriver grunnteser om at nervesystemet fungerer som et lukket, autonomt kretsløp. Han skriver at alle fenomen refererer til hjernekonstruksjoner opplevd som minner, bilder og tanker. Watzlawick (ibid) skriver videre at virkeligheten konstrueres språklig gjennom dialoger basert på studier av menneskene som kontekstuelle vesen. Virkelighetene skapes i dialog innenfor sosiale rom; virkeligheter som ikke blir forstått som representasjoner av en objektiv virkelighet.

Mer om den konstruktivistiske posisjonen

Den konstruktivistiske posisjonen blomstret ut over 1980-tallet; en posisjon som vektlegger det individuelle og vurderer mennesker som lukkede system. Heinz von Foerster (1984) skriver at menneskene ikke har tilgang til virkeligheten uavhengig av modifikasjoner i nervesystemet og sanseapparatet, en forståelse som innebærer at menneskene ikke har direkte kontakt med noe utenfor nevrofysiologiske mekanismer. Sanseresseptorene er lukket for fenomenenes kvalitet, men åpne for fenomenenes kvantitet. Menneskenes forestillinger om en verden bestående av kvalitative egenskaper dannes gjennom en uendelig sirkulær, tankemessig bearbeidingsprosess basert på forestillinger om forestillinger om forestillinger. De sirkulære prosessene foregår i nervecellene; i en lukket krets fra sanseorganene til muskulaturen. Sirkelstrømmen av nerveimpulser påvirker hypofysen. Hypofysen regulerer sammensettingen av transmittersubstansen og virker inn på synapsene. von Foerster opererer med to lukkede kretser som til sammen utgjør et lukket system, der lukketheten fremmer forestillingene om stabilitet.

Bildet på forholdet mellom menneskenes sansing og omgivelsene utenfor nervesystemet inspirerte forskere fra ulike vitenskaper til forestillingen om at alle system kan være informasjonsmessig lukket, og at ingen kan forutsi virkingen av en intervensjon etter som

enhver intervensjon vil bli tolket av systemet selv. von Foerster (ibid) formidler at virkeligheten utenfor nervesystemet og sanseapparatet består av elektromagnetiske bølger, periodiske variasjoner i lufttrykk og molekyler med varierende grad av kinestetisk energi. Virkeligheten består ikke av lys og farger, av lyder og musikk, av hete eller kulde. Menneskene er fanget i sine egne persepsjoner der enkeltmenneskets beskrivelser formidler mye om det beskrivende mennesket, og noe om det beskrevne temaet.

Felles for andre ordens kybernetikere var at systemvitenskap ikke kunne være allopoietiske; ikke kunne bygge på en teknologisk illusjon om eksistensen av objektivitet. Forskingen skulle ha et autopoietisk utgangspunkt; noe som innebærer at ethvert system skaper, opprettholder og utvikler seg selv i kraft av indre bevegelser. Samtlige sosiale, menneskeskapt system blir forstått som autopoietiske.

Menneskenes oppfattelse av omgivelsene og verden blir følgelig menneskenes egen oppfinnelse; en synsvinkel som innebærer (1) at menneskene har et personlig, moralsk og etisk ansvar for sine selvskapte liv, (2) at vi alle som veiledere blir medskapere i konkrete veiledningssekvenser, (3) at samtlige beskrivelser fungerer selvrefererende, og (4) at beskrivelsene formidler informasjon om aktøren som til enhver tid beskriver.

Sosial samhandling innebærer at samtlige aktører besitter en observatørposisjon og en deltakerposisjon med sine egne indre og ytre dialoger knyttet til dobbelfunksjonen; med føringer for en forandringskontekst fram for forslag om spesifikke forandringer i veiledning. Posisjonen formidler at det ikke finnes objektive sannheter, men at det finnes flere oppfatninger, historier eller narrativ som alle fungerer som like sanne. Det blir mulig å si at det eneste som eksisterer i verden er ideer hos et menneske eller flere mennesker som sammen blir enige med seg selv og andre om noe som eksisterer ved hjelp av dialog og samhandling. Temaet er ikke et menneske som er passivt determinert og formet av sine omgivelser, men mennesket som skaper sin selvforståtte tilværelse. Enkeltmennesket som ser seg selv som deltaker og medskaper i sitt konkrete miljø.

Enkeltmennesket er meningsskapende. Enkeltmennesket skaper sin egen verden basert på sin individuelle og enestående omgang med omgivelsene. Enkeltmennesket opplever noe som det velger å gi en betydning. Realiteten for hvert enkelt menneske blir følgelig en mental konstruksjon skapt av den enkelte forstått som individuelt vesen og som sosialisert samfunnsborger. Enkeltmenneskets oppfattelse av verden er basert på egne opplevelser; egne konstruksjoner av opplevd virkelighet.

En konstruksjon kan beskrives som en forståelsesramme for opplevelser og erfaringer; en forståelsesramme som skaper mening i samhandling med omgivelsene. Erfaringer tilegnes på en aktivt handlende måte. Erfaringene vil alltid være rettet mot et meningsbærende innhold. Konstruksjoner refererer til enkeltmenneskets konkrete handlinger og samhandling, til en mening enkeltmennesket legger ut for virkeligheten. Meningen er imidlertid ikke et speilbilde av en ytre virkelighet enkeltmennesket som deltaker i verden ikke vil kunne erkjenne. Kunnskapen eksisterer og dør med individet.

Ernst von Glaserfeld (1988) skriver at det individuelle enkeltmennesket utgjør eneste sikre utgangspunkt for hvordan kunnskap blir dannet. Radikale konstruktivistere formidler at kunnskap tilegnes aktivt av tenkende mennesker. Kunnskapen tilegnes ikke passivt gjennom sansene eller passivt ved hjelp av overhørt kommunikasjon. Poenget med tenking blir å skulle

skape og organisere en erfart verden, ikke å skulle oppdage en objektiv, ontologisk virkelighet.

Enkeltmenneskets kognitive aktivitet tilpasses omgivelsene i evolusjonsmessig forstand. Det er tilstrekkelig at enkeltmenneskets erkjennelse av verden passer. Erkjennelsen trenger ikke samsvare med virkeligheten utenfor nervesystemet og sanseapparatet. Det blir mulig å si at noen teoretiske modeller passer bedre med egne erfaringer enn andre modeller, og at enkeltmennesket aldri vil kunne erkjenne noe annet enn sine egne bilder av tilværelsen. Det blir ikke mulig å si at en teoretisk modell er sannere enn en annen.

Biologene Humberto Maturana (1987) og Francisco Varela (1979, 1989) skriver om strukturell determinisme. De hevder at hver eneste celle i menneskekroppen restrukturerer seg selv kontinuerlig. Cellene tilpasser seg miljøendringer. Cellene svarer på forandringer, på forskjeller, og på forskjeller som gjør en forskjell, samtidig som enkeltcellenes hovedfunksjoner blir opprettholdt. Prinsippet overføres til hele mennesket; en forestilling som formidler at et menneske vil forholde seg til situasjonsbestemte rammebetingelser ut fra sitt etablerte handlingsrepertoar; et repertoar som endrer seg over tid basert på aktualiserte, faktiske utfordringer, basert på levd liv.

Dersom forskjellene blir for betydelige eller svært usedvanlige sammenlignet med tilegnete erfaringer, så vil enkeltmennesket i enhver samtale eller enhver handlingssekvens kunne beskytte og bevare sin organisasjon gjennom å trekke seg unna, gjennom å unngå å forholde seg til det nye. Kroppsspråket formidler rimelig tydelig når en aktør i en samtale har motstand mot temaet, perspektivet eller synsvinkelen: Armer i kors, knyttete never og øynene formidler at kommunikasjonen og samhandlingen er i ferd med å bli brutt. Bristende oppmerksomhet, mangelfull ettertanke og forbeholdne svar gjør det samme. Det gjelder i veiledning og i livet å kunne respektere enkeltmenneskenes behov for å skulle kunne bevare sin organisasjon (integritet); noe enkeltmennesket kan gjøre gjennom å være mottakelig for ulike signal som formidler at temaet, perspektivet eller synsvinkelen blir for usedvanlig, for spesiell.

Signalene tydeliggjøres gjennom å skynde seg langsomt.

Maturana (op.cit.) avviser at ideer og beskrivelser kan være symbolske representasjoner av virkeligheten. Beskrivelser oppfattes som redskap for å skulle kunne koordinere sammensatte handlingsmønster og samspill innenfor sosiale organisasjoner. Kognisjon blir forstått som en sosial prosess. Kognisjon blir ikke hjernens representasjon av en ytre verden gjennom persepsjon. Representasjonen av ytre virkelighet blir en del av mennesket selv; en forståelse som fjerner dualismen mellom objekt og subjekt. Det eneste som vil kunne representeres blir menneskenes selvskapte virkelighet; en representasjon som kan bekrefte identitet og eksistens basert på sosial samhandling. Alle perspektiv og beskrivelser blir gyldige fordi virkeligheten er relativ. Virkeligheten er skapt av menneskene selv.

Veilederen og veisøkeren blir på samme tid observatører av hverandre og av seg selv; en posisjon som utelukker muligheten til å oppnå sann erkjennelse av seg selv eller den andre. Forståelsen innebærer at en veileder etisk sett ikke kan korrigere et formidlet veiledningsgrunnlag etter som ingen forståelse logisk sett kan gjøre krav på større validitet ut fra universelle gyldighetskriterier. Alt som blir sagt og utført er observatøravhengig. Det utførte og sagte er begrenset av selvrefererende beskrivelser og forståelser.

Om sosialkonstruktivisme og begrepsforvirring

Det finnes mange ulike beskrivelser av hva sosialkonstruktivisme innebærer; ulike beskrivelser som refererer til forskjellige posisjoner. Posisjoner som alle blir betegnet som sosialkonstruktivisme. Søren Barlebo Wenneberg (2000) gjør kortfattet rede for den sosialkonstruktivistiske vitenskapshistorie med referanser til kunnskapssosiologer som Robert K Merton og Thomas Kuhn, der Kuhns paradigmebegrep og tese om ”*inkommensurabilitet*” (ibid:59) gir føringer for en relativistisk vitenskapssosiologi.

Wenneberg opererer med (1) en kritisk sosialkonstruktivistisk posisjon karakterisert ved ikke å akseptere at sosiale fenomen alltid har vært slik de naturlig er i dag, ikke å akseptere at sosiale fenomen ikke kan være annerledes etter som samtlige er menneskeskapt størrelser. Posisjonen åpner for at selvfølgelige fenomen som kjernefamilie og statsborgerskap, vil kunne være annerledes.

Den andre sosialkonstruktivistiske posisjonen (2) favner ulike teoretiske forklaringer på hvordan konkrete sosiale fenomen er konstruert og hvordan de fungerer. Mest kjent er teorien til Peter L. Berger og Thomas Luckman, formidlet i klassikeren ”*The Social Construction of Reality*” (1966). Utgangspunktet er at uproblematisk, selvfølgelig, sosial orden er menneskeskapt og vil kunne gjenskapes eller omskapes: Naturlig sosial orden er konstruert og kan dekonstrueres. Høyrekjøring i trafikken eksemplifiserer synsvinkelen.

Den tredje sosialkonstruktivistiske posisjonen (3) fokuserer erkjennelsesteori, epistemologi, og kan deles inn i to forskjellige utgaver. Det stilles spørsmål om hva kunnskap er, og hva som betegnes som kunnskap i et samfunn. Berger og Luckman (ibid) skriver at innholdet som er virkelig for en tibetansk munk, ikke trenger være virkelig for en amerikansk forretningsmann. Utgangspunktet er ikke uproblematisk, men bygger på et resonnement om at jeg kan tro meg selv å vite noe som andre mennesker kan observere som usanne eller ubegrunnede. Filosofene skriver om pseudokunnskap Den erkjennelsesteoretiske posisjonen beskjeftiger seg med hva kunnskap er, hvordan kunnskap skapes og hvordan kunnskapens gyldighet blir vurdert. Posisjonen formidler at kunnskap om virkeligheten utelukkende er bestemt av sosiale faktorer; bestemt av makt og interesser. Posisjonen bryter med tradisjonell kognitiv forståelse; en forståelse som formidler at kunnskap om virkeligheten bestemmes av våre sansedata.

Den første utgaven av erkjennelsesteoretisk sosialkonstruktivisme forholder seg til sosial virkelighet, til sosialt sett konvensjonelle eller institusjonelle fakta (Searle 1995, Collin 1997). Gjennom å skjelne mellom ontologisk objektive egenskaper (som en stein) og ontologisk subjektive egenskaper (som smerte), så går arbeidet ut på å vise hvordan sosiale fakta kan være sosialt konstruert. Det er mulig å snakke objektivt om entiteter (ting) som erkjennes av et subjekt: Smerten blir erkjennelsesmessig objektiv, selv om den ontologisk er subjektiv. Sosiale fakta skapes gjennom å bli enige om noe, gjennom skapte konvensjoner

Den andre utgaven av erkjennelsesteoretisk sosialkonstruktivisme forholder seg til at vitenskapen ikke lenger står som garantist for objektiv og sikker kunnskap om virkeligheten, at det ikke finnes teoriløs evidens, og at flere teorier kan stemme i forhold til samme fakta. Posisjonen bekjemper ulike former for epistemologisk realisme: Først og fremst naiv epistemologisk realisme som formidler at virkeligheten påvirker vitenskapens begrep på en sikker og direkte måte, men også nyansert epistemologisk realisme som formidler at virkelighetens begrep er påvirket av virkeligheten selv, og av sosiale og subjektive faktorer.

Posisjonen blir radikal. Ontologisk sett blir posisjonen idealistisk ettersom den formidler at kunnskap ikke er bestemt av naturen selv, og at vitenskaplige begrep utelukkende er et resultat av sosiale og subjektive faktorer.

Den ontologiske sosialkonstruktivistiske posisjonen (4) handler om virkelighetens beskaffenhet. Tilhengere av ontologisk realisme opererer med noe fysisk som eksisterer uavhengig av vår erkjennelse, mens tilhengere av ontologisk idealisme hevder at grunnlaget for virkeligheten er våre ideer om virkeligheten. Sosialkonstruktivister synes å være uklare om de er formidlere av en idealistisk ontologisk posisjon eller ikke. Flere synes å flørte med idealistiske forestillinger, for så å lande innenfor realistisk ontologi.

En utgave av sosialkonstruktivistisk ontologi representert ved Karin Knorr-Cetina (1993) bygger på kakedeigoppskriften; en forestilling som representerer et toleddet syn på forholdet mellom fysisk virkelighet og vår erkjennelse av den samme. For det første eksisterer en uformelig masse som protovirkelighet innenfor vår erkjennelse. For det andre tar massen form som virkelighet når enkeltmennesket konstruerer ved å dele opp, differensiere og klassifisere det erfarte. Det andre leddet kjennetegner en tydelig idealistisk posisjon, mens det første leddet har en karakter av realisme. Representanter for posisjonen presiserer ikke hvordan enkeltmenneskets erkjennelse kan skape noe konkret fysisk.

I en mer radikal utgave av sosialkonstruktivistisk ontologi favner idealismen begge ledd. En posisjon som inneholder protovirkelighet avvises (Woolgar 1983). Virkeligheten som fysisk eksistens blir til gjennom enkeltmenneskets erkjennelse; fra objekt til språklig representasjon, og for vitenskapen; fra naturlig fysisk virkelighet til vitenskaplig kunnskap (Woolgar 1988). Woolgar skriver at Amerika først fikk fysisk eksistens (for europeere) da Columbus ankom. Det gir ikke mening å operere med protovirkelighet, for hva kan enkeltmennesket vite om noe som var forut for erkjennelsen? Woolgar hevder at menneskene får tilgang til noe fysisk (som Amerika) gjennom ulike begrep og defineringsprosesser; defineringsprosesser som (over tid) peker ut tingen og konstituerer tingen som noe skilt fra alt annet. Han formidler en tydelig idealistisk posisjon:

”To return to the representation couple once more, this is equivalent to saying that we can nor presume the existence or character of the right hand side. It is not that the (objective) right-hand side pre-exists our (human) efforts to come across it. Rather the right-hand side is the end result or accomplishment of work done by participants. Baldly speaking, discovers create, rather than merely produce accounts of, the right-hand side.” (ibid:60)

Flertydig bruksanvendelse og begrepsforvirringer kan bli forklart ved at ulike sosialkonstruktivistiske aktører ikke presiserer hva som faktisk skal konstrueres; om aktørne forholder seg til en fysisk virkelighet, en sosial virkelighet, eller en subjektiv virkelighet. Kunnskap synes generelt sett å være sosialt konstruert. Vanskelighetene oppstår når brukere formidler det samme om vitenskaplig kunnskap om naturen..

Den realistiske posisjonen formidler at tingene i seg eksisterer uavhengig av enkeltmenneskets erkjennelse; tingene i seg er tydelig atskilt fra tingene slik de framtrer for enkeltmennesket.

Det blir etter min vurdering svært vanskelig å skulle kunne forsvare begge utgavene av ontologisk idealisme når brukerne forholder seg til en fysisk virkelighet, til naturen. De andre posisjonene synes å være åpne.

Om sosialkonstruktivisme

Den sosialkonstruktivistiske posisjonen formidler at menneskenes forestillinger om verden og seg selv blir preget av språkssystemet som enkeltmennesket blir født inn i, og av anvendt språkbruk. Kunnskap utvikles i det offentlige rommet, i relasjonell samdans med menneskene i nærmiljøet, og som følge av globaliseringsprosessen i økende grad av fjernkulturell påvirkning. Lynn Hoffman (1992:8) formidler at enkeltmennesket vil kunne utvikle en følelse av identitet eller indre stemme gjennom en pågående samtale med betydningsfulle andre.

Kenneth J. Gergen (1991) skriver at forestillinger om omgivelsene og verden er et resultat av delte konvensjoner utviklet i diskurs; i direkte meningsutvekslinger der meningen skapes gjennom språklig utveksling. En kaotisk og fragmentert verden blir forståelig for enkeltmennesket gjennom å konstruere (1) fortellinger, (2) beretninger, (3) historier eller (4) narrativ; synonyme begrep som refererer til konstruksjoner som ikke er helt individuelle. Konstruksjonene skapes innenfor bestemte samfunn og formes gjennom sosial samhandling og verbale forhandlinger.

Menneskene skaper sine vitenskaplige og hverdagslige fortellinger gjennom meningsutvekslinger. Fortellingene blir forståelige framstillinger om hvordan noe er; menneskeskapt framstillinger som menneskene vil kunne endre til andre forståelige fortellinger. Posisjonen innebærer ikke at det ikke finnes en virkelighet utenfor språklige framstillinger, men at hendelser og ting blir gitt mening gjennom fortellingene og språket.

Gergen (1985) sammenfatter den sosialkonstruktivistiske posisjonen ved å påpeke et kritisk standpunkt i forhold til antagelser om den sosiale verden; antagelser som menneskene ofte tar for gitt; antagelser som blir ansett å forsterke interessene til dominerende sosiale grupper.

Posisjonen avviser en tradisjonell positivistisk tilnærming til kunnskap etter som positivistiske tilnærminger forholder seg til ytre karakteristika; til forhold som kan telles, veies og måles. Posisjonen åpner for en forståelse av omgivelsene og verden som et resultatet av en historisk prosess bestående av relasjonell samhandling og verbale forhandlinger mellom enkeltmennesker og grupper; en fokusering på sosialt konstruerte prosesser eller diskurs fram for psykologiske konstruksjoner som "sinn", "selv" og "følelse". Posisjonen åpner for å verdsette mulige forståelser innenfor forskning; en åpning som toner ned vitenskaplig produksjon av endelig og universell kunnskap.

Det relasjonelle og samtalens betydning blir i følge Kenneth J. Gergen (1985) arenaen for all begrepsdannelse. Sosial kommunikasjon blir utgangspunktet for konstruksjoner av nye virkelighetsbilder; virkelighetsbilder som tydeliggjør betydningen av mellommenneskelig samhandling og dialog etter som det ikke finnes andre arenaer. Nye virkelighetsbilder (eller teori) skapes gjennom språklig kommunikasjon. Nye virkelighetsbilder skapes gjennom språklige uttrykk som videreutvikles under nye situasjonsbestemte forhold.

Jerome Bruner (1986) forklarer framveksten av det fortellende, narrative perspektivet som en reaksjon på et naturvitenskaplig paradigme der aktørene er blitt sosialisert til å skulle argumentere og kommunisere på en abstrakt, generell, upersonlig, forutsigbar og logisk måte, ofte med liten vektlegging på kontekstuelle rammebetingelser. Bruner (ibid: 11) skriver at den gode fortellingen overbeviser gjennom sin likhet med livet, mens den naturvitenskaplige framgangsmåten overbeviser argumentativt om sannheten som det vises til.

Den naturvitenskaplige tenkemåten fungerer utmerket innenfor tekniske og fysiske områder, men favner neppe menneskelige aspekt om hvordan enkeltmenneskene som privatpersoner og som kulturelle grupperrepresentanter skaper seg mening i tilværelsen. Hvordan enkeltmenneskene føler; hvordan de kommuniserer og handler. Sosialkonstruktivistisk orienterte terapeuter og samfunnsvitere problematiserte, problematiserer og avviser en empiristisk subjektobjektmodell som formidler at menneskene tilegner seg direkte kunnskap om verden gjennom å være og handle i verden.

Et perspektiv som vektlegger samhandling og kommunikasjon, formidler tydelig at virkelighetsbildene skapes av det enkelte subjekt som samhandler og kommuniserer med andre subjekt. Gergen (op.cit.) hevder at den tradisjonelle psykologiens forestillinger om et indre mentalt liv kan forklares som tingliggjøring av språklige begrep menneskene anvender for å skulle beskrive handlinger. Gergen (ibid: 119) eksemplifiserer ved å synliggjøre at menneskene synes å beskrive resultatet av en handling når intensjonen har vært å skulle beskrive selve handlingsprosessen. Resultatet av prosessen beskrives fram for handlingene som ble utført, og det til tross for et ønske om å beskrive handlingene frigjort fra målsetting(er).

Språket tilbyr ulike muligheter med hensyn til beskrivelse. En fortolket mishandlings situasjon vil kunne bli beskrevet som forsvarshandlinger. Menneskene tvinges inn i forestillinger om målsetting, forsett, hensikt, intensjon, disposisjon eller intuisjon. Ny kunnskap tegnes ikke sjelden gjennom å utfordre etablerte språklige kategorier: Alternative metaforer vil kunne erstatte negativt ladete ytringer: "*Aktivt veivalg*" formidler en annen holdning til ungdom som fatter alternative valg, enn uttrykket "*kommet på skråplanet*". Det er mulig å innta den kontrære posisjonen; stille spørsmål om hvorfor så få ungdommer "*havner på skråplanet*". Det er mulig å fremme synspunkt og perspektiv formidlet av undertrykte grupper som psykisk utviklingshemmete, fremmedkulturelle, tatere og homoseksuelle, eller å synliggjøre undertrykking og underkastelse gjennom å utvikle aksepterte oppfatninger hos den såkalt tause majoritet mot grensen til det absurde.

Gergen (1982) avviser at enkeltmennesket kan komme fram til objektiv kunnskap om virkeligheten. Gergen hevder at det eneste sikre er våre tolking; den mening hver og en av oss tilegner vår erfaring.

Mening skapes gjennom språket, og språket er sosialt. Forholdet mellom erfaring, språk og mening avgjør hva som vil bli observert; et utgangspunkt som formidler at enhver handling vil kunne bli beskrevet på mange måter, at valgt beskrivelse viser til en bestemt fortolking av mange muligheter, og at det vil være problematisk å operere med én beskrivelse som den sanne beskrivelsen.

Gergen (ibid) fokuserer på valgte fortolkingsregler fram for det empiriske grunnlaget. Han fokuserer dermed på språklig dyktighet. Gergen opererer med begrepet retrospektiv kontekst når observatøren beskriver observert handling i forhold til hva hun vet om handlingsaktørene

fra tidligere. Begrepet aktuell kontekst refererer til fortolkende instans for å skape mening i observert handling som blir observert: Et tolket smil mellom to mennesker som møtes på gata, vil kunne bli tolket på mange ulike måter. Smilet kan retrospektivt bli tolket som forsoning mellom gamle venner som etter en situasjonsbestemt krangel har skilt lag, eller videre som innledningen til en ny romanse? Et smil mellom de samme menneskene vil i en aktuell kontekst bli tolket ut fra ansiktstrekk og nonverbale ytringer fra én av de to, eller fra begge etter at de har spasert videre.

Mer om den sosialkonstruktivistiske posisjonen

Mens konstruktivistene slik jeg vil spissformulere perspektivet, synes å betrakte individuelle konstruksjoner som isolerte atom, fritt svevende i en kaotisk verden, så legger sosialkonstruktivistene stor vekt på ideen om relasjoner og kultursosialisering.

Sosialkonstruktivisme favner språklig og relasjonell samhandling med fokus på verbal kontakt; med fokus på samhandlinger som basert på levd liv, skaper, vedlikeholder, omskaper og forandrer enkeltmenneskenes selvforståelse og virkelighetsforståelse. Menneskene blir å forstå som sosiale og relasjonelle vesen; vesen som former og blir formet av kulturen og tradisjonene som de fødes inn i.

Einar Aadland (1994: 11) definerer kultur på følgende måte:

”Kultur er namnet på den vogga vi blir lagt i frå starten. Kultur er den usynlege kunnskapen vi pustar inn i kvart andedrag. Kulturen legg føresetnadene og rammene for erkjening, mogning og vekst, og han set vilkåra for kva vi oppfattar av verda kring oss og korleis vi tolkar det vi ser og høyrer.”

Konstruktivistiske og sosialkonstruktivistiske posisjoner er enige om at menneskene ikke kan nå fram til sikker kunnskap om verden uavhengig av enkeltmennesket som persiperer. Konstruktivistiske teoretikere synes å vurdere nervesystemet som et lukket system, med fokus på enkeltmenneskenes mentale konstruksjoner, mens sosialkonstruktivistiske teoretikere forestiller seg oppfattninger og verdier som vokser fram fra menneskelig samhandling med fokus på det relasjonelle; en meningstilegnelse formidlet og justert gjennom verbale ytringer og en skriftsspråklig, menneskeskapt kulisse (Johansen, 1992).

Konsekvente sosialkonstruktivister og familieterapeuter som Harlene Anderson og Harry Goolishian (1988, 1992) tok ut fra et demokratisk standpunkt om at terapeuten må være i språket som en likeverdig samarbeidspartner i reell dialog med sine klienter, avstand fra kybernistisk orienterte modeller for familieterapi. De tok avstand fra modeller som ut fra ideer om homeostatiske krefter eller språklige omskrivninger i praktisk arbeid vil kunne fremme ulike former for manipulering.

Om oppfattet virkelighet som er sosialt konstruert

Dersom menneskene tilegner seg kunnskap om livet ved hjelp av levd erfaring, så blir det rimelig å stille spørsmål om hvordan menneskene organiserer den samme mengden av levd erfaring; hvordan levd erfaring tilkjennes mening og hvordan meningen uttrykkes? Jill Freedman og Gene Combs (1997) viser til klassikeren *”The Social Construction of Reality”*

(1966) der forfatterne Peter Berger og Thomas Luckman beskriver hvordan ideer, trosforestillinger og praksis tilegner seg status som virkelighet i en sosial gruppe:

Berger og Luckman (ibid) skiller mellom (1) typeinndeling, (2) institusjonalisering og (3) legitimering for å forklare hvordan menneskene som grupperepresentanter konstruerer og vedlikeholder sin kunnskap om virkeligheten:

Typeinndeling dreier seg om å kunne skille mellom likt og ulikt. Menneskene sosialiseres inn i en kultur som allerede har delt, klassifisert og kategorisert verden; som på forhånd har gitt føringer for hva som er pent eller stygt, riktig eller galt, normalt eller unormalt. Hver og en fremmer eller problematiserer etablerte og nye ideer, trosforestillinger eller praksisutøvelse som sin egen virkelighet. De samme menneskene kan glemme å problematisere at andre typeinndelinger vil kunne resultere i andre konstruksjoner med andre muligheter.

Institusjonalisering refererer til en prosess der visse typeinndelinger etablerer seg som institusjoner. Institusjoner som kjernefamilien, skolevesenet og rettsvesenet representerer vedtatte typeinndelinger; typeinndelinger som på ulike måter organiserer tilværelsen for sosiale grupper og folkeslag forskjellige steder i verden, men som vil kunne sperre for alternative muligheter. Freedman og Combs (op.cit.) eksemplifiserer institusjonalisering ved hjelp av begrepet sosial klasse; en tusenårig institusjon som periodevis har blitt akseptert som en rimelig måte å fordele rettigheter og ansvar innenfor mange samfunn, men med kriterier og klassifiseringer som i et historisk perspektiv har endret seg dramatisk innenfor de samme samfunnene.

Bestemte typeinndelinger og bestemte institusjoner legitimeres av samfunnsmedlemmene og tildeles en bort i mot naturgitt funksjon. De typeinndelte institusjonene oppfattes ikke lenger som menneskelige produkt. Institusjonene har på en måte etablert sine egne virkeligheter; virkeligheter samfunnsmedlemmene møter som innpregete fakta; noe som bare er slik og sannsynligvis alltid har vært det.

(1) Legitimerte typeinndelinger og legitimerte institusjoner er med på å organisere våre tankemønstre og våre handlemåter. (2) Legitimerte institusjoner og legitimerte typeinndelinger muliggjør og forenkler kommunikasjonen mennesker imellom. (3) Legitimerte typeinndelinger og legitimerte institusjoner vil imidlertid kunne bli problematiske dersom menneskene glemmer at det dreier seg om sosiale konstruksjoner, og at sosiale konstruksjoner ikke representerer en ekstern virkelighet.

Anvendt språkbruk konstituerer vår verden og våre forestillinger. Vi opplever ulike perspektiv.

"Verden er der ute, men beskrivelser av verden er ikke der ute."

Beskrivelser av verden er inne i hver og en av oss. Menneskene konstruerer sine syn på virkeligheten gjennom språket; språket forstått som en selvstendig skapende virksomhet enkeltmenneskene som individuelle vesen og som samfunnsrepresentanter anvender for å tilegne seg synspunkt på og oppfatninger om virkeligheten. Språket beskriver og formidler den eneste forståelse av omgivelsene og verden som enkeltmenneskene kan tilegne seg der og da.

Verden finnes altså der ute; noe språklige beskrivelser av verden ikke kan sies å gjøre. Våre oppfatninger og vurderinger er språklig sett knyttet til våre sinn etter som setningene ikke kan eksistere uten deltakende mennesker som beskriver og forklarer alt rundt seg ved hjelp av ulike språk.

Enighet i nærmiljøet om en bestemt språklig beskrivelse av en konkret handling, fører til nye språklige beskrivelser; beskrivelser som ikke speiler alt som skjer ved hjelp av ulike begrep, men som fokuserer oppmerksomheten mot bestemte måter å beskrive det som hender, og som følgelig skaper det som skjer fordi noen handlinger blir fokusert, synliggjort og tydeliggjort, mens andre handlinger nedfokuseres, fravelges og forsvinner.

Menneskene kommuniserer med hverandre. Det latinske begrepet *communicare* innebærer å gjøre noe felles, å utføre handlinger som skaper og vedlikeholder noe felles for ei gruppe mennesker. Det er mulig å skille mellom (1) en prosessretning som ser på kommunikasjon som budskapsoverføring mellom sender og mottaker, der senderens budskap ideelt sett skal bli mottatt med samme meningsinnhold hos mottakeren, og (2) en semiotisk retning som fokuserer på meningsproduksjon og meningsutveksling (Fiske 1982). Den semiotiske retningen fokuserer på meningsinnholdet lesere og verbalt samhandlende mennesker tilegner seg ved hjelp av tegn eller tekster. Ulike meninger blir til gjennom en aktiv prosess fra leserne; et meningsinnhold som formes av levd liv og sosiokulturell bakgrunn. Mening skapes ved hjelp av ulike tegn; tegn forstått som noe fysisk; noe som vil kunne bli registrert av menneskenes sanser. Tegnet står for noe annet enn seg selv; det representerer noe annet. Tegnet refererer til et objekt.

Modellen består av lesere som skaper sine meninger ved hjelp av tegn og objekt, der leserne hver for seg blir meningskonstruktører, med utformede meninger som blir realitetstestet i samhandling med andre menneske. Meningene konstrueres og tilpasses under forskjellige situasjonsbestemte forhold, i ulike kontekster. Meningene eksisterer ved hjelp av tegn sett i forhold til aktuell kontekst, og to kontekster vil ytterst sjelden kunne være nøyaktig like. Det vil derfor alltid være mulig å forhandle om meningen mellom tekst og leser, eller gjennom verbal samhandling. Ny mening skapes gjennom forandring; forandring formidlet ved hjelp av tegn som forandrer innholdet hele tida.

Etter som oppfattet virkelighet konstrueres gjennom forhandlinger ved hjelp av språk i vid betydning, verbalt, nonverbalt og paraverbalt, så blir det vesentlig å fokusere kulturelle og kontekstuelle forutsetninger som ligger til grunn for de individuelle og personlige fortellingene enkeltmenneskene formidler, og som de lever sine liv igjennom.

Alle kulturer vil utvikle dominerende fortellinger om foretrukne væremåter og handlingsvalg. Dominerende fortellinger preger vår hverdag gjennom ulike media og gjennom samhandling med andre mennesker i nærmiljøet. Det synes derfor rimelig å forvente at sosiokulturell bakgrunn og livserfaringer vil gi føringer for menneskenes individuelle fortellinger.

Det presenterte perspektivet formidler at menneskene konstruerer mening til sine liv gjennom sine fortellinger; gjennom kulturell sosialisering og personlige fortellinger konstruert gjennom levd liv satt opp mot de kulturelt bestemte fortellingene. Enhver kultur styrer sine kulturbærere mot å tillegge bestemte begivenheter vekt, mens andre begivenheter tillegges mindre eller liten vekt. Nye fortellinger vil kunne artikulere tidligere erfaring; erfaring som blir ny etter som den foregår innenfor en ny situasjonsbestemt ramme. Samtlige fortellinger

utgjør det enkelte menneskets livshistorie, og det enkelte menneskets livshistorie er det enkelte menneskets liv.

Det virker etter min vurdering rimelig å definere en fortelling som erfaringsbaserte meningsrammer. Menneskenes erfaringer blir tolket gjennom fortellingene. Menneskene lever sine liv gjennom sine fortellinger, og gjennom å bli trukket inn i fortellinger av andre mennesker. Det narrative blir en metafor som formidler at enkeltmenneskene oppfatter og erfarer sine liv gjennom fortellingene de selv forteller om sine liv. Fortellingene om menneskenes liv organiserer og rammer inn menneskenes erfaringer.

Enkeltmenneskene strukturerer sine erfaringer ved hjelp av fortellinger. De er aktivt tolkende vesen som tolker sine erfaringer ved hjelp av fortellingsbaserte rammer; rammer som gir enkelterfaringene mening relatert til tidligere tilegnet erfaring. Den tolkingsbaserte meningsdannelsen, fortellingene som menneskene forteller om seg selv, virker styrende inn i forhold til faktiske handlingsvalg. Den tolkingsbaserte meningsdannelsen, egenfortellingene til hver enkel person, virker styrende for hvilke erfaringsbaserte aspekt som vil bli fokusert og verbalisert. Egenfortellingene virker styrende for hvordan menneskene oppfatter seg selv og verden.

Fortellingene gir livet struktur. Fortellingene skaper en skjønnsmessig utvalgt, ordnet og forståelig sammenheng av fortid, nåtid og framtid. Menneskene ordner sine erfaringer i tidssekvenser for å kunne formidle en sammenhengende framstilling av seg selv og sine omgivelser. Kontinuitet og mening fremmes ved lineære framstillinger.

Menneskene konstruerer nye fortellinger; fortellinger som organiserer og gir mening til tilegnete erfaringer. Fortellingene formidler temmelig fastlagte sider ved menneskene i ulike rollefunksjoner, der bestemte handlemåter eller væremåter vil kunne ha stor betydning i en bestemt kontekst, for så å være uvesentlig i en annen.

Betydningsfulle enkeltfortellinger forholder seg ofte til den dominerende fortellingen om enkeltmenneskets liv. Den dominerende fortellingen kan være preget av positive eller negative synspunkt; synspunkt som formidler selvforstått oppfatning av hvem hver og en av oss er der og da.

Den dominerende fortellingen og underfortellingene til hvert eneste menneske skaper sammenheng og gir mening. Fortellingene er imidlertid reduserte utgaver av levd liv; utgaver som får menneskene til å bortse fra hendelser og handlingssekvenser som ikke passer inn i fortellingene. Menneskene blir fanger av sine verbaliserte perspektiv og av sine fokuserte synsvinkler; et fangeliv som mørklegger andre perspektiv og synsvinkler som kunne blitt synliggjort under andre situasjonsbestemte rammebetingelser.

Konsekvente sosialkonstruktivistene som Harlene Anderson og Harry Goolishian hevder at det usagte ikke eksisterer. Familieterapeutene hevder i følge Freedman og Combs (1997) at det usagte oppstår og tar form mens menneskene samhandler med hverandre. Fortellingene om enkeltmenneskets liv bestemmer opplevelsen av hvem den enkelte person er; fortellinger som omskrives hver gang de blir fortalt. Fortellingene bygger på tilegnet erfaringsbasert læring der det sentrale er opplyst og artikulert, mens mye vil være glemt, men likevel vil kunne bli virksomt i forhold til nye opplevelser og for nye fortellinger.

Om menneskelæring i veiledningssituasjoner

Fagboka og forskningsrapporten intenderer å skulle synliggjøre læring som finner sted i praktiske veiledningssituasjoner organisert i basisgrupper som en del av en videreutdanning i praksisveiledning. Et sentralt forskningsanliggende blir å skulle sette ord på et fenomen som jeg tidligere har begrepsfestet som den varme kunnskapen (Sandell 1999b). Den varme kunnskapen blir et samlebegrep for å ramme inn hva basisgruppedeltakere formidler om forutsetningene for læring i veiledningssituasjoner; læring som gruppedeltakerne vanskelig vil kunne tilegne seg i en annen situasjonsbestemt kontekst.

Basisgruppedeltakerne står som omsorgsarbeidere som bærere av en gresk, og av en semittisk fagtradisjon; fagtradisjoner som møtte hverandre i begynnelsen av vår tidsregning som følge av kristendommens utbredelse. Tradisjon refererer til historisk overføring av ulike tankemønstre og handlingsmønstre; handlingsmønstre og tankemønstre som resulterer i overført kompetanse basert på felles typeinndeling, felles institusjonalisering og felles legitimering for ei bestemt gruppe mennesker.

Michael Polanyi (1958) hevder det bare er mulig å lære gjennom å underkaste seg tradisjonen etter som ungdommen sosialiseres inn i en kultur og et språk som er preget av felles vurderinger. Eldre generasjoners kunnskap overføres til yngre generasjoner ved hjelp av personlig kontakt, gjennom sosiale bindinger og sosialt sanksjonert kunnskap. De unge grunnutdanningsstudentene har ingen muligheter til kritisk å kunne vurdere utført fagkunnskap før den samme kunnskapen er blitt internalisert.

Veiledningsgrunnlagene synliggjør på en tydelig måte at erfarne omsorgsarbeidere som skriftspråklige tradisjonsbærere søker etter noe typisk hos sine hjelpetrequende. De(n) hjelpetrequende aktøren(e) blir forsøkt tilpasset en kjent teoretisk kategori. Det gjelder å kunne forstå de(n) hjelpetrequende som et saksforhold; en synsvinkel som åpner for en yrkesutøvelse preget av en avpersonifisert kontekst der veisøkeren, kollegaer eller studenter behandler kroppen, sykdommen eller problemet til den hjelpetrequende i overensstemmelse med profesjonsbetingete metoder.

Den presenterte fremmedgjøringen trenger neppe å ha generell gyldighet, men vil gjennom begrepsutvikling over tid kunne virke styrende på faglig og allmennmenneskelig samhandling. Synsvinkelen vil utfordret kunne fremme forestillinger om at den kyndige veilederen forstår de(n) hjelpetrequende like godt eller bedre enn veisøkeren selv, at den kyndige veilederen er ekspert på de(n) hjelpetrequende som definert representant for sin kategori av hjelpetrequende, og at sannheten kan stilles i form av diagnose.

Muntlige kunnskapstradisjoner har siden renessansen hatt dårlige vekstvilkår i møtet med prestisjefylte skriftspråklige kunnskapstradisjoner; tradisjoner som fokuserer skriftlig formidling med vektlegging på det generelle, universelle og tidløse.

Muntlige tradisjoner kjennetegnes ved fokusering på dialog; med vektlegging på det kontekstuelle unike, det lokale og det tidsbestemte, med fokus på fortellingen, essayet, det narrative, på deltakerberetninger. Den muntlige læringsprosessen kan bli beskrevet som en faglig sekundærsosialisering der datteren følger i sin mors fagtradisjon og tilegner seg kunnskap gjennom trening i å handle og å samhandle sammen med sin mor og hennes klienter. Kunnskapsoverføringen er situert. En situert tilnærming vil føre til at fokuset lettere blir flyttet i

retning av mennesket som et aktivt fungerende "*Leib*", framfor mennesket som det kroppslige objektet "*Körper*" (Høgnes, 1986).

Den kyndige basisgruppedeltakeren vil ut fra en åpen og lyttende holdning til veiledningsgrunnlagene til andre omsorgsarbeidere søke etter noe spesielt og unikt hos den hjelpetrengende. Selve samhandlingen mellom veisøker og veileder vil bli det sentrale. Poenget blir å skulle bli berørt av det som skjer i møtet mellom to subjekt. Basisgruppedeltakere vil som muntlig tradisjonsbærer erkjenne at enhver i møtet med et annet (veisøkende) menneske står overfor noe enestående og vesensforskjellig fra seg selv; en forståelse som problematiserer forestillingen om at en kyndig omsorgsarbeider vil kunne være ekspert på et annet menneske.

Ekspertforståelsen ble drøftet og diskutert i ei basisgruppe. Diskusjonen og vurderingene opplevdes som "*tung*" og "*teoretisk*" av representanter for ulike synspunkt; representanter som hver for seg følte seg misforstått. Resultatet ble i følge en særdeles ivrig debattant, "*0 – 0 mellom Høgskolelaget mot enhver kategorisering og klassifisering*" og "*Høgskolelaget for høgskoleutdannede som besitter faglig kunnskap*".

Mitt personlige utgangspunkt er at våre selvforståelser skiller oss fra alt annet i naturen. Vi er som enkeltmennesker og sosialiserte grupperepresentanter intensjonelle vesen som formulerer individuelle målsettinger og handler for å realisere målsettinger hver og en av oss finner meningsfulle. Våre sosiale liv er mindre forutsigbare og mindre kontrollerbare enn det som ellers skjer i naturen. Vi kan som mennesker i større grad gjøre noe med våre sosiale omgivelser. Vi er imidlertid deltagende tilstede i samfunnet; en deltagelse som begrenser våre horisonter.

Med en formidlet forståelse om at det ut over formalvitenskapene matematikk og logikk ikke finnes tolkingsfri observasjon, så må basisgruppedeltakerne og jeg selv forutsette alt som vi ønsker å bevise. Det er forutsettingene, erfaringene og konteksten som gir observasjonene mening. Det vil ikke være mulig å vite noe om verden uavhengig av enkeltmennesket som persiperer. All viten bygger på menneskenes måter å organisere sine tanker.

Innsikt blir forstått som refleksjon og selverkjennelse. Sluttevalueringen fra flere studentkull formidler innsikt om tilegnet selvinnsikt. Mange sitter igjen med en følelse av trygghet;

"Tryggheten handler om å se seg selv som deltaker sammen med andre deltakere."

Innsikt er noe vi som mennesker og yrkesutøvere gjennom veiledning og menneskelig samhandling har mulighet for å tilegne oss. Innsikt er ikke noe som er oss gitt; innsikt er ikke en del av naturen. En observatør uten innsikt vil ikke kunne tilveiebringe en god beskrivelse som betoner karakteristiske trekk eller grunnleggende egenskaper ved et fenomen. Innsikt i rammene for og innholdet i den varme kunnskapen er knyttet til veiledning, praktisk samhandling og praktisk erfaring. Grunnlaget for helse- og sosialfaglig yrkesutøvelse må bygge på humanistisk etikk i tillegg til naturvitenskaplig, samfunnsfaglig og teknisk kunnskap. Humanistisk etikk forstått som varhet for riktige handlinger innenfor den konkrete situasjonen.

Maurice Merleau-Pontys (1962, 1991) framstilling av den ekspressive egenkroppen bryter ned den artikulerte kunnskapstradisjonens innarbeidete forestillinger om det indre mot det ytre, subjekt mot objekt, bevissthet mot legeme. Motsettingene mister meningsbærende relevans fordi Merleau-Ponty forutsetter at den menneskelige eksistensen bygger på kroppslige

erfaringer som gir enkeltmennesket mening. Kroppen bebor tida og rommet. *"Le corps propre"* eller egenkroppen skaper og persiperer en stadig foranderlig verden. En levende og betydningssskapende kropp er i utgangspunktet vevd sammen med verden på en relasjonell måte som forebygger meningsoppløsende oppsplitting.

I de viktige menneskemøtene må hver veileder forholde seg til andre mennesker med sine individuelle meninger, intensjoner, viljer og følelser; et sansebilde som avklares gjennom tolkinger og inntrykk, og ved en væremåte og handlemåte som tillater andre mennesker fordomsfritt å få anledning til å utfolde sine særtrekk. Basisgruppedeltakere vurderer sitt forhold til andre mennesker som mer fundamentalt enn sitt forhold til tingene rundt seg, etter som de først gjennom *"dialog med medmennesker og veiledning og refleksjon over dialogen"*, får et virkelighetsnært forhold til seg selv, og så til tingene rundt seg. Veiledning framheves som hjelpemiddel til selvinnsikt:

"Jeg er innforstått med at mine handlinger mot andre er med på å forme min egen oppfattelse av hvem jeg er som menneske og profesjonsutøver. ... Jeg tenker mer over hvordan min væremåte og min maktposisjon bidrar til å forme mine klienter. Jeg tenker over at min væremåte og mine handlinger sier en masse om meg. Jeg tenker alt for ofte etter å ha handlet."

Mer om veiledning og den varme kunnskapen

En kursdeltaker og basisgruppedeltaker, sykepleier og miljøterapeut, fokuserte på relasjonelle teoretiske perspektiv når han skriver sin refleksjonsbaserte hjemmeeksamen som tar for seg et langvarig, utdanningsbestemt, kollegialt veiledningsforhold. Basisgruppedeltakeren skriver om subjektiverende og objektiverende relasjoner, om begrepet transcendentalt ego og om menneskenes frihet:

"I sin artikkel fra 1957, "Deltakar og tilskodar", påpeker Skjervheim at menneskelig samhandling i stor grad foregår ved hjelp av språket og i språket, og at det er i tale og skrift at vi kommer i kontakt med hverandre. Han sier videre at i dette språklige møtet kan vi forholde oss til den andre og det den andre sier ut fra to fundamentalt motsatte perspektiver, som deltaker og som tilskuer. Deltakerperspektivet beskriver Skjervheim som en treleddet relasjon, en relasjon mellom den andre, meg og den angjeldende sak. I en slik relasjon er jeg og den andre medsubjekter i forhold til sak, slik at vi deler angjeldende sak mellom oss. Jeg oppfatter den andres påstand som en påstand, ikke som et faktum. Ved dette tar jeg den andre på alvor og er villig til å ta hans påstander til ettertanke og eventuell diskusjon. Jeg lar meg engasjere i den andre og dennes sak.

Mot dette setter Skjervheim opp det han kaller tilskuerperspektivet. Her snakker vi ikke lenger om en treleddet relasjon som i deltakerperspektivet, men, som Skjervheim sier, om toleddede relasjoner, den ene inne i den andre som i kinesiske bokser. Vi har her jeg i relasjon til min angjeldende sak, som er den andre i relasjon til sin angjeldende sak. Jeg har her ikke latt meg engasjere i den andres sak, men har konstatert som et faktum at han refererer til denne saken. Den andre og det han forholder seg til er blitt et faktum i min verden, og vi lever på en måte i hver vår verden. Jeg objektiverer den andre, for å bruke Skjervheims ideologi.

Videre hevder Skjervheim (1976:53) at mennesket ikke kan objektivere seg selv.

Ein kan prinsipielt ikkje objektivere seg sjølv. Eg kan rett nok sjå på meg sjølv som eit faktum, men det inngår ikkje i dette faktum som eg ser eller konstaterer, at eg ser og konstaterer. Eg kan rett nok i andre omgang konstatere mi konstatering, men denne konstateringa som eg grip i refleksjonen, er ei anna enn den eg lever i augneblinken. Dette eg som føreteik objektiveringa, men som sjølv alltid gir undan for alle forsøk på å bli objektivert, dette eg som alltid er subjekt, men som aldri kan gjerast til objekt, som, dersom ein prøver å objektivere det, ikkje lenger er her og nå, men nettopp var her og nå, vert gjerne kalla det transcendentale ego, eller som hjå Jaspers "Eksistenz". Det transcendentale ego er såleis ikkje noko mystisk, vi er det alle saman, vi veit berre kanskje ikkje om det. Det er i det transcendentale ego, i det aktuelle her og nå at ein må søkja etter mennesket sin fridom, ein finn ikkje fridomen som eit faktum.

Altså, i det transcendentale ego ligger menneskets frihet, ifølge Skjervheim. Han hevder vidare at en objektivierende holdning er en angrepsholdning, og at det man angriper er den andre transcendentale ego og dermed hans frihet. Den andres svar på dette blir rimeligvis forsvar, og grunnlaget for en nytteløs mental stillingskrig mellom den andre og meg er lagt."

Basisgruppedeltakeren skriver om det sosiale og om det mellommenneskelige, om dialektiske forståelse av relasjoner, om det terapeutiske kontaktforholdet og om begrepsparene system - sosialintegrasjon, og system - livsverden:

"Martin Bubers (1995) tanker om "det sosiale" og "det mellommenneskelige" i boken "Det mellommenneskelige". Her hevder Buber at det mellommenneskelige er et særtrekk i tilværelsen. Han lager også en distinksjon mellom det han kaller "det sosiale" og "det mellommenneskelige". Med "det sosiale" mener Buber for eksempel at medlemmene i en gruppe får felles erfaringer og reaksjoner. Dette skjer, sier han, på bakgrunn av at de enkelte medlemmene omfattes og preges av en felles eksistens. Dette innebærer ikke at det må være en personlig relasjon mellom den ene og den andre i gruppen. Kun medlemskap i en gruppe fordrer eller garanterer ikke noen vesensrelasjon mellom to av dens medlemmer. Opp mot dette setter Buber så det han kaller "det mellommenneskelige". Dette beskriver han som et ekte møte, et møte mellom to som framstår som subjekter for hverandre. Det handler ikke om en slags enighet mellom de to, men om en oppriktighet, ekthet og "virkelighet" i møtet. Det handler ikke om noe følelsesaspekt mellom dem, men at hver av de to ser og sanser den andre som akkurat denne bestemte andre, som et subjekt. Mennesker blir seg hele sin eksistens bevisst, sier Buber, nettopp gjennom deltakelse i personlige relasjoner. Det mellommenneskeliges sfære bestemmes av at man står fram for hverandre, av en her og nå dimensjon, og den kommer til uttrykk i det dialogiske. I forhold til dette dialogiske skiller Buber videre mellom samtale og prat. I prat snakker ikke mennesker til hverandre og med hverandre. De er rettet mot den andre, men bare som fiktiv instans, en tilhører, ikke et helt menneske. Den fremste forutsetningen for en samtale, sier han, er at hver og en av deltakerne henvender seg til den andre som nettopp denne andre, som et subjekt, ikke som et objekt i tilværelsen. Ved dette aksepterer deltakeren nettopp den andre som et unikt, særpreget vesen, skilt fra seg.

Anne Lise Løvlie Schibbyes tanker i artikkelen: "Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon (1996)". Løvlie Schibbye trekker her fram filosofen Hegels dialektiske forståelse av relasjoner. Hegel hevder at en persons bevissthet blir til i eller via den andres bevissthet, ikke som en påvirkning, men som en affektiv opplevelse av å bli fanget opp i den andre. Gjennom å bli affektivt forstått av den andre gyldiggjøres opplevelsen av ens egne følelser og reaksjoner. Man blir forstått innenfra, får sin opplevelsesverden utenfor seg selv i den andres forståelse, og får tak i seg selv i den andres bevissthet. Dette gjør det mulig å føle at man eier og har rett til sin egen opplevelse og oppfatning, noe som i neste omgang gir mulighet til å beholde, forandre eller gi avkall på disse opplevelsene og oppfatningene.

Nils Eide-Midtsand: "Den gode beholder. Noen tanker omkring det terapeutiske kontaktforholdet (1987)". Eide-Midtsand trekker fram analogien mellom alkymi og moderne psykoterapi, en analogi som vel Jung var først ute med å benytte. Analogien inneholder tre hovedaspekter. Den første er alkymistens forestilling om at gullet allerede var tilstede som en mulighet i det "uedle" metallet - at klientens "helbredelse" allerede finnes som en mulighet i ham selv. Den andre er at alkymisten, respektive terapeuten, er tilstede, først og fremst som en katalysator for forvandlingsprosessen. Det tredje aspektet går på betydningen av å skape en godt forseglet beholder, en - vas bene clasum - som forvandlingsprosessen, respektive den terapeutiske prosessen, kan foregå innenfor. Med dette forstås et klima, en struktur og et ytre rammeverk (Jungs vas - struktur) som fremmer den terapeutiske prosessen. Dette er en analogi som jeg mener også er gyldig i forhold til veiledning og veiledningsprosessen.

Karen Jensen: "Moderne omsorgsbilder (1990)". Den tyske filosofen Jurgen Habermas opererer med begrepsparene "system og sosialintegrasjon" og "system og livsverden" for å skille mellom ulike subsystemer med ulike handlingskontekster og rasjonalitetstyper. En sosialintegrert handlingskontekst er de situasjoner hvor handlinger styres ved å henvise til felles normer, verdier og tradisjoner. Begrepet livsverden omfatter den subjektive, men kulturelt integrerte felles forståelsen vi har av verden. Dette er en innsikt vi normalt ikke problematiserer, men som allikevel danner grunnlaget for all forståelse. Dette forutsetter et språklig og kommunikativt fellesskap, at de sosialt integrerende mekanismene fungerer. En systemorientert handlingskontekst derimot omfatter de situasjoner der den instrumentelle fornuft råer. Her begrunnes handlinger i forhold til krav om effektivitet og nyttemaksimering. Mens livsverdenens kunnskap er kjennetegnet ved sitt innenfraperspektiv (et deltakerperspektiv), kjennetegnes systemverdenens kunnskap ved et utenfraperspektiv (et tilskuerperspektiv). Habermas framholder at vår samfunnsform, som han kaller velferdskapitalistisk, kjennetegnes av økt statsintervensjon og med dette økt sosial sikkerhet, men også av det han kaller "systemverdenens kolonialisering av livsverdenen". Når systemlogikken slik trenger ned i livsområdene, får vi en nærmest grenseløs utbredelse av instrumentell handling. Mennesket tingliggjøres, og den teknologiske bevisstheten får bre seg på bekostning av livsverdenens tradisjons- og normbaserte rasjonalitet."

Den erfarne basisgruppedeltakeren og praksisveilederen formidlet at "god veiledning" handler om å la samtlige veisøkere få anledning til "å framstille sine framstillinger uten å skulle drive selvsensur", eller å la den ene som blir veiledet, få anledning til å framstille ulike framstillinger på vegne av andre aktører knyttet til bestemte handlingssekvenser. Selve veiledningssituasjonen gir åpning for selvrefleksjon:

"Du lærer å lytte til deg selv og se deg selv som tredje person."

Praksisveilederen formidlet at åpenhet overfor *"ulike opplevelser av samme sak"* og en påfølgende dialog, løste mange problematiske situasjoner innenfor hans yrkesfelt som er ungdomspsykiatrien.

Praksisveilederen hevdet videre at *"god veiledning forutsetter en grundig avklaring av veiledningsgrunnlagets utallige fasetter"*, og at mangelfull avklaring av kontekstrelaterte opplysninger etter hans vurdering ødela *"grunnlaget for konjunktiven"*; grunnlaget for en mulig forandring. Avklaringsperioden forutsetter noe mer enn innsikt i og oversikt over situasjonsbestemte rammebetingelser. Avklaringsperioden *"skal brukes aktivt støttende"*. Det gjelder å bruke avklaringsperioden *"til å etablere relasjonelle knytninger"*.

Trygg samhandling blir en forutsetning for å kunne utfordre den grunnleggende beskrivelsen som utgjør veiledningsgrunnlaget med *"tillatte alternative perspektiver"*. Tillatte alternative perspektiv refererer i følge praksisveilederen til å få *"ta fatt i sider ved grunnhistorien"* som han intuitivt føler det er lov å utfordre. Stemningen eller atmosfæren avgjør når, på hvilken måte og i hvilken grad eller om den grunnleggende beskrivelsen lar seg utfordre:

"Den lar seg nesten alltid utfordre så sant du som veileder støtter opp om, forholder deg fast til og gjentar vesentlige sider ved den grunnleggende beskrivelsen."

Utgangspunktet er selvforståelsen til veisøkeren; en selvforståelse som utfordres for å fremme alternative synsvinkler gjennom å stille åpne spørsmål.

Praksisveilederen markedsførte flere ganger ei *"erfaringsutviklet veilederrolle"* forstått som *"meningsforstyrrer"*: Spørsmålene og kommentarene skal forstyrre etablerte og fastlåste oppfatninger slik at veisøkeren ser seg selv *"slik hun var, og slik hun nå er"*.

Den siterte praksisveilederen sikrer den relasjonelle forutsettingen og mottar styrende kommentarer ved til stadighet å spørre veisøkeren om det aktuelle deltemaet er meningsfullt. Det blir vesentlig å spørre om hva som har vært mest nyttig, og om hva veisøkeren vil ta fatt i når hun er tilbake på jobb.

Det kan i følge praksisveilederen være nødvendig å gå mer forsiktig fram. Han roser andre deltakere av basisgruppa for effektiv bruk av metaforer som åpner for flere perspektiv, der det vanskelige eller pinlige fra et veiledningsgrunnlag blir drøftet gjennom et annet bilde. På den måten nedtones det vanskelige eller pinlige noe. Det vanskelige oppleves ikke som enestående eller sant, men som en av flere forståelser, som en konstruksjon i valget mellom flere mulige framstillinger. Forskjellige og alternative handlingsmåter anskueliggjøres etter som metaforanvendelsen utfordrer en etablert virkelighetsbeskrivelse. Veisøkeren vil etter veiledningen kunne *"velge"* å se det situasjonsbestemte med ulike og nye brilleglass.

Det er i følge samme praksisveileder svært viktig å være tilstede på en måte som gjør at veilederen til enhver tid forsikrer seg om at veisøkeren finner veiledningen meningsbærende. Veilederen skal respektere og utfordre innholdet som veisøkeren finner meningsfullt. Det er viktig å være oppmerksom på når, og å avklare hvorfor veisøkeren blir forvirret eller mister interessen for stilte spørsmål. Benyttete uttrykk og ytringer vil kunne assosiere ulike forhold eller forstyrre etablerte tankerekker. Praksisveilederen kjente som veisøker på sin egen

motstand når veileder stilte spørsmål som ikke henger sammen, eller når han som ”veileder ikke tok hensyn til formidling om at et gjentatt spørsmål med forskjellige ord, ikke var relevant for problemstillingen”.

Praksisveilederen opplevde som veileder motstand fra veisøkere i basisgruppa som ”kommunikasjon om at styringen blir for sterk, eller som kommunikasjon om at jeg som veileder er for lite til stede” der veiledet er. Praksisveilederen fikk tilbakemelding fra andre basisgruppedeltakere om å unngå problematikken gjennom å benytte karakteristiske begrep og gjentatte ytringer ”formidlet av veiledet” i sine spørsmål; gjentatte ytringer og karakteristiske begrep som peker mot et for veisøkeren ”meningsbærende grunnlag”.

Det er ingen målsetting å skulle akseptere veisøkerens forklaringer, men å bruke forklaringene som en forutsetning for å skape ”felles meninger i flertall”. Det gjelder som veileder å stille spørsmål som avklarer mangelfulle forutsetninger for å kunne nå fram til felles forståelser. Det gjelder å spørre seg selv hva som kan ha blitt oversett. Det gjelder ”på en ærlig måte” å formidle sin forvirring og mangelfulle forståelse til veisøkeren.

Et betydelig flertall av basisgruppedeltakerne i den omtalte basisgruppa fokuserte på å ”etablere god konversasjon” med veisøkere. Det ble snakket om og skrevet om et veilederansvar for å skape et ”kreativt samspill”, ”god tone”, ”felles forståelse”. Poenget er å skulle komme på ”samme bølgelengde for å kunne utfordre veilanden på fastlåste posisjoner og konkrete uttalelser”.

Veilederansvaret dreier seg først og fremst om å være tilstede for veisøkere med en væremåte som behandler den enkelte veisøkeren med respekt. Det gjelder ”hele tiden” gjennom spørsmål og andre ytringer å forsikre seg om at veisøkeren forstår at veilederen respekterer veisøkerens beretning(er) som uttrykk for erfaringsbaserte overveielser gyldige for veiledningssituasjonen. Utgangspunktet innebærer for enkelte basisgruppedeltakere å avholde seg fra å gi råd inntil de eventuelt blir oppfordret av veisøkeren til å komme med råd ”relativt langt ute i veiledingsprosessen”. Utgangspunktet innebærer for samtlige gruppedeltakere at de ikke aktivt forsøker å påvirke veisøkere i ”egenbestemte retninger”.

Om pedagogisk perspektiv med fokus på studentveiledning

Basisgruppedeltakere understrekte at praksisperioder som blir ”strengt” eller ”tydelig” kontrollert av praksisveiledere, vil redusere eller eliminere mulighetene til å utvikle varm, relasjonsorientert kunnskap. Praksisveilederens oppgave vil innenfor et ”positivistisk perspektiv” bli å skulle lede eller styre studenten(e)s læring mot et forhåndsbestemt og samfunnssanksjonert pensum, for så å kontrollere at faginnholdet blir lært. Perspektivet blir autoritært etter som makt og frihet ensidig knyttes til praksisveilederen som kontrollerer sin(e) student(er).

Hans Skjervheim (1996:241ff.) presenterte pedagogikk som en praktisk vitenskap. Skjervheim slo fast at en teknisk modell ikke vil kunne være grunnmodell fordi det tekniske perspektivet opererer i en objektverden, mens den pedagogiske situasjonen forutsetter et gjensidig subjektforhold til tross for at det dreier seg om påvirkning. Den varme, relasjonsorienterte kunnskapen tilegnes i praktisk samhandling med andre; en forestilling som blir utdypet i refleksjonsbaserte refleksjonsoppgaver. En kursdeltaker skriver at:

”Kunnskap skapes av en deltaker som opplever sin versjon av forskjell ved språklig formidling i en relasjon med en eller flere andre. Det skjer læring når tidligere forståelse endrer seg.”

Selve poenget med veiledete praksisperioder blir i følge den samme kursdeltakeren og studentveilederen, for grunnutdanningsstudenten å skulle delta aktivt i arbeidet for å utvikle sin egen pedagogiske praksis. Grunnutdanningsstudenten vil kunne utvikle sin etablerte pedagogiske praksis gjennom å dele sine praktiske erfaringer med praksisveilederen, med ansatte på praksisstedet, med medstudenter og den høgskoleansatte skolekontakten (som kommer på evalueringsbesøk), men også ved å tilegne seg relevant teori; teori som basert på førveiledning og situasjonsbestemt refleksjon tar utgangspunkt i praktisk relevans, og som vil kunne bli prøvd ut i praktisk handling.

Basisgruppedeltakere ønsker som praksisveiledere *”og som profesjonsutøvere”* å arbeide for å tilby grunnutdanningsstudentene en arbeidsplass kjennetegnet ved åpenhet, kommunikasjon og fellesskap, pluss riktig dosering av faglig støtte, og *”... ikke minst og mye viktigere, faglige utfordringer som blir reflektert i forberedte veiledningstimer”*.

Det finnes for de fleste yrkesfaglige handlingssituasjoner ingen allmenngyldig, riktig handling; et synspunkt som tilsier at grunnutdanningsstudenten gjennom veiledning vil måtte avklare sine fagligetiske overveielser i forhold til sin pedagogiske praksis. Avklaringen forutsetter at studenten gjennom veiledningstimer og praktisk arbeid tilegner seg verbalformidlet kunnskap om sin egen sosiokulturelle bakgrunn og sine livserfaringer etter som livserfaringer og sosiokulturell bakgrunn uansett synliggjøring eller ikke, vil virke styrende for valg av væremåte, handlemåter og arbeidsmetoder. Det gjelder gjennom veiledning å kunne tilby grunnutdanningsstudenten muligheter til å avdekke sider ved sitt medbrakte verdssystem og muligheter til å reflektere over grunnleggende oppfatninger av hva som er høvelig framferd.

Veiledet læring utført i løpet av tidsavgrensede praksisperioder, handler for praksisveileder og student om å skulle etablere et pedagogisk forhold, *”og der har veilederen et overordnet ansvar”*. Læringsformen stiller store krav ut over å være seg selv. Grunnutdanningsstudentene utdanner seg og skal vurdere sine faglige handlinger. Det er ikke nok å være personlig engasjert. Studentene skal samhandle med klienter som fagmennesker og som medmennesker. Studentene skal handle ut fra klientenes behov, normer, ønsker og forestillinger på en måte som fremmer klientenes vekstmuligheter.

Kombinasjonen av praktisk arbeid og veiledning understreker enkeltstudentens status som grunnutdanningsstudent og som omsorgsarbeider. Kombinasjonen fokuserer forventinger om samspill preget av veiledning mellom en student som stiller spørsmål om hva som foregår og hvordan studenten skal handle, men også hvorfor arbeidet utføres på den aktuelle måten, og en praksisveileder pluss andre ansatte som stiller spørsmål ved studentens handlinger og væremåte(r), og forhåpentligvis ved sine egne handlinger og væremåter.

Omsorgsarbeid er i betydelig grad knyttet til dagligdagse og trivielle aktiviteter; aktiviteter som ikke sjelden blir usynliggjort, bagatellisert og nedvurdert. Arbeidsoppgavene refererer til et bredt spekter av daglige livsfunksjoner som ofte blir ivaretatt innenfor familierammer. Fastlagte veiledningstimer vil kunne synliggjøre at trivielle arbeidsoppgaver kan bli utført på ulike måter:

(1) Det er stor forskjell på å sørge for at en klient får i seg tilstrekkelig og næringsrik mat, og å sørge for at den samme klienten gjennom samhandling og støtte blir hjulpet til å spise selv, lærer seg å anvende kjøkkenutstyr som kniv og gaffel, og til slutt muligens vil kunne hjelpe andre klienter. (2) Det er stor forskjell på å sikre at en klient er skikkelig kledd for uteaktiviteter, og å se på påkledning og avkledning som sosialpedagogiske prosesser der klienten skal trenes til størst mulig selvhjulpenhet; til selv å kunne velge garderobe om det viser seg å være mulig.

Basisgruppedeltakere understrekte at det viktigste uansett vil være å prøve ut muligheter og å være oppmerksom på potensiell utvikling!

Pedagogiske handlinger bør i følge mange basisgruppeveiledere bli artikulert slik at det til enhver tid vil kunne bli reist innvendinger mot de konkrete framgangsmåtene. Noen basisgruppedeltakere hevdet at pedagogisk arbeid består av artikulerte handlinger; ikke av tilfeldige gjøremål. De samme gruppedeltakerne formidlet at menneskekunnskap og relasjonsferdigheter tilegnes som sosialisering i praktisk arbeid, ikke sjelden knyttet til veiledningstimer med åpning for refleksjon over handlingstvang. Hovedpoenget er at den vesentligste læringen som finner sted innenfor veiledele praksisperioder, ikke dreier seg om teknikker og regler for hvordan grunnutdanningsstudentene skal opptre, men gjennom

”... veiledning og studentinitiativ å utvikle selvforståelse hos studentene for hvordan det vil være riktig for den enkelte å handle, ... hvordan det vil være riktig for den enkelte å være”.

En kompetanse som får "*grunnutdanningsstudenten eller yrkesutøveren*" til å handle riktig i valget mellom flere alternativ, peker mot en praktisk rasjonalitet basert på skjønn, refleksjon og erfaring. Den praktiske rasjonaliteten er tilegnet gjennom erfaringsbasert samhandling med mange mennesker i mange forskjellige og likeartete situasjoner, "*og ved hjelp av veiledning*". Rasjonaliteten er situasjonsbundet. Den er bundet til tid og sted. Rasjonaliteten innebærer overveielse, moralsk bedømmelse, skjønn og erfaringsbasert refleksjon. Det dreier seg om en erfaringsbasert kompetanseutvikling nødvendig for å kunne vurdere sosial samhandling.

Overveielse blir et stikkord i denne sammenhengen. Den riktige handlingen i en situasjon vil kunne vise seg å være feilaktig i den neste, og det til tross for svært mange ytre likhetspunkt. Det er viktig å overveie eller bedømme situasjonen forut for handling. Relasjonskunnskap har å gjøre med hvordan enkeltmenneskene forholder seg til hverandre. Overveielse er nær knyttet til erfaring. Aristoteles (1976) understreker at den erfarne har øye for riktig handling, og at det tar tid å tilegne seg erfaring.

Basisgruppedeltakerne skal som praksisveiledere hjelpe hver enkelt grunnutdanningsstudent til selv å trene på å nyansere og kultivere sin sensitivitet overfor klienter. Det gjelder å føle på sin egen varhet knyttet til reaksjoner på egen væremåte og egen handlemåte. Det gjelder å kunne lytte til signal som blir formidlet på mange forskjellige måter. Sosialfaglig arbeid dreier seg om samhandling som favner alle involverte, der samhandlingsferdigheter blir et viktig arbeidsredskap.

Det finnes ingen faste regler for hvordan studenten eller yrkesutøveren skal handle når situasjonen krever en umiddelbar reaksjon. Den enkelte student må selv avgjøre hva hun skal gjøre. Den faglig sett sosialiserte personligheten blir aktivisert. I dette perspektivet blir fastlagte veiledningstimer den vanskeligste og langt på vei viktigste delen av helse- og sosialfaglig

utdanning. En basisgruppedeltaker skrev at studentene hans ”i veiledede praksisperioder” måtte forholde seg til sin egen maktutøvelse og ”hver for seg” besvare spørsmålet:

”Hvordan skal jeg som yrkesutøver og privatperson være og handle for at våre liv skal lykkes?”

En gruppedeltaker formidlet at han hadde lært noe om anerkjennelse gjennom ”dyrekjøpt erfaring”. Gruppedeltakeren unnlot å snakke til kollegaer og studenter. Han snakket med ”sine medmennesker”. Han hadde lært å synliggjøre anerkjennelse til sine kollegaer, til studenter og ”på hjemmeplan”. Gruppedeltakeren opplevde seg selv som ”mye mer tolerant” overfor andre.

”Nå kan jeg til og med bekrefte stikk motsatte perspektiv uten å være falsk.”

Gjennom å være åpen for ”andre forståelser”, så utviklet gruppedeltakeren relasjoner som han hevdet åpnet for læring. Gjensidig anerkjennelse forutsetter å gi kollegaer og studenter rom til tilknytning og selvhevdelse. En avslappet atmosfære åpnet for individuelle tilnærminger der fagligheten i neste omgang kunne bli diskutert og vurdert. Hovedpoenget var imidlertid at (1) gruppedeltakeren selv ble en annen person i samværet med kollegaer og studenter, at (2) han var blitt oppmerksom på egen avhengighet og sårbarhet i forhold til andre mennesker, og at (3) han verdsatte sitt nye selv og sin nye væremåte ”både som privatperson og som yrkesmenneske”.

”Jeg føler meg mer respektert av mine medarbeidere. ... Jeg respekterer begrunnet faglighet selv om jeg ville handlet på en annen måte. Problematisk handlinger blir diskutert og vurdert fordi vi skal lære. ... Det kan bli friske diskusjoner .”

Om praktisk handlingskunnskap

Veiledningsgrunnlagene tar utgangspunkt i praktisk handlingskunnskap.

Min forståelse for praktisk handlingskunnskap bygger på fronesisbeskrivelsen til Aristoteles (1976:209). Fronesis dreier seg om rasjonelt politisk samliv eller praksis. Dyktighet i handling krever klokskap. Klokskap er innsikt i hvordan noe bør være. Yrkesfaglig praksis dreier seg om å handle riktig. Selve handlingen blir riktig eller gal ut fra en samfunnsmessig og en faglig akseptert målestokk.

Praktisk innhold blir ansett å være situasjonsbestemt og foranderlig. Praktisk innhold er konkret og spesielt. Resultatet av praktisk innhold er avgjørelse! Den enkelte avgjørelsen vil neppe være gyldig ut over det situasjonsbestemte forholdet; den er situert. Praktiske problem kan ikke alltid løses, men vil alltid kunne mestres ved at aktøren velger en mulig utføring.

Praktisk handlingskunnskap refererer ikke til medfødte evner. Aristoteles (ibid) hevdet at den teoretiske kunnskapen vil fungere som veiviser, og at praktisk handlingskunnskap forutsetter anvendelse og trening for å oppnå vel utviklet oppmerksomhet, vel utviklet fantasi, evne til å kunne se det unike i den konkrete situasjonen, og en rik følelsesmessig begavelse.

Vel utviklet oppmerksomhet forutsetter god tid. Det gjelder å kunne sammenligne aktuelle handlingssekvenser med erfaringstillegnet kunnskap. Det gjelder å lære gjennom å motta veiledning, eller ved å lytte til, observere, kyndige privatpersoner og profesjonelle yrkesutøvere.

Omsorgsarbeideren har som veisøker vært kroppslig tilstede som fagperson og som medmenneske på en direkte måte som muliggjør en levende, dialogbasert framstilling av det som hender eller har hendt. Veilederen vil ha behov for å få avklart situasjonsbestemte rammebetingelser.

Erfaringsbasert kunnskapstilegnelse bygger på praktiserte handlinger og refleksjon over handlingene som vil kunne endre framtidig utførelse eller bekrefte etablert praksis. Endret framtidig utførelse peker mot anvendt kritisk blikk; en kunnskapskritisk væremåte som forutsetter åpenhet overfor spørsmål og kritiske ytringer fra veileder og fra andre mennesker, og som skiller mellom god utførelse og veldig god utførelse.

Vel utviklet fantasi får omsorgsarbeideren til å stille seg nye spørsmål; dialoginviterende spørsmål som åpner for nye synsvinkler og nye perspektiv, og som på sitt beste forbauser veisøkeren og fremmer innsikt. En veileder vil ut fra sin praksis og sine erfaringer kunne stille alternative spørsmål basert på andre perspektiv.

Å kunne se det unike i den konkrete situasjonen peker mot en ferdighetsorientert nærhet til kontekstbestemt riktig handling. Det gjelder å utvikle en bedre praksis gjennom å reflektere over negative erfaringer, og å ta hensyn til tidsbestemte og lokale forutsetninger. Veiledning fremmer refleksjon. Kyndige praksisutøvere utvikler øye for å skulle handle på beste måte i situasjonene.

En rik følelsesmessig begavelse gir adgang til situasjonsbestemt yrkesutøvelse. Følelser er bundet til noe omsorgsarbeideren ønsker å forstå. Forståelse fremmes i veiledet dialog med interesserte yrkesutøvere, gjerne yrkesutøvere med en annen grunnutdanning etter som disse kan besitte alternative handlingsmodeller. Et folkelig uttrykk som er preget av tradisjonell vestlig dualisme, formidler at forstanden er forstandig, når forstanden basert på deltakende samhandling, deler rom med følelsene.

Legen og filosofen Karl Jaspers (1937) bygde sine antagelser på at tenking må være handling for å gi mening. Praktisk erfaring gir mening! Menneskelige aspekt utvikles i praksis, ikke på en pedagogisk, teknisk, planmessig, tilrettelagt måte. Praktisk handlingskunnskap bygger på innfallet. Omsorgsarbeideren ser plutselig sammenhenger som hun tidligere har mistet. Innfallet setter henne på sporet, som oftest etter veiledning eller lange arbeidsøkter. Tidligere kunnskap vekkes til live gjennom å tillate seg å være i spørsmålene over tid. Det er ikke så mye snakk om systematisk tenking ut fra begrep eller definisjoner, men mer et resultatet av refleksjon over relasjonell samhandling. Mange basisgruppedeltakere hevder å reflektere bedre etter å ha presentert sin problematikk som veiledningsgrunnlag, som grunnlag for dialog med andre helse- og sosialansatte yrkesutøvere.

”Jeg lærer mest av å lytte til hva jeg selv har sagt til veilederen. mer enn av tilbakemeldingene fra veiledere.”

Flere basisgruppedeltakere framhever direkte nytte av spørsmål fra veileder, og av ytterligere læring når veilederen har en annen grunnutdanning etter som hver grunnutdanning styrer sine studenter mot bestemte perspektiv og bestemte modeller.

Praktisk handlingskunnskap handler ikke sjelden om å samhandle seg fram til den beste veien videre. Flere basisgruppedeltakere foreslår kollegaveiledning i timeplanlagte og tverrfaglige samarbeidsmøter der veiledningsgrunnlaget bygger på eksemplariske beskrivelser fra uka eller ukene som gikk.

Det vesentligste for den praktiske handlingskunnskapen er selve handlingene. Kunnskapen eksisterer på en måte i selve virksomheten, mellom deltakerne som meningsbærende og vellykkete handlingssekvenser. Enkeltutøveren må være i handlingene. Faglige, tekniske ferdigheter må trenes og internaliseres for å skulle gi plass til medmenneskene, for å kunne oppøve samhandlingsferdigheter.

Det gjelder i følge basisgruppedeltakere å være vår det spesielle i relasjonsbestemt samhandling. Det gjelder å fange inn relasjonsbestemt fortrolighet for å skulle være og å skulle handle riktig. Riktig handlemåte og riktig væremåte vil ofte innebære forandring. Rammebetingelser som endrer seg kontinuerlig og karakteriserer den varme kunnskapen; rammebetingelser det i følge basisgruppedeltakere er nyttig å få luftet gjennom veiledning.

Med en åpen, lyttende og forventingsfull innstilling som formidler at basisgruppedeltakere som omsorgsarbeidere i møtet med en hjelpesøker (eller en kollega) står overfor noe vesensforskjellig fra seg selv, så vil begge parter (og flere parter) kunne samhandle seg fram til det enestående og unike ved de(n) andre. Det ideelle utgangspunktet vil kunne redusere forestillinger om basisgruppeveilederen og basisgruppedeltakere som ekspert på et annet menneske, etter som rimeligheten ved enhver kategorisering lettere vil kunne bli diskutert.

Flere basisgruppedeltakere vurderer det som rimelig å tro at omsorgsarbeidere som er, eller gjennom veiledning blir gjort oppmerksomme på kategoriseringsproblematikken, vil bli mer varsomme når de søker etter det typiske hos sine "*klienter*", sine "*overordnede*" eller sine "*kollegaer*". Det virker rimelig å anta at omsorgsarbeidere etter gjennomført veiledning vil unngå å anvende språklige begrep som objektiviserer den hjelpetrengende; begrep som i møte med den hjelpetrengende refererer til en kropp, et problem eller en sykdom, og ikke til et menneske med en konkret sykdom, et menneske med et konkret problem eller et menneske med en problematisk kropp.

Den varme kunnskapen er relasjonell. Kunnskapsformen forutsetter mennesker som samhandler om noe. Den varme kunnskapen er knyttet til innpreget handlingsevne eller habitus; synonyme begrep som peker mot den sosialt informerte kroppen som har en umiddelbar, intuitiv handlingsevne rettet mot riktig utførelse. Hans Larsson (1997) skrev så tidlig som i 1892 en pamflett der han konkluderer med at intuisjon er intelligensens foredlete form. Larsson ble uglesett i sitt akademiske miljø. Basisgruppedeltakere skriver og snakker om begrepene innsikt, forståelse og intuisjon forstått som en syntese av tanker og følelser basert på praktisk erfaring.

Den varme kunnskapen er etter min vurdering knyttet til sosiomaterielle forhold, til menneskeskapte, materialiserte rammebetingelser som sammen med tradisjonsoverførte normer og riter former våre væremåter og handlemåter. Basisgruppedeltakerne sosialiseres som andre moderne mennesker inn i en artikulert teksttradisjon og skal fungere som deltakere innenfor en menneskeskapt kulisse (Johansen, 1992); en menneskeskapt kulisse som vil kunne skjule implisitte prinsipp og redusere betydningen av innpreget handlingsevne med direkte tilgang til situasjonsbestemt riktig handlingsutøvelse. Det som en gang var innpregete handlingsevner, blir gjennom utdanning og bøker regulert til synliggjorte praksisformer og

praksismønster som videreføres i språket. Deler av implisitte prinsipp og innpregete handlingsevner blir artikulert kulturkunnskap.

Det finnes manifest og latent kunnskap. Det synes rimelig å anta at kulissenes regi styrer yrkesutøvelse på en skjult måte; helt konkret at høgskolebestemt kald og kjølig skolastisk (bok)kunnskap har skjult forrang fram for kunnskapstilegnelse som finner sted gjennom å bli veiledet i forhold til egen praksis. Påstanden om forrang er blitt forsøkt belyst ved at basisgruppedeltakerne gjennom praktisk trening synes å skulle synliggjøre for hverandre at veiledning og refleksjon over vanlig yrkesutøvelse genererer ny varm kunnskap; ny kunnskap som kan reduseres til teori og begrep anvendbare som veivisere i forhold til framtidig praksis.

En skriftlig overførbar teksttradisjon har formet det artikulerte yrkesmennesket. Det er blitt mulig å tilegne seg relasjonsorientert kunnskap uten å samhandle; uten å være deltakende yrkesutøver eller privatperson i samhandling med andre mennesker, men bare delvis:

Den varme kunnskapen favner delene av kunnskapen der basisgruppedeltakerne og vi alle som livsdeltakere bare vil kunne tilegne oss i direkte samhandling med andre personer; i de viktige menneskemøtene der basisgruppedeltakerne møter klienter, pårørende og andre yrkesutøvere, og i de viktige veiledningsmøtene der basisgruppedeltakerne møtes for å snakke om hva de har erfart. Kunnskapstilegnelse forutsetter åpenhet for å skulle kunne bli berørt i møte med andre mennesker.

Den varme kunnskapen fokuserer én side av et flerdimensjonalt og vanskelig rasjonalitetsbegrep; det rimelige og vettuge som ikke alltid er logisk rasjonelt, men som er verdiorientert. Det vettuge eller rimelige har med rette måten å være på i forhold til andre mennesker, med fokus på det som er godt for den andre.

Å arbeide som omsorgsutøver med mennesker er i siste instans et spørsmål om verdivalg. Det finnes en personlig dimensjon knyttet til faglige kvalifikasjoner som stiller spørsmål om hva studenten (eller kollegaen) vil i situasjonen, må kunne i situasjonen, og hvorfor? Handlingene blir riktige ut fra refleksjoner om hvem basisgruppedeltakerne som omsorgsarbeidere tillater klientene, pårørende og andre yrkesutøvere å være i helt konkrete samhandlingssituasjoner.

Om læring og tilegnet varm kunnskap

I gresk mytologi var Afrodite kjærlighetens gudinne. Hun var datter av Dione og Zevs. Afrodite var også skjønnhetens, fruktbarhetens og familielivets gudinne.

I følge en annen myte var Afrodite født av havets skum. Myta formidler at næringsinntaket besto av østers og sjampanje. Hun ble dyrket av sjømenn som havets herskerinne.

Den varme kunnskapen refererer til læringen som skjer i overgangen fra den første myten til den andre. Studentene skal ved hjelp av egenrefleksjon og innsikt i veiledet praktisk læring kunne skimte havets skum; studentene skal tilegne seg handlingsutøvelsens østers og sjampanje.

LITTERATURLISTE

Aschehoug og Gyldendals Store Norske leksikon. (1997)
Kunnskapsforlaget. Oslo.

Alerby, E. (1998)
Att fånga en tanke.
Centrum för forskning i lärande.
Luleå tekniska universitet.

Andersen, T. (1992)
Mellommenneskelige forhold, språk og forforståelse.
Fokus på familien 1/1992

Anderson, H. og Goolishian, H.A. (1988)
Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory.
Family process vol. 27, p. 371-393

Anderson, H. og Goolishian, H.A. (1992)
The Client is the Expert: a not-knowing approach to therapy.
I: McManee, S. og Gergen, K. (red.): *Therapy as Social Construction.*
London: Sage.

Aristoteles (1976)
The Nicomachean Ethics.
Penguin, Harmondsworth. Middlesex. England.

Bachke, C.C. (1998).
Veiledningssamtalen - dens struktur og redskaper
Upublisert materiale, Høgskolen i Agder .

Bakhtin, M. M. (1986)
Speech Genres and Other Late Essays.
Austin: University of Texas Press.

Barrows, H. S. (1988)
The Tutorial Process.
Southern Illinois University School of Medicine. Springfield, Illinois.

Bateson, G. (1972)
Steps to an Ecology of Mind.
Chandler Publishing Company. Toronto.

Bateson, G. (1979)
Mind and Nature. A Necessary Unity.
London: Wildwood House.

Bateson, G. & Bateson, M. C. (1988)
Där änglar är rädda att gå.
Söckholm: Symposion bokförlag.

Baudrillard, J. (1987)
Det fatale : Skjæbnestrategier.
Gyldendal. København.

Baudrillard, J. (1988)
Selected writings.
Polity. Cambridge.

Baudrillard, J. (1991)
I skyggen av de tause majoriteter eller Den sosiale ordens endeligt.
J. W. Cappelens Forlag. Oslo.

Baudrillard, J. (1993)
Baudrillard live : Selected interviews.
Routledge. London.

Bengtsson, J. (1989)
Fenomenologi: Vardagsforskning, existensfilosofi, hermeneutik.
I: Månson, P. (red) :
Moderns samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker. (s. 67ff.)
Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Bengtsson, J. (1991)
Den fenomenologiska rörelsen i Sverige.
Mottagande och inflytande 1900 - 1968.
Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

Bengtsson, J. (1993)
Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi
Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Bengtsson, J. (1997)
Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik.
Pedagogisk forskning i Sverige, årgång 2, nr 4, (s. 241ff.)

Berger, P. L. og Luckman, T. (1966)
The Social Construction of Reality.
London Penguin.

Bjørgen, I. (1992)
Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep.
Et forsøk på å ordne en del forhold omkring læringsbegrepet.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 76, (nr. 1) (s. 9-28.)

- Bjørgen, I. A. (1986)
Trener og arbeidsleder - ikke skulptør og entertainer.
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 70, (nr. 4), (s. 236-251.)
- Bjørgen, I. A. (1991)
Ansvar for egen læring.
Tapir Forlag. Trondheim.
- Bjørgen, I. A. og Jensen, E. N. (1988)
*Klasseromsbedriften:
Innsyn i virksomheten og arbeidsmiljøet i den videregående skole.*
Sigma. Bergen.
- Bjørke, G. (2000)
Problembasert læring. Ei innføring for profesjonsutdanningane.
Universitetsforlaget
- Brown, G. & Atkins, M. (1988)
"Effective teaching in higher education."
Routledge. London.
- Bruner, J. (1986)
Actual minds, Possible Worlds.
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten, I. (1991)
"Vygotsky som forløper for metakognitiv teori."
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 75, (nr. 6), (s. 239-248.)
- Buber, M. (1995)
Det mellanmenschliga.
Ludvika: Dualis.
- Burr, V (1995)
An introduction to Social Constructionism.
London & New York: Routledge.
- Caplan, G. (1970)
Mental health consultation.
Jossey-Bass, San Fransisco.
- Caplan, G. & Caplan, R. B. (1993)
Mental health consultation and collaboration.
Jossey-Bass, San Fransisco.
- Collin, F. (1997)
Social Reality.
Routledge, London.

- Derrida, J. (1991)
Rösten och fenomenet.
 Bokförlaget Thales. Stockholm.
- Derrida, J. (1992)
The other heading : reflections on today's Europe.
 Indiana University Press. Indiana.
- Derrida, J. (1995)
Points - : interviews 1974 - 1994.
 Stanford University Press. California.
- Dewey, J. (1911)
How we think.
 I: J. A. Boydstone (Ed.): "The Middle Works of John Dewey, 1899 – 1924." Volume 6.
 Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933)
How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.
 Heath. Boston.
- Dewey, J. (1938)
Experience and Education.
 New York: The Kappa Delta Pictures Series. Collier Books.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986)
Mind over Machine.
 The Free Press. New York.
- Dysthe, O. (1996). (red.)
Ulike perspektiv på læring og læringsforskning.
 Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
Læring gjennom dialog – hva inneber det i høgre utdanning?
- Eide-Midsand, N. (1987)
Den gode beholder. Noen tanker omkring det terapeutiske kontaktforholdet.
 Tidsskrift for Norsk Psykologiforening.
- Eriksen, T. H. (1993)
Små steder - store spørsmål.
 Universitetsforlaget. Oslo.
- Fiske, J (1982)
Introduction to Communication Studies.
 Methuen London and New York
- Foerster, H. von (1984)
Observing systems.
 Seaside, California: Intersystem Publications

Forslag til rammeplan for videreutdanning i veiledning innen helse- og sosialfag. (1993)

Vedtatt 8. desember 1993 av Rådet for Høgskoleutdanning i Helse- og Sosialfag. (RHHS.) Fredrikstad.

Freedman, J., Combs, G. (1997)

Narrative Therapy.

New York: Norton.

Gadamer, H.-G. (1995)

Truth and Method.

New York: The Continuum Publishing Company.

Gergen K. (1982)

Towards Transformation in Social Knowledge.

New York: Springer Verlag.

Gergen K. (1985)

The social constructionist movement in modern psychology.

American Psychologist 40: 266ff.

Gergen K. (1991)

The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Modern Life.

New York: Basic Books.

Gergen K. (1997)

Virkelighet og relationer.

København: Dansk psykologisk Forlag.

Giddens, A. (1997)

Modernitet og selvidentitet.

København: Hans Reitzels Forlag.

Glaserfeld, E. von (1984)

An Introduction to Radical Constructivism.

I: Watzlawick: *The Invented Reality.*

New York and London: W.W. Norton and co. p. 41-63

Glaserfeld, E. von (1988)

The reluctance to change a way of thinking.

The Irish Journal of Psychology 9: 83-90.

Glaserfeld, E. Von (1995)

Radical constructivism: A Way of Knowing and Learning.

London: Falmer 1995

Greeno, J.G. & Moore, J.L. (1993)

Situativity and symbols: Response to Vera and Simon.

Cognitive Science 17, 49-61

- Hammersley, M., Atkinson, P. (1987)
Feltmetodikk.
Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983)
På egne vilkår.
Cappelen. Oslo.
- Hassard, J. & Parker, M. (ed.) (1993)
Postmodernism and organizations.
Sage Publications. London.
- Heidegger, M. (1962)
Being and time.
Oxford: Blackwell.
- Hoffman, L. (1992)
A reflexive stance for family therapy.
I: McManee, S. and Gergen, K.: *Therapy as a Social Construction*.
London: Sage.
- Holter, H., Kalleberg, R. (red) (1985)
Kvalitative metoder i samfunnsforskning.
Universitetsforlaget. Oslo.
- Husserl, E. (1995)
Fenomenologins idé.
Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Høgsnes, G. (1986)
Ferdinand Tönnies og dikotomien Gemeinschaft und Gesellschaft.
Sosiologi i dag, nr. 4, 1986.
- Høyen, T. og Lundberg, I. (1991)
"Dysleksi."
Norsk Gyldendal Forlag. Oslo.
- Illeris, K. (1981)
Modkvalificeringens pædagogik.
København: Unge Pædagoger.
- Jaspers, K. (1937)
Vernunft und Existenz.
Piper Verlag. München.
- Jensen, K. (1990)
Moderne omsorgsbilder.
Oslo: Gyldendal.

- Johannessen, E. m. fl. (1994).
Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiv og praksis.
Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, T. (1992)
Kulissenes regi mellom ting og tekster.
Universitetsforlaget. Oslo
- Katzenelson, B. (1979)
Tillegg til vejledning i affattelse af universitetsopgaver og videnskabelige arbejder med særlig henblik på psykologi.
Århus: Psykologisk Institut.
- Killén, K. (1995).
Faglig veiledning -- et tverrfaglig perspektiv.
Oslo: Universitetsforlaget 1995. Kapittel 1, 2,3, 4, 6 og 7.
- Knorr-Cetina, K. (1993)
Strong Constructivism – From a Sociologist's Point of View.
Social Studies of Science 1993
- Kroksmark, T. (1992)
Metodikämnet i grundskolläroretningen.
I: Kroksmark, T. & Strömquist, G. (red):
Undervisningsmetodik. (s. 9ff.)
Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, T. (1970)
The Structure of Scientific Revolutions.
The University of Chicago Press. Chicago.
- Kvale, S. (1983)
The qualitative research interview - a phenomenological and hermeneutical mode of understanding.
Journal of Phenomenological Psychology, 1983, 14, (p. 171ff.)
- Kvale, S. (1984)
Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews.
Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning nr. 3-4, 1984.
- Kvale, S. (1997)
Det kvalitative forskningsinterview.
Ad. Notam. Gyldendal. Oslo.
- Kvale, S. (1998)
At blive vejledt i en spejllabyrint i tåge.
Uniped nr 3/98, 20. årgang.

- Larsson, H. (1997) (1892)
Intuition. Några ord om diktning och vetenskap.
Faksimilutgåva. Stockholm. Albert Bonniers förlag.
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990).
Veiledning og praktisk yrkesteori.
Oslo: Cappelen Kap 2,4,5,6 og 7.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000).
Veiledning og praktisk yrkesteori.
Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, K og Lauvås, P. (1994).
Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi.
Oslo: Tano.
- Lave, J. (1988)
Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life.
New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991)
Situated learning: Legitimate peripheral participation.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Luhmann, N (1984)
Soziale Systeme.
Frankfurt am Main.
- Luhmann, N (1988)
Erkenntniss als konstruktion
Bern.
- Løvlie, L. (1972)
Universitetspedagogikk - eller debatten som ble vekk.
I: Mediaas, N. m. fl. (red): *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?.*
Norsk Gyldendal Forlag. Oslo.
- Løvlie, L. (1973)
Pedagogisk filosofi i vitenskapens tidsalder.
I: Befring, E. m.fl. (red): *Pedagogisk periferi - noen sentrale problemer.*
Norsk Gyldendal Forlag. Oslo.
- Løvlie, L. (1974)
Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere.
I: *Pedagogen*, 22, (nr. 1), (s. 19-36.)
- Manen, M. van(1990)
Researching Lived Experience.
Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.
London: State University of New York Press.

- Martinsen, K. (1993)
Fra Marx til Løgstrup: Om etikk og sanselighet i sykepleien.
Oslo: Tano.
- Martinsen, K. (1996)
Fenomenologi og omsorg: tre dialoger.
Tano Aschehoug. Oslo.
- Maturana, H. (1987)
Kundskapens tr : Den menneskelige erkendelses biologiske r dder.
ASK Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1962)
Phenomenology of Perception.
Routledge & Kegan Paul. London.
- Merleau-Ponty, M. (1969)
Tegn. Utvalgte tekster.
Rhodod. København.
- Merleau-Ponty, M. (1973)
The Prose of the World.
Evanston: North-western University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1989)
Phenomenology of Perception.
Routledge & Kegan Paul. London.
- Merleau-Ponty, M. (1991)
Le visible et l'invisible.
Gallimard. Paris.
- Molander, B. (1993)
Kunnskap i handling.
G tebord: Daidalos.
- Norske synonyme blå ordbok.* (2000)
Kunnskapsforlaget. Oslo. 3. utgave.
- Nielsen, K. & Kvale, S. 1999
”Mesterlære. Læring som sosial praksis.”
Ad Notam Gyldendal
- Polanyi, M. (1958)
Personal Knowledge.
Routledge & Kegan Paul. London.

Power, M. (1990)
Modernism, Postmodernism and Organisation.
I: Hassard, J. & Pym, D. (eds): *The Theory and Philosophy of Organisations.*
London: Routledge & Kegan, Paul. (p. 109-124.)

Rasmussen, Jens
Mesterlære og den allmenne pedagogikk.
I Nielsen, K. & Kvale, S. *Mesterlære. Læring som sosial praksis.*
Ad Notam Gyldendal 1999

Ricoeur, P. (1992)
Från text till handling.
Stockholm. Brutus Östlings bokförlag.

Sabini, J. (1992)
”Social psychology.”
Norton. New York.

Sandell, O. (1999a)
Veiledet praktisk læring
Høgskolen i Østfold. Rapport 1999:1

Sandell, O. (1999b)
Den varme kunnskapen.
Institutt for Praktisk Pedagogikk. Det psykologiske Fakultet.
Universitetet i Bergen.

Sandell, O. (2002)
Den varme kunnskapen.
HøySkoleforlaget

Sartre, J.-P. (1956)
Being and Nothingness.
New York: Philosophical Library.

Schibbye, A. L. L. (1996)
Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon.
Tidsskrift for Norsk Psykologiforening.

Schön, D. A. (1983)
”The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.”
Basic Books Inc. USA.

Schön, D. A. (1987)
”Educating the Reflective Practitioner.”
Jossey-Bass Inc. San Francisco.

Schön, D. A. (1991)
”The Reflective Practitioner.”
2nd edn. Jossey-Bass Inc. San Francisco.

- Searle, J. R. (1995)
The construction of social reality.
 Penguin Books, London.
- Skjervheim, H. (1976)
Deltakar og tilskodar.
 I: *Deltakar og andre essays.*
 Tanum-Nordli
- Skjervheim, H. (1996)
Deltakar og tilskodar og andre essays.
 Aschehoug. Oslo.
- Smedal, O. H. (1994)
Making Place. Houses, Lands, and Relationships among Ngadha, Central Flores.
 Oslo: Dissertation Submitted for the Degree of Doctor Politicarum.
 Department and Museum of Anthropology. University of Oslo.
- Spradley, J. P. (1979)
The Ethnographic Interview.
 New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980)
Participant Observation.
 New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Teslo, Anne-Lise (red) (2000)
Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere.
 Universitetsforlaget
- Thorsen, K. (1998)
Kjønn, livsløp og alderdom. En studie av livshistorier, selvbilder og modernitet.
 Fagbokforlaget. Bergen.
- Tiller, T. (1999)
Aksjonslæring.
 HøyskoleForlaget. Kristiansand.
- Tveiten, S. (1998).
Veiledning mer enn ord.
 Bergen: Fagbokforlaget
- Tyler, R. W. (1949)
 "Basic Principles of Curriculum and Instruction."
 University of Chicago Press. Chicago.
- Tyler, R. W. (1988)
 "Specific approaches to curriculum development."
 I: Gress, J. R. & Purple, D. E. (red.) "Curriculum: An Introduction to the Field."
 Berkeley: McCutchan Publishing Corporation. (p. 219ff.)

Varela, F. (1979)
Principles of Biological Autonomy.
New York: Elsevier North-Holland.

Varela, F. (1989)
Reflections on the Circulation of Concepts Between a Biology of Cognition and Systemic Family Therapy.
Family Process, vol. 28, p. 15-24

Vygotskij, L. S. (1995)
Fantasi och kreativitet i barndomen.
Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Wackerhausen, S. (1992)
Teknologi, Kompetence og Vidensformer.
Philosophia, årgang 20, nr. 3 og 4.

Watzlawick, P. (1984)
The Invented Reality.
New York: Norton.

Wenger, E. (1998)
Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity.
New York: Cambridge University Press.

Woods, D. R. (1994)
Problem-based learning: How to gain the most from PBL.
Waterdown. Ontario.

Woolgar, S. (1983)
Irony in the Social Study of Science.
I: Knorr-Cetina, K. & Mulkay, M. (red)
Science Observed.
Sage Publications.

Woolgar, S. (1988)
Science: The Very Idea!
Tavistock.

Aadland, E. (1994)
Kultur i helse-, sosial- og utdanningsorganisasjoner.
Det Norske Samlaget. Oslo.

Aalberg, T. K. (2002)
Individuell veiledning.
Fagbokforlaget. Bergen.