

Praksisveilederen i skolen (Versjon 1.1 – januar 2014)



Rolf K. Baltzeren

PRAKSISVEILEDEREN I SKOLEN

Praksisveilederen i skolen

Versjon 1.1 – januar 2014

Rolf K. Baltzersen

ISBN-13 for Praksisveilederen i skolen (Versjon 1.1 – januar 2014)

- 978-82-93356-01-1 (Trykt)
- 978-82-93356-00-4 (EPUB)
- 978-82-93356-02-8 (PDF)
- 978-82-93356-03-5 (MOBI)

EPUB kan bli brukt med de fleste nettbrett og mobiltelefoner, mens MOBI blir brukt for Kindle. Alle bilder og figurer i boken er lisensiert under en CC-lisens. Fullstendig kildeliste for alle bildene er oppgitt til slutt i boken.

Dette innholdet er tilgjengelig under lisensen Creative Commons – Navngivelse (CC BY 3.0 NO)

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/> Denne boken er en bearbeidet versjon av en tekst som allerede har allerede blitt publisert med en Creative Commons license på nettstedet Wikibøker (http://no.wikibooks.org/wiki/Bruker:Rudolpho/B%C3%B8ker/Praksisveilederen_i_skolen). Den opprinnelige teksten kan også lastes ned gratis fra dette nettstedet. Rolf K. Baltzersen har vært redaktør og hovedforfatter både for den opprinnelige versjonen (Versjon 1.0 – september 2012) og denne nye versjonen (Versjon 1.1 – januar 2014).

Boken blir nå utgitt på eget forlag av forfatteren selv. Du kan følge den videre utviklingen av boken på dette nettstedet: <http://praksisveilederen.blogspot.no/>

Dette innholdet er tilgjengelig under lisensen Creative Commons – Navngivelse (CC BY 3.0 NO)

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/> Denne boken er en bearbejdet versjon av en tekst som allerede har allerede blitt publisert med en Creative Commons lisens på nettstedet Wikibøker (http://no.wikibooks.org/wiki/Bruker:Rudolpho/B%C3%B8ker/Praksisveilederen_i_skolen). Den opprinnelige teksten kan også lastes ned gratis fra dette nettstedet. Rolf K. Baltzersen har vært redaktør og hovedforfatter både for den opprinnelige versjonen (Versjon 1.0 – september 2012) og denne nye versjonen (Versjon 1.1 – januar 2014).

Contents

Forord	ix
--------	----

Part I. Praksisveiledning i lærerutdanningen

1. Innledning	3
2. Praksisopplæring i lærerutdanningen	13
3. Det første møtet i praksisveiledningen	21
4. Skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen	25
5. Observasjon i praksisveiledningen	41
6. Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen	45
7. Muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen	51
8. Aktiv lytting	55
9. Å samtale om samtalen i veiledningen	69
10. Å få råd i veiledningen	77
11. Konfrontering	79

Part II. Teorier om veiledning

12. Hva er veiledning?	83
13. Handlings- og refleksjonsmodellen	95
14. Mesterlære	99
15. Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse	113
16. Didaktisk veiledningsstrategi	117
17. Systemisk veiledning	125
18. En narrativ tilnærming til veiledning	133
19. Coaching	139
20. Verdsettende undersøkelse	143
21. Aksjonslæring	149
22. Reflekterende team som veiledningsstrategi	159
Bildekilder	163

Forord

Boken *Praksisveilederen i skolen* ble opprinnelig publisert som en gratis og fritt tilgjengelig wikilære bok september 2012. Noen av tilbakemeldingene som kom etter publiseringen av den første versjonen, var at leserne ønsket at både papirboken og e-boken skulle være lettere tilgjengelig på nettet. Siden den første publiseringen har jeg derfor jobbet mye med å forbedre layout og design.

Versjon 1.1 – januar 2014 av denne boken blir nå endelig publisert i et nytt og mer lesevennlig e-bokformat. Denne versjonen av boken kan enkelt bli lest på både nettbrett og Kindle. I tillegg er det mulig å kjøpe en versjon av denne boken i papir via nettet (Amazon) til en meget rimelig pris.

Sammenlignet med 1.0-versjonen er noen få bilder fjernet og noen nye er lagt til. Teksten er stort sett den samme, selv om språket er forbedret i denne versjonen. Versjonsoppgraderingen er derfor angitt til “1.1” og ikke til “2.0” som ville krevd mer omfattende endringer av teksten. Man kan selvfølgelig fortsatt finne den opprinnelige versjonen av boken på nettstedet Wikibøker. Målgruppen er fortsatt primært praksisveiledere og andre lærerutdannere som jobber med praksisopplæring.

I forbindelse med utgivelsen av også denne bokversjonen, vil jeg takke Norgesuniversitetet for deres økonomiske støtte. Både i arbeidsform og i produkt er dette prosjektet uvanlig. Meg bekjent er det ikke laget noe liknende verken i Norge eller internasjonalt. Uten støtten fra Norgesuniversitetet ville grunnteksten og boken slik den i dag foreligger, ikke vært realisert. Målet er at boken, det være seg i e-bokformat eller i papir, skal representere en helt ny måte å dele, utvikle og samskrive tekst på, som vi forhåpentligvis vil se mer av i årene fremover.

Oslo, 30.januar, 2014.

Rolf K. Baltzersen

PART I

Praksisveiledning i lærerutdanningen

Innledning

Hvorfor skrive en bok om praksisveiledning i skolen?

De siste årene har vi sett en økende interesse for praksisopplæringen i lærerutdanningen. Målet med å publisere en fritt tilgjengelig bok om emnet er å styrke praksisveiledernes kompetanse og dermed forbedre utdanningskvaliteten. Mange artikler i boken har en generell tilnærming som gjør dem relevante for praksisopplæring i alle typer lærerutdanning, enten det er førskole, grunnskolelærerutdanning (GLU) eller praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

I denne bokversjonen er det i tillegg gjort en god del arbeid med å forbedre bokens layout og design. Dette gjelder både papirversjonen og e-bokversjonen. E-bokversjonen er tilgjengelig via [Pressbooks](#) og Brage. En papirversjon er tilgjengelig på nettstedet Amazon (papirversjon). Siden e-boken er gratis og åpent tilgjengelig for alle, vil det kanskje bli lettere for praksisveiledere å holde seg faglig oppdatert.

Bokens oppbygning

Denne boken består av en samling artikler og er delt opp i to hoveddeler. I del I presenteres artikler som retter seg inn mot praksisveiledning i lærerutdanningen med eksempler fra dette utdanningsområdet. Aktuelle skriftlige og muntlige refleksjonsredskap blir beskrevet. Eksempler fra skolen er primært hentet fra boken *Praksislæreren* (2010) av Vivi Nilssen og boken *Veiledning av førskolelærere* (2009) av Nina Carson og Åsta Birkeland. I del II gis et kort overblikk over den bredde av teorier om veiledning man kan la seg inspirere av i praksisveiledningen.



Det er blitt populært å bruke nettbrett til lesing av tekst.

Del I: Praksisveiledning i lærerutdanningen

I del I av boken beskrives veiledningskonteksten som i denne bokversjonen er praksisveiledning i lærerutdanningen. Dette blir gjort i en egen *introduksjonsartikkel*. I tillegg er det egne artikler om *det første møtet i praksisveiledningen* og *skikkethetsvurdering i lærerutdanningen*.

Årsaken er at mange praksisveiledere ser ut til å ha spørsmål om disse to områdene.

Artiklene om skriftlige og muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen er inspirert av sosiokulturell læringsteori som vektlegger betydningen av artefakter eller redskaper. Her presenteres flere praktiske verktøy som både veileder og veisøker kan benytte seg av. I artikkelen om *skriftlige refleksjonsredskap* blir det forklart hvorfor det er lurt å bruke samarbeidsavtaler som styringsredskap i praksisopplæringen. Her tematiseres også hvilke ulike veiledningsgrunnlag man kan bruke, og det blir gitt argumenter for hvorfor det er lurt at veisøker forbereder seg skriftlig til veiledningen. Veiledningsgrunnlaget kan enten være en skriftlig undervisningsplan eller praksisfortelling. I tillegg sies det noe om hvordan praksisstudenten kan benytte seg av loggskrivning og *observasjon i praksisveiledningen*. Forhåpentligvis vil bruk av slike redskap kunne bidra til å styrke studentenes refleksjon over egen praksis.

Når det gjelder bruk av *muntlige refleksjonsredskap* i veiledningen, så er artikkelen om *aktiv lytting* sentral. Her blir kommunikasjonsformer som parafrasering, det å stille spørsmål og det å vise oppmerksomhet beskrevet. Artikkelen om det å *samtale om samtalen* er dessuten viktig. I praksisveiledningen i lærerutdanningen kan man for eksempel sette av tid til å snakke om veiledningssamtalen i startfasen. Det er langt fra gitt at det bare er veilederen som skal bestemme hva som er den riktige veiledningen. Artikler om det å *gi råd* og *konfrontering* er også tatt med. Grunnen er at det er vanlig at veileder og veisøker lurer på hvordan de skal forholde seg til dette.

Begrepet “praksisveileder” er valgt istedenfor det mer vanlige praksislærerbegrepet. Årsaken til dette er at jeg tror en vid forståelse av veiledningsbegrepet dekker arbeidet i praksisopplæringen på en bedre måte enn begrepene “praksislærer” og “øvinglærer”. Opererer man med en bred eklektisk teoritilnærming, vil veiledningsbegrepet for eksempel kunne inkludere både handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlæreperspektivet (se del II).

Del II: Teorier om veiledning

I del II presenteres veiledningsteorier som kan være aktuelle å bruke i praksisveiledningen. I utgangspunktet bør praksisveiledere ha kjennskap til flere perspektiver slik at de i størst mulig grad kan få velge sitt eget ståsted. Med en slik *eklektisk tilnærming* til veilederopplæringen, blir det viktigere å begrunne valg av veiledningsperspektiv enn å velge det ene riktige perspektivet.

Målet med denne boken er følgelig å forsøke å tilby en bredde av perspektiver som kan gi et variert perspektiv på veiledning i en norsk skolekontekst. På grunn av det store antallet teorier som blir brukt innenfor veiledningsfeltet, har det vært vanskelig å velge de mest relevante for denne boken. I tillegg til en generell innføringsartikkel blir åtte ulike teoriperspektiver presentert. Her følger en kort begrunnelse for hvorfor akkurat disse er tatt med.

For det første presenteres *handlings- og refleksjonsmodellen*. Denne veiledningsmodellen er inkludert fordi den har spilt en helt sentral rolle i norsk veilederutdanning de siste tiårene.

Mesterlæretradisjonen er tatt med fordi denne veiledningsformen alltid har spilt en viktig rolle i praksisopplæringen. Interessen for dette perspektivet har dessuten økt merkbart det siste tiåret. Artikkelen om *brødrene Dreyfus sin modell for ferdighetstilignelse* er meget kjent og befinner seg også innenfor dette perspektivet.

En annen viktig teori er den *didaktiske veiledningsstrategien* som har vært mye i bruk i praksisopplæringen. Det *systemiske perspektivet på veiledning* blir regnet for å være en av de mest betydningsfulle teoriene. Det er flere nye tilnærminger til veiledning som bygger på elementer fra systemteori. *Reflekterende team som veiledningsstrategi* er et slikt eksempel som har fått økt oppmerksomhet de siste årene.

I tillegg er det flere andre artikler i denne boken som presenterer andre nyere teorier innenfor veiledningsfeltet. Dette gjelder *den narrative tilnærmingen til veiledning* som blant annet fokuserer på betydningen av at veisøker utarbeider praksisfortellinger. *Coaching* er også blitt mer populært som veiledningsbegrep de siste årene.

Det er særlig de perspektivene som i større grad inkluderer kollektive refleksjonsprosesser i veiledningen, som har blitt vurdert som interessante å ha med. En av disse er *Verdsettende undersøkelse* (på

engelsk “Appreciative inquiry”) som vektlegger å få frem positive ressurser hos mennesker. *Aksjonslæring* representerer en annen tilnærming som ofte fokuserer på at ansatte i en organisasjon veileder hverandre i endrings- og utviklingsarbeid.

Boken som et utgangspunkt for å utvikle fagfeltet



Den opprinnelige versjonen av boken (*Versjon 1.0* utgitt i september 2012) ble publisert med lisensen [CC-BY-SA](#) (dvs. Creative Commons Navngivelse – Del på samme vilkår) på nettstedet [Wikibøker](#) og som papirversjon på [Pediapress](#). I denne boken, som blir kalt *Versjon 1.1*, har jeg valgt å bruke den mest åpne lisensen ([CC-BY](#)). Det betyr at du står helt fritt i forhold til hvordan du ønsker å gjenbruke og distribuere teksten videre, men du må bruke den samme lisensen (CC BY) på den teksten du videreutvikler. Du må imidlertid navngi lisensgiver (den som har skrevet og publisert boken). En viktig grunn til å velge denne lisensen er at den ser ut til å være den mest brukte i ledende miljøer som utvikler åpne lærebøker (som for eksempel [Open Stax College](#)).

En fordel med en åpen lærebok som *Praksisveilederen i skolen* er at den frie gjenbrukslisensen gjør det mulig for andre å skreddersy og gjøre tilgjengelig sin egen bok med utgangspunkt i de artikler man finner spesielt relevante for sin gruppe studenter. Dette gjør denne nettbaserte boken langt mer fleksibel enn tradisjonelle lærebøker i papir der man må velge mellom “alt eller ingenting”. Nedenfor følger et eksempel på nettopp dette:

Innføringsboken i papir om *Pædagogisk vejledning* av Ole Løw (2009) er pensum på Praktisk-pedagogisk utdanning ved Høgskolen i Østfold. Løw opererer med 6 ulike teorier om veiledning i boken: 1) Veiledning som praksislæring og modellæring, 2) veiledning som mentoring, 3) handlings- og refleksjonsmodellen, 4) veiledning som reflekterende prosesser og posisjoner, 5) veiledning som løsningsfokuset samtale (LØFT) og 6) narrativ veiledning. Til tross for at denne boken er på pensum, mener jeg den har flere svakheter. Det er få relevante praktiske eksempler. Fordi forfatteren er dansk, passer heller ikke eksemplene så godt med den norske utdanningskonteksten. Teoripresentasjonen er i tillegg til tider skrevet i et ganske tungt språk. Den kunne gjerne vært mindre omfattende og mer lesevennlig. I tillegg mangler veiledningsperspektiver som er viktige i norsk sammenheng, som for eksempel didaktisk veiledningsstrategi.

Hvis Løws bok hadde vært publisert under en fri gjenbrukslisens, kunne jeg selv gjort nødvendige endringer av teksten slik at den ble mer tilpasset de studentene jeg underviser. Det er nettopp dette som boken *Praksisveilederen i skolen* tillater at du kan gjøre. I utgangspunktet fremstår allikevel boken som ganske lik en tradisjonell lærebok i pedagogikk i høyere utdanning. Den store forskjellen ligger i publiseringslisensen som tillater fleksibel gjenbruk av den publiserte teksten.

Når det gjelder pedagogisk veiledning som teoriområde, blir det årlig skrevet nye bøker om akkurat de samme teoriene. En viktig grunn er at utdanningsordningene jevnlig endrer seg. Selv om mye av teorien er lik, så vil boken inneholde oppdaterte politiske planføringer.

Ved å bruke lærebøker med fri gjenbrukslisens, vil det bli mye enklere å gjøre slike oppdateringer. Det kan dessuten bli gjort langt raskere og billigere.

Det ville i tillegg være en fordel om man kunne klare å vedlikeholde en faglig introduksjonstekst som gir oversikt over ny faglitteratur som blir publisert. Tanken er at artiklene i denne boken på sikt vil kunne fungere som portaler som viser vei til mer fagstoff.

Målet er at ikke bare fagansatte i høyere utdanning skal bidra i slike tekstpubliserende praksisfelleskap, men også praksisveiledere og lærerstudenter. I dette bokprosjektet har for eksempel praksisveiledere ved Høgskolen i Østfold gitt tilbakemeldinger på hvordan man kan videreutvikle boken. På samme måte som med nettleksikonet Wikipedia åpner gjenbrukslisensen opp for at hvem som helst kan bidra. Kanskje kan slike kollektive tekster på sikt bidra til å samle praksisveiledning i skolen til å bli et mer enhetlig fagfelt? Med en felles dynamisk tekstflate på nettet vil det kunne bli enklere for ulike fagpersoner rundt omkring i landet å jobbe “tettere” sammen.

Hvordan bygge videre på boken?

Ved å bruke en åpen lisens, vil teksten være fritt tilgjengelig for andre i fremtiden. En konsekvens av dette er at læreboken dermed i prinsippet aldri blir helt ferdig. Man vil alltid ha muligheten til å endre teksten og tilpasse den til egne behov. Du bør imidlertid helst følge noen kjøreregler hvis du ønsker å gjenbruke tekst fra denne boken. Det er fortsatt viktig å referere til de opprinnelige forfatterne og fotografene. Dette kan man gjøre på flere måter. En mulighet er f.eks. ved å lage en generell oversikt i innledningen over alle bidragsytere. En annen mulighet er å lenke til de opprinnelige internettadressene der artiklene ble publisert. Det finnes også en liste med bildereferanser til slutt i boken som det er mulig å kopiere. Ønsker du å gjøre større endringer av en tekst, anbefales det at du kopierer den opprinnelige teksten over i en ny artikkel på [Pressbooks](#) eller [Wikibøker](#), og så kan du jobbe videre derfra.

Et viktig prinsipp er imidlertid at det skal være lett å finne frem til den opprinnelige versjonen av teksten. Jeg refererer derfor tilbake til de artikler på [Wikibøker](#) som er blitt gjenbrukt. Husk også at den

nye teksten du utvikler, må deles under den samme lisensen som den opprinnelige teksten. Boken er skrevet med et stort ønske om at andre skal videreutvikle den og ta ansvaret for en kollektiv utvikling av en bok innenfor dette feltet. På denne måten skaper man en sterkere tekstutviklingsdynamikk, egentlig etter de samme prinsipper som vi har sett innenfor miljøer knyttet til utvikling av programvare med åpen kildekode.

I denne sammenheng er det viktig å understreke at det i arbeidet med slike bøker ofte vil være behov for redaktører som kan kvalitetssikre innholdet. Selv om boken er skrevet med en kollektiv gjenbrukslisens, er det viktig at bidragsytere også kan beholde den personlige kreditering og ære som mange forfattere er opptatt av. 2014-versjonen av boken har derfor redaktør og bidragsyter nevnt ved navn slik CC BY lisensen krever. På denne måten befinner boken seg innenfor en tradisjonell tekstproduksjonsmodell der man påberoper seg forfatterskap, men i tillegg frigir man teksten under en kollektiv tekstlisens. Dette gjør at hvem som helst i fremtiden kan gjenbruke teksten.

Kvalitetssikring av det faglige innholdet

Det er redaktøren som primært har kvalitetssikret at denne versjonen holder et godt faglig nivå. Baltzersen har i flere år jobbet med veiledningspedagogikk som et hovedområde i forhold til undervisning og forskning. Leseren vil nok fortsatt kunne oppleve at kvaliteten på artiklene vil kunne variere, men målet har vært at alle artikler skal ha et visst faglig minimumsnivå. Siden publiseringen av *Versjon 1.0* har flere praksisveiledere ute i skolen gitt tilbakemeldinger på at de har opplevd boken som en nyttig introduksjonstekst til feltet. Det er derfor ikke gjort større endringer av innholdet i *Versjon 1.1*. Det er imidlertid planlagt at flere lærerutdannere vil anmelde boken til våren. Disse tilbakemeldingene vil danne et viktig grunnlag for videreutvikling av boken. Disse kommentarene vil også bli publisert på [bokens hjemmeside](#).

I utgangspunktet åpner bokens gjenbrukslisens opp for at alle aktører kan være med å bidra. Dette inkluderer både lærerutdannere, lærerstudenter, praksisveiledere og andre lærere. Slik representerer den

digitale teksten et forsøk på å etablere nye faglige kontaktpunkter mellom skole og lærerutdanning. Tanken er at denne boken skal fungere både som en tradisjonell oppdatert lærebok, men også som et faglig møtested for de som er interessert i temaet. Det er derfor vi har opprettet en [nettside](#) som skal kunne gi oversikt over hvem som bidrar i bokprosjektet. På sikt kan slike virtuelle fagfelleskap bli viktige for utviklingen av praksisveiledning som felt.

Det er et langsiktig mål å utvikle flere nye versjoner av den samme veiledningsboken. Det pågår derfor et arbeid med å oversette deler av boken til flere ulike språk. For tiden blir det jobbet med utgaver på svensk, [engelsk](#), tyrkisk, kinesisk og swahili. På sikt er det også mulig det vil bli utviklet nye versjoner som retter seg inn mot andre profesjonsutdanninger enn lærerutdanningen.

Bidragstere i denne boken

Jeg, Rolf K. Baltzersen fra Høgskolen i Østfold, er redaktør for *Versjon 1.1-januar 2014* av *Praksisveilederen i skolen*. Jeg har bearbeidet alle artiklene språklig og forsøkt å uttrykke meg mer presist i denne bokversjonen. Tore Hoel har dessuten bidratt med gode råd om bruk av Creative Commons lisenser og hjulpet til med å redigere dette innholdet i innledningskapittelet.

I tillegg bidro Roald Tobiassen fra Høgskolen i Østfold med å skrive førsteutkastet til fire artikler i *Versjon 1.0 – september 2012*. De fire artiklene handler om verdsettende undersøkelse, aksjonslæring, praksisfortellinger (delkapittel) og narrativ veiledningsstrategi. Baltzersen forkortet og bearbeidet disse artiklene språklig slik at formatet passer med resten av artiklene i boken. Artiklene om [handlings- og refleksjonsmodellen](#), [systemisk veiledning](#), [didaktisk veiledningsstrategi](#) og [reflekterende team som veiledningsstrategi](#) er basert på delvis gjenbruk av tekst om samme tema på Wikipedia. I denne innledningen har jeg også gjenbrukt tekst fra [innledningskapittelet](#) til wikiboken om *Digitale fortellinger i skolen – versjon juni 2012*. I tillegg er bildene hentet fra den store billedatabasen til Wikipedia, Wikimedia Commons (se kildeliste til slutt i boken). Boken bygger derfor allerede i noen grad på kollektiv tekstutvikling.

Praksisopplæring i lærerutdanningen

Flere ulike lærerutdanninger i Norge

I Norge finnes det en rekke ulike lærerutdanninger som tilbyr praksisopplæring. Her følger en oversikt per 2014:

- Barnehagelærerutdanning (treårig) kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen og første klassetrinn i grunnskolen. Med ett års relevant videreutdanning kan barnehagelærere tilsettes for arbeid fra første til fjerde klassetrinn i skolen.
- Fireårig grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn.
- Fireårig grunnskolelærerutdanning for 5.-10.trinn.
- Tre- og fireårig faglærerutdanning kvalifiserer for arbeid i fag i grunnskolen, i videregående opplæring, i voksenopplæring og for annet kulturelt arbeid med barn og unge.
- Yrkesfaglærerutdanning (treårig) kvalifiserer for arbeid i videregående opplæring, i voksenopplæring og i fag på mellom- og ungdomstrinnet i grunnskolen.
- Integrert mastergrad (femårig) kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæring.
- Praktisk-pedagogisk utdanning (ettårig) bygger på studier i fag eller på en yrkesutdanning med praksis og yrkest teori og kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæring.

Alle disse utdanningene tilbyr perioder med praksisopplæring der studentene får oppfølging av en praksisveileder. Evalueringer av norsk lærerutdanning har imidlertid dokumentert en manglende helhet mellom praksis, fagstudium og pedagogisk teori i studiet (NOKUT-

evaluering 2006). De siste årene har man også i større grad vektlagt at lærerutdanningen bør være forskningsbasert (*En helhetlig tilnærming til lærerutdanning* 2011). Det er blitt hevdet at profesjonelle lærere må ha oppdatert kunnskap om nyere metoder og faginnhold. En profesjon trenger yrkesutøvere som tar i bruk ny kunnskap på et vitenskapelig grunnlag. Lærerne må derfor ha endrings- og utviklingskompetanse (Hargreaves 1999). I tillegg har man ønsket at lærerutdannere i større grad forsker på skoler relevante problemstillinger.

Historisk utvikling av praksisveiledningen i norsk lærerutdanning

Den norske veiledningspioneren Torgeir Bue hadde meget stor innflytelse på utformingen av praksisopplæringen i lærerutdanningen. Bue var øvingskolestyrer ved Lærershøgskolen i Kristiansand og holdt kurs for praksisveiledere (øvingslærere) på begynnelsen av 50-tallet. Senere ble han leder for Statens lærerkurs i Utdanningsdepartementet og hadde ansvaret for kursene for praksisveiledere over hele landet i 1970- og 80-årene. Bue var meget opptatt av den veiledningen lærerstudentene fikk i skolepraksis. Med inspirasjon fra de amerikanske psykologene Abraham Maslow og Carl Rogers, brukte Bue den konfluente pedagogikken til å kritisere den akademiske-faglige læringstradisjonen. Faglig kompetanse var i henhold til denne pedagogikken ikke like viktig. Praksisveilederen måtte heller ha de rette personlige egenskapene, og de følelsesmessige sidene ved veiledningen måtte prioriteres. Veilederen burde tilstrebe mest mulig symmetri i samtalen, og den beste formen for vurdering burde være studentenes egenvurdering. Bue mente det var et problem at lærerstudentenes praktiske lærerdyktighet skulle vurderes av andre enn dem selv (Skagen 2007:43).

I 1980-årene ble handlings- og refleksjonsmodellen utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås. Den sentrale bokpublikasjonen var *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere* (1982,1999). Senere kom boken *Veiledning og praktisk yrkesteor*i (1990,2000). Denne nye veiledningsmodellen skulle få paradigmatisk innflytelse på norsk lærerutdanning. Carl Rogers sine ideer om klientsentrert terapi fikk her en parallell i tanken om studentsentrert veiledning og utviklingen av

veisøkerens **praksisteori**. En viktig inspirasjonskilde var dansken Ole B. Thomsens synspunkter på veiledning av universitetslærere. Siden den pedagogiske forskningen ikke hadde klart å utvikle noen vitenskapelige kriterier for god undervisning, mente Thomsen det var veisøker som måtte finne ut dette selv. Evnen til å reflektere over egne handlinger ble derfor sett på som avgjørende. Da **Donald Schöns** bøker om den reflekterte praktiker ble kjent i Norge på 1980-tallet, forsterket dette interessen for refleksjonsbegrepet og denne veiledningsmodellen (Skagen 2007).

Det var handlings- og refleksjonsmodellen som i 1991 dannet den teoretiske basisen for den første nasjonale rammeplanen for studier i veiledning ved norske høyskoler og universiteter. Først da ble kursingen av praksisveiledere desentralisert til de enkelte lokale institusjoner rundt omkring i landet. Fra 1990-tallet fikk også forestillingen om "læreren som veileder" større utbredelse i skolene, pedagogikken og politikken (Skagen 2007:43).

Denne nye modellutviklingen må forstås i lys av kritikken mot praksisopplæringen på 1960- og 70-tallet. Praksisveilederne (øvingslærerne) ble da kritisert for å styre studentene for mye. Studentene måtte gjøre som praksisveilederne sa, fordi det var de som hadde makten og skulle vurdere undervisningen deres. Frykten var at man heller utdannet tilpassningsdyktige lærere enn autentiske lærere som fikk utvikle sine egne ideer om undervisning (Skagen 2007:45).

Forskning på praksisveiledning

Ifølge Skagen (2007) finnes det lite empirisk forskning om praksisveiledning. Noen doktoravhandlinger som bygger på kvalitative studier, er imidlertid publisert i Norge de siste årene (Flo Jahreie 2010, Nilssen 2010, Ottesen 2006). Likevel vet vi fortsatt lite om hvordan praksisveiledere jobber. Blant dem som har forsket på lærerstudentenes atferd i praksis, mener Hiim og Hippe (2006) at uerfarne studenter ofte vil forsøke å etterlikne rollemodeller fra egen skoletid. Dette kan være problematisk fordi personer og situasjoner alltid vil være forskjellige. Blant deltidsstudentene vil det gjerne være mange som allerede jobber som lærere. Det kan fort bli slik at de viderefører eksisterende perspektiver på skole og undervisning i

praksisskolene. Både de uerfarne og de erfarne studentene vil ha nytte av å bli mer bevisst på eget pedagogisk grunnsyn (se mer om dette under praktisk yrkesteori). De vil kunne ha erfaringer med didaktisk arbeid, men ikke nødvendigvis med didaktisk analyse (jmf. didaktisk veiledningsstrategi). Faglig kommunikasjon om undervisningen forutsetter at man har et profesjonsspråk med et felles begrepsapparat. Dette vil på sikt styrke lærerens handlingsrepertoar i undervisningen (Hiim & Hippe 2006).

Bør praksisveilederen ha veilederutdanning?

I norsk lærerutdanning har det ikke vært noen tradisjon for at praksisveileder må ha en veilederutdanning. Ved mange institusjoner har dette vært praktisk umulig å få til fordi et stort antall praksisveiledere blir byttet ut hvert år. Det er imidlertid en tendens til at lærerutdanningene i dag etablerer tettere samarbeidsavtaler eller partnerskap med enkeltskoler der praksisveilederne skal ha en formell veilederutdanning (for eksempel lektorutdanningen ved Universitetet i Tromsø).

Formell veilederutdanning ser ut til å ha en positiv innvirkning på kvaliteten i praksisveiledningen. I 2006 gjennomførte Hiim og Hippe en undersøkelse der praksisveiledere med utdanning i veiledningspedagogikk kom best ut i forhold til studentenes opplevelse av utbytte i praksis. Et funn viste at disse praksisveilederne i langt større grad kommenterte studentenes undervisningsplaner både i før og etterveiledningen. Studentene som hadde hatt disse praksisveilederne, oppga at de hadde forstått den pedagogiske teorien bedre, og da særlig den didaktiske relasjonsmodellen. De oppfattet at praksisen og høgskoleundervisningen ble mer helhetlig og utfyllende. Andre studenter i den samme undersøkelsen oppga at praksisveiledere uten formell veilederutdanning ga inntrykk av at bruk av didaktisk relasjonstenkning var unødvendig og bortkastet bruk av tid (Hiim & Hippe 2006).

Hovedutfordringer i praksisveiledningen

Det er vanlig at det oppstår praktiske utfordringer i forhold til gjennomføring av praksisveiledningen. Det kan dreie seg om tilsynelatende trivialiteter som f.eks. mangel på tid eller et rom der man kan snakke sammen uforstyrret. En annen utfordring kan være den økonomiske kompensasjonen som vil kunne være av betydning for praksisveilederens motivasjon. På et systemnivå har det også vært en utfordring å få til et tett samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisskolene. Det er likevel de pedagogiske utfordringene vi skal legge vekt på her.

Uklart forhold mellom teori og praksis

Teoriundervisningen i lærerutdanningen er blitt kritisert for å mangle sammenheng med det som skjer i praksisfeltet. Forelesningsformen har gitt lite rom for at studentene kan diskutere teori. Selv om teorien blir formidlet på en interessant og levende måte, glemmer studenten dette i praksis. I praksisperioden er det praksisveilederen som bestemmer, og derfor kan det oppstå motsetningsforhold mellom praksisveilederne og høgskolelærernes syn på undervisningen (Hiim & Hippe 2006). Hver enkelt student har vært nødt til selv å koble teori og praksis. Det har blitt etterlyst bedre integrasjon mellom pedagogikk, praksis, fag og fagdidaktikk.

Imitasjon av mester eller uavhengig utprøving?

Ifølge Nilssen (2010) har man i lærerutdanningen vært skeptiske til at praksisveileder skal fungere som en rollemodell fordi man frykter at studentene da vil bli overkjørt. Å gi oppskrifter til lærerstudenter har derfor ikke blitt sett på som noen god løsning. Uerfarne studenter vil lett kunne begynne ukritisk å etterligne praksisveileder (praksislærer). Til en viss grad kan dette være positivt, men studentene utvikler ikke nødvendigvis sin egen yrkesidentitet. Veiledningsmodellene har på denne måten beveget seg fra mottoet «vi gjør som veileder sier» til «vi gjør som veisøker sier». Skagen (2004) har på sin side kritisert denne ideen om at praksisveilederen bare skal være samtalepartner og ikke skal få vise seg frem. Studenters observasjon av praksisveilederens undervisning behøver ikke nødvendigvis resultere i ren etterlikning,

men kan like gjerne skape grunnlag for interessante pedagogiske diskusjoner i etterkant (jmf. artikkel om mesterlære).

Nilssen (2010) tror at studenter som begynner å undervise for tidlig, vil risikere bare å fortsette med tradisjonell undervisningspraksis. Uerfarne lærerstudenter vil ofte ubevisst imitere det de har sett og erfart fra sine utallige timer i klasserommet som elever. Det blir derfor viktig at de får erfaring med andre undervisningsformer enn den de husker fra sin egen skolegang. Studentene bør dessuten få muligheten til å diskutere eksempler fra undervisningen som de observerer. I slike sammenhenger bør praksisveilederen, på samme måte som studentene, forsøke å begrunne, reflektere over og rettfærdiggjøre sine handlinger. Det blir viktig at praksisveileder har evnen til å stille spørsmålsteget ved egen atferd. På denne måten kan de interessante pedagogiske diskusjonene komme frem.

Uklart forhold mellom veiledning og vurdering

Praksisveilederens dobbeltrolle som veileder og vurderer kan være problematisk. Når man vet man skal bli vurdert, blir det mer fristende å oppføre seg strategisk ved å gjøre det man tror praksisveilederen ønsker.

Et eksempel

Praksisveilederen Sara sier åpent til studentene sine at de ikke skal bli som henne, men de må heller forsøke å utvikle en lærerrolle som passer dem og som er i samsvar med gjeldende læreplan. Hun er dessuten åpen på hvilke vurderingskriterier hun benytter (Nilssen 2010:59).

Både praksisveileder og studenter bør derfor så tidlig som mulig se på institusjonens opplæringsplaner. Planene tydeliggjør mål for opplæringen og gjør det lettere for lærerstudenten å få oversikt over kriterier som de skal bli vurdert etter. Slike planer vil kunne tydeliggjøre at studentene både skal jobbe med teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter når de er i praksis. De fleste lærerutdanningsinstitusjoner har utviklet egne planer som dette (for eksempel [Plan for praksisopplæring for PPU 2011-2012](#) ved Høgskolen

i Østfold). I tillegg til dette er det lurt om praksisveileder og studenter lager sin egen samarbeidsavtale eller praksiskontrakt.

Endringsarbeid knyttet til praksisopplæringen som utdanningsystem

På mikronivå handler praksisveiledning om det personlige forholdet mellom veileder og veisøker, men på et systemnivå handler veiledningen om kvaliteten på samarbeidet mellom undervisningsinstitusjonene og praksisskolene. Her nevnes noen forslag til hva som kan styrke dette samarbeidet på systemnivå:

- Lærerutdanningsinstitusjonene etablerer et samarbeid med noen faste praksisskoler. Fordelen er at lærerutdannerne på høgskolen lettere vil kunne tilbringe mer tid ute i skolen og bringe med seg praksiseksempler tilbake til høgskoleundervisningen. Praksisveilederne blir dessuten bedre kjent med de som jobber på høgskolen. Det blir dermed lettere å utvikle en felles teoriforståelse, og praksisveiledere vil kunne være med på undervisningen på høgskolen.
- Vi finner også at det er en tendens til å bruke mer casemetodikk i undervisningen på høgskolen. Her kan man ta utgangspunkt i elevsituasjoner. Praksisveiledere vil kunne være med å utdype problematikken.
- Tettere samarbeid mellom pedagogikk-lærere, faglærere, fagdidaktikere og praksisveiledere. En større andel av FoU-ressursene blir fordelt til praksisrettet forskning. Aksjonsforskning og andre typer intervensjonsforskning blir prioritert.

Se også

- [Det første møte i praksisveiledningen.](#) (Artikkel)
- [Didaktisk veiledningsstrategi.](#) (Artikkel)
- [Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen.](#) (Artikkel)
- [Forventninger til student og lærer i praksis.](#) (Opplæringsvideo)

Kilder

- En helhetlig tilnærming til lærerutdanning (2011). *Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning*. UHR: Nasjonalt råd for lærerutdanning. (Rapport)
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47, 122-144.
- Hiim, H. & Hippe, H. (2006). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Jahreie, C. F. (2010). *Learning to teach: an activity-theoretical study of student teachers' participation trajectories across boundaries*. Oslo: Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Oslo: Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Klemp, T., Hansen S.-E., Ramberg P., Skaalvik K. & Lysne, D.A. (2008). *Pilot i nord: Profesjonelle lærere på alle trinn. Integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. (Rapport)
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport og Del 2: Institusjonsrapporter*. NOKUT, Oslo.
- *Rammeplan for praktisk pedagogisk utdanning* (2003). Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet. (Tekst)
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*. London: Heinemann Educational.

Det første møtet i praksisveiledningen

Kjennetegn



Hvor er studenten i veiledningens landskap?

Det første møtet mellom praksisveileder og veisøker er gjerne preget av både spenning og nervøsitet. Begge parter ønsker å gjøre et godt førsteinntrykk hvis de da ikke kjenner hverandre fra før. Samtidig er det mye som skal avklares om roller, veiledningsform, ansvar for elevgruppa og eventuelt samarbeid med andre lærerstudenter. Som regel bør praksisveileder gi noe informasjon om både skolen og elevgruppen.

Nilssen (2010) advarer imidlertid mot å lesse på med for mye praktisk informasjon på det første møtet. Det kan være like viktig å forsøke å få tak i studentenes erfaringer, tanker og holdninger knyttet til det å være lærer. Studenter som velger læreryrket, har ofte hatt erfaringer med å lede barnegrupper innenfor idrett eller andre fritidstilbud. En praksisveileder forklarer det slik: "Å få tak i hvilke personlige og faglige erfaringer studenten har fra før kan være med på

å gi meg en viss pekepinn om hvor studenten er i «undervisningens og veiledningens landskap». Jeg synes også det er viktig at studentene har en viss bakgrunnskunnskap om meg som veileder, og de vet hva mine intensjoner er, hvem jeg er som lærer, og hvilke begrunnelser jeg har for den veiledningen jeg ønsker å gi, slik at vi «snakker samme språk» og alt blir mer forutsigbart” (Nilssen 2010: 72). Eksempelet illustrerer at det kan være lurt om veileder sier noe om ønsket veiledningsform. Det er ikke uvanlig at praksisveileder og lærerstudenter kan ha ulike oppfatninger om hensikten med praksisperioden. Dette kan skyldes ulik forståelse av læreryrket. Et alternativ kan være å diskutere følgende spørsmål:

- Hva er god undervisning?
- Hva vil det si å være lærer?
- Hva er god praksisveiledning?

Svarene på disse spørsmålene vil kunne legge føringer for hvordan man skal legge opp veiledningen. Mange studenter er ofte mest opptatt av å lykkes i klasserommet fra time til time. En praksisveileder forteller: “Ofte kommer studentene med forventninger om i stor grad å få konkret hjelp og råd til hva de skal gjøre. Jeg så at min studentgruppe forventet at jeg som veileder skulle fortelle dem hva som kunne blitt gjort annerledes” (Nilssen 2010: 73).

I praksisopplæringen er det mest vanlig at studenten er opptatt av temaer knyttet til egen undervisning. Nedenfor ser vi noen eksempler:

- Min forflytning og kontakt med elevene i arbeidssituasjoner.
- Hvordan takle uro i kaotiske situasjoner.
- Bruke et språk som barn/ungdom forstår.
- Hvordan uttrykke mine ideer og meninger i elevgruppa (Nilssen 2010: 60).

Studentene skal allikevel ikke bare utvikle seg som ledere av læringsarbeid i undervisningen, men de bør også gjøre andre arbeidsoppgaver. Det kan være å vurdere elevarbeid, observere elevene i friminuttene eller delta på foreldremøter på kveldstid.

Se også

- [Praktiske hjelpemidler til første veiledningssamtale](#). (Artikkel)
- [Avklare forventninger](#). (Opplæringsvideo)

Kilder

- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen

Her presenterer vi flere ulike skriftlige refleksjonsredskap som man kan benytte seg av i praksisveiledningen. For det første mener vi det i startfasen er viktig at veileder og veisøker inngår en skriftlig *praksiskontrakt* eller samarbeidsavtale som forberedelse til veiledningssamtalene. For det andre bør veisøker lage et skriftlig *veiledningsgrunnlag*. Dette kan enten være en skriftlig *undervisningsplan* eller en *praksisfortelling*. I tillegg anbefaler vi at veisøker jevnlig skriver *logg* om erfaringene fra praksis. Disse kan eventuelt også bli brukt som veiledningsgrunnlag i praksisveiledningen.

Praksiskontrakt

Hva er en praksiskontrakt?

En praksiskontrakt er en skriftlig samarbeidsavtale mellom veileder og veisøker som kan bidra til å etablere og vedlikeholde et godt samarbeid i praksisveiledningen. Utgangspunktet for en slik avtale bør være at begge partene får legge fram sine forventninger. Det er vanlig å ta opp tema som punktlighet, tidsfrister, veiledningstid, utviklingsmål, arbeidsinnsats og veiledningspedagogikk. Ofte vil også lærerutdanningsinstitusjonen ha lagt noen føringer for gjennomføringen av praksisopplæringen. Man bør revidere praksiskontrakten regelmessig underveis i veiledningen. Relevante oppfølgingsspørsmål kan for eksempel være:

- “Klarer vi å overholde det som står her?”
- “Er det noe vi må følge opp bedre eller endre på?”

Aktuelle temaer i en praksiskontrakt

Her presenterer vi noen av de områder det er naturlig at en samarbeidsavtale bør dekke:

Formell informasjon

Noe formell informasjon om student og praksisveileder bør være med i en samarbeidsavtale. Det kan f.eks. være studentens navn, fagområde og tidsrom for praksisperioden. Praksisveilederen bør som et minimum oppgi navn og annen kontakinformasjon som for eksempel telefonnummer og e-postadresse.

Praksisveilederens oppgaver

Det er viktig at praksisveilederen beskriver sine oppgaver fordi studenten da får vite noe om veiledningens omfang. Her går det an å ha med mange forskjellige typer temaer. For det første kan man si noe om studentens *innvielse i skolekulturen*, for eksempel at studenten vil bli innlemmet i hele skolens virksomhet. Man bør dessuten informere om praktiske forhold som f.eks. særskilte tiltak overfor enkeltelever i undervisningen. I tillegg vil studenten kunne trenge informasjon om lån og bruk av ulikt utstyr og læremidler. En del av denne informasjonen er kanskje best å gi muntlig, mens noe vil det være hensiktsmessig å skrive ned i en praksiskontrakt. For det andre går det an å skissere hvordan man ønsker *veiledningsrelasjonen* skal være. Det kan for eksempel stå at veilederen skal vise omsorg overfor studenten og bidra til at studenten blir inkludert i kollegafellesskapet. Et tredje punkt er at praksisveilederen kan skissere et forslag til *organisering av veiledningen*. Hvis det f.eks. står skrevet at veileder skal tilrettelegge for både før- og etterveiledning, så vil dette bli opplevd som mer forpliktende. Det kan også være lurt å spesifisere hvor mye veileder vil observere studentens undervisning.

Praksisveilederens forventninger til studenten

I en praksiskontrakt er det naturlig å skissere noen forventninger til lærerstudenten. Ofte vil det være lagt noen skriftlige institusjonelle føringer for praksisopplæringen. Dette gjelder både lærerutdanningens mål for praksisperioden og praksisskolens reglement. Det kan også være verdt å si noe om at studenten skal ha gode arbeidsvaner. For eksempel kan man nevne at studenten skal utarbeide et didaktisk planleggingsskjema som blir levert i god tid før gjennomføringen av en førveiledningssamtale (jmf. se artikkel om [didaktisk veiledningsstrategi](#)). I tillegg kan man be om at studenten skriver en refleksjonslogg etter hver veiledningstime. Man kan dessuten skrive at studenten skal møte forberedt og være punktlig.

Partene kan dessuten ha ganske ulike forventninger til omfanget av arbeidsoppgaver. Det kan derfor være lurt å nevne at studenten skal ha arbeidstid som tilsvarer en fulltidsstilling. Man kan for eksempel skrive at studenten skal delta i skolens øvrige arbeidsoppgaver knyttet til f.eks. lærersamarbeid, kontaktlærerrollen, elevsamtaler, planarbeid og bruk av læringsplattformer. I enhver samarbeidsavtale bør man dessuten ta med juridisk informasjon om at studenten skal overholde taushetsplikten. *Forvaltningsloven* § 13 om taushetsplikt gjelder for alt arbeid knyttet til praksisperioden.

Mål for praksisperioden

Målene i en praksiskontrakt må være forankret i lærerutdanningens overordnede målsetning og lokale planer for praksisopplæringen (Se for eksempel [Plan for praksisopplæring ved Høgskolen i Østfold](#)). I praktisk-pedagogisk utdanning skal for eksempel studenten tilegne seg fagdidaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endringskompetanse. Her er et eksempel på noen generelle mål fra en samarbeidsavtale:

- Målsette, planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning i henhold til læreplanen.
- Reflektere over og begrunne egen undervisning.
- Ser sammenheng mellom teori og praksis.

- Ivareta allmenne læreoppgaver og inngå i skolens daglige virksomhet.

En svakhet med slike generelle målformuleringer er at det er vanskelig å vurdere om målene er innfridd. Veileder og student vil imidlertid kunne utarbeide mer konkrete mål sammen. I tillegg bør studentens egne forventninger inngå som et eget åpent punkt i samarbeidsavtalen. Her kan det være et poeng at studenten får skrive ned egne utviklingsmål. En klar fordel med å forsøke å ta hensyn til studentens ønsker er at samarbeidsavtalen blir opplevd som mer gjensidig forpliktende.

Tidsstyring

Den lokale utdanningsinstitusjonen har gjerne lagt noen føringer for hvor mye veiledning studenten skal få. Det er derfor vanlig å oppgi antall veiledningstimer i samarbeidsavtalen. Andre spørsmål om tidsbruk kan bli bestemt i samråd med studenten. Et tema er om man f.eks. vil ha veiledning til faste tider eller når studenten selv ønsker det. Et eksempel i samarbeidsavtalen kan se slik ut: Førveiledning på mandager kl. 0800–0930 og etterveiledning på fredager kl. 1330–1430. Her bestemmer praksisveileder tiden på forhånd. I andre tilfeller kan veileder og student bli enige om møtetid første gang de treffes. Det viktigste er å utarbeide en timeplan som er gjensidig forpliktende. Det er også vanlig at studenten forholder seg til en periodeplan som gir oversikt over både undervisningstimer og planlagt veiledning, samt andre oppgaver som fagmøter, inspeksjon, teammøter osv. Alle planene bør være fleksible, dvs. at de kan oppdateres underveis.

Evaluering

Evaluering av praksisopplæringen bør være med som et eget punkt i praksiskontrakten. Det er for eksempel mulig å oppgi at studenten ved midtveis-evalueringen skal få tilbakemelding på hva som fungerer bra og hva man bør jobbe videre med. I tillegg er det mulig å spesifisere vurderingskriterier som f.eks. at studenten må vise endrings- og utviklingsvilje, være i stand til å tåle ærlige tilbakemeldinger (fra elever,

veileder, PPU og andre), må kunne ta imot veiledning på en konstruktiv måte og være aktivt med å reflektere rundt egen og andres undervisning. Det bør dessuten stå noe om at praksisveileder skal vurdere studentens lærerdyktighet og skikkethet. Praksisveileder skal også skrive rapport om studentens praksisopplæring.

Veiledningsgrunnlag

Et veiledningsgrunnlag er et skriftlig notat som beskriver hva veisøkeren ønsker å få veiledning på. Et viktig prinsipp i de fleste teorier om veiledning er at man skal ta utgangspunkt i veisøkerens veiledningsbehov. I denne sammenheng kan et veiledningsgrunnlag være lurt å bruke. Kravene til form og innholdet er ikke så strenge. Veileder bør imidlertid utfordre veisøker til å være så konkret som mulig. Man bør for eksempel unngå for mange generelle formuleringer av typen: ”Jeg vil legge vekt på trygghet” ettersom de ikke viser til konkrete hendelser. Veiledningsgrunnlaget trenger heller ikke beskrive et problem i negativ forstand, men kan like gjerne være et spørsmål eller en sak man ønsker å reflektere rundt. I praksisveiledningen i lærerutdanningen er det vanlig at veiledningsgrunnlaget enten er utformet som en praksisfortelling eller en skriftlig undervisningsplan.

Et veiledningsgrunnlag gjør det lettere for både veileder og veisøker å møte forberedt til veiledningen. Veilederen må da forplikte seg til å lese veiledningsgrunnlaget på forhånd. Ofte medfører dette at det blir enklere å komme i gang med veiledningen. Veileder må imidlertid være forsiktig med å behandle veiledningssamtalen som et intervju der alle spørsmålene er laget på forhånd. En slik samtale kan forstyrre veisøkerens muligheter til å få frem sine egne tanker. Selv om man har forberedt seg, blir det viktig å klare å frigjøre seg fra egne notater og la seg styre av samtalens dynamikk (Carson & Birkeland 2009: 75-76).

I en veiledningssamtale vil det som regel være mulig for veileder å følge opp flere ulike temaer. I startfasen blir det derfor viktig at veisøker får tid og ro til å utdype tankene sine. Finner man for fort frem til problemstillingen, vil dette kunne begrense perspektivene man

tar opp i den videre samtalen. Det kan derfor være lurt om veileder benytter prinsipper for aktiv lytting (Carson & Birkeland 2009: 80).

En skriftlig undervisningsplan

En skriftlig undervisningsplan er et dokument som blir brukt som et hjelpemiddel til forberedelse av egen undervisning. Slike planleggingsdokumenter blir ofte brukt som et veiledningsgrunnlag i veiledningssamtaler før gjennomføringen av undervisningen (førveiledning). Planene skal sikre at studentene tenker grundig og systematisk gjennom hva de skal gjøre i undervisningen. Ofte blir det også lettere å holde et tydelig faglig fokus i veiledningssamtalen. I Norge anbefaler man gjerne at studentene bruker den didaktiske relasjonsmodellen som planleggingsverktøy (se mer i artikkel om [didaktisk veiledningsstrategi](#)).

Ifølge Nilssen (2010) mener mange lærerstudenter at planleggingsdokumenter er unødvendige og vanskelige å bruke. Det gjelder både utforming, krav til bruk og opplevd nytteverdi. Motstanden ser ut til å skyldes flere forhold. For det første er det studenter som viser til at praksisveilederne ikke bruker slike dokumenter i egen undervisning. Planleggingsdokumentet blir derfor ikke oppfattet som et autentisk skriftlig redskap.

For det andre er det praksisveiledere som hevder at studentene ikke klarer å fylle ut disse skjemaene på en god måte. Det er både studenter og praksisveiledere som synes det er vanskelig å plassere ulikt innhold i [de didaktiske kategoriene](#). I en undersøkelse uttrykker praksisveilederen Sara det slik: «Etter flere anledninger hvor studentene uttrykte misnøye og forvirring rundt hvordan de skulle fylle ut dokumentene de var pålagt å bruke, begynte jeg å tenke: «Hva får jeg egentlig ut av dette, og ikke minst, hva får lærerstudentene ut av dette?» (...)» (Nilssen 2010: 106-107). Sara opplevde den didaktiske relasjonsmodellen som praksisfjern fordi studentene ikke fikk studere noen praktiske eksempler på bruk av modellen. Hun begynte derfor å fylle ut dokumentet sammen med studentene før undervisningen. Da tenkte hun høyt om sin egen undervisning samtidig som hun stilte spørsmål til studentene: «Hva er det vi skal gjøre?». Så begynte hun å tegne: «Og så tegnet jeg sirkler og piler samtidig som jeg sa for

eksempel, jeg må huske på hvilket rom jeg har, vet elevene noe om dette, hva har de lært tidligere, hva skal de lære nå? – jeg tegnet, mens vi snakket – og så ble det den didaktiske relasjonsmodellen” (Nilssen 2010: 107-108).

Selv om mange lærere ikke bruker planleggingsdokument i egen undervisning, vil man kunne hevde at denne tenkningen er blitt internalisert som taus-kunnskap. Planleggingsdokumentet er også ment å utvikle studentens didaktiske kompetanse. Dette er et viktig mål i lærerutdanningen. I tillegg kan dokumentet bli brukt som utgangspunkt for en pedagogisk diskusjon rundt det studenten tenker. En praksisveileder som har brukt slike dokumenter aktivt med sine studenter, forklarer:

“I vår hadde jeg og studentene mine en periode der de leverte planleggingsdokument på It’s learning (læringsplattformen) to dager før gjennomføring av økta. Jeg ga tilbakemelding samme kveld. Dagen før gjennomføringen satte vi oss ned med planleggingsdokumentet, der både mine og studentenes kommentarer var skrevet ned. Alle hadde som oppgave å lese planleggingsdokumentet og forberede seg. Dette førte til mange gode samtaler med mye innspill av teorier og så videre. På slutten av praksisperioden sa studentene at en slik måte å gjøre det på fikk dem til å jobbe på et annet plan i planleggingen. Jeg så at det var en god måte å jobbe på for å få førveiledningen til å bli mer faglig rettet” (Nilssen 2010: 109).

Ifølge Nilssen (2010) hevder imidlertid mange praksisveiledere at de ikke vet hvordan de skal bruke planleggingsdokument. Faren er at planleggingsdokument bare blir rituelle dokumenter. For eksempel ser det ut til at studenter ofte leverer dokumentene altfor sent til at de rekker å gjøre endringer før undervisningen. Motstand fra studentene kan dessuten skyldes at praksisveileder vurderer planleggingsdokumentet i stedet for å bruke det som et veiledningsredskap (Nilssen 2010: 107-108). En annen ulempe kan være at noen uerfarne studenter vil kunne binde seg for mye til selve planen. Da vil undervisningen kunne bli mer rigid med mindre rom for improvisasjon og justering av opplegget underveis.

Praksisfortellinger



Tittel: Haugianerne. Malt av Adolph Tidemand (1814–1876).

Begrepet praksisfortelling vil ofte referere til en fortelling fra yrkeslivet i barnehagen, skolen eller en helsefaglig institusjon. Fortellingene beskriver sentrale hendelser fra hverdagslivet i en organisasjon. Menneskene som arbeider i denne praksisen, forteller historiene i hverdagslivets språkdrakt (Mørch 2004). En betydningsfull praksisfortelling vil kunne gi innblikk i fortellerens følelser, tanker og verdier. Når fortellingen formidler konkrete hendelser fra hverdagen, kan det skape mer liv og engasjement. Kompleksiteten og dynamikken kan fanges opp i større dybde. Dessuten gir fortellingen gode muligheter til å drøfte etiske og moralske dilemmaer som yrkesutøvere står overfor i hverdagens praksiser (Birkeland 1999, Mørch 2004).

Det blir hevdet at praksisfortellinger representerer en annen kunnskapstradisjon enn den teoretiske. En praksisfortelling viser til erfaringer fra praksis, men forsøker ikke å beskrive disse som en objektiv virkelighet, men som fortolkning (Fennefoss & Jansen 2004).

Praksisfortellinger forteller allikevel ikke nødvendigvis noe om hvordan virkeligheten bør være, men består oftere av opplevelser som deltakende eller observerende personer opplever som vesentlige på en eller annen måte. Denne forståelsen av praksisfortellingen bygger blant annet på Bruners (1986) idé om at identitet skapes og vedlikeholdes ved hjelp av narrativer. Han beskriver det narrative som en annerledes kunnskapsform enn den paradigmatisk (logisk-vitenskapelig) rasjonalitet. Vår kunnskap om hvem vi er og våre personlige evner, verdier og prinsipper blir opprettholdt av våre selvfortellinger. Individets liv består av et mangfoldig landskap av ulike handlinger og hendelser som alle bærer et vitnesbyrd om personens evner, verdier og erfaringer. Bare et lite utsnitt av disse samlede erfaringer blir en del av personens selvfortellinger.

En historieforteller vil ofte sette sammen hendelser i samme kronologiske og logiske rekkefølge som en tradisjonell skriftlig fortelling. Bestemte sammenhengende hendelser knyttes sammen i et plot. Et plot kan betraktes som en organiserende dimensjon som omdanner hendelser til å bli en fortelling med en begynnelse, midt del og slutt. Når fortelleren bestemmer seg for et plot, så velger han samtidig ut hvilke aspekter ved hendelsen han vil si noe om og hvilken tolkning han vil gjøre (Kvernbekk 2001).

Det finnes mange ulike typer praksisfortellinger som for eksempel solskinnshistorier, suksessfortellinger, rutinefortellinger, vendepunktfortellinger, tabbefortellinger, heltefortellinger, problemfortellinger, humorfortellinger og unntakshistorier. Ved å arbeide med ulike typer praksisfortellinger i skolen skapes det ulike vilkår for refleksjon (Birkeland 2004).

Praksisfortellinger kan bli brukt på flere ulike måter. Fennefoss og Jansen (2004; 2008) er opptatt av at praksisfortellinger både kan bli brukt som kilde til innsikt og forståelse, samt som metode til pedagogisk dokumentasjon. Det vesentlige i fortellingen er ikke at noe skjedde, men måten det skjedde på. Ved å skrive praksisfortellingen kan andre handlingsmuligheter og perspektiver på hendelsen bli gjort til gjenstand for refleksjon.

Praksisfortelling fra en praksisveileder i barnehagen

Tore tenker så mye på hva han egentlig står for. Jeg bad ham om å skrive et veiledningsgrunnlag der han tok utgangspunkt i noe han hadde gjort sammen med barna. Tore beskrev en situasjon som handlet om vennskap mellom to jenter. Noen i personalet mente at jentene burde skilles litt mer, blant annet ved å sitte ved forskjellige bord ved måltidet. Tore derimot hadde forsvart vennskapet og prøvd å skjerme det. Jeg ba Tore om å begrunne hvorfor han syntes vennskapet var så viktig. Han kom raskt inn på egne erfaringer han selv hadde hatt med vennskap, og hvorfor han mente vennskap var viktig. Tore ble i løpet av samtalen tydeligere på hvilken kunnskap, hvilke erfaringer og verdier som lå til grunn for handlingene hans (Carson og Birkeland 2009:73).

Birkeland (1998) viser også til hvordan praksisfortellinger kan bli brukt som grunnlag for felles refleksjon blant kolleger i barnehagen. Likeledes mener Susanne Mørch (2004) at praksisfortellingens hensikt er å forstå, utvikle eller dokumentere praksis i en organisasjon. Ved å la personalet fortelle om dilemmaer, konflikter og utfordringer i det pedagogiske arbeidet, så kan man skape det nødvendige overblikk som gjør at organisasjonen kan utvikle seg videre. Ved å språkliggjøre praksis, bidrar man dessuten til å skape en felles virkelighet.

Loggskrivning i praksisveiledningen

Logg er opprinnelig en maritim sjanger der loggen ble brukt for å ha kontroll på retningen og dokumentere variasjon i vær- og vindforhold. Opprinnelig besto loggen av korte, oppsummerende beskrivelser av sentrale hendelser eller observasjoner i løpet av en dag. Formålet var å gjøre denne informasjonen tilgjengelig for andre reisende senere. Som forskningsmetode har loggskrivning blitt mye brukt innenfor [etnografi](#). Innenfor opplæring er denne skriveformen primært ment å støtte refleksjon og utforskning av ideer. Det blir derfor stilt få formalistiske krav. Det er imidlertid vanlig å skille mellom spontanlogg og refleksjonslogg (Nilssen 2010).

Spontanloggen omhandler ofte en konkret hendelse eller observasjon. Innholdet blir skrevet ned i situasjonen og notatene er ofte

ustrukturerte. Her kan man beskrive følelser i selve øyeblikket, enten dette er frustrasjon eller glede.

Et eksempel

En lærerstudent beskriver bruk av spontanlogg slik: “Det var ikke nødvendig med flotte formuleringer, noe som gjorde det lettere og ikke så arbeids- og tidkrevende. Jeg brukte stikkord, fullstendige og ufullstendige setninger, tankekart, skjema, refleksjoner bundet opp mot teori og ikke” (Nilssen 2010: 101).

Refleksjonsloggen er skrevet i en situasjon med bedre tid. I denne loggen kan man bearbeide videre episoder fra spontanloggen. Man kan trekke inn fagbegreper og relevant teori som belyser episoden med større refleksiv distanse. Språket i refleksjonsloggen er gjerne mer bearbeidet med en tydeligere struktur. De to loggtypene representerer derfor to forskjellige refleksjonsnivåer (Nilssen 2010: 101). En student forteller dette om samspeillet mellom bruk av spontanlogg og refleksjonslogg: “Ofte kan jeg se tilbake på gamle notater og legge merke til hvordan jeg var på vei til å oppdage noe som jeg til da ennå ikke hadde forstått. Jeg kan lese mellom linjene eller i ordbruken, problemstillingene at jeg bevegde meg i retning av forståelse. Og like ofte var det nettopp denne nedtegnelsen som lot meg forstå at jeg kunne ting jeg ikke trodde jeg visste” (Nilssen 2010: 102).

Samtidig har praksisveiledere blandede erfaringer med bruk av logg. Nilssen (2010) viser til praksisveileder Anna som synes det er vanskelig å motivere alle studentene til å skrive logg og få dem til å se nytten av det. Hun stiller seg mange spørsmål:

- Er det viktig med en bestemt struktur på loggen?
- Hvilke krav skal jeg stille til form og innhold?
- Hvem har til oppgave å gi opplæring i loggskrivning?
- Hvordan motivere studentene til å bruke ulike loggstrukturer?
- Hvor mye av skrivningen skal jeg ha innsyn i?
- Kan for mye innsyn påvirke loggskrivningen?
- Skal medstudentene ha innsyn i loggskrivningen?
- Hvilken type logg vil gi best utbytte for refleksjon?

Annas studentgruppe har hatt blandede erfaringer med loggskrivning. To studenter skrev hver dag og fikk respons fra praksisveileder en gang i uka. Dette opplevde de som nyttig. En annen student hadde bare skrevet logg for seg selv og skjønte ikke helt poenget. Den fjerde studenten la ut loggene åpent i grupperommet i læringsplattformen. Dermed fikk han tilbakemeldinger både fra praksisveileder og medstudenter (Nilssen 2010: 98).

Ny teknologi kan gjøre det enklere for medstudenter å dele erfaringer med hverandre. utfordringer kan bli opplevd som mer kollektive og mindre private. På den annen side kan usikre eller sårbare studenter oppleve det som vanskelig å skrive i en åpen logg.

Et eksempel

En praksisveileder har latt loggdeling mellom studenter være valgfritt: "Loggene må ikke nødvendigvis være åpne. I noen studentgrupper har jeg latt det være valgfritt. Hos noen studenter hvor det blir veldig personlig, lar jeg, hele logg-kommunikasjonen gå bare mellom den ene studenten og meg. Eksempelvis hadde jeg en ungjente med lese- og skrivevansker som derfor slet veldig med egen selvtillit. Målet vårt var at i 2. klasse skulle hun tørre å legge ut sine logger" (Nilssen 2010:104).

Den pedagogiske grunntanken bak loggskrivningen er at man utvikler større forståelse for noe hvis man setter ord på tankene sine. Selv om muntlig språk bevisstgjør tanken, er det særlig skrivningen som støtter evnen til systematisk refleksjon. Man kan bli bedre til å skille det vesentlige fra det uvesentlige. For en leser kan loggtekssten virke usammenhengende fordi den er ubearbeidet, uformell, fragmentarisk og assosiativ. Det handler om å sette ord på tankene. I refleksjonsloggen kan man bidra til å skape en bedre kobling mellom teori og praksiserfaringer. Praksisveileder kan f.eks. stille krav om at man skal bruke teorien i refleksjonsloggen. I tillegg blir det lettere å få innsyn i den enkelte students tanker og refleksjoner.

Et eksempel

Praksisveilederen Sara beskriver det slik: "Selv om både studentene

og jeg arbeider med å få alle med, at alle skal være aktive i veiledningssamtalene, er det alltid noen som er mer tilbakeholdne. Og da blir loggboka en slik arena hvor de kan framstå mer tydelig – og da kan vi bruke (og løfte fram) det de skriver i veiledningstimene. Selvsagt må de synes at det er greit. Ofte gir loggbøkene meg like mye kunnskap om studentene som veiledningssamtalene. Jeg kan se at Irene har fokus på seg selv, kjent mye på og beskrevet sine følelser og opplevelser. Det samme har Ina. Iver har fokusert på seg og sin rolle som lærer – det er nytt for ham. Erik har vært mest opptatt av hvilke småting som ikke fungerte og som må justeres til neste gang. Eli forteller mye som viser at hun ser elevene og reflekterer over sitt møte med dem” (Nilssen 2010: 103).

Det er viktig å få respons på loggen for at den skal kunne hjelpe studentene videre i læringsprosessen. Nedenfor følger noen eksempler på hvordan man kan gi ulik respons:

- Spørsmål: “Du sier det er vanskelig, har du noen tanker om hva du kan gjøre?”.
- Henvisning til teori: “Dette er et godt eksempel på (...). Det kan du lese mer om (...).”.
- Peke på andre måter å tenke på: “Jeg skjønner du synes overgangen er en utfordring. Med denne elevgruppa har jeg kommet til at det er lurt å (...)” (Nilssen 2010:103).

Hvilken type respons man gir vil være avhengig av flere faktorer:

- Hva er hensikten med teksten?
- Hvilke krav er gruppa blitt enige om?
- Hvilken rolle skal loggen ha? Hvem er studenten?
- Hvilken tilbakemelding gagnar den enkelte?
- Hvor mye tid er satt av til denne typen prosesser?
- Er loggen åpen for alle i gruppa?

En del studenter kan oppleve loggskrivning som utrygt. Punktene over kan bli brukt til å diskutere hvorfor man skriver logg.

Se også

- [Didaktisk veiledningsstrategi](#).
- [Planlegging av veiledningssamtalen](#).
- [En narrativ tilnærming til veiledning](#).
- [Praksisfortellinger fra barnehagen](#).
- Thorbergesen, E., Lindquist, H., Strømme, K. & Sandne Hansson, E. (2003). "Kunnskapens tre har røtter...": praksisfortellinger fra barnehagen : en FOU-rapport. Høgskolen i Telemark. (Rapport)
- [Kontrakten](#). (Opplæringsvideo)
- [Innholdet i veiledningssamtalen](#). (Opplæringsvideo)

Kilder

- Baltzersen, R. K. (2007). *IKT – mirakelkur eller tynn suppe? En kritisk analyse av sentrale teknologibegreper innenfor skolefeltet*. Halden: Høgskolen i Østfold (HiØ. Rapport. 2007:9). (Rapport)
- Baltzersen, R. K. (2007). *Digitale fortellinger i skolen (Versjon april 2012)*. Mainz: PediaPress. (PDF-versjon)
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer. Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Birkeland, L. (2004). Fortellinger som fænger og fanger. Praksisfortellinger og personaleudvikling i børnehaven. I S. I. Mørch (Red.), *Pedagogiske praksisfortellinger*. Systime Academic.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Epston, D.; White, M. & Murray, K. (1992). A Proposal for Re-authoring Therapy: Rose's Revisoning of her Life and a Commentary.

- I S. McNamee & K.J. Gergen (Red), *Therapy as Social Construction*. London-Newbury Park-New Delhi: Sage Publications.
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
 - Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2008). *Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger*. Bergen: Fagbokforlaget.
 - Gergen, K. & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
 - Kvernbekk, T. (2001). *Is this a narrative?* Vol. nr 66/2001: Lillehammer: Høgskolen på Lillehammer.
 - Morgan, A. (2005). *Narrative samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.
 - Mørch, S. I. (2004). *Pædagogiske praksisfortellinger*. Systime Academic.
 - Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
 - Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.
 - Mishler, E.G. (1999). *Storylines: Crafts artists' narratives of identity*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
 - Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
 - Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in narrative analysis. I A.J. Hatch & R. Wisniewsky (Red.), *Life, History and Narrative*. London: The Falmer Press.
 - Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pedagogikk*. Hans Reitzels Forlag.
 - Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. London: The Falmer Press.
 - Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
 - Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
 - Winslade, J.M. & Monk, G.D. (2008). *Narrativ vejledning i skolen*. København: Corwin Press Inc. & Dansk Psykologisk Forlag.
 - White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
 - White, M. & Morgan, A. (2007). *Narrativ terapi med barn og deres*

familier. København: Akademisk Forlag.

- White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (1995). *Re-Authoring Lives*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

Observasjon i praksisveiledningen

Hva er observasjon?

Det er stor forskjell på å se og å observere noe. Observasjon handler om å se etter noe med en særlig oppmerksomhet (Bjørndal 2002). I lærerutdanningen kan dette for eksempel skje hvis en lærerstudent observerer en undervisningssituasjon. God observasjon kan være vanskelig å få til fordi studentene ofte velger for omfattende fokusområder. Det kan for eksempel være at man vil observere for mange elever på en gang. Studentene vil ofte trenge hjelp til å konkretisere fokus. Hvis man skal observere elevsamarbeid, bør man for eksempel definere noen indikatorer på samarbeid på forhånd (Nilssen 2010).

I observasjon skiller man mellom bruk av systematiske og usystematiske metoder. *Usystematisk observasjon* kan bli brukt for å danne seg et førsteinntrykk. Denne informasjonen kan så bli brukt til å vurdere hva man senere vil observere. *Systematisk observasjon* handler om at observasjonen er planlagt og at man fokuserer på spesifikke aktiviteter. Da kan man bruke observasjonsskjema eller løpende protokoll som innebærer at man fortløpende skriver ned sine observasjoner. Observasjoner kan enten skrives ned, i situasjonen eller umiddelbart etterpå (evt. begge deler). Det er også viktig å skille mellom *beskrivelsen* av observasjonen og *tolkningen* av den. Det kan man for eksempel gjøre ved å sette opp to kolonner på et ark der man skiller mellom hva man ser og hvorfor man tror det skjer. Hvis vi vil vite noe om hva en bestemt elev bruker tiden til, kan vi notere aktiviteten til tidspunkt som er bestemt på forhånd. En annen strategi er å notere ned en bestemt type atferd hver gang denne atferden forekommer (Nilssen 2010).

Hvis studentene lager skjemaene selv, får de muligheten til å øve seg på å spisse fokus. Forholdet til selve observasjonen blir annerledes enn hvis man bare kopierer observasjonsskjemaet fra en bok. Man må også tenke gjennom hvor observasjonene skal foregå? Skal det være ute eller inne? I tillegg må man vurdere hvor lenge observasjonene skal foregå. Observasjon av samspillprosesser tar gjerne lang tid, mens det kan gå relativt raskt å kartlegge elevens leseferdigheter. Å observere en elevs leseutvikling vil derimot kreve observasjon over en lang tidsperiode, men hver observasjon vil ikke nødvendigvis ta så lang tid. Samtidig vil man ofte ha begrenset med tid til rådighet. I tillegg må man bestemme seg for om man vil delta i situasjonen eller ikke (Nilssen 2010).

Man bør dessuten være oppmerksom på at det er feilkilder i observasjon. Det er ofte lettere å fremheve det positive enn det negative. En grunn er at lærerstudentene som regel vil ønske å ha et godt samarbeidsforhold. En annen feilkilde er at vi har en tendens til å overdrive første- og sisteinntrykket av personer vi treffer. Observatørens egne bakgrunnserfaringer og fordommer vil dessuten kunne innvirke på hva man faktisk ser (Nilssen 2010).

Observasjon i praksisveiledningen

Observasjon inngår som en sentral del av lærerens yrkesutøvelse. Det er derfor viktig at lærerstudenten utvikler evnen til å legge merke til hver enkelt elev. Vi bør vite noe om hvem barna er, hvordan de tenker og føler, hvordan de samhandler og utvikler kunnskap på ulike fagområder. Nye lærere er gjerne ikke så oppmerksomme på hvor forskjellige elevene er. De kan lett falle inn i en lærerrolle der de ønsker å overføre kunnskap. Gjennom observasjon vil man i stedet kunne utvikle et mer variert bilde av elevgruppen. Det blir lettere å se på klassen som en samling enkeltindivider som har rett på opplæring tilpasset sitt nivå (Nilssen 2010).

Et eksempel

Praksisveilederen Sara mener lærerstudentene ikke bare skal observere elevene, men også bli kjent med dem. En av hennes

lærerstudenter har gjort følgende observasjon av en elev: “Spesielt synes jeg det jeg observerte om Per og Jan var interessant. Per begynte det hele med å være først med å gjette navnet på en sekskant, så han vokste på dette, og spillet ble også mer moro for ham når han følte at han mestret noe. Det hele endte med at han var svært ivrig og til slutt vant spillet. For første gang siden jeg kom til denne klassen opplevde jeg Per som en av dem som tok styringa! Kjempemoro!

Da de var ferdig med spillet, satte de seg ned med brodering. Og som vanlig hadde Jan store problemer med dette. Jeg foreslo at kanskje Per kunne lære ham dette. Per, som enda svedde på at han hadde mestret spillet bedre enn de andre, tok denne oppgaven med storm og lærte Jan å brodere på et blunk! Begge guttene var svært stolte av dette, og mens Per satt med et stort smil rundt munnen og var fornøyd med seg selv, gikk Jan rett til Mari og viste henne hva han nå fikk til.

Spennende å se to forskjellige måter å vise sin stolthet på. Jeg har en masse tanker akkurat om dette, og hvor viktig selvfølelse er for læring, hvor mye elevene kan lære av hverandre og hvor mange roller en elev kan befinne seg i osv., men jeg må få fordøyd disse inntrykkene før jeg kan spinne noe videre på det, det var i alle fall utrolig morsomt og spennende å få erfare dette. Det var tydelig hvor mye Per blomstret da han følte at han mestret dette spillet, han presterte da også mye mer enn jeg hadde sett ham prestere før. Dette tror jeg har sammenheng med at når en føler seg vellykket med noe, så smitter det over på andre ting også” (Nilssen 2010: 117).

Nilssen (2010) mener det er viktig at studentene får observere undervisningspraksis og særlig samspillet mellom lærer og elev. Studentene må lære å studere elevenes læring. Hvis ikke risikerer de bare å bli opptatt av egen fremføring og det å holde disiplin i klasserommet.

Et eksempel

Lærerstudenten Eli mener hun har lært mest i praksis av å observere samspillet mellom praksisveileder Sara og elevene i undervisningen. Eli ser at elevene tør å prøve seg i matematikken selv om mange elever har prestasjonsangst. Sara legger vekt på at lærerstudentene skal se henne undervise. Hun vet hun fungerer som en rollemodell, men hun understreker overfor studentene at hun ikke vil tvinge dem til å undervise på en bestemt måte. Derfor bør studentene også få observere flere praksisveiledere som underviser på ulike måter. Innenfor en mesterlæretradisjon vil observasjon og imitasjon av den erfarne yrkesutøver ha en sentral plass i veiledningen (se i kapittel om mesterlære) (Nilssen 2010).

I tillegg er det viktig å sikre integriteten til de vi observerer. Dette gjelder særlig hvis barn er involvert. Ofte vil observasjon bli brukt som dokumentasjonsmetode i forhold til skriftlig innleveringsarbeid i lærerutdanningen. Systematisk innsamling av materiale over tid vil kreve samtykke fra foresatte. Hvis observasjoner og videoopptak blir gjort som FoU-arbeid, må man søke Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om tillatelse. Det blir stilt strenge krav til hvem som skal ha tilgang til opptakene og hvordan de skal slettes. Det kan derfor være lurt å anonymisere observasjonene med en gang (Nilssen 2010).

Kilder

- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skikkethetsvurdering i lærerutdanningen

Hva er skikkethetsvurdering?

Lærerutdanningen er pålagt å ha en løpende skikkethetsvurdering av alle studenter gjennom hele studiet. Vurderingen skal være en helhetsvurdering av studentens faglige, pedagogiske og personlige forutsetninger for å kunne fungere som lærer. Hvis man utgjør en mulig fare for barns liv, fysiske og psykiske helse, rettigheter og sikkerhet, er man ikke skikket for yrket (Kunnskapsdepartementet 2006). Lærerutdanningsinstitusjonene er pålagt å gjennomføre en slik vurdering før de «sertifiserer» studenter for arbeid i barnehage eller skole. Skikkethetsvurderingen kommer i tillegg til vurderingen i faget og praksisopplæringen.

Å vurdere skikkethet er viktig fordi det understreker at samfunnet stiller spesielle krav til lærere. Ifølge § 3 i *Forskrift om skikkethetsvurdering* er en student uskikket i lærerutdanningen dersom:

- Studenten viser manglende vilje eller evne til omsorg og til å lede læringsprosesser for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- Studenten viser manglende vilje eller evne til å ha oversikt over hva som foregår i en barnegruppe eller klasse og ut fra dette skape et miljø som tar hensyn til barns og unges sikkerhet og deres psykiske og fysiske helse.
- Studenten unnlater å ta ansvar som rollemodell for barn og unge i samsvar med mål og retningslinjer for barnehagens og skolens virksomhet.
- Studenten viser manglende vilje eller evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne.

- Studenten har problemer av en slik art at han/hun fungerer svært dårlig i forhold til sine omgivelser.
- Studenten viser for liten grad av selvinnsett i forbindelse med oppgaver i lærerstudiet og kommende yrkesrolle.
- Studenten viser manglende vilje eller evne til å endre uakseptabel atferd i samsvar med veiledning.

Som vi ser berører skikkethetskriteriene voksenrollen i møte med elevene (Nilssen 2010: 61-62).

Svakt utviklet kultur for melding av skikkethets saker

Nilssen (2010) viser til en spørreundersøkelse av Gabrielsen (2004) som avdekker at terskelen for å melde skikkethets saker blant lærerutdannere og praksisveiledere har vært høy.

Det kommer også fram at erfarne praksisveiledere i større grad tar opp sine bekymringer, men variasjonen er allikevel stor. Det institusjonelle ansvaret via rektor er heller ikke alltid godt nok ivaretatt. Noen er «pliktoppfyllende», mens andre opplever dette som en vanskelig sak som de helst vil unngå. De institusjonsansvarlige for skikkethets saker beklager seg over at mange praksisveiledere (praksislærere) vegrer seg for å stryke kandidater i praksis. Det er et problem at mange studenter får praksis godkjent "under tvil". En grunn ser ut til å være at utdanningsinstitusjonen har uklare rutiner, og praksisveiledere som er i tvil får for liten støtte. Hvis studenten får underkjent en praksisperiode, blir det viktig å understreke at dette ikke medfører at studenten er utestengt fra lærerutdanningen. Studenten har rett på en ny mulighet hos en annen praksisveileder (Nilssen 2010: 63-65).

Skikkethetsvurderingen er vanskelig fordi den krever utøvelse av kvalifisert skjønn og godt samspill mellom flere parter som er involvert i studentens utdanning. Gode prosedyrer skal sikre studentens rettsikkerhet. Dersom man ser at studenten vil få store problemer med å fullføre utdanningen, bør studenten bli rådet til å slutte. Praksisveilederen skal derfor være både veileder og kontrollør. Veiledningen skal gi studentene hjelp til videre læring og utvikling,

mens kontrollen skal tjene både studenten og samfunnet (Nilssen 2010: 65).

Vanlige skikkethetsproblemer

Praksisveiledere er oftest i tvil om studentens evne til å samhandle med barn. Mange av skikkethetssakene viser til kriteriet om at «studenten viser manglende vilje og evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og voksne» (Lorentzen 2004). Man lurer på om studenten virkelig har en positiv og aksepterende holdning til elevene.

Eksempler på uttalelser om tvil fra praksisveiledere

- "Jeg er i tvil om studenten liker barn. Hun ser ikke ut som hun trives sammen med elevene" (Negative holdninger til barn).
- "Elevene ser ikke på henne som en voksenperson. Hun går inn i krangelen med elevene på lik linje" (Manglende lærerautoritet) Nilssen (2010: 66).

Det er også blitt vanligere at studentene har praksis sammen med andre studenter. Det er derfor heller ikke uvanlig at medstudentene rapporterer om samarbeidsproblemer. Noen studenter kan ha problemer med å holde avtaler, mens andre bare vil jobbe på egen hånd og er lite inkluderende. Nedenfor forteller en praksisveileder om et slikt eksempel:

"Huff! Her er ting jeg ikke har oppdaget tidligere. Veldig skeiv arbeidsfordeling i gruppa. Da studentene mine var her i høst, klarte jeg ikke å oppdage at de strevde med samarbeidet. Arbeidsfordelinga var ikke god, to studenter som gjorde hele jobben for gruppa på fire. Jeg hadde jo samtaler med dem både som gruppe og individuelt, men ingen sa noe om situasjonen. Nå er de her for andre gang, og jeg merker og ser at det er noe som ikke stemmer. Jentene jobber mye, mens guttene bare er med på lasset. Ved å spørre mer direkte under de individuelle samtalene fikk jeg denne gang mer innblikk i situasjonen. Jeg kunne også styre hvem som skulle ha ansvar for de ulike timene. Dette bidro til at arbeidsmengden ble mer likt fordelt. I tillegg har vi hatt en

åpen samtale hvor vi drøftet problemet i fellesskap” (Nilssen 2010: 67).

Medstudenter har også rett til å melde tvil om skikkethet. Det vanligste problemet er manglende evne og vilje til samarbeid (Gabrielsen 2004). Hvis praksisveileder har godkjent praksisperioden, vil det imidlertid være vanskelig å bruke tvilmeldinger fra medstudenter.

Saksgang ved tvil om skikkethet

Selv om studentene er under utdanning, må de framstå som rollemodeller overfor elevene. Er noen i tvil om studenten er skikket, må studenten få muntlig beskjed så raskt som mulig. Samtalen bør gjennomføres av en person studenten har tillit til. Det er viktig at man da også åpner opp for studentens perspektiv. I mindre alvorlige saker stopper kanskje saken her fordi studenten viser «vilje» til å arbeide med problemområdet.

Noen ganger kan årsaken være personlige problemer som sykdom eller samlivsbrudd, men det kan også være mer grunnleggende problemer som for eksempel rusmisbruk eller psykiske problemer. Vi må dessuten ha respekt for at studenten ikke vil involvere oss i problemene. Da kan vi henvise studenten til andre profesjonelle hjelpere. Likevel må vi være tydelige på at uansett årsak, kan det være best at studenten ikke gjennomfører praksis akkurat i den perioden (Nilssen 2010: 68).

Alle lærerutdanninger er pålagt å ha en skikkethetsnemnd og en institusjonsansvarlig for skikkethets saker. I skikkethetsnemnda deltar både lærerutdannere fra høgskolen, praksisveiledere, studenter og en ekstern representant med juridisk embetseksamen. Hvis studenten har alvorlige problemer, må man sende en skriftlig tvilmelding til den skikkethetsansvarlige ved institusjonen. Denne meldingen må være begrunnet og kan ikke være anonym. Det er som regel praksisveileder og lærerutdanner på høgskolen som samarbeider om å levere inn en slik melding. Dokumentasjonsgrunnlaget i meldingen bør være systematisk observasjon og loggføring av konkrete hendelser. I noen tilfeller kan alvorlige enkeltepisoder gi grunnlag for en slik melding.

Nilssen (2010:69) viser til Gabrielsen (2004) som har avdekket at det i perioden 1999–2004 ble levert to hundre tvilsmeldinger. Meldingene var svært ujevnt fordelt blant institusjonene, fra ingen til femti. Dette er en indikasjon på ganske ulik praksis mellom institusjonene. Av de innleverte meldingene kom 33 % fra lærerutdanner på høyskolen, 44 % fra praksisveileder, 16 % fra medstudenter og 7% fra administrativt tilsatte.

Se også

- [Forventninger til student og lærer i praksis.](#) (Opplæringsvideo)

Kilder

- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gabrielsen, E. (2004). Forskriften om skikkethetsvurdering; hvordan fungerer den? I: Gabrielsen, E., Lorentzen, R., Ohnstad, P.O., Ramberg, P. & Rugland, V. (red.) *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. (2004). Et kvalifisert skjønn. I: E. Gabrielsen, R. Lorentzen, P.O. Ohnstad, P. Ramberg og V. Raugland (red.) *Skikkethetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf20060630-0859.html>

Muntlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen

Hva er gode samtaleferdigheter?

I all veiledning er gode samtaleferdigheter viktig. Ifølge Kristiansen (2008:36-37) handler veiledning om å bruke bestemte språklige teknikker som man antar har en positiv innvirkning på veisøker. I denne boken blir fire slike ferdigheter beskrevet. For det første blir evnen til aktiv lytting ansett for å være den kanskje viktigste samtaleferdigheten. For det andre blir evnen til å metakommunisere betraktet som en sentral samtaleferdighet (Baltzersen 2008). Hvis man klarer å samtale om samtalen på en god måte, kan dette bidra til å effektivisere og systematisere veiledningssamtalen. I tillegg ønsker vi å si noe om betydningen av konfrontering og det å få råd i veiledningen. Mange veiledere lurer på hvor mye råd de skal gi og i hvilken grad de skal konfrontere en sårbar veisøker.

I tillegg må veilederen hele tiden vurdere hvorvidt samtaleteknikker virker forstyrrende på veiledningssamtalens dynamikk, autensitet og åpenhet. I sin bok *Jeg og du* (1967) skriver Martin Buber at et menneske ikke kan forstås som et isolert jeg. Mennesket vil alltid befinne seg i en "jeg-du" relasjon eller en "jeg-det" relasjon.

I en "*jeg-det*" relasjon vil man forholde seg til verden og mennesker med en form for distanse eller kontroll. Man beskriver, analyserer, definerer, lager diagnoser og gjør sammenlikninger. Et menneske blir beskrevet som et "eksemplar", en "gjenstand", et "objekt", et "potensial" eller en "ressurs". I denne relasjonen sammenlikner man veisøkeren med det kjente, dvs. det man tidligere vet om personen.



Aktiv lytting er viktig i veiledning

I en "jeg-du" relasjon vil man derimot hele tiden bli konfrontert med at den andre alltid er annerledes enn det man selv trodde på forhånd (Kristiansen 2008). I en veiledningssamtale vil en "jeg-du" relasjon kunne bli utfordret hvis veilederen ikke informerer om hvilke samtaleteknikker som blir tatt i bruk. Samtidig kan det hende at effektene av ulike samtaleteknikker kan bli dårligere dersom veisøker vet om strategiene. På den andre siden risikerer man at veisøker blir provosert dersom vedkommende oppdager at skjulte samtaleteknikker er tatt i bruk. Kristiansen (2008) mener slike teknikker kan forstyrre gjensidigheten i veiledningsfellesskapet. Veisøker vil kunne oppleve teknikkene som strategiske grep der veileder ønsker ensidig kontroll over samtalesituasjonen. I denne boken har vi derfor forsøkt å sette presentasjonen av samtaleteknikker inn i en bredere pedagogisk sammenheng. Dette gjelder særlig artikkelen om *aktiv lytting* og det å *samtale om samtalen*.

Kilder

- Baltzersen, R. K. (2008). *Å samtale om samtalen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? : Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (s. 24-40). Oslo, Gyldendal akademisk.
- Kristiansen, Aslaug (2008). "Hva hører du når du lytter? Hvem blir du når du svarer?" I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lauvås og Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Aktiv lytting

Hva er aktiv lytting?

Veilederens samtaleferdigheter har alltid blitt sett på som viktige i veiledning. Evne til aktiv lytting har vært ansett som den kanskje viktigste ferdigheten (Carson & Birkeland 2009: 126). Denne lytteformen omfatter både nonverbale ferdigheter som kroppsspråk (for eksempel øyekontakt, positur, bevegelser) og verbale ferdigheter.

Spørsmålsteknikker knyttet til aktiv lytting

Hvis man som veileder ønsker å være aktivt lyttende, skal man forsøke å konsentrere seg om å forstå det veisøkeren sier. Veileder må anstrenge seg for å være til stede for veisøker. Litteraturen om aktiv lytting trekker ofte frem en håndfull ulike teknikker som kan være til hjelp for veilederen. Her presenterer vi noen av disse:

Parafrasering

Parafrasering innebærer at man som veileder forsøker å gi en nøyaktig gjengivelse av det siste veisøker sa. Dette kan være et viktig verktøy for å vise veisøker at veileder vil lytte og forsøke å forstå. Parafrasering bidrar ofte til at veisøker fortsetter å snakke. Veisøker vil kunne bli motivert til å klargjøre argumenter og dermed kanskje få økt innsikt i egne utfordringer. En slik gjengivelse viser dessuten veisøker at veilederen faktisk lytter oppmerksomt til det som blir sagt. Det vil kunne være en utfordring å få en usikker veisøker til å åpne opp for det faglig uferdige i samtalen. Veisøker vil kunne oppleve det som pinlig å snakke om noe fordi det er uklart. Man vil kunne være redd for å vise faglige mangler. Som veileder kan det være fristende å gi råd og

tips om tema og problemstilling. Samtidig vil kanskje mange veisøkere først og fremst trenge hjelp til å ordne egne tanker heller enn å få tips.

Lauvås og Handal (2000) mener parafrasering er den viktigste samtaleferdigheten i veiledningssamtaler. Samtidig er det veldig få veiledere som er gode på dette. Geldard (1989) i Lauvås og Handal (2000) definerer parafrasering slik: "(...) veilederen plukker ut de viktigste innholdsmessige detaljene i det klienten har sagt og uttrykker dem på en annen og klarere måte så sant det er mulig, og med egne ord i stedet for klientens. (...) Veilederen prøver å gripe de essensielle elementene i det klienten uttrykker og reflekterer dette innholdet tilbake." (Geldard 1989:25). Med bakgrunn i denne definisjonen, mener Lauvås og Handal (2000) at parafrasering egentlig ikke handler om å gjengi det som blir sagt, men heller om å forstå og tolke meningen bak det som blir sagt. Noen ganger kan det være hensiktsmessig å gi en mest mulig nøyaktig gjengivelse, for eksempel når veisøker mister tråden, men hovedregelen er at gjentakelser virker irriterende og gir liten framdrift i samtalen. På den andre siden kan man risikere at veisøkeren ikke kjenner seg igjen i parafraseringen hvis tolkningen ligger for langt fra det som blir sagt.

Intensjonen med parafrasering er å stimulere veisøker til videre tenkning. En vellykket parafrasering vil bli akseptert av veisøker som en "riktig" gjengivelse av essensen i det som blir sagt og stimulere videre tenkning. Wheeler og Birtle (1993:33-34) mener parafrasering kan tjene flere formål. For det første kan veileder dokumentere at vedkommende har fulgt med og forstått essensen i det som er formidlet. For det andre kan veileder gjøre det mulig for veisøker å utdype sin egen forståelse av samtaleinnholdet. Det blir naturlig for veisøker å tenke igjennom samtaleinnholdet, enten ved å gå videre eller bruke mer tid på det samme innholdet. Parafraseringen åpner opp for at veisøker finner frem til løsninger som vedkommende ennå ikke har klart å sette ord på (Lauvås & Handal 2000).

Utgangspunktet for veileder må være et genuint ønske om å bistå i klargjøringen av veisøkerens eget prosjekt, heller enn å eksportere egne ideer. Man vil kunne få hjelp til å klargjøre et uklart problem. Denne prosessen vil kunne manefistere seg ved at veisøker sier "Nå kan

jeg ikke forklare mer” eller “Nå lurer jeg på om jeg kan være på sporet” (Lauvås & Handal 2000).

En enklere form for parafrasering er *gjentakelse av nøkkelord*. Veilederen plukker da ut og gjengir noen utvalgte nøkkelord fra det veisøkeren sier. Det kan være det siste ordet som blir sagt eller et annet spesielt interessant ord. Gjentakelsen bør gjøres på en undrende eller spørrende måte. Studenten kan for eksempel si: “Det handler om holdninger”. Deretter kan veileder gjenta “holdninger” i et undrende tonefall. På denne måten viser man at man lytter oppmerksomt til veisøker. I tillegg blir studenten oppmuntret til å reflektere videre.

Oppsummering ligner parafrasering ved at man forsøker å gjengi noe av det veisøker har sagt, men nå er tidsperioden utvidet. Veileder forsøker da å gjengi essensen ved det veisøker har snakket om over en lengre periode. Nedenfor blir det vist noen typiske innledningsfraser i en oppsummering:

- “Du mener altså at (...). Er det en riktig beskrivelse?”
- “Har jeg tolket deg rett når du sier (...)”

Åpne spørsmål

Som talehandling er spørsmålet et av de mest kraftfulle samtaleredskapene vi har. Dersom noen stiller oss et spørsmål, opplever vi det som svært vanskelig ikke å besvare det. Å stille spørsmål er derfor også en effektiv måte å styre og kontrollere en samtale på.

Lukkede spørsmål

Når man setter seg inn i et nytt saksområde, så etablerer man nesten automatisk antakelser om hva dette området dreier seg om. Det er vanlig at man begynner å spørre for å få bekreftet eller avkreftet disse antakelsene. Slike spørsmål med et begrenset antall svaralternativer blir gjerne definert som lukkede spørsmål. Et eksempel på et *åpent spørsmål* er “Hvordan kom du deg hit?”, mens et tilsvarende *lukket spørsmål* ville være “Kom du med bussen?”. Lukkede spørsmål kan lett føre veisøkeren inn i en ond sirkel med korte svar som gjør at veileder må stille stadig nye spørsmål. Et annet problem med lukkede spørsmål

er at det blir veileder som definerer samtaletema og samtaleformen. Veileder bestemmer da hva som er sentralt og relevant ut fra sin forståelse (Lauvås og Handal 2000).

Kjennetegn ved åpne spørsmål

I forhold til aktiv lytting anbefaler man bruk av åpne fremfor lukkede spørsmål. Ved å stille åpne spørsmål inviterer man heller veisøker til å utdype det som er blitt sagt. Nedenfor blir det vist til noen eksempler:

- “Kan du utdype/forklare meg”,
- ”Du sa (...) kan du fortelle mer om det?”,
- ”Du nevnte ordet (...), hva legger du i det?”, ”Jeg forsto deg ikke riktig da du beskrev (...), kan du gjenta det?”,
- ”Hvilke fordeler og hvilke ulemper (...)?”

Som vi ser, blir denne type spørsmål brukt for å få veisøker til å fortelle mer. Lauvås og Handal (2000) trekker frem tre ulike åpne spørsmål som er av betydning for veiledning:

- **Oppfølgingsspørsmål:** Disse spørsmålene blir brukt for å klargjøre et saksforhold på en grundig måte.
- **Skiftespørsmål:** Det kan være nødvendig å få utdypet temaer veisøker ikke har berørt. Slike spørsmål retter seg inn mot et nytt temaområde som det ikke har vært snakket om.
- **Bekreftelsesspørsmål:** Etter å ha gitt råd eller forslag bør veileder overlate videre initiativ til veisøker. Dette kan man gjøre gjennom å bruke bekreftelsesspørsmål som bør være mest mulig åpne og nøytrale (eks. “Hvordan ser du på det?”).

Det blir allikevel ikke riktig å hevde at åpne spørsmål alltid er bedre enn lukkede spørsmål. Spørsmålene må tilpasses samtalsituasjonen og i noen situasjoner vil lukkede spørsmål også være det beste valget.

Dårlige spørsmål

I veiledningslitteraturen fraråder man som regel bruk av hvorfor-spørsmål. I stedet anbefaler man bruk av spørreordene når, hvor, hva,

hvem og hvilke. Selv om et hvorfor-spørsmål språklig sett er et åpent spørsmål kan det fort bli tolket som en underliggende anklage, dvs. at man gjør noe galt. Dermed vil veisøker lett kunne gå i en forsvarsposisjon. I skolen har for eksempel mange elever erfaring med at læreren stiller hvorfor-spørsmål når man har svart feil. Egentlig ønsker læreren da at eleven skal forsøke å komme med et nytt svar (Lauvås & Handal 2000). Andre eksempler på dårlige spørsmål kan være at:

- Man stiller to eller flere spørsmål på en gang.
- Vi stiller overlessete spørsmål.
- Vi kommenterer i stedet for å spørre.
- Vi er forutinntatte.
- Vi stiller for kompliserte spørsmål (Lauvås og Handal 2000).

Lauvås og Handal (2000) er opptatt av at veileder ikke bør stille for mange spørsmål. Gjør man dette, risikerer man at samtalen blir en utspørring, i verste fall et forhør. Veisøker vil raskt innstille seg på at det kommer et nytt spørsmål i stedet for selv å ta initiativ i samtalen. Veisøker blir da mindre åpen og snakker mindre. Man risikerer at veileder styrer samtalen så mye at det begrenser veisøkerens mulighet til å ta opp viktige tema. Alt som kan bidra til at veisøker "driver" samtalen er bra fordi veisøkere som regel forventer at veileder skal ha regien.

Støtte gjennom non-verbal kommunikasjon

Gerald (1989) trekker frem det å *vise oppmerksomhet* som en grunnleggende samtaleferdighet. Veisøker må oppleve at veilederen er interessert i det samtalen dreier seg om. Dette er ingen teknisk ferdighet, men heller en grunnleggende forutsetning eller holdning man må ha for å kunne fungere som veileder. Det finnes allikevel observerbar atferd som ofte er forbundet med det å vise oppmerksomhet overfor en annen person. Disse kjennetegnene blir ofte kalt *minimumresponser* og er knyttet til kroppsspråket man bruker. Det kan for eksempel være at man nikker med hodet eller man lager ulike støttelyder (f.eks. "hmm", "ja"). Normal blikkontakt er også en

minimumsrespons som ofte kan mangle i samtaler mellom mennesker. Snakker man med et menneske som ikke vil ha øyekontakt, kan dette påvirke kommunikasjonen negativt. Samtidig er det heller ikke bra om man nistirrer folk i øynene. Man kan da bli oppfattet som innpåsliten og invaderende ved at man viser den andre for mye oppmerksomhet.



Blikkontakt har alltid vært viktig i kommunikasjon mellom mennesker

Det blir viktig å kunne bruke minimumsrespons på en balansert måte slik at interesse blir synliggjort uten at kroppsholdning og blikkontakt framstår som påtvunget eller overdrevent. I motsatte tilfeller vil veisøker kunne tro at veilederen kanskje egentlig ikke er interessert, men bare bruker slike respons for å late som om vedkommende er interessert. Lauvås og Handal (2000) nevner også at minimumsrespons ikke bør bli gjort til noe treningsmoment. Det kan fort trekke oppmerksomheten over mot de mer tekniske sidene ved samtalen.

Speiling

Speiling handler om at veilederen tolker veisøkerens bakenforliggende følelser ved å forsøke å beskrive dem. Her er noen eksempler:



Hvis terapeuten lytter nøye til klienten, vil hun også bli bedre til å lytte til seg selv.

- "Du høres veldig opprørt ut, har det hendt noe spesielt?"
- "Jeg hører på deg at du er stolt over at du har lyktes, ikke sant?"

Dette er en viktig samtaleteknikk i terapi, og man kan også bruke den i veiledning. Den kjente psykologen Carl Rogers var for eksempel opptatt av at terapeuten, som en rollemodell, burde speile den gode

atferd. I et videointervju nevner han eksempler på hvordan speiling kan påvirke hans kvinnelige klient (Shostrom 1965a):

- “Hvis hun blir forstått av meg, vil hun forstå seg selv bedre.”
- “Hvis hun føler ekthet i meg, vil hun føle ekthet i seg selv.”
- “Ved å bli forstått av meg, vil klienten kunne forstå seg selv bedre.”
- “Hvis jeg lytter nøye til klienten, vil klienten også bli bedre til å lytte til seg selv.”

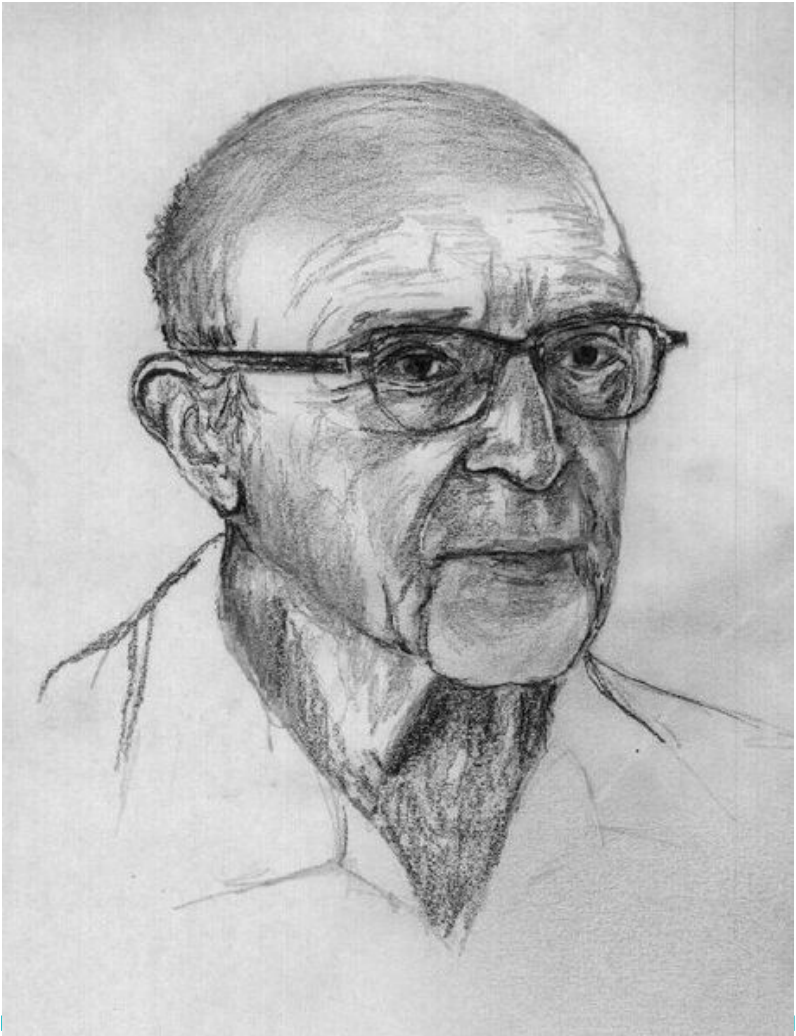
Fra å være distansert i forhold til egne indre prosesser, vil klienten i større grad kunne føle eget nærvær. Målet er at klientene beveger seg fra ikke å like seg selv til i større grad å akseptere seg selv. Hvis relasjonen er god, vil klienten utforske andre følelser og kanskje avdekke skjulte sider ved seg selv (Shostrom 1965a).

Arven fra Carl Rogers

Klientsentrert terapi

Historisk sett har aktiv lytting vært nært knyttet til Carl Rogers. Rogers etablerte den *klientsentrerte terapien* (også kalt person-sentrert terapi). Denne terapiformen har hatt stor innflytelse på veiledningsfeltet i tillegg til hele psykologien som fagfelt (Bjørndal 2011). Den klientsentrerte terapien oppsto som en reaksjon mot det deterministiske menneskesynet i behaviorismen og psykoanalysen. Med sin humanistiske tilnærming forsøker Rogers å ta et oppgjør med behandlingen av mennesket som et viljeløst objekt.

Innenfor behaviorismen så man for seg at terapeuten kunne styre menneskets atferd i helt bestemte retninger ved bruk av ulike belønningsteknikker. Denne tenkningen blir ofte illustrert med det kjente utsagnet fra behaviorismens grunnlegger John B. Watson: “Give me a dozen healthy infants, well-formed, and my own specified world to bring them up in and I’ll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select – doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief,



Carl Rogers

regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors” (Watson 1930: 82).

Innenfor psykoanalysen vektla man pasientrefleksjon, men man antok at mennesket grunnleggende sett var styrt av drifter. Terapeuten eller psykoanalytikerens hadde tolkningskjemaet og var den eneste som

kunne forstå hva pasientens problemer egentlig skyldes. Problemene hadde gjerne sin årsak i barndommen, og dette styrte rammene for terapisaamtalen.

Klientsentrert terapi tar i stedet utgangspunkt i at mennesket er naturlig disponert til å utvikle seg i positiv retning. Gjennom terapi forsøker man derfor å skape betingelser som kan frigjøre klientens iboende utviklingspotensiale. Terapeuten skal fungere som en gartner som skaper gode vekstbetingelser uten å gripe inn direkte. Det er når klienten blir ansett som eksperten på sitt eget liv at de beste vekstvilkårene er til stede. Klienten bør spille hovedrollen i sin egen behandling ved å få hjelp til å hjelpe seg selv. For Rogers er konsekvensen at terapeuten ikke kan være for styrende i samtalen. Slik gartneren dyrker planter ved å skape et godt vekstmiljø, kan terapeuten styrke sin klient ved å skape et godt samtaleklima. I denne sammenheng mener Rogers tre grunnholdninger må være tilstede hos terapeuten. Disse er *ekthet, ubetinget positiv aksept og empati*.

Ekthet

For det første må terapeuten være ekte eller kongruent. Terapeuten må forsøke å være seg selv i samtalen og ikke bygge opp en kunstig profesjonell fasade. Det bør være samsvar mellom det terapeuten tenker og det man faktisk sier til klienten. I et videointervju problematiserer Rogers om det er mulig å være ekte på denne måten i en relasjon. Det som er ekte, blir da relatert til det man erfarer og opplever i øyeblikket. Man bør tilstrebe å være mest mulig gjennomsiktig overfor klienten sin. Hvis negative følelser oppstår overfor klienten, er det bedre å redegjøre for disse enn å forsøke å skjule dem (Shostrom 1965a).

Ubetinget positiv aktelse

Den andre sentrale vekstbetingelsen er at terapeuten viser klienten ubetinget positiv aktelse. Dette gjør man ved å uttrykke klientens følelser og erfaringer på en aksepterende, empatisk og ærlig måte. Terapeuten vurderer ikke om klienten fortjener denne aktelsen. I et videointervju snakker Rogers om at man skal vise en "ikke-eiende" kjærlighet overfor klienten. Det er imidlertid en utfordring å vise



Carl Rogers var inspirert av kjerneverdier fra kristendommen

aktelse hvis man ikke liker klientens meninger. Denne tenkningen har også likhetstrekk med møtepedagogikkens vektlegging av likeverdige relasjoner (Se for eksempel artikkel om [Martin Buber](#)).

Empati

Terapeuten må gjennom innlevelse forsøke å oppfatte de personlige følelser og meninger som klienter erfarer. I tillegg må terapeuten klare å formidle denne forståelsen til klienten. I et videointervju sier Rogers at et mål med samtalen er at terapeuten anstrenger seg for å forsøke å se verden gjennom klientens øyne. Slik kan man få en dypere innsikt i hvordan den andre personen er. Målet er å forsøke å nå klientens følelser som ligger under overflaten. Dette kan bidra til sprang i forståelsen, der klienten vil kunne overraske seg selv med å få klarhet i egne tanker (Shostrom 1965a). Bjørndal (2011) viser dessuten til (Clark 2007) som hevder omfattende empirisk forskning på profesjonelle hjelpesamtaler dokumenterer hvor viktig empati er.

Handler aktiv lytting om teknikk eller holdninger?



Aktiv lytting er blitt kritisert for å bygge opp under en etterliknende “papegøyekommunikasjon”

Ifølge Bjørndal (2011) lå Rogers tidlig i karrieren nærmere en ferdighetstilnærming til empati, men etter hvert tok han klar avstand fra dette. Han reagerte på at speiling og parafrasering ble brukt som teknikker for å fremme empatisk forståelse. Man risikerte å utvikle en overfladisk relasjon til klienten. I stedet vektla Rogers at empati primært handler om en grunnleggende menneskelig væremåte. Uten de riktige grunnholdninger ville parafrasering og andre samtaleteknikker bare fremstå som en papegøyelignende og mekanisk måte å repetere det klienten sier. Terapeuten eller hjelperen måtte strebe mot å forsøke å forstå klientens verden som om det var hans egen. En slik tilnærming til empati vektlegger bevissthet om egne

holdninger og hvilke konsekvenser disse holdningene kan få for møtet med veisøkeren (Bjørndal 2011). Viktigheten av Rogers grunnholdninger (empati, ubetinget positiv aktelse og ekthet) er i dag godt dokumentert (Clark 2007). De blir sett på som viktige i alle veiledning, og de er nødvendige for at samtaleteknikker skal kunne bidra til å skape en god samtale.

Se også

- [Øvelse om aktiv lytting 1](#).
- [Øvelse om aktiv lytting 2](#).
- Artikkel om [Carl Rogers](#) (Engelsk Wikipedia).

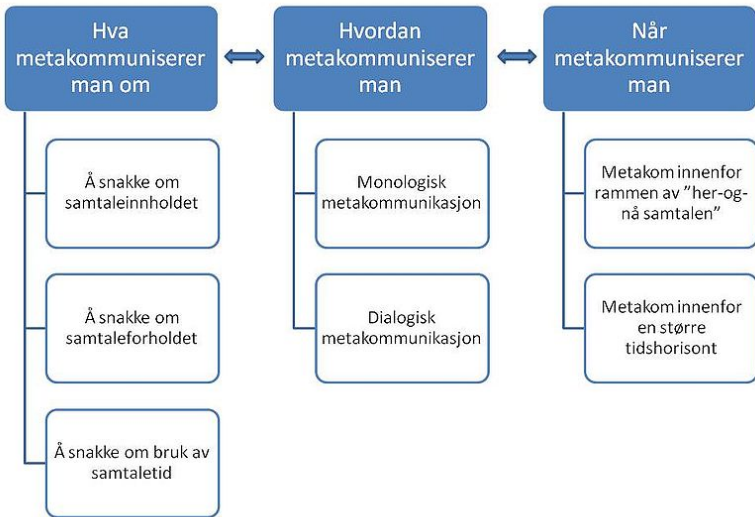
Kilder

- [Aktiv lytting](#). Notat utviklet ved Nordlandssykehuset.
- Baltzersen, R. K. (2011). *Aktiv lytting*. [Lysbildepresentasjon](#)
- Bjørndal, C. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, C. (2011). Hva slags kompetanse trenger veilederen? I T. Karlsen (Red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Clark, A.J. (2007) *Empathy in counseling and psychotherapy: perspectives and practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geldard, D. (1989). *Basic personal counselling: a training manual for counselors*. New York: Prentice Hall.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Shostrom, E. L. (1965a). *Three Approaches to Psychotherapy*. Carl Rogers redegjør for kjennetegn ved den klientsentrerte terapitilnærmingen (Fra 3:05-9:07). [Video – Carl Rogers & Gloria Counselling – Part 1](#). (Video)
- Shostrom, E. L. (1965b). *Three Approaches to Psychotherapy*. Første del av den klientsentrerte samtalen med Giora (Fra 0:00-9:57). [Video – Carl Rogers and Gloria Counselling Part 2](#). (Video)

- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (Revised edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Wheeler, S. & Birtle, J. (1993). *A handbook for personal tutors*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.

Å samtale om samtalen i veiledningen

Hva er det å metakommunisere?



Modell utviklet av Baltzersen (2008).

Verbal metakommunikasjon eller det å metakommunisere er betegnelser for det å samtale om samtalen. Denne kommunikasjonsformen er kjennetegnet av at man snakker om og kommenterer den pågående samtalen "ved å ta et steg ut av den". I dette kapitlet blir det sagt noe om hvordan man kan metakommunisere på ulike måter i profesjonelle veiledningssamtaler.

I utgangspunktet ligner det å metakommunisere en ordinær samtale i den forstand at en samtale om samtalen også vil ha et innhold, en samtaleform og en tidshorison. Baltzersen (2008) mener man kan ta utgangspunkt i følgende tre spørsmål:

- Hva metakommuniserer man om?
- Hvordan metakommuniserer man?
- Når metakommuniserer man?

Når det gjelder *hva man kan metakommunisere om*, så mener Baltzersen (2008) at det er mulig å dele det metakommunikative innholdet inn i tre undertema. For det første kan man *snakke om samtaleinnholdet*. Et eksempel kan være at veisøker sier: "Nå har vi snakket så mye om oppgavestrukturen, kan vi ikke også snakke litt om teorivalgene mine?". Her snakker ikke veisøker direkte om det faglige temaet, men diskuterer heller hvilke samtaletema man skal snakke om i veiledningen.

For det andre kan man *snakke om samtaleforholdet*. Dette vil gjerne være at man vurderer hvordan samtalen fungerer. Fokus kan være på både meddelsesatferd og samtalerelasjon. Nedenfor følger noen eksempler:

- "Kan vi prøve å være litt mer åpne mot hverandre?" (nærhet/distanse)
- "Hvorfor må du være så krass mot meg når du sier det?" (vurdering av den andre)
- "Jeg virker nok litt nervøs når jeg snakker med deg" (vurdering av seg selv)

For det tredje kan man *snakke om bruken av samtaletid*. Dette kan man gjøre på mange ulike måter:

- "Kan vi ikke treffe hverandre litt oftere?" (snakke om samtalehyppighet)
- "Kan jeg få si hva jeg mener først denne gangen?" (snakke

om samtalerekkefølgen)

- ”Jeg har litt dårlig tid, kan vi gjøre denne samtalen kort?”

(snakke om samtalelengden)

- ”Jeg skal i et nytt møte så du må komme til poenget raskt.”

(snakke om samtaletempo)

Når det gjelder *hvordan man kan metakommunisere*, skiller Baltzersen (2008) mellom dialogisk og monologisk metakommunikasjon. I dialogisk metakommunikasjon vil alle i samtalen delta i en samtale om samtalen. I monologisk metakommunikasjon er det bare en av samtaleparten som metakommuniserer eller snakker om samtalen. I forhold til *når man kan metakommunisere* så kan man enten metakommunisere innenfor rammen av “her og nå”-samtalen eller innenfor rammen av en større tidshorisont. Metakommunikasjon i “her og nå”-samtalen baserer seg på at man kontinuerlig regulerer og justerer den pågående samtalen. Metakommunikasjon innenfor en større tidshorisont vil enten kunne orientere seg mot fortiden eller fremtiden. I tabellen nedenfor blir det presentert noen eksempler.

Eksempel	Hva, hvordan og når kan man metakommunisere
”Hvordan vil du oppsummere samtalen, hva er vi blitt enige om?”	- Å snakke om samtaleinnholdet, - Dialogisk, - Fortid.
”Må du hele tiden fortelle meg hva jeg skal gjøre?”	- Å snakke om samtaleforholdet (symmetri- asymmetri), - Monologisk, - Fortid.
”Ja Per, hvis jeg har forstått deg rett, så vil du gjerne ha råd om håndtering av noen av de vanskelige elevene i klassen din. Du er skuffet fordi de ødelegger mye av undervisningen.”	- Å snakke om samtaleinnholdet (parafrasere), - Monologisk, - “Her og nå”-samtalen”.
”Hva mener du når du sier det?”	- Å snakke om samtaleinnholdet,

	- Monologisk, – “Her og nå”-samtalet.
“Det er mange spørsmål man ikke kan formulere helt ut, men som bare kjennetegnes ved at du vil føle en uro. Husk at du ikke må ha et velformulert spørsmål for å komme å snakke med meg (...)”	- Å snakke om bruk av samtale tid (grad av tilgjengelighet), – Monologisk, – Fremtid.

Skrift kan også brukes som støtte for metakommunikasjon på flere ulike måter. Det kan for eksempel være ved bruk av avtale, referat eller veiledningsgrunnlag. I praksisveiledning er det for eksempel vanlig å anbefale at veileder og veisøker inngår en skriftlig samarbeidsavtale eller praksiskontrakt i begynnelsen av veiledningen (Nilssen 2010). Slike samarbeidsavtaler kan variere i forhold til innhold, form og lengde. Fordelen med slike avtaler er at begge parter får tydeliggjort sine forventninger. Er avtalen konkret, vil man kunne unngå misforståelser senere i veiledningen. Avtalen gjør det i tillegg lettere å forholde seg profesjonelt og saklig til sensitive temaer. Har man blitt enige om en avtale, vil dette kunne bidra til å skape et mer forpliktende samarbeid. I tillegg bidrar økt grad av skriftlighet til å styrke den systematiske refleksjonen i veiledningssamtalen. En del institusjoner som tilbyr veiledning, har også laget en generell mal med forslag til tema som kan inngå i en samarbeidsavtale.

Ulike typer strategisk metakommunikasjon

I profesjonell veiledning er det relevant å metakommunisere på flere ulike måter. Her nevnes noen aktuelle former for strategisk metakommunikasjon:

- Å snakke om den faglige kommunikasjonsformen.
- Å snakke om veiledningsforholdet.
- Å stille samtaleoppklarende spørsmål.
- Å oppsummere veiledningssamtalen.
- Å snakke om hva man ikke bør snakke om.

Å snakke om den faglige kommunikasjonsformen

Et interessant prinsipielt spørsmål i veiledningen er hvem som skal bestemme hva man skal snakke om. Tradisjonelt har man vært opptatt av at veisøker skal få velge samtaletema, mens veileder skal få bestemme veiledningsformen. Carson og Birkeland (2009) mener imidlertid at man i starten av veiledningen bør snakke om veiledningspedagogikken som skal styre veiledningen. En grunn er at nesten alle veisøkere i utgangspunktet ønsker å få råd (ibid: 37). Mange ønsker at veilederen skal foreta et valg for dem, og de blir frustrerte når veilederen ikke vil gi dem slike råd med en gang. Ved å snakke om hvorfor det bør være slik, kan man unngå en del av denne frustrasjonen.

Carson og Birkeland (2009: 126) mener dessuten at valg av spesifikke veiledningsmetoder bør bygge på informert samtykke fra veisøker. Dersom veisøker ønsker å reservere seg mot en spesifikk veiledningsmetode, bør dette respekteres. I denne sammenheng kan man tenke seg at det vil kunne oppstå et dilemma hvis veisøker ber veileder om å bruke andre veiledningsmetoder enn det vedkommende føler seg komfortabel med. Nilssen (2010) mener også man bør etablere en felles forståelse av veiledningen i startfasen.

Empirisk forskning viser at studenter som ønsker en spesiell kommunikasjonsform i veiledningen, ikke nødvendigvis sier fra om dette. En undersøkelse av Baltzersen (2008) viser at blant studenter som mener det er viktig å metakommunisere i veiledningen, så er det bare omtrent halvparten som allikevel gjør dette. En sannsynlig forklaring er at studentene opplever at det er veilederens ansvar å ta initiativ til å snakke om veiledningen. Et eksempel på dette finner vi i en intervjuundersøkelse av Lauvås og Handal (1998) om oppgavefaglig veiledning i høyere utdanning:

Eksempel

En student svarer slik på om vedkommende snakker om veiledningen:

- Student: "Det kunne vi godt ha gjort. Det er ikke noe i veien for å gjøre det heller. Når vi ikke gjør det, har jeg en følelse av at da måtte veileder ta initiativet."
- Intervjuer: "Hvorfor ville det ikke være naturlig for deg å gjøre

det?”

- Student: “Nei, jeg oppfatter det slik at det ville være hennes arbeidsform – altså, om hun hadde en arbeidsform i sin veiledningsstruktur, så synes jeg det måtte være hun som formidlet det.” (Lauvås og Handal 1998: 209)

Å snakke om veiledningsforholdet

Ifølge Nilssen (2010) vil følelser alltid påvirke hvordan vi forholder oss til hverandre i veiledningen. Av og til kan det derfor være hensiktsmessig å snakke om veiledningsforholdet. En praksisveileder sier det slik: “I min praksisgruppe var det en tydelig leder som veldig gjerne ville snakke i veiledningssekvensene. En annen jente snakket bare når hun ble spurt om noe. Vi tok dette opp. Var det sånn vi ville at det skulle være? Skulle alle bidra? Hva ønsket vi? Den stille jenta sa at hun gjerne ville snakke litt mer, men at hun ikke følte seg like flink til å formulere seg muntlig som hun andre. Vi ble enige om at alle skulle snakke med de snakkeferdighetene vi hadde” (Nilssen 2010: 82). Det er også mulig å snakke om et eventuelt misforhold mellom samtaleinnholdet og meddelsesatferden, for eksempel: “Du sier at du er glad, men jeg synes du ser misfornøyd ut”. Noen ganger kan det være helt nødvendig å metakommunisere om dette fordi veisøker signaliserer misnøye gjennom kroppsspråket sitt.

Å stille samtaleopplarende spørsmål

Som veileder stiller man seg selv stadig spørsmål underveis i veiledningssamtalen: “Utforder jeg henne for mye nå?”, “Går vi i ring?”, “Har vi framdrift i samtalen?”, “Hva er det vi unngår å snakke om?”. Denne tenkningen vil ofte bare foregå i veilederens hode, men har allikevel betydning for styring av samtalen og spørsmålene som stilles. Noen ganger kan man ta opp slike tema til diskusjon (Carson & Birkeland 2009: 81). Slike samtaleopplarende spørsmål vil kunne være viktige for å forsøke å tydeliggjøre uklarheter og oppklare misforståelser i veiledningssamtalen. Nedenfor følger noen eksempler:

- “Jeg oppfatter at vi er uenige, men jeg er ikke helt sikker på hva du tenker på når (...)”
 - “Jeg forstår ikke helt hva du mener med (...)”
 - “Jeg blir litt usikker på når du sier det på den måten.”
 - “Jeg lurer på om jeg har sagt noe galt.”
 - “Mener du at (...)?”
 - “Tror du heller at vi skulle (...)?”
 - “Jeg vil gjerne snakke litt med deg om det med (...) Jeg lurer på om jeg har misforstått.”
 - “Hvis vi snakker litt mer om det, kunne vi kanskje (...)?”
- (Carson og Birkeland 2002: 98)

Å oppsummere veiledningssamtalen

Det blir gjerne anbefalt å oppsummere veiledningssamtalen ved at man blir enige om hovedpunktene i det man har snakket om. Oppsummeringen bør ikke være for omfattende. I et veiledningsforløp går det også an å begynne hver samtale med å oppsummere den siste samtalen. Oppsummeringen kan gi begge parter litt ekstra tid til refleksjon om status og veien videre (Carson & Birkeland 2009: 83-84). Det går også an å lage en skriftlig oppsummering som f.eks. et referat. Gjennom skrivningen kan veisøker få nye tanker om veiledningen.

Å snakke om hva man ikke skal snakke om

En aktuell del av en samtale om samtalen vil være å snakke om hva man ikke bør snakke om. Her følger et eksempel: “(...) I metasamtalen etterpå snakker vi om at studenten kanskje kunne søke hjelp for å rydde opp i forholdet til moren. Jeg sier at bearbeidelsen av forholdet til mor ikke er et tema i yrkesfaglig veiledning. Men hvordan dette forholdet påvirker studenten i dag er et tema vi kan snakke om i veiledningen” (Carson & Birkeland 2009: 99).

Empirisk forskning rundt verdien av det å metakommunisere
Det har vært gjort lite empirisk forskning rundt forekomsten av verbal metakommunikasjon i veiledningssamtaler. Et unntak er Baltzersen

(2008) som analyserer data fra en spørreundersøkelse fra 1999 med studenter som tok mastergrad (den gang ble det kalt hovedfag). Resultatene viste at det var få studenter som regelmessig snakket med veileder om veiledningen. Omtrent en tredjedel gjorde det bare i begynnelsen av veiledningen, mens over halvparten hadde ikke gjort det i det hele tatt. Undersøkelsen viser dessuten en sterk positiv statistisk sammenheng mellom grad av metakommunikasjon og opplevelse av om kommunikasjonen er god. Regelmessige samtaler om samtalen ser ut til å ha en konfliktforebyggende funksjon. Likeledes hevder Lauvås og Handal (1998) at metakommunikasjon i denne typen oppgavefaglig veiledning er et helt sentralt element for å styrke veiledningskvaliteten. Å avtale hvordan samarbeidet skal foregå i veiledningen kan forebygge en unødig komplisert situasjon der begge parter må tolke signaler indirekte.

Se også

- [Verbal metakommunikasjon](#) (Wikipediaartikkel)
- [Metakommunikasjon](#) (Wikipediaartikkel)
- [Kontrakten](#) (Opplæringsvideo)
- [Innholdet i veiledningssamtalen](#) (Opplæringsvideo)
- [Avklare forventninger](#) (Opplæringsvideo)

Kilder

- Baltzersen, R. K. (2008): *Å samtale om samtalen. Veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998): *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. (Rapport nr.1)

Å få råd i veiledningen

Små og store problemer

Når det gjelder å få råd, skiller Lauvås og Handal (2000) mellom små og store problemer. Et lite problem kan formuleres presist. Hvis veileder forventer en slik presis problemformulering av veisøker, får man ofte bare frem de små problemene. Da er det også langt lettere for veisøker å ta imot gode råd. Ved store problemer klarer man gjerne ikke formulere hva problemet egentlig dreier seg om. Det er den subjektive opplevelsen av problemet som er utgangspunktet. Bli problemet sett på som stort og uløselig, er det heller ikke naturlig at probleminnehaveren endrer oppfatningen sin uten videre. Lauvås og Handal (2000:149) viser til en variant av Bernes (1964) "Why-don't-you-yes-but"-spill:

En venn ringer på døra sent på kvelden og ber deg om å sette på tekanna. Han trenger sårt noen å snakke med, og måten han sier det på, gjør det tydelig at dette kommer til å ta tid. Du hører på hva det dreier seg om. Du fornemmer en slags forventning om at du skal bekrefte at dette ikke var småtteri. Dette var ikke lett! Vel, du får vel trå til og forsøke å gi noen råd. Det går ikke an å sitte og lytte hele tiden, heller: "Kanskje du kunne prøve å (...)?" Svaret er ikke langt unna det forrige: "Jo, det kunne jeg nok gjøre, men (...)". Etter neste runde er mønsteret blitt helt tydelig. Du prøver deg med nok et godt råd: "Hvorfor gjør du ikke det?". Nok en gang er svaret positivt avvisende: "Nei, men (...)". Ut på natta tar din venn farvel og sier, tilsynelatende oppriktig, at "det var så godt å få snakket med noen om dette". Og du kan ikke akkurat tvile på det, men likevel står du igjen som et stort

spørsmålstejn. Du prøvde, så godt du kunne, å komme med noen råd (Lauvås & Handal 2000:149).

Lauvås og Handal (2000) mener dette kommunikasjonsspillet uansett vil føre til utmattelse. Vennen ber om råd, men har ikke tenkt å følge noen av rådene. Hvis problemet er veldig stort, kan man ikke redusere problemet til en bagatell. Da innrømmer man samtidig at problemene kanskje ikke var så store allikevel. Poenget er at selv om man ber om råd, er det altså ikke sikkert at man egentlig ønsker å få råd.

Ifølge Lauvås og Handal (2000) handler **veiledning** ikke om man skal gi råd eller ikke. Utdfordringen er heller å finne ut når og hvordan man skal gi råd. Rådene bør helst ikke komme for raskt, dvs. før kartleggingen og problemanalysen. Det virker som om mange har den dårlige vanen at de prøver å huske et tilsvarende problem. Derfor begynner man gjerne raskt med å fortelle hvordan man gjorde det selv i en tilsvarende situasjon. Indirekte vil man da kunne signalisere at man liker bedre å fortelle om egne opplevelser i stedet for å ta problemet på alvor. Det er vanlig at veisøker vil være mest opptatt av å få noen gode råd som kan fungere i praksis. Veileder kan lett bli fristet til å innfri dette ønsket. Veiledningen blir da en kort seanse. Veisøker blir glad for å få rådene, og veileder er stolt av seg selv.

Det blir annerledes om veileder først gjør sitt beste for å prøve å forstå saken (jmf. **aktiv-lytting**). En tommelfingerregel i veiledning kan derfor være å vente med å gi råd selv om personen ønsker det.

Se også

- **Avklare forventninger**. (Opplæringsvideo)

Kilder

- Berne, E. (1964). *Games people play: the psychology of human relationships*. New York: Grove Press.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

Konfrontering

Hva er konfrontering?

I profesjonell **veiledning** eller rådgivning betyr samtaleferdigheten konfrontering noe annet enn den dagligdagse oppfatningen av ordet. Konfrontering handler om å forsøke å utvide veisøkerens oppmerksomhet ved å presentere informasjon som veisøkeren overser eller unnlater å ta opp. En god veileder klarer å innlemme ubehagelig informasjon på en akseptabel måte (Geldard 1989:65 gjengitt i Lauvås og Handal 2000). Konfrontering er på denne måten et offensivt innslag. Det kan for eksempel være at veileder påpeker manglende samsvar mellom veisøkerens samtaleinnhold og kroppsspråk. Eller det kan være at veileder ønsker at veisøker skal bli mer oppmerksom på sin egen atferd overfor andre. Når man opplever et problem, kan det være lett å glemme ens eget ansvar. Ved konfrontering blir det anbefalt at man i størst mulig grad forsøker å få frem konfliktladet informasjon ut fra det den andre selv sier. Deretter forsøker man å stille veisøker overfor et helt annet perspektiv på situasjonen (Lauvås & Handal 2000).

Konfrontering er vanskelig fordi veileder også må passe seg for ikke å bli for nærgående. For eksempel viser Lauvås og Handal (2000) til Geldard (1989:65) som nevner fire mulige grunner til at konfrontering ikke vil fungere:

- Jeg er utålmodig og ikke innstilt på å la veisøker bevege seg i sitt eget tempo.
- Jeg synes det er så interessant å bruke konfrontasjon og se effekten.
- Jeg bruker konfrontasjon strategisk for å få gjennomslag for

mine egne synspunkter.

- Jeg er irritert og får utløp for irritasjonen ut ved å konfrontere.

I Geldards (1989) oppskrift for god konfrontering skal ett eller flere elementer inngå:

- En **parafrasering/speiling** av det veisøker har sagt.

- Veilederen bør beskrive sine egne følelser i øyeblikket.

- Veilederen bør beskrive egne observasjoner uten tolkning.

Det mest krevende ved konfrontering er at veileder må tilpasse styrken og utfordringen i utsagnet slik at veisøker oppfatter dette som et nyttig innspill. Veisøker må ta imot og gi konfronteringen plass i sin egen tenkning.

Kilder

- Geldard, D. (1989). *Basic personal counselling: a training manual for counselors*. New York: Prentice Hall.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.

PART II

Teorier om veiledning

Hva er veiledning?

Et vanskelig begrep å definere

I litteraturen finner man en rekke ulike forsøk på å definere veiledningsbegrepet. Variasjonen er så stor at man kan hevde det i større grad er forskjellene enn likhetene som betegner veiledning som fenomen. Det har imidlertid vært gjort forsøk på å lage noen generelle definisjoner som skal kunne fange opp mangfoldet av ulike typer veiledning. Løw (2009) definerer for eksempel veiledning som en målrettet aktivitet der veilederen har et meransvar for kvaliteten i samtaleforløpet. Veiledningen baserer seg på et avtaleforhold og er derfor kjennetegnet av både struktur og progresjon. I profesjonell pedagogisk veiledning er det veisøker som er i fokus enten dette er en student eller elev. Veiledning kan derfor sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring (Løw 2009).

Et sentralt definisjonsspørsmål er om en veileder som gir mye råd egentlig driver med veiledning. I dagligdags språkbruk bruker vi gjerne veiledningsbegrepet om det å gi råd. Rådgivning og konsultasjon er betegnelser som ligger nær veiledningsbegrepet og som vektlegger betydningen av å gi råd. Mye av veiledningslitteraturen har imidlertid ønsket å nedtone bruken av slike begreper fordi de fleste perspektiver på veiledning fraråder at man ensidig gir råd. Flere forfattere av veiledningsbøker opererer imidlertid med rådgivningsteorier som det ene ytterpunktet innenfor en bredde av veiledningsteorier. Kåre Skagen (2004) inkluderer for eksempel den "formidlingsorienterte" mesterlæren som en legitim veiledningsteori.

Ole Løw (2009) definerer også veiledning som en fellesbetegnelse som inkluderer rådgivning, konsultasjon, mentoring og coaching. Her blir veiledningsbegrepet definert innenfor to dimensjoner eller akser

der veivisning vs veisøking er å finne på den ene akse, mens svar vs spørsmål definerer den andre akse. Løw foreslår at betegnelsen veiledning blir forbeholdt den komplementære relasjon mellom den mer erfarne og kompetente og den mindre erfarne eller kompetente i en undervisnings-, utdannings- eller yrkessammenheng. En mulig minimumsdefinisjon av profesjonell veiledning vil kunne være at det er en hjelpesamtale som finner sted ut fra et mer eller mindre erkjent perspektiv eller veiledningsmodell.

Andre er kritisk til hele veiledningsfeltet som vitenskap. Bjørndal (2011a) mener det er for svakt utviklet til å være helt troverdig som vitenskap. Dette mener han skyldes flere forhold. For det første er ikke veiledning noen beskyttet profesjon. Bare unntaksvis har veiledning vært en virksomhet som forutsetter en spesiell status eller kompetanse. En konsekvens er dermed at mange veiledere ikke har noen formell utdanning innen pedagogisk veiledning.

For det andre er veiledning et ganske nytt fagområde med lite empirisk forskning. Læreboklitteraturen har i stor grad vært preget av forfatterne egne erfaringer.

Et tredje forhold er at veiledningspedagogikken bygger på mange forskjellige disipliner (f.eks. filosofi, psykologi, sosiologi, antropologi etc.). Utviklingen har foregått innenfor forskjellige yrkesgrupper og profesjoner. Dette pluralistiske faggrunnlaget gjør det selvsagt vanskelig å bli enige om en felles oppfatning av begrepet.

En fjerde innvending er at veiledningsbegrepet fortsatt er uklart. I tillegg eksisterer det, som tidligere nevnt, en rekke ganske like begreper som for eksempel **rådgivning**, coaching og mentoring. Disse brukes ofte om hverandre med uklar og overlappende betydning. **Veilednings**begrepet konkurrerer derfor om oppmerksomheten med en rekke andre begreper. Begreper som **mentoring** og **coaching** er også blitt mer populære de siste årene. I engelskspråklig litteratur er det heller ikke ett begrep som entydig fanger opp det norske veiledningsbegrepet. Begreper som ligner er blant annet **counseling**, **coaching**, **mentorship**, **tutoring**, **supervisor**. Veiledning slik det brukes på norsk finnes i alle disse begrepene, men er ikke mulig å oversette direkte.

Det er derfor ikke overraskende at en femte innsigelse mot veiledning som et enhetlig vitenskapelig fagfelt, er at den forsøker å dekke så mange ulike teoriperspektiver. Når veiledning i tillegg praktiseres innenfor en rekke ulike kontekster, og fordi bokmarkedet er lite, må veiledningslitteraturen henvende seg til mange forskjellige type lesere. Dette kan resultere i at faglitteraturen blir for generell. I sine innføringsbøker presenterer Skagen (2004) ti ulike perspektiver, og Løw (2009) presenterer seks perspektiver. Å forvente paradigbestyrke blir nesten en umulighet ettersom veiledning er et komplekst og mangfoldig område. Samtidig er både veiledere og veilederutdannere gjerne mest opptatt av en eller noen få perspektiver, selv om noen også er mer eklektisk orienterte.

Veiledning i et historisk perspektiv



Portrett av Søren Kierkegaard

Mange veiledere har vært inspirert av filosofen Søren Kierkegaard sin beskrivelse av hjelpekunst: "Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all

hjelpkunst (...). Vil jeg likevel gjøre min forståelse gjeldende, så er det fordi jeg er forfengelig og stolt, så jeg i stedet for å gavne ham egentlig vil beundres av ham” (Kierkegaard 1859: 96). Sammenliknet med undervisning er det vanlig å mene at veiledning er en hjelpkunst der man i langt større grad bistår individers lærings- og utviklingsprosess gjennom å stille ulike typer spørsmål fremfor selv å komme med svarene.

Siden 1980-tallet har veiledning utviklet seg til å bli et eget fagområde. Studier i veiledningspedagogikk blir tilbudt ved de fleste høyskoler og universitet i Norge. Temaet blir studert i flere ulike profesjonsutdanninger som f.eks. lærerutdanning og helsefaglig utdanning.

Mathisen og Bjørndal (2007) hevder veiledningsfeltet sprang ut av antiautoritære ideer i norsk og vestlig pedagogikk på 1970-tallet. Denne pedagogikken hadde igjen sine røtter i den humanistiske psykologien som oppsto på 1950-tallet. Denne nye psykologiretningen vektla menneskets frie vilje og at terapien måtte gi pasienten langt større medvirkning. Psykologene Carl Rogers og Abraham Maslow var viktige representanter. De var begge opptatt av selvrealisering; det vil si at mennesket måtte realisere sitt iboende vekstpotensiale. Tradisjonelle skoler ble kritisert. Isteden ønsket Rogers seg sentre for personlig utvikling der man viste uforbeholden positiv omsorg overfor barn og ungdom (Skagen 2007).

Den norske veiledningspioneren Torgeir Bue var svært påvirket av Maslow og Rogers tanker. Inspirert av disse lanserte Bue den konfluente pedagogikken som en kritikk av den akademiske læringstradisjonen. Han vektla at veilederen måtte ha de rette personlige egenskapene, og de følelsesmessige sidene ved veiledningen måtte prioriteres. Veilederens faglige kompetanse var ikke så viktig som det at veilederen måtte være et autentisk menneske med de riktige holdningene (Skagen 2007).

I 1980-årene ble handlings- og refleksjonsmodellen utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås. De viktigste bøkene er *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere* (1982,1999) og *Veiledning og praktisk yrkesteori* (1990,2000). Modellen skulle få stor innflytelse på hvordan man skulle drive pedagogisk veiledning i norsk lærerutdanning. Også

her var den humanistiske psykologien en viktig inspirasjonskilde. Modellen ble utviklet som en kritikk av praktisk veiledning slik den var drevet i norsk lærerutdanning i 1960- og 70-årene. Kritikken rettet seg mot den sterke styringen praksisveiledere (øvingslærerne) hadde over lærerstudentenes praksis. Man risikerte å utdanne tilpasningsdyktige lærere og ikke autentiske lærere som fikk utvikle sine egne ideer om undervisning (Skagen 2007:45).

Handlings- og refleksjonsmodellen dannet utgangspunkt for den første nasjonale rammeplanen for studier i veiledning i 1991. Først da ble veilederutdanningen satt ut til høgskoler og universitet. Fra 1990-tallet fikk også forestillingen om "læreren som veileder" større utbredelse i skolene, pedagogikken og politikken. Denne lærerrollen viser til en klasselederstil med mindre vekt på formidling og mer vekt på oppfølging av elevarbeid (Skagen 2007).

Ifølge Løw (2009) har pedagogisk veiledning i dag fått et bredt nedslagsfelt og omfatter veiledning av både elever, studenter og ansatte. Man kan drive med både individuell veiledning og gruppeveiledning. I undervisningen i skolen omfatter dette både tradisjonell oppgaveløsning og prosjektarbeid. Veiledning kan også være relatert til både konkret faglig problemløsning og utvikling av holdninger. Det er vanlig å skille mellom flere ulike typer veiledning som f.eks. praksisveiledning, oppgavefaglig veiledning (skriveveiledning), yrkesfaglig veiledning, kollegaveiledning og veiledning av nyutdannede lærere. Felles for alle disse veiledningsformene er at man forsøker å utvikle en praktisk kompetanse. Samtidig er veiledning noe annet enn mindre formålsrettede faglig-sosiale kommunikasjonsformer som for eksempel en uformell prat i lunsjen.

Hva er god veiledning?

Det er vanskelig å gi et entydig svar på hva som kjennetegner den gode veiledningssamtalen. Både verdisyn, teoretisk utgangspunkt og den praktiske samtalsituasjon vil være av betydning. Ifølge Bjørndal (2008) er mye veiledningslitteratur basert på teoretiske ideer om den gode samtale uten at dette nødvendigvis er dokumentert via empirisk

forskning. Det går imidlertid an å hevde at mange veiledningssamtaler vil bevege seg rundt noen sentrale dialektiske spenningsforhold. Eksempler på slike forhold er:

- Enighet vs uenighet.
- Planlagt språkbruk vs improvisert tenkespråk.
- Begrunnede valg vs spontane valg.
- Problemene eller suksesshistoriene.
- Samtaleinnhold vs samtalerelasjon.
- “Bare veileder” vs “veileder i tillegg til en annen yrkesrolle”.

Enighet vs uenighet

Filosofen Mikhail Bakhtin hevder enighet bare inngår som en liten del av samtalen. Sluttpunktet i en samtale bør alltid være divergens eller uenighet. For mye enighet gir ikke samtalen nok spenning og mangfold. Med utgangspunkt i Bakhtin mener Carson og Birkeland (2009:146) at det blir feil hvis veileder eier svarene og ikke spør for å vite. Hvis veilederen kjenner retningen, kan veisøkerens stemme lett bli undertrykt i en veiledningssamtale. Det blir viktig å forsøke å gi rom for den andre og dermed det flerstemmige i samtalen.

Planlagt språkbruk vs improvisert tenkespråk

Et kjennetegn ved gode veiledningssamtaler er et utforskende tenkespråk. Det hevder Carson og Birkeland (2009:145) som viser til Olga Dysthe (1995) sitt skille mellom tenkespråk og presentasjonsspråk. Formen i samtaler preget av tenkespråk er personlig og ufullstendig med liten vekt på formelle rammer. Formålet er blant annet å forklare for seg selv og å tenke høyt. Veiledningssamtalen må ut fra et slikt perspektiv betraktes som en prosess, der tanken utvikles gjennom ulike utkast og versjoner. Innenfor denne type samtaler vil sentrale spørsmål være:

- I hvilken grad kan man leke med tanken, undre seg og følge ulike assosiasjoner i veiledningssamtalen?
- Bygger veisøker og veileder videre på hverandres tanker?

Det er en avveining hvor mye veileder skal forberede seg til veiledningssamtalen. Vektlegger man betydningen av tenkespråk, bør man være forsiktig med å formulere mange spørsmål til veiledningen på forhånd. Da risikerer man at det blir for mye presentasjonsspråk og veiledningen vil kunne foregå som et intervju. I løpet av samtalen bør man være i stand til å frigjøre seg fra egne notater og la seg styre av samtalsdynamikk (Carson & Birkeland 2009: 75-76).

Begrunnede valg vs spontane valg

De fleste perspektiver på veiledning vektlegger at veisøker skal få sette ord på sine handlinger og utvikle større bevissthet om egen atferd. Innenfor handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger man at veiledningen bør konsentrere seg om å jobbe med den teorien eller det verdigrunnlaget som ligger bak praksis. Denne **praksisteorien** kan være usammenhengende og er i stadig endring gjennom hele livet (Lauvås & Handal 2000).

Problemene eller suksesshistoriene

Det er mest vanlig å anta at man trenger veiledning hvis man har problemer eller er usikker i forhold til noe man skal gjøre. I dag er det imidlertid blitt vanligere at man også kan fokusere på det man får til (Carson & Birkeland 2009: 75).

Samtaleinnhold vs samtalerelasjon

I veiledningssamtalen forholder begge parter seg til et samtaleinnhold, en samtalerelasjon og et samtaleforløp. Det er mulig å snakke om alle disse elementene i samtalen (Baltzersen 2008). Som veileder skal man være engasjert i samtalsinnhold, men samtidig også ivareta en god relasjon. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng blir hvem som er ansvarlig for hva i en veiledningssamtale. Bør for eksempel veileder begrunne sin egen veiledningsstrategi?

Å være noe mer enn bare veileder

I veiledninglitteraturen blir det ofte vist til at det kan være vanskelig å kombinere veilederrollen med andre roller man ønsker å ha. Det gjelder for eksempel om man skal være både veileder og leder.

Likeledes vil det være en utfordring for praksisveiledere i profesjonsutdanningene når de både skal veilede og vurdere veisøker. Lærere vil også stå overfor det samme dilemmaet når de skal veilede sine elever.

Hva slags kompetanse trenger veilederen?

Det er ulike oppfatninger om hvilken kompetanse en profesjonsveileder trenger. Bjørndal (2011b) har forsøkt å lage en oversikt ved å skille mellom en

- Ferdighetstilnærming.
- Generativ tilnærming.
- Holistisk tilnærming.

Ferdighetstilnærmingen

Det meste av veiledningslitteraturen vektlegger at veilederen bør utvikle sine samtaleferdigheter. Dette inkluderer evnen til å organisere veiledningen og evnen til å kommunisere med andre mennesker på en god måte. Dette vil for eksempel omfatte etablering av kontakt med veisøker, etablering av samarbeidsavtale (kontrakt), anvendelse av veiledningsmodell (teorier om veiledning), evne til aktiv lytting, bruk av åpne spørsmål og evne til å metakommunisere. Ulempen med denne ferdighetsorienterte veilederkompetansen er at den alene blir for snever. De tekniske ferdighetene vil kunne bli vektlagt for mye på bekostning av kunnskap, forståelse og kritisk tenkning. Man risikerer dessuten å legge for lite vekt både på yrkesutøverens personlige egenskaper og kompleksiteten i veiledningen som yrkesutøvelse. Ferdigheter som fungerer bra i en kontekst, vil heller ikke nødvendigvis virke på samme måte i en annen samtalesituasjon.

Generisk tilnærming til veilederkompetanse

Den generiske tilnærmingen vektlegger at veilederen skal utvikle generelle egenskaper som man antar er overførbare fra situasjon til situasjon. Empirisk forskning innenfor hjelpeprofesjoner viser at evne til empati er en slik viktig egenskap (Clark, 2007). Et annet eksempel er problemløsningsevne, selvstendighet og samarbeidsevne. En svakhet

med den generiske tilnærmingen er at konteksten blir oversett. I tillegg er det ofte vanskelig å vurdere generelle egenskaper.

Integrert holistisk tilnærming til veilederkompetanse

Den integrerte holistiske tilnærmingen tar hensyn til veiledningskonteksten. Kompetansen blir sett på som relasjonell ved at den bygger på en kombinasjon av egenskaper. Kompetanse utvikler seg i et dialektisk forhold mellom aktører, handlinger og kontekst. Den vil derfor være i kontinuerlig endring. Innenfor denne tilnærmingen antar man at kompetent yrkesutøvelse er situasjonsspesifikk og kan skje på flere ulike måter. Bjørndal (2011b) mener en slik overgripende kompetanse kan knyttes til begrepet “praktisk klokskap” og Donald Schöns beskrivelse av den reflekterende praktiker. Ulempen med denne tilnærmingen er at kompetansen aldri vil være tydelig, og den vil derfor være vanskelig å definere, måle og vurdere.

Ulike veiledningstradisjoner

Det finnes en rekke ulike veiledningsmodeller eller tilnærminger til veiledning. De to mest sentrale er handlings- og refleksjonsmodellen og mesterlære. Disse to veiledningsperspektivene bygger på et ganske ulikt teorigrunnlag, men det ser allikevel ut til å være vanlig å kombinere elementer fra begge perspektivene når man gjennomfører veiledning. Bjørndal (2011b) er derfor kritisk til at enkelte institusjoner fremmer en offisiell veiledningsmodell der man påbyr alle å bruke det samme perspektivet i stedet for å åpne for en mer eklektisk bruk. Vi vil i denne boken gi en innføring i flere ulike perspektiver:

- Handlings- og refleksjonsmodellen.
- Mesterlære.
- Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse.
- Systemisk veiledning.
- LØFT.
- En narrativ tilnærming til veiledning.
- Didaktisk veiledningsstrategi.
- Reflekterende team som veiledningsstrategi.
- Coaching.
- Verdsettende undersøkelse.

- **Aksjonslæring.**

Kilder

- Bjørndal, C. (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, C. (2011a). Hva er kvalitet i veiledning? Karlsen, Thorbjørn (red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. (2011b). Hva slags kompetanse trenger veilederen? Karlsen, Thorbjørn (red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Carson, N. og Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Clark, A.J. (2007). *Empathy in counseling and psychotherapy: perspectives and practices*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2004). *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. Forlaget Alinea.
- Hoff Sommers, C & Satel, S. (2005). *One Nation under Therapy. How the Helping Culture is Eroding Self-Reliance*. New York: St. Martin's Press.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. C.A. Reitzels Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Mathisen, P. & Bjørndal, C. (2007). Forord. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McLennan, N. (1996). *Counselling for managers*. Aldershot: Gower.
- Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet" – Om veiledning

i det senmoderne. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Handlings- og refleksjonsmodellen

Bakgrunn

Det synes å være bred enighet om at handlings- og refleksjonsmodellen har vært den mest innflytelsesrike veiledningsmodellen i Norge siden 1980-årene. Det er [Gunnar Handal](#) og [Per Lauvås](#) som har utviklet modellen. De viktigste bøkene er [På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere](#) (1983) og [Veiledning og praktisk yrkesteori](#) (1990). Gjennom den nasjonale rammeplanen for studier i veiledning ved norske høyskoler ble denne modellen retningsgivende for en hel generasjon med norske veiledere (Skagen 2004:31). Modellen har for eksempel stått svært sentralt i [førskolelærerutdanningen](#) siden tidlig på 1990-tallet (Carson & Birkeland 2009).

Modellen ble utviklet i en tid der man i stadig større grad kritiserte praksisveilederne ([øvlingslærerne](#)) for å styre for mye over lærerstudentenes praksis. Man antok at lærerstudentene måtte føye seg etter praksisveilederens ønsker fordi de hadde vurderingsmakten og til slutt skulle sertifisere lærerkandidatene. Man mente derfor at [lærerutdanningen](#) innenfor rammen av en [mesterlære](#)tradisjon primært bidro til å skape tilpasningsdyktige lærere. Handlings- og refleksjonsmodellen ble sett på som et nytt alternativ som kunne danne en motvekt til denne tradisjonen (Skagen 2004:31).

Kjennetegn

Praktisk yrkesteori eller *praksisteori* viser til den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet. Med dette begrepet antar Lauvås og Handal (2000) at det finnes en privat, tankemessig beredskap som bygger på egen erfaring og vår

informasjon om andres erfaringer. Dette er satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap som er ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige. For de aller fleste er praksisteorien relativt uryddig, motsetningsfull og ubevisst.

Veiledningens kjerne blir å hjelpe veisøker til bedre å forstå sin egen praksisteori, det vil si hvilke verdier, erfaringer og kunnskap som ligger bak det man gjør eller planlegger å gjøre. Målet er å skape større bevissthet rundt verdigrunnlaget som ligger bak den kunnskap man støtter seg til. Veisøker kan få større innsikt i dette ved å måtte begrunne handlingene sine. Veiledningen konsentrerer seg om den teorien som ligger bak praksis. Ved å bli seg mer bevisst hva denne består av, kan man utvikle sitt eget handlingsrepertoar. Fordi verdigrunnlaget i praksisteorien ofte kan være motsetningsfylt, blir bevisstgjøringsarbeid ekstra viktig. Spørsmål om hva man selv står for som yrkesutøver og hvilke verdier man bygger sine handlinger ut fra, kan bidra til å styrke yrkesidentiteten. Carson og Birkeland (2009:72-73) beskriver praksisteorien på følgende måte:

- Praksisteorien er individuell og vil være ulik fra person til person. Hver enkelt av oss har som yrkesutøver ulik kunnskap, erfaringer og verdier.
- Praksisteorien er i endring gjennom hele livet fordi man får nye erfaringer hele tiden. Dette gjør at verdier kan endre seg selv om de er mer motstandsdyktige mot endring enn kunnskap.
- Alle har en praksisteori selv om man er ny i yrket.
- Praksisteorien er i stor grad ubevisst og vanskelig å sette ord på. De aller fleste er i liten grad klar over hvilke verdier som styrer deres egne handlinger.
- Praksisteorien er ofte usammenhengende, og verdiene kan stå i motsetning til hverandre.

I handlings- og refleksjonsmodellen legger man mer vekt på planlagte, *formelle veiledningssamtaler* enn i mesterlæren (se eget kapittel) som i større grad vektlegger *uformell veiledning*. Fordi veiledningen tar utgangspunkt i veisøkerens veiledningsbehov, er det vanlig å be veisøker om å utforme et *veiledningsgrunnlag*. Dette er et notat som skal hjelpe både veileder og veisøker til å være forberedt til veiledningen.

Opprinnelig rettet modellen seg mot veiledning av lærerstudenter i forhold til undervisningsrelaterte temaer. I dag brukes også modellen i veiledning av erfarne lærere, og veiledningen vil dermed kunne variere avhengig av hvor lenge man har jobbet. Nyutdannede lærere vil for eksempel kunne ha behov for veiledning for å bli tydeligere på egen yrkesidentitet. Mer erfarne yrkesutøvere vil kunne trenge veiledning for blant annet å motvirke stagnasjon og utbrenthet (Carson & Birkeland 2009:72-75).

Teoretiske inspirasjonskilder

Lauvås og Handal (2000) betegner handlings- og refleksjonsmodellen som humanistisk og dialektisk. De ser ut til å være inspirert av flere ulike personer. De nevner selv dansken Ole B. Thomsen som mente lærerstudenter selv måtte få være med å utvikle kriterier for god undervisning.

Skagen (2004:32) hevder også at denne modellen er påvirket av [Carl Rogers](#)'s ideer om selvrealisering og personlig vekst fordi den fokuserer på en personsentrert [dialogpedagogikk](#). Følgende sitat fra Lauvås og Handal blir brukt til å underbygge dette: "I den første fasen i et veiledningsforløp må veilederen, som Kierkegaard sier, underordne seg den som veiledes. I første runde må det ikke være spørsmål om hva veileder mener man bør gjøre og ikke gjøre. Den andre vil trolig lete desperat etter signaler om hva "veilederen synes". Dette skal ikke veilederen stille opp på" (Lauvås & Handal 2000:194 i Skagen 2004: 124). [Donald Schöns](#) vektlegging av lærerens evne til å reflektere over egne handlinger synes også å ha vært en viktig inspirasjonskilde.

Kritikk av modellen

Handlings- og refleksjonsmodellen er blitt kritisert på flere punkter. Man har for det første ment at veilederen som faglig autoritet blir svekket fordi man er redd for at veisøker skal bli undertrykt. For det andre blir veilederrollen gitt allmenn gyldighet, og man kan spørre seg om det blir tatt nok hensyn til behovet for å tilpasse veiledningen til ulike situasjoner. Et tredje problem er at modellen bygger på et utydelig teoretisk grunnlag. Legger man for mye vekt på refleksjon,

risikerer man å glemme innholdet i de gode handlinger. Søndena (2004:16) mener det kan være problematisk hvis alle praksisteorier blir sett på som likeverdige. I vår iver etter å utvikle veisøkerens evne til å reflektere, risikerer vi å glemme hva vi skal reflektere over. Modellen vil i tillegg kunne favorisere veisøkere som er flinke til å formulere seg verbalt (Skagen 2004:124).

Se også

- [Donald Schön](#). (Wikipediaartikkel)
- [Refleksiv praksis](#). (Wikipediaartikkel)
- [Erfaringslæring](#). (Wikipediaartikkel)
- [Chris Argyris](#). (Wikipediaartikkel)
- [Carl Rogers](#). (Wikipediaartikkel)
- [Elevsentrert læring](#). (Wikipediaartikkel)
- [Innholdet i veiledningssamtalen](#). (Opplæringsvideo)
- [Avklare forventninger](#). (Opplæringsvideo)

Kilder

- Carson, N & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Mesterlære

Hva er mesterlære?

Håndverkeropplæring har historisk foregått med liten grad av formell undervisning, men heller gjennom observasjon av erfarne håndverkere eller ved deltakelse i et arbeidsfellesskap der man fikk kontinuerlig veiledning. Opplæringen foregikk ved at den erfarne mesteren demonstrerte den riktige utøvelsen. Lærlingen forsøkte deretter å etterligne atferden samtidig som mesteren korrigerte eventuelle avvik.



Den mest kjente formen for mesterlære stammer fra de europeiske håndverkslaugene i middelalderen. Laugene oppsto allerede på 1100-tallet. Opplæringen foregikk ved at lærlingene og mesteren inngikk en juridisk kontrakt med spesifikke betingelser for opplæringen. Lærlingen måtte forplikte seg til å gå i lære over flere år før han kunne bli tatt opp i lauset som svenn (Skagen 2004: 118). I Encyclopedia Britannica (1996) defineres mesterlære (apprenticeship) som: “utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet”. I ordet “mesterlære” fremheves betydningen av læremesterens rolle i opplæringen, mens i ordet “lærlingutdanning” vektlegges i større grad lærlingenes læring i samsvar med det engelske ordet “apprenticeship” (Nielsen & Kvale 1999: 18-19).



En antikk baker viser en lærling hvordan man skal bruke ovnen. The Bodleian Library, Oxford.

Begrepet mesterlære blir på den ene siden brukt om de lovfestede institusjonelle strukturene som har dominert håndverkeropplæringen, men begrepet blir også brukt som en generell metafor på et forhold der en novise lærer noe av en mer erfaren person. Mesteren vet hvordan arbeidet skal utføres, og novisen forsøker derfor å utføre arbeidet så likt mesteren som mulig.

De siste ti årene har det skjedd en revitalisering av lærlingemodellen ved at mester-lærling relasjonen blir brukt som "bilde" på gode læringssituasjoner. Mesterlære er blitt introdusert som en generell pedagogisk modell med gyldighet også utenfor de tradisjonelle håndverksfagene (Nielsen & Kvale 1999).

Anvendelsesområder

Mesterlære som pedagogisk idé har fått særlig sterkt fotfeste innenfor yrkespedagogikken (Skagen 2004: 118). Som metafor viser den til et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter (mesteren), og en som ikke gjør det (lærlingen). Prosessen kjennetegnes av at lærlingen tilegner seg taus kunnskap ved å observere



Mesterlære er en viktig pedagogisk tradisjon i yrkesfagopplæringen

mesteren gjøre bruk av sine ferdigheter (Polanyi 1958). Denne læringsformen er også blitt betegnet som modellæring eller observasjonslæring (Se mer i artikkel om [Albert Bandura](#)).

Mesterlæreperspektivet er også blitt brukt til å analysere samspillet mellom foreldre og barn. Gjennom deltakelse i hverdagens aktiviteter lærer barna mye av å observere foreldrene sine (Rogoff 1990).

Ulike kjennetegn

Nielsen og Kvale (1999:19) beskriver fire hovedtrekk ved mesterlære som pedagogisk idé:

- **Deltakelse i praksisfellesskap:** Mesterlære finner sted i en sosial organisasjon som for eksempel et håndverkerfellesskap. Læring skjer gjennom deltakelse i en gruppe som utfører faget på en kompetent måte. Nykommeren beveger seg gradvis mot å bli et kompetent medlem i yrkeskulturen, fra “legitim perifer deltakelse” til “full deltakelse”. I slike praksisfellesskap vil det foregå

veiledning hele tiden, men det blir ikke sett på som en egen aktivitet. Det er nærhet i tid og rom mellom refleksjon og handling, og den konkrete veiledningen blir tilpasset hver enkelt yrkessituasjon. Her finnes ingen universell oppskrift for hvordan veiledning skal foregå.

- **Faglig identitet:** Læring skjer ved å utføre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå. Etter hvert som man tilegner seg ferdigheter i faget, vil man også utvikle en fagidentitet gjennom denne mestringsprosessen. Det blir satt spørsmålsteget ved verdien av refleksjonssamtaler som foregår med god avstand i tid og rom fra den praktiske handlingen.

- **Læring gjennom imitasjon av mesteren:** Nykommeren vil kunne observere og imitere det arbeidet som mesteren eller de andre fagarbeiderne gjør. Veiledningen følger gjerne et mønster der mesteren først demonstrerer riktig utførelse av en bestemt oppgave. Deretter øver lærlingen, og så korrigerer mesteren atferden inntil den er god nok. I veiledningsforløpet vil veilederen ofte blande seg mer inn i begynnelsen av veiledningen, og sjeldnere etter hvert.

- **Kvaliteten på arbeidet blir evaluert gjennom praksis:** Kvaliteten på produktene blir vurdert ut fra hvor godt de fungerer og hvordan kunden reagerer. Innenfor håndverkstradisjonen forvalter mesteren fagets akkumulerte kunnskap. Mesteren har utviklet komplekse vurderingskriterier i forhold til den håndverksmessige utførelsen, men disse er ofte uartikulerte fordi de har karakter av å være taus kunnskap. Det er mesteren som derfor avgjør hvilke arbeidsoppgaver lærlingen er i stand til å utføre på egen hånd.

Man bør også merke seg at det er retninger innenfor mesterlæren (praksisfellesskaptilnæringen) som fokuserer på veiledning i gruppe i motsetning til tradisjonelle veiledningsmodeller som retter seg mest mot individuell veiledning. I tillegg får den uformelle veiledningen langt større plass i mesterlæren i motsetning til for eksempel handlings- og refleksjonsmodellen (se eget kapittel) som i større grad vektlegger formaliserte veiledningssamtaler.



I noen typer opplæring er mesteren opptatt av å vise hvordan man skal gjøre noe. Utfordringen blir å skape en balanse mellom det å selv vise noe i forhold til å la novisen få prøve seg.

Læring gjennom observasjon (se for eksempel [Bandura](#)) blir dessuten sett på som en viktig læringsform, mens handlings- og refleksjonsmodellen i større grad vektlegger at veisøker skal sette ord på tankene sine (Nielsen & Kvale 1999). Et sentralt premiss for mesterlæren er at kompetanse ikke kan bli formidlet utelukkende gjennom verbalspråket. Ekspertkompetanse er delvis ubevisst og forankret i kroppen. Det blir derfor en pedagogisk utfordring for mesteren å skape en balanse mellom det å fortelle og det å vise hvordan man gjør noe. Visualisering, demonstrasjon, observasjon og etterligning vil være sentrale virkemidler. Modelllæring og imitasjon blir her ikke oppfattet som en mekanisk og uselvstendig gjentakelse av andres handlinger, men heller som en konstruktiv skapende prosess (Skagen 2004:119-124).

Sentrale teoretikere

Teorien om *situert læring* (på engelsk “*situated learning*“) har vært sentral innenfor mesterlæren (Lave & Wenger 1991). Her er fokus ikke rettet mot det som skjer inne i hodet til enkeltindivider (se f.eks. *kognitiv læringsteori*), men læring blir heller sett på som en aktivitet som foregår i et samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. *Jean-Lave* og *Etienne Wenger* (1991) utviklet denne teorien ved blant annet å studere hvordan håndverkere lærer i afrikanske samfunn. Læringen skjer gjennom deltakelse i det de kaller et praksisfellesskap (på engelsk “*community of practice*“) som er plassert innenfor en spesifikk kulturell og institusjonell ramme. I dette praksisfellesskapet blir lærlingen først sett på som en *legitim perifer deltaker*. Læringsforløpet vil være avhengig av de muligheter enkeltindividet får i det lærende fellesskapet (Nielsen & Kvale 1999).



Lave og Wenger (1991) utviklet teorien sin gjennom feltarbeid blant skreddere i Liberia.

Med sitt fokus på betydningen av praksisfellesskapet nedtoner Lave og Wenger (1991) mesterens innflytelse som enkeltperson. Selv om

lærlingen er i et veiledningsforhold med en mester, lærer vedkommende også mye av andre lærlinger og gjennom egen utprøving. Denne tilnærmingen står i kontrast til [Hubert](#) og [Stuart Dreyfus](#) som har vært opptatt av hvordan en novise lærer noe av mesteren i et en-til-en forhold. [Her](#) skjer læringen ved å observere og imitere mesteren. Denne læringsformen vil kunne forekomme både i idretts- og forskningsmiljøer. Novisen vil da nødvendigvis ikke trenge å være en del av et større sosialt miljø.

Begrepet “stillasbygging” (på engelsk “[scaffolding](#)”) er inspirert av [Rogoff](#) og blir ofte brukt om hvordan man tilrettelegger for lærlingenes læring. Stillasbygging innebærer at mesteren forsøker å skape interesse for arbeidet på ulike måter, for eksempel ved å forenkle oppgavene, klargjøre mål, vurdere avvik mellom produktet og idealet og ved å balansere grad av frustrasjon og risiko hos lærlingen i produktarbeidet.

Et annet begrep som ligner stillasbygging, er “Den nærmeste utviklingssonen” ([zone of proximal development](#)) som opprinnelig ble lansert av [Lev Vygotskij](#). Her fokuserer man på at nybegynneren kan lære mer med støtte av en kyndig person enn hvis vedkommende jobbet alene. Læreren tenker for eksempel høyt ved løsning av et matematisk problem, noe som kan støtte eleven i utviklingen av strategier for tenkning og problemløsning.

Innenfor et slikt perspektiv er det viktig at lærerstudentene bør bli kjent på skolen og få muligheten til å diskutere undervisning med flere lærere enn bare praksisveilederen. Nilssen (2010) er for eksempel opptatt av at lærerstudentene lærer mye gjennom deltakelse i et praksisfelleskap. En praksisveileder forklarer dette slik: “Jeg har lært mye ved å jobbe tett på andre kolleger, se og diskutere hvordan de gjør tingene, og det er jo slik at man hele tiden utvikler seg i samhandling med dem rundt seg. Slik tror jeg også studentene kan lære av praksislærer og av hverandre” (Nilssen 2010:13).

Mesterlæretradisjonen er sentrale innenfor mange yrker

I håndverkeropplæring vil språket kunne spille en underordnet rolle i forhold til demonstrasjon og observasjon. Nærheten i tid mellom



Bundesarchiv - Bild 183-14520-0001
Foto: Gullina i 13. Dezember 1952

En arkitektstudent får veiledning (Bildet er fra 1952)

veiledning og yrkesutøvelse er det viktigste. Innenfor arkitektyrket veileder for eksempel erfarne arkitekter studentene sine ved tegnebrettet. Slik blir studentene veiledet i tegning, samtidig som de kan diskutere begrunnelser for ulike valg. Ifølge Skagen (2004:19) avviser Donald Schön at denne type mesterlære kan forstås som at man kopierer andres handlinger. Det er heller slik at novisen ofte bruker disse erfaringene til å utvikle sin egen arbeidsstil. Schön bruker begrepene “refleksiv imitasjon”, “imitativ rekonstruksjon” og “selektiv

rekonstruksjon” til å beskrive slike prosesser. Ideen er at studentene må inngå i et avhengighetsforhold for senere å kunne bli uavhengig. For å illustrere dette viser Skagen til to praksisfortellinger fra en av Schöns bøker om hvordan arkitekter veileder sine studenter:

Praksisfortelling nr.1: Veilederen til Johanna har en klar oppfatning om hvordan arkitekter skal tegne. Noen av studentene er derfor litt redd for denne veilederen, men Johanna er ikke det. Hun bestemmer seg for å delta på veilederens premisser fordi hun tror hun kan lære mest på den måten. Hun er ikke redd for å bli uselvstendig eller avhengig av veilederen. Johanna tenker at hun kan utvikle sin egen stil senere, men nå må hun først forstå det veilederen mener og gjør. Dette opplever hun som et paradoks. Hun gir fra seg kontrollen over læringsforløpet til veilederen, men hun vet at målet med handlingen er at hun selv senere skal oppnå større kontroll over sitt eget prosjekt. Det er Johannas refleksjonsevne og mot som gjør at hun tør å gi slipp på noen av sine personlige meninger for en stund (Skagen 2004: 121-122).

Praksisfortelling nr.2: Arkitektstudenten Judith får langt større problemer med den samme veilederen. Hun har bestemte oppfatninger av hva arkitektur er og hvordan arkitekten skal være. Hun bruker mye energi på å forsvare sine egne meninger i forhold til veilederens forslag. Veilederens forslag blir oppfattet som et angrep på hennes faglige posisjon. Fordi hun ikke klarer å vurdere sin egen faglige forståelse kritisk, er hun heller ikke i stand til å rette full oppmerksomhet mot det veilederen sier og foreslår. Hun er egentlig heller ikke så interessert i veilederens kommentarer, men vil egentlig heller få ros for det hun gjør, slik hun ønsker det skal være. Derfor klarer hun heller ikke integrere veilederens kommentarer med sine egne idéer slik at hun kan utvikle en mer helhetlig forståelse. Judith klarer ikke å ta den kognitive risikoen som er nødvendig for å komme i gang med sin læringsreise (Skagen 2004:122).

Kritikk av mesterlæren



En sentral kritikk mot mesterlæren har vært at man slavisk følger mesteren uten å stille spørsmål.

Enkelte vil hevde at mesterlære ikke har noe med veiledning å gjøre. På veiledningskurs i lærerutdanningen har det for eksempel vært mest vanlig å fokusere på handlings—og—refleksjonsmodellen. Denne veiledningsmodellen ble utviklet som en kritikk av den dominerende mesterlæretenkningen som man mente bidro til å skape “papegøyelærere”. I de senere år har det imidlertid blitt legitimt å inkludere mesterlæren som en av flere veiledningsmodeller i innføringsbøker i veiledningspedagogikk (Skagen 2004, Løv 2009). Man vil imidlertid kunne hevde at mesterlæren er ganske forskjellig fra de fleste andre veiledningsmodeller i sin tydelige vektlegging av at veileder bør gi råd.

En hovedkritikk mot mesterlæren har vært at den forutsetter en bestemt løsning på arbeidsoppgavene. Mesterlæren nedtoner veisøkerens rett til selv å formulere krav og kriterier for egenutvikling og lar i større grad den faglige tradisjonen sette rammene for veiledningen. Den er kritisk til reformpedagogikkens ensidige vekt på kreativitet, selvutvikling og den lærendes autonomi. Samtidig kan man spørre seg om mesterlæren vil kunne virke konserverende og utestenge kreativitet og nytenkning. Tilhengere vil derimot hevde at innøvingen av ferdigheter er en nødvendig komplementær forutsetning for senere

utvikling av kreativitet. I mesterlæren er yrkesutøvelse og refleksjon tettere bundet sammen. Kravet til verbalisering er ikke så strengt. Dette har man ment skaper mindre rom for grundig refleksjon rundt det man gjør. Veiledningssamtalen er langt mer handlingsorientert ved at den er rettet mot demonstrasjoner og illustrasjoner. Mesterlæren har derfor blitt kritisert for å dyrke praksis fremfor teori. Bli man for opptatt av å mestre faglige ferdigheter, så risikerer man å underbygge viktige fagprinsipper.

Fordi mesteren må være faglig kompetent innenfor faget eller profesjonen, så legger dette klare begrensninger på hvem som kan være veiledere. Innenfor [handlings- og refleksjonsmodellen](#) vil det være mye viktigere at veileder besitter kommunikativ kompetanse. Det vil si at man har evne til å utvikle gode relasjoner og kan stille gode spørsmål. Man trenger ikke nødvendigvis kunne faginnholdet eller profesjonskunnskapen så godt (Skagen 2004:122-123).

Utbredelse av mesterlære i lærerutdanningen

De siste tiårene har mange lærerutdanninger hatt som hovedmål å utvikle reflekterte praktikere. Skagen (2004:125-126) mener dette har ført til en ensidig vektlegging av refleksjonssamtalen. Innvielsen i læreryrket har blitt gjennomført med lite observasjoner av erfarne yrkesutøvere, og man har relativt raskt fått fullt ansvar for undervisningen. Det eksisterer imidlertid lite empirisk forskning som sier noe om hvilke veiledningsmodeller som faktisk blir brukt i praksisopplæringen i lærerutdanningen.

Se også

- [Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse](#).
- [Nyere sosiokulturelle læringsteorier](#). (Wikipediaartikkel på norsk)
- [Scaffolding](#). (Wikipediaartikkel på engelsk)
- [Zone of proximal development](#). (Wikipediaartikkel på engelsk)
- [Vygotsky](#). (Wikipediaartikkel på norsk)
- [Co-counselling](#). (Wikipediaartikkel på engelsk)

Kilder

- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nielsen K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2010) *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Schön, D.A. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse

Ulike faser for ferdighetstilegnelse

Hubert L. og Stuart E. Dreyfus viser til ulike studier av menneskers læreprosesser og hevder læring av ferdigheter skjer gjennom ulike faser. De baserer sin teori på empiriske studier og observasjoner av sensomotorisk ferdighetsutøvelse som sykling, svømming, flyvning og kognitiv ferdighetsutøvelse som sjakkspilling.



I boken "Mind Over Machine" (1986) beskriver de en fasemodell for ferdighetstilegnelse som består av fem ulike nivåer: nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver, ekspert (Tiller 2006:35).

Nybegynner

Som nybegynner lærer man ved å bli vist og undervist. Man lærer at visse regler og kjennetegn ved en situasjon er spesielt relevante

å forholde seg til. Nybegynnerens lærings situasjon er beskyttet fra “det virkelige livet”. For nybegynneren som har sin første praksistime i lærerutdanningen, vil atferden bli styrt av de råd man får fra praksisveileder.

Avansert begyner

Den avanserte begyneren har større praktisk erfaring enn nybegynneren. Viktige dimensjoner og forhold i situasjonen blir gjenkjent. Utøveren ser likhetstrekk med tidligere erfarte situasjoner, men gjenkjennelsen er konkret og kontekstavhengig. En ferdigutdannet lærer vil kunne være en avansert begyner i den forstand at vedkommende gjerne har erfaring fra flere undervisningstimer og ulike klasser.

Kompetent utøver

Den kompetente utøver har erfaringsgrunnlag nok til å kunne gjøre valg og prioriteringer i en situasjon. Innslag av fortolkning og skjønn er i noen grad til stede. Erfaringsgrunnlaget er betydelig større enn hos den avanserte nybegynneren. Dette vil for eksempel kunne være en lærer som har jobbet et halvt år.

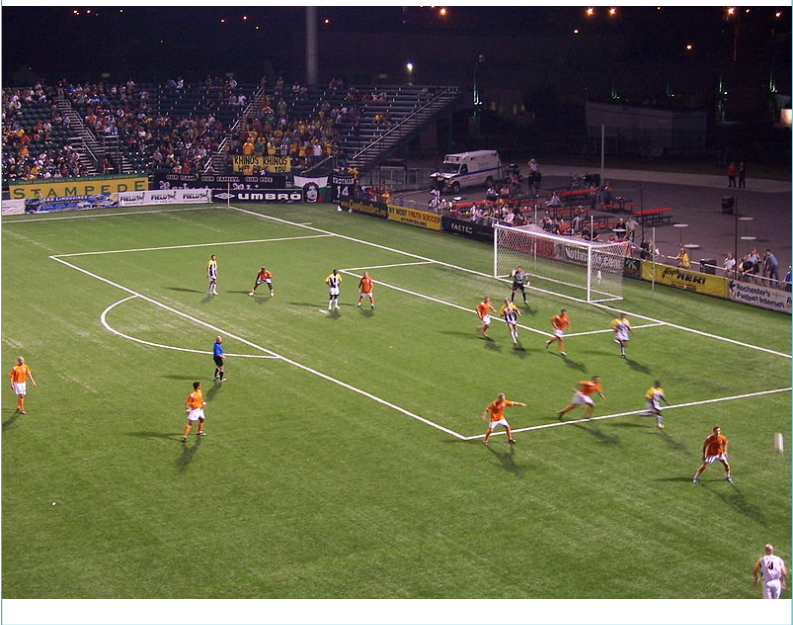
Kyndig utøver

Den kyndige utøveren gjenkjenner nye situasjoner intuitivt og umiddelbart. Handlinger er preget av raske intuitive koblinger mellom tidligere erfaring og nye situasjoner. Intuisjon og analyse står i et vekselvirkningsforhold til hverandre. Skjønnsmessige vurderinger og fortolkende trekk er mer fremtredende enn hos den kompetente utøveren.

Ekspert

Forskjellen på eksperten og den kyndige utøveren er at eksperten har en lynkjapp intuitiv oppfatning av hva som er den beste beslutningen, strategien eller handlingen. Handlingen er basert på en helhetlig vurdering av situasjonen. Når et individ har tilegnet seg en ferdighet, kan det handle uten at det trenger å følge regler verken bevisst eller ubevisst. Individet trenger heller ikke ha en klar forestilling av målet

med handlingene. Det er kroppen som reagerer på situasjonens krav. Dreyfus og Dreyfus (1999) bygger her på filosofen Merleau-Ponty. En kompetent utøver fornemmer avvik mellom situasjonen og forholdet mellom kropp og miljø og søker ut fra dette likevekt gjennom aktivitet for å redusere dette spenningsforholdet (Bakke & Tønnesen 2007). En ekspertlærer vil kunne ha bred erfaring fra mange skoler og vil raskt kunne se helheter i situasjoner.



I et eksempel viser Tiller (2006) til Flyveberg som eksemplifiserer hvordan en mesterlig fotballspiller øyeblikkelig oppfatter når og hvordan han skal dribble sin motspiller. Det er ingenting som tyder på at slike fotballspillere har tid til å tenke på handlingsregler. Når Maradona i VM i 1986 driblet hele forsvaret til England og scoret et av tidenes VM-mål, så planla han ikke dette på forhånd. For hver dribbling gjør Maradona en lynrask situasjonsvurdering av om han skal sentre ballen eller dribble på nytt. Forskning på denne typen intuitive beslutninger har vært sterkt forsømt sammenliknet med forskning på rasjonelle beslutningsprosesser. Maradonas ekspertise kan kobles til det man kaller taus kunnskap. Med dette mener man at kunnskapen sitter

i kroppen. Den kan ikke alltid formidles til andre som et sett regler eller distinkte anbefalinger. En virtuos sjåfør er i ett med sin bil, og en virtuos lærer er i ett med sitt klasserom.

Mot slutten av et [videoforedrag på nettet](#), vektlegger Dreyfus at for å nå ekspertnivået må man tørre å utsette seg selv for risikofylte handlinger (i kontrast til rutinebaserte handlinger). Man blir ikke ekspert uten å ha gjort seriøse feil som man har lært noe av.

Kilder

- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. og Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Bakke, K. R. & Tønnesen, E. S. (2007). *Lave & Wenger og Dreyfus & Dreyfus*. Hovedoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo. <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=62030>

Didaktisk veiledningsstrategi

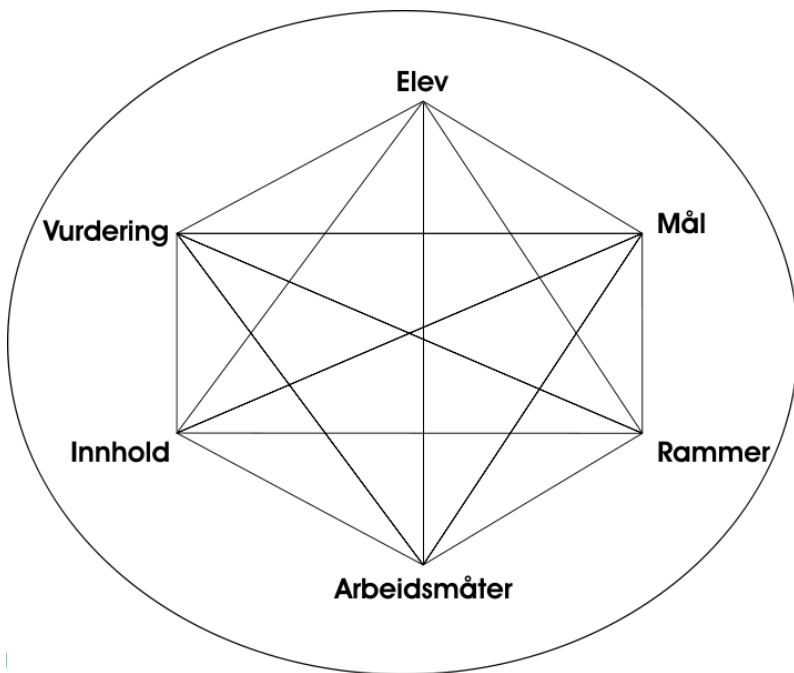
Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske veiledningsstrategien er en tilnærming til veiledning som tar utgangspunkt i at studentene skal reflektere over egen undervisningspraksis ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen. Veiledningsstrategien ligner handlings- og refleksjonsmodellen ved at man fokuserer på refleksjon, men nå er det undervisningen som er hovedtema. Det er for eksempel vanlig at veisøker får veiledning både på bruk av skriftlige undervisningsplaner og gjennomføringen av undervisningen.

Didaktisk relasjonstenkning er en modell for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen som har hatt stor utbredelse ved lærerutdanningene i Norge de siste årtiene. Modellen ble utviklet i 1978 av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg i boken *Nye veier i didaktikken*. Modellen ble laget etter at de to forfatterne hadde erfart at målstyrte planleggingsmodeller (f.eks. mål-middel modellen), fungerte dårlig i forhold til å planlegge undervisningen. I stedet ønsket de å lage et verktøy for en reflektert og kritisk analyse av undervisningen. Didaktisk relasjonstenkning er ment å fungere som et begrepsapparat og en forståelsesramme som klargjør sammenhenger og skaper bevissthet omkring forskjellige elementer som læreren må ta hensyn til i undervisningen.

Him og Hippe viderefører denne tenkningen med den didaktiske veiledningsstrategien som blir introdusert i læreboken *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (2006). Denne tenkningen har hatt stor innflytelse på praksisopplæringen ved de ulike lærerutdanningene i Norge. De fleste lærerstudenter blir i dag

oppfordret til å bruke den didaktiske relasjonsmodellen ved planlegging og evaluering av egen undervisning i praksisperioden.



Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978)

I veiledningen må studentene reflektere rundt sammenhengen mellom ulike didaktiske kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen. Veisøker blir oppfordret til å sette ord på de didaktiske kategoriene i tilknytning til egen undervisningsaktivitet. Linjene mellom kategoriene i modellen er ment å illustrere dynamikken i undervisningsprosessene. Det er et poeng at det er ingen bestemt kategori som alltid må danne utgangspunktet for planleggingsarbeidet. De seks faktorene er likeverdige og påvirker hverandre gjensidig på en sammensatt og mangfoldig måte. I de følgende avsnitt blir det gitt en mer utfyllende presentasjon av disse kategoriene.

Mål

Det er mulig å skille mellom flere ulike typer mål. For det første kan mål være både kortsiktige og langsiktige. I skolen kan man for eksempel lage mål for året, måneden, uka eller timen. I denne sammenheng vil prosessmål kunne være mål som beskriver hvor langt elevene skal ha kommet i løpet av en time eller en uke. Det er i tillegg vanlig å skille mellom kunnskaps-, holdnings- og ferdighetsmål. En viktig del av lærerens profesjonelle kompetanse er at man er i stand til å tolke mål og legitimere egne pedagogiske valg.

Jo mer overordnet målene er, desto mer generelle er de. Et underordnet mål vil være mer konkret fordi det er utledet fra et overordnet mål. I utgangspunktet kan det virke greit å ha så konkrete mål som mulig. Allikevel er det en fare for at det kan bli overdreven målfokusering hvis man definerer tydelige mål på forhånd. Elevenes oppgave blir bare å gjøre det som er nødvendig for å nå målene som andre har fastsatt. Læringsaktiviteten kan fort bli veldig instrumentell i den forstand at man kun jobber mot fastlagte og presiserte mål. Ved tydelige målformuleringer kan det fort bli slik at man legger mye vekt på standardisert undervisning. Det kan bli mindre plass til det som dukker opp spontant, overraskende innslag, oppfinnsomhet, lek og utforskning. Hvis dagens mål skal gjelde for alle elever, så kan dette gå utover muligheten for å drive tilpasset opplæring? Hvis læreren definerer alle målene på forhånd, vil det dessuten bli mindre elevmedvirkning.

Innhold

Innholdet angir hvilket tema eller lærestoff som skal læres bort. Elevene vil også kunne velge innhold, men i skolen må dette sees i sammenheng med innholdsbeskrivelser i skolens læreplan. Det er vanlig å skille mellom tre hovedkriterier for valg av innhold:

- Fagets egenart (fagdelt, tverrfaglig, temabasert).
- Samfunnets interesse (lokalt lærestoff, prosjektarbeid).
- Elevens behov (Bør innholdet være ulikt hvis læreforutsetninger er ulike?).

Det vil også kunne være aktuelt å reflektere rundt ulike spørsmål knyttet til organiseringen av innholdet i undervisningen:

- Hvor mye lærestoff?
- Hvilket lærestoff?
- Hvordan strukturere lærestoffet? (Hvilken rekkefølge?)
- Hvem skal organisere lærestoffet? (Elevene vil for eksempel organisere mer av lærestoffet i et prosjektarbeid.)

Deltakerforutsetninger (eleven)

Deltakerforutsetninger fokuserer på at elevene har ulike forventninger, kunnskaper, erfaringer, evner, motivasjon og hjemmebakgrunn. For å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte, må læreren kjenne til disse forutsetningene. I en elevgruppe vil det kunne være store forskjeller mellom elevene. Et sentralt spørsmål blir hvor mye man skal fokusere på enkelteleven vs elevgruppen. Det er også mulig å samle inn informasjon om elevene på flere ulike måter:

- Felles samtale for å innhente informasjon.
- Elevsamtale.
- Skriftlige skjema som elev fyller ut.
- Kartleggingsprøve.

Vurdering

Begrepet vurdering er knyttet til det å sette verdi på noe og kan bli brukt på flere forskjellige måter. På den ene siden kan vi være produktorientert og være opptatt av å vurdere resultatet av elevenes læring i form av en individuell prøve eller en prosjektrapport. Det vanligste er å skille mellom summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er en sluttvurdering der man kontrollerer om eleven har oppnådd den kompetansen som var målet for opplæringen (dokumentasjon). Formativ vurdering er en underveisvurdering der tanken er at man skal støtte elevenes læring. Et annet viktig spørsmål er i hvilken grad elevene skal være involvert i å utarbeide vurderingskriteriene. Det er også blitt vanligere at elevene forsøker

å vurdere sitt eget arbeid. I tillegg kan elevene vurdere hverandre. Følgende begrepsdikotomier er vanlige: Produkt- versus prosessvurdering, formell versus uformell vurdering, individ- versus systemvurdering, objektiv versus subjektiv vurdering, undervis- versus sluttvurdering.

Arbeidsmåter

Arbeidsmåter viser til hvordan læreren tilrettelegger for elevenes læring. Eksempler er plenumsundervisning, gruppearbeid, prosjektarbeid, individuell oppgaveløsning, individuell arbeidsplan, elevpresentasjon og kommunikasjonsformen mellom lærer og elev.



Plenumsundervisning er populært i skolen.

Rammefaktorer

Rammer eller rammefaktorer er en veldig vid kategori og viser til alt det som gir muligheter eller legger begrensninger for undervisningen. På den ene siden vil dette gjerne være noe konkret som f.eks. klasserommet. Samtidig vil lærerens subjektive opplevelse av de muligheter og begrensninger som foreligger, også være av betydning.

Det vil kunne være store forskjeller mellom lærere i forhold til hvordan de opplever begrensningene i et lite klasserom.

Begrepet skolekode, som er utviklet av Arfwedson, blir også satt i sammenheng med rammefaktorer. Her er rammefaktorene delt inn i tre nivåer. *Systemkonteksten* angir de rammefaktorene som blir pålagt skolen fra myndighetenes side (ulike styringsdokumenter). På et lavere nivå blir dette systemnivået fortolket av *den ytre konteksten* som består av skolens nærmiljø med elever, foreldre og arbeidsliv. *Den indre konteksten* består av skolens egne tradisjoner og kultur, samt fysiske forhold på skolen (Lyngsnes & Rismark 2007: 87).

Nedenfor viser vi til en liste med noen eksempler:

- Tilgjengelig undervisningsmateriell (læremidler, for eksempel IKT-utstyr, smartboards, lærebøker eller ebøker).
- Skolebygningen. Et spørsmål kan for eksempel være hvor fritt elevene kan bevege seg i klasserommet eller på skolens område.
- Det fysiske klasserommet.
- Tilgjengelige læringsarenaer.
- Geografi.
- Lærernes faglige og pedagogiske kompetanse.
- Kollegers holdninger til samarbeid.
- Reglement, lover og forskrifter.
- Timeplaner.
- Møtevirksomhet.
- Antall timer i faget.

De ulike fasene i en didaktisk veiledningsstrategi

Den didaktiske veiledningsstrategien blir også delt inn i ulike faser:

- Fase 1. Veisøker utarbeider en skriftlig undervisningsplan (veiledningsgrunnlag) som veileder får på forhånd.
- Fase 2. Veileder og veisøker har en førveiledningssamtale.
- Fase 3. Veisøker gjennomfører undervisning.
- Fase 4. Veileder og veisøker har en etterveiledningssamtale.

Innenfor rammen av en didaktisk veiledningsstrategi er det viktig at for eksempel en lærerstudent får ha en førveiledningssamtale med praksisveileder før gjennomføringen av undervisningen. I disse samtalene bør veileder forsøke å få tak i studentens egne tanker rundt praksis. Det beste er om studenten lager en plan med utgangspunkt i de didaktiske kategoriene (innhold, deltakerforutsetninger, mål, vurdering, arbeidsmåter og rammefaktorer). Skrifliggjøringen bidrar til at studenten tenker grundigere gjennom det som skal gjøres. Førveiledningen bør dessuten gjennomføres minst en dag før undervisningen slik at studenten kan få tid til eventuelt å korrigere undervisningsopplegget (Hiim & Hippe 2009).

Etterveiledningssamtalen bør gjennomføres relativt raskt etter undervisningen. Det blir da viktig at man reflekterer over gjennomføringen av undervisningen i lys av den skriftlige undervisningsplanen. Ofte er det først da at studentene oppdager hvor viktige de didaktiske kategoriene kan være for refleksjonen over praksis. I etterveiledningen får studentene et godt grunnlag for å justere eget opplegg til neste undervisningstime. Ved å jobbe på denne måten, vil også studentene kunne utvikle en mer forskende holdning til sin egen undervisning (Hiim & Hippe 2009).

Lite bruk av didaktiske veiledningsstrategier i praksisveiledningen?

Hiim og Hippe (2009) har erfart at en god del lærerstudenter møter opp uten undervisningsplan eller de har kanskje bare skrevet noen stikkord. Det kan være flere grunner til dette. For det første kan det være at studentene ikke har lært om didaktisk teori i lærerutdanningen. Samtidig kan det også hende at de har lært om dette, men de opplever at det ikke har noen nytteverdi. En annen grunn kan være at praksisveilederne ute i skolene ikke har kunnskaper om didaktisk teori. Er studenten dårlig forberedt, kan et alternativ for praksisveileder være å utforme en meningsfull undervisningsplan sammen med studenten.

Spørsmål til ettertanke

- Kan for detaljert planlegging av undervisningen gi for styrt undervisning (jmf programmert undervisning)?
- Er det viktigere at studentene bruker de didaktiske kategoriene i begynnelsen av praksisperioden?
- Bli undervisningen god hvis man har gjennomtenkt bruk av didaktiske kategorier?

Se også

- [Donald Schön](#). (Wikipedia)
- [Lawrence Stenhouse](#). (Wikipedia)
- [Kontrakten](#). (Opplæringsvideo)
- [Avklare forventninger](#). (Opplæringsvideo)
- [Forventninger til student og lærer i praksis](#). (Opplæringsvideo)

Kilder

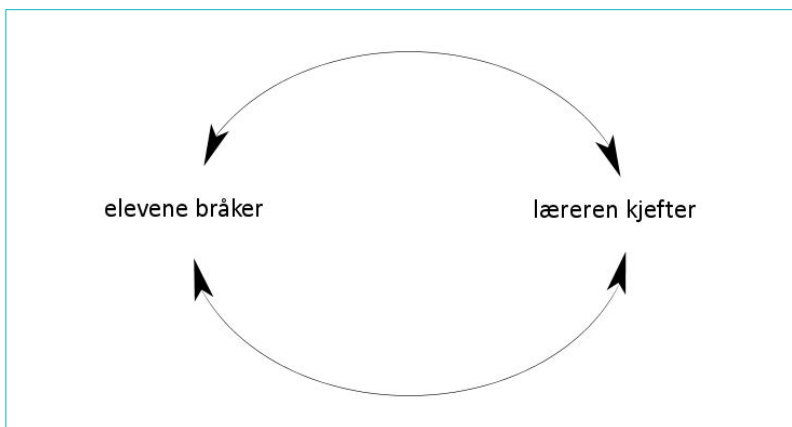
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- [Hiim, H.](#) & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.

Systemisk veiledning

Kjennetegn

Systemisk veiledning er en veiledningstilnærming som bevisstgjør veisøker hvordan mennesker påvirker og blir påvirket av sine omgivelser. Veiledningstilnærmingen bygger blant annet på ideer hentet fra teoretikerne Gregory Bateson og Urie Bronfenbrenner. Her blir mennesket forstått som en del av et sosialt system. Det er ikke enkeltmennesket alene, men relasjonene mellom menneskene som blir fremhevet som viktige (Skagen 2004:89-90). Dette perspektivet er også representert i norsk veiledningspedagogikk (Baltzersen 2008, Gjems 1995, Ulleberg 2004). De sentrale begrepene fra systemteorien er helhet, relasjoner og sirkularitet. Begrepet *helhet* viser til at alle fenomener henger sammen på en eller annen måte. Kommunikasjon mellom mennesker vil derfor alltid foregå som gjensidig påvirkning.

I et veiledningsforhold vil det for eksempel være relasjoner mellom veiledere, mellom ledelsen og veilederen og mellom veilederen og veisøkeren. Selv om ikke alle disse personene deltar direkte i veiledningen, vil de kunne påvirke hvordan veiledningen foregår. På et organisasjonsnivå vil det også eksistere relasjoner mellom ulike institusjoner som er involvert i veiledning. Når et problem skal løses, er det derfor ikke nødvendigvis nok å bare trekke inn de som er direkte involvert i veiledningen (Skagen 2004:90).



I daglig samvær er det gjerne et problem at vi i for stor grad forklarer våre handlinger i form av årsak-virkning. Dette kan bidra til at et problem i veiledningen blir belyst på en altfor enkel måte (Skagen 2004:90). I systemisk veiledning liker man derfor ikke "hvorfor-spørsmål" fordi de forutsetter at det finnes en bestemt årsak til noe. En *sirkulær årsaksforklaring* vil i stedet inkludere våre egne bidrag i et samspill. [Gregory Bateson](#) er opptatt av hvordan vi punktuerer et samspill. Når vi punktuerer, "stopper" vi samspillsprosessen og tolker samspillet. Vi forsøker å si noe om årsakene til det som skjer mellom partene. Begrepet punktuering viser imidlertid til at hendelser alltid kan forstås på andre måter. Et eksempel er at forklaringen "Læreren kjefter fordi elevene bråker" like gjerne kan bli tolket som at "Elevene bråker fordi læreren kjefter". Hvis vi punktuerer samspillet annerledes, vil vi også få en annen forståelse av samspillet (Carson & Birkeland 2009: 92-94).

Spørsmålsteknikker i systemisk veiledning

I dette eksempelet er det en pedagogisk leder, som jobber på en avdeling med barn i alderen 1 ½-3år, som ønsker veiledning. Hun jobber sammen med to assistenter og beskriver følgende utfordring:

Veisøkerens praksisfortelling

"Jeg har en ganske umoden assistent som heter Bente. Forleden dag sitter Bente og leker ball med tre barn på golvet. Per på 2 år

kommer bort og drar i Bente. Hun reagerer ikke. Per fortsetter å dra i henne. Til slutt skyver hun ham vekk. Per begynner å gråte og løper ut i garderoben. Jeg ber Bente i en skarp tone gå etter Per og snakke med ham. Skulle jeg ha handlet på en annen måte? Var det etisk forsvarlig det jeg gjorde?” (Carson og Birkeland 2009:105)

Innenfor systemisk veiledning antar at man veisøker ikke klarer å komme ut av en fastlåst situasjon på egen hånd. Et virkemiddel for å stimulere endring er ved å bruke såkalte *sirkulære spørsmål* som er utviklet av Milanogruppen (Carson & Birkeland 2009: 102–103). Spørsmålene er delt inn i fire hovedgrupper og blir her beskrevet gjennom analyse av veisøkerens praksisfortelling.

Spørsmål som utforsker forskjeller

For det første har man spørsmål som utforsker forskjeller. Disse spørsmålene kan igjen deles inn i fire undergrupper:

- Spørsmål som utforsker forskjeller på personplan.
- Spørsmål som utforsker forskjeller i relasjoner.
- Spørsmål som utforsker forskjeller i meninger, ideer, verdier og motiver.
- Spørsmål som utforsker forskjeller mellom nåtid og fremtid.

Spørsmål som utforsker forskjeller på personplan

Disse spørsmålene bygger på en antakelse om at det alltid vil være forskjeller i hvordan personer reagerer i en situasjon. Veileder vil derfor alltid være opptatt av å få frem forskjellen på veisøkerens reaksjoner og de andre tilstedeværende i den samme situasjonen. I forhold til praksisveiledningen kan man stille spørsmål som:

- Hvem var til stede?
- Hvordan reagerte de andre barna på Bentes handling?
- Hvordan reagerte du og den andre assistenten på Bentes handling?
- Hvem reagerte mest på Bentes handling, du eller den andre

assistenten?
- Hvem reagerte minst?

Disse spørsmålene har til hensikt å få fram opplevde forskjeller i reaksjoner hos de tilstedeværende personene. Dette kan bidra til økt forståelse av handlingen.

Spørsmål som utforsker forskjeller i relasjoner

Disse spørsmålene utforsker forskjeller i de mellommenneskelige relasjonene mellom de involverte personene. I forhold til praksisfortellingen kan veileder stille spørsmål som:

- Hvordan er forholdet mellom Bente og Per?
- mellom Bente og de andre barna?
- mellom deg og Bente?
- mellom Bente og den andre assistenten?
- Hvem står Bente nærmest?
- Hva er forskjellen på din relasjon til Bente og den andre assistenten?

Disse spørsmålene er ment å skulle synliggjøre forskjellene i relasjoner og bidra til økt bevisstgjøring av Bentes relasjoner med mennesker i hennes omgivelser.

Spørsmål som utforsker forskjeller i meninger, ideer, verdier og motiver

Disse spørsmålene fokuserer på hva man tror de ulike involverte personer tenkte på da situasjonen oppsto. Man ønsker å få frem forskjeller mellom hva man selv tenker og de andre i situasjonen. Eksempler på spørsmål kan være:

- Hva tror du Bente tenkte da hun gjorde det hun gjorde?
- Hva tror du den andre assistenten tenkte da hun så hva Bente gjorde?
- Hva skiller din måte å takle en lignende situasjon på og Bentes

måte?

- Hvordan forklarte Bente det som skjedde?

Disse spørsmålene får frem ulike tanker omkring forståelsen av handlingen blant de involverte personene. Her vil det også kunne komme fram forskjeller i verdisyn og syn på barn.

Spørsmål som utforsker forskjeller mellom nåtid og fremtid

Her ønsker man å få frem at personer alltid vil reagere ulikt i nye situasjoner. Målet er å få frem at de involverte personer har oppført seg annerledes i lignende situasjoner tidligere. I forhold til praksisfortellingen vil et spørsmål kunne være:

- Har Bente reagert annerledes overfor Per i liknende situasjoner tidligere?

Alle de fire spørsmålsgruppene har det til felles at de skal bidra til å få fram informasjon som kan gi veisøker en utvidet forståelse av saksforholdet.

Effektspørsmål

Hensikten med effektspørsmål er å øke veisøkerens erkjennelse av den gjensidige påvirkningen mellom mennesker. Man ønsker å skape større bevissthet om andres reaksjoner og egne reaksjoner på andre andres atferd. I forhold til praksisfortellingen over vil et spørsmål kunne være:

- Hvordan tror du Bente reagerte på din inngripen?

Evnen til å ta den andres perspektiv blir sett på som en forutsetning for utvikling av evnen til empati (Carson & Birkeland 2009:105-110).

Triadiske spørsmål

Triadiske spørsmål bygger på effektspørsmålene, men her er hensikten å bli oppmerksom på hvordan en tredje part reagerer på samhandlingen. Eksempler på spørsmål kan være:

- Hvordan tror du barna reagerer på forholdet mellom deg og assistentene?
- Hvordan tror du Per, de andre barna og den andre assistenten reagerte på din inngripen?

Her får vi fram hvordan veisøker tror andre personer reagerte som ikke var direkte involvert i hendelsen. I denne sammenhengen vil dette kunne være Per, de andre barna eller den andre assistenten. Gjennom effektspørsmål og triadiske spørsmål får vi fram at de som jobber sammen påvirker hverandre gjensidig. Veileder skal hjelpe veisøker til å kunne ta et "utvendig perspektiv" eller styrke evnen til å "observere seg selv utenfra" (Carson & Birkeland 2009: 105).

Hypotetiske spørsmål

Hypotetiske spørsmål skal stimulere veisøker til å reflektere rundt alternative framtidsscenarioer. Eksempler på spørsmål kan være:

- Hvordan vil det være for deg dersom Bente sluttet?
- Dersom du skulle forandre noe ved ditt forhold til Bente, hva vil du gjøre da?
- Hva må til for at du og assistenten skal komme til enighet?
- Dersom dere skulle få til en endring, hvordan ville situasjonen se ut?
- Hva hindrer deg fra å få til en slik endring? (Carson & Birkeland 2009: 105)

Disse spørsmålene stimulerer veisøker til å overveie nye handlingsalternativer og bidrar til bevisstgjøring rundt hvordan det kunne være dersom "problemet" var borte.

Eksempel – Å se seg selv utenfra

Berit er styrer i en barnehage og leder en personalgruppe bestående av to assistenter, en støttepedagog og en spesialpedagog. Nedenfor blir det vist til en praksisfortelling som illustrerer systemisk veiledning (hentet fra Carson & Birkeland 2009:107-110):

Før veiledningssamtalen

Jeg trenger hjelp til å finne ut av mitt forhold til støttepedagogen. Hun overtar hele ansvaret for barnegruppen. Til og med foreldrene overtar hun. Det er meg som er pedagogisk leder! Hun skal kun ha ansvar for et barn med spesielt behov. Helt konkret kan jeg si at på avdelingsmøter der begge assistentene og spesialpedagogen er til stede, kjemper vi nesten om hvem som skal bestemme. Jo mer jeg tar styringen, desto mer dominerende blir hun. Hun må jo nesten se at det er jeg som er pedagogisk leder. Jeg føler meg helt oppgitt.

Etter veiledningssamtalen

Nå er jeg kjempeglad! Jeg ser min egen rolle oppe i dette, og jeg var fanget i det. Da jeg fikk spørsmål om hvordan jeg trodde de andre reagerte på det som skjedde, ble jeg klar over at jeg så en allianse mellom støttepedagog og spesialpedagog. Jeg oppfattet denne alliansen som truende for meg som leder. Da styrer spurte om hvordan jeg trodde de to så på meg, gikk det likeledes opp for meg at jeg trodde de så på meg som en lite dyktig leder, og dermed må jeg også med smerte si at det er slik jeg ser på meg selv. Den har vært vanskelig å fordøye! Da styrer spurte om hvordan jeg ønsket at det skulle bli mellom meg og støttepedagog, tenkte jeg at det hadde jeg ikke tenkt på – jeg hadde vært mer opptatt av hvordan det ikke skulle være. Så her har jeg noe å arbeide videre med. Jeg skjønner nå at jeg må ta ansvar for min rolle som pedagogisk leder – og det vil jeg!

Den første praksisfortellingen viser at Berit ser ut til å være fastlåst i et destruktivt samhandlingsmønster. Et typisk problem er at man bare mener det er den andre som må forandre seg. Man ser ikke hvordan man selv kan bidra. I det andre notatet er Berit oppmerksom på sitt eget

ansvar som pedagogisk leder. I veiledningssamtalen forsøker styrelsen å bruke sirkulære spørsmål som for eksempel: “Hvordan tror du de andre ser på deg som pedagogisk leder?”. Slik blir Berit mer bevisst sin egen rolle i samspillet fordi hun må “observere seg selv utenfra”. Fremtidsspørsmålet “Hvordan ønsker du at forholdet skal være?” bevisstgjør henne på det hun ikke har tenkt på (Carson & Birkeland 2009: 107-110).

Se også

- Tom Andersen.
- Jaakko-Seikkula.
- Double bind-hypotesen.
- Metakommunikasjon.
- Verbal metakommunikasjon.
- Reflekterende team.

Litteratur

- Baltzersen, R. K. (2008). *Å samtale om samtalen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget. [Hele boken](#)
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

En narrativ tilnærming til veiledning

Hva er narrativ veiledning?



Å forteller historier rundt leirbålet har vi gjort til alle tider.

I narrativ veiledning forsøker man å gi veisøker muligheten til å fortelle hva som virkelig betyr noe for vedkommende i livet. Veiledningen tar utgangspunkt i de historier om egen identitet som veisøker tar med seg til veiledningen. Veileder vil forsøke å hjelpe veisøker til å videreutvikle sin egen historie. Målet er å bevege veisøker fra en problemhistorie til en mer foretrukket historie om seg selv. Det blir viktig å skape forbindelser mellom erfaringer i nåtid, fortid og fremtid. Dette kan potensielt utløse alternative historier som kan berike veisøkerens videre liv. Veileders oppgave er å bidra til å gjøre slike

oversette erfaringer og historier mer tilgjengelige, slik at de kan bli en integrert del av veisøkerens identitet (Morgan 2005, Winslade & Monk 2008, White 2007).

Ordet narrativ er avledet av det latinske ordet "narrare" som betyr å gjøre kjent eller å fortelle. Et narrativ er en logisk struktur for å formidle en historie, enten det er en tradisjonell tekst eller en film. Hver hendelse i et narrativ står i et direkte påvirkningsforhold til den forrige hendelsen gjennom handlingssekvenser. Historisk sett har narrativ teori primært fokusert på ulike strukturelle og formelle sider ved en fortelling. I dag blir denne teorien brukt innenfor stadig nye fagområder som historie, sosiologi, psykologi og sosialantropologi.

Det narrative kan også ses som en metafor. Denne beskriver at vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historier vi selv og andre forteller om oss, og som vi oppfatter som virkelighet. Mennesket skaper således mening i livet ved å organisere egne opplevelser i metaforer, fortellinger og diskurser. Vårt liv er en myriade av hendelser og situasjoner, og vi gir oppmerksomhet til noen slike hendelser og situasjoner som har hatt betydning i livsløpet. Når vi setter sammen bestemte hendelser og handlinger fra livet i en kjede av årsak og virkning, så skaper vi mening og identitet. Kunnskap om selvet er innleiret i fortellinger om oss selv og disse historiene former livet vårt videre. Grunntanken i det narrative perspektiv er at vår identitet skapes gjennom de fortellinger, som vi selv og andre forteller om oss selv relatert til de kulturelle normer og forventninger, som viser seg i disse fortellingene. Det er alltid et mulig samspill mellom det vi gjør og de tanker, følelser og hensikter som handlingen referer til (White 2006, White 2007).

Et enkelt narrativ kan for eksempel omfatte en orientering om nåværende situasjon, en forklaring, en komplikasjon eller en krise. Mer komplekse narrativer kan ha mange høydepunkter. Ifølge Gjems (2007) vil veisøkerens presentasjon av veiledningstema ofte ha en narrativ struktur uavhengig av om man bruker en narrativ tilnærming til veiledningen eller ikke. Veisøkerens fortellinger vil alltid bygge på et spesifikt perspektiv og verdigrunnlag. Fortellingens store styrke ligger i at den alltid vil få frem fortellerens holdninger, verdier og tro. Det kan gjelde både en muntlig fortelling eller en skriftlig

praksisfortelling som inngår som en del av et veiledningsgrunnlag. Det vil imidlertid alltid være fare for blinde flekker i fortellingen som bidrar til en ensidig og forenklet meningskonstruksjon (Gjems 2007:167).

Teoretiske inspirasjonskilder

Den narrative veiledningen har sin opprinnelse i blant annet den amerikanske psykologens Jerome Bruners ideer om at mens livet går sin gang, organiserer og tilskriver vi det mening gjennom fortellinger. Jerome Bruner (1991) mener mennesket konstruerer verden gjennom to hovedformer: *den logisk-paradigmatiske tenkemåten* og *den narrative tenkemåten*. Disse tankeformene påvirker hvordan vi forstår virkeligheten og organiserer erfaringene våre. Den narrative tenkemåte tar utgangspunkt i at mennesker tenker på samme måte som fortellingen er bygd opp. Vi organiserer våre erfaringer kronologisk etter hverandre med en start, et høydepunkt og en slutt i et lineært narrativt mønster.

Det er dette som er grunnen til at fortellinger inngår som en del av alle menneskelige kulturer, enten det er myter, sagn eller legender. Fortellingens vesentlige kjennetegn er at den retter seg mot et mål i en bestemt rekkefølge. Den har også en begynnelse med en handling som utløser hendelsesforløpet. Det som skaper historien er at det er noe usedvanlig eller uventet som skjer som krever en forklaring. Det er med andre ord noen utfordringer som må løses. Fortellinger er ikke objektive, men derimot fortalt fra et subjektivt perspektiv i en bestemt tid og situasjon med konkrete personer. Når vi forteller en egenopplevd historie til andre, blir den først og fremst vurdert ut fra om den er sannsynlig eller troverdig i den forstand at den ligner livet. Denne narrative tenkemåten stiller derfor ikke krav til sannhet eller logisk forestillingsevne, men krav om poetisk fantasi. Det er fantasien vår som gjør at vi kan lage gode og troverdige historier. Det er også denne narrative tenkemåten som bidrar til at vi opplever livet som meningsfylt (Bruner 1991).

Kjennetegn ved veiledningsmetoden

Som utgangspunkt handler den narrative veiledning om å veilede mennesker som har en personlig eller yrkesfaglig utfordring. Narrativer bidrar til å skape sammenheng og mening rundt alle de erfaringer vi gjør oss. Et narrativ kan sammenlignes med et mentalt kart som vi tegner og styrer vårt liv ut fra. Den narrative veiledningsmetode har hentet mye av sin inspirasjon fra narrativ terapi, spesielt representert ved den australske familierapeut Michael White (White 1995, White 2006, White 2007, White & Epston 1990). Ifølge Winslade & Monk (2008) må den narrative veileder være aktivt spørrende overfor veisøker. Veilederen må velge ut aspekter ved veisøkerens samtale som kan bli gjenstand for nærmere undersøkelse og potensielt være et redskap for å skape en alternativ historie. Winslade & Monk (2008: 83-84) foreslår at veileder benytter følgende veiledningsstrategi:

- Legg vekt på alternative handlinger som ikke passer med problemhistorien. Spør hvordan veisøker gjennomførte disse handlingene og hva de tenkte på i etterkant. Dette kan bidra til at personen i større grad opplever seg selv som aktør i eget liv.
- Spør etter tilsvarende alternative handlinger i den senere tid.
- Spør etter egenskaper eller verdier som er nødvendige for å gjennomføre alternative handlinger. Søk etter beskrivelser av det som er nødvendige for slike handlinger.
- Dersom det ikke blir vist til fullstendige alternative handlinger, så kan man spørre etter intensjoner eller ønsker om å handle i alternative retninger.
- Be veisøker om å gi den alternative fortellingen et navn.
- Finn andre tilhørere til den alternative fortellingen, som kanskje har verdsatt eller bidratt til veisøkerens handlinger.
- Skap forbindelser mellom begivenheter innenfor et alternativt handlingsforløp.
- Spør om veisøker er tilfreds med den alternative historien og eventuelt hvorfor.
- Avbryt dersom samtalen vender tilbake til problemhistorien.
- Be veisøker tenke over hvilken retning livet ville tatt dersom den nye historien fortsatte sin utvikling. Spør om hvilke skritt

veisøker eventuelt er i ferd med å forberede.

- Oppmuntre veisøker til å lage hypoteser om hvordan fremtiden kan forløpe, dersom den alternative historien får mer plass.

Winslade og Monk (2008) mener den nye alternative historien bare blir en del av personen dersom det er et publikum til stede som forstår og verdsetter veisøker. De understreker derfor viktigheten av å invitere betydningsfulle andre til å være til stede under veiledningsmøtene. Det kan være familiemedlemmer, lærere eller klassekamerater. Veileder skal tilrettelegge situasjonen slik at publikum medvirker til anerkjennelse og verdsettelse av den nye historien etter hvert som den vokser fram.

Se også

- [Jerome Bruner](#).
- [Narrative therapy](#).
- [Praksisfortellinger](#).

Kilder

- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18:1, 1-21. [Artikkel](#)
- Epston, D.; White, M. & Murray, K. (1992). "A Proposal for Re-authoring Therapy: Rose's Revisoning of her Life and a Commentary". I S., McNamee & K.J. Gergen (Red.), *Therapy as Social Construction*. London-Newbury Park-New Delhi: Sage Publications.
- Gergen, K. & Gergen, M. (2004). *Social Construction: Entering the Dialogue*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.

- Morgan, A. (2005). *Narrative samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Winslade, J.M. & Monk, G.D. (2008). *Narrativ vejledning i skolen*. København: Corwin Press Inc. & Dansk Psykologisk Forlag.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.
- White, M. & Morgan, A. (2007). *Narrativ terapi med børn og deres familier*. København: Akademisk Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (1995). *Re-Authoring Lives*. Adelaide, Australia: Dulwich Centre Publications.

Coaching

Hva er coaching?

Begrepet “coaching” er opprinnelig hentet fra ordet vogn. På 1800-tallet ble betegnelsen coach brukt på en lærer som ga engelske studenter eksamenshjelp som privatundervisning. Disse lærerne ble oppfattet som så engasjerte at studentene fikk en følelse av å kjøre gjennom eksamen med vogn (“coach”). Som en ny type veiledning blir coaching brukt som en metafor for en indre reise. Coachen er den som hjelper veisøker å forbedre sine egne prestasjoner ved å utvikle mentale eller praktiske ferdigheter (Skagen 2004).

Bakgrunn

Opprinnelig ble coaching som veiledningsform utviklet i amerikanske idrettsmiljø. Nordmannen og fotballtreneren Knut Rockne var en pioner innenfor den tidlige idrettscoachingen, men det er først og fremst tennistreneren Timothy Gallwey som blir regnet for å være opphavsmannen bak coachingbegrepet. Gallwey mente man også måtte beherske det indre mentale spillet for å bli en god tennisspiller. Hans bok om det indre tennisspillet inspirerte flere av de kjente navnene i coachmiljøet som for eksempel Myles Downey og John Whitmore.

Gallwey hevdet avslappet konsentrasjon var avgjørende for å mestre tennisspillet. Spilleren måtte ikke kritisere eller fordømme sin egne prestasjoner. Paradoksalt nok ligger hemmeligheten ved å vinne et spill i å ikke prøve for hardt. Spillerne må konsentrere seg om selve spillet, ikke om å vinne. En tilstand av sinnsro er nødvendig for at energi og ressurser skal bli frigjort i maksimal ytelse. En slik tilstand

trenger ikke læres fordi vi har den i oss, men vi kan ha utviklet uvaner som hindrer oss i å gå inn i denne produktive tilstanden. For å nå denne tilstanden skal vi ikke analysere handlinger, men heller danne tankebilder av oss selv når vi utfører gode handlinger. Vi må venne oss av med å vurdere våre egne mangler på en negativ måte. Dette krever at vi blir bedre til å skille mellom det å observere hva vi gjør på den ene siden, og det å verdsette eller vurdere slike observasjoner på den andre siden (Skagen 2004).



Slik Gallwey skildrer denne optimale tilstanden, har den klare likhetstrekk med flytbegrepet til Csikszentmihalyi. I dag blir coaching som veiledningsform brukt innenfor ledelse, næringsliv og livsveiledning. Begrepet er i dag i større grad brukt som refleksjons- og samtalemetode for styrking av enkeltmenneskets ressurser (Skagen 2004).

Kilde

- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Verdsettende undersøkelse

Hva er verdsettende undersøkelse?

Verdsettende undersøkelse (på engelsk: Appreciative Inquiry) er en tilnærming til veiledning som forsøker å utvikle det beste i mennesker. Begrepet “Appreciative” blir brukt for å understreke at oppmerksomheten er rettet mot det vi verdsetter, anerkjenner og som skaper verdi. Begrepet “Inquiry” viser til at man undersøker og forsøker å oppdage det som allerede fungerer og har verdi. De siste årene har denne tilnærmingen til veiledning blitt mer populær (Cooperrider & Srivastva 1987, Cooperrider & Srivastva 1999, Cooperrider & Whitney 2000).

Tilnærmingen tar utgangspunkt i de forhold som aktørene opplever som menings- og virkningsfulle i livet eller arbeidssituasjonen. Antakelsen er at mennesker endrer seg raskere hvis de forsøker å styrke de positive ressursene de allerede har. Veien om problemanalyser har en tendens til å forsterke eller forverre utgangssituasjonen. Ifølge Cooperrider og Srivastva (1987) bygger verdsettende undersøkelse på følgende grunnleggende antagelser:

- I alle organisasjoner og hos alle medarbeidere finnes det suksesshistorier som kan danne grunnlaget for videre utvikling.
- All utvikling skjer på grunnlag av erfaringer. Ved å ta utgangspunkt i de positive erfaringene, blir veien til utvikling mer meningsfull. Det er positive erfaringer som bør gjøres synlige og aktive i organisasjonen.
- Undersøkelse og forandring står i et dialektisk forhold til hverandre. Ved å sette i gang en undersøkelse, vil vi samtidig sette i gang en endringsprosess.

I utviklingsarbeidet oppdager medarbeidere hva som har betydning i organisasjonen, hva som skaper glede, utvikling og frihet (Ludema, Cooperrider & Barrett 2006). Mennesker som anerkjennes for sine styrker og kvaliteter, er villige til å satse enda mer. For å oppnå en forståelse av hva det er som virker, må man reflektere rundt kjennetegn ved gode opplevelser og erfaringer.

Det teoretiske grunnlaget bygger på antakelsen om at språket er et redskap som bidrar til å konstruere virkeligheten. Det vi oppfatter som virkelighet, er ikke noe som blir skapt inne i oss, men mellom oss gjennom språk. Betydning, mening og erkjennelse blir skapt i interaksjon med andre.

Fasene i gjennomføringen av en verdsettende undersøkelse

En verdsettende undersøkelse blir vanligvis delt inn i fire faser (Cooperrider & Srivastva 1999, Cooperrider & Whitney 2000, Ludema, Cooperrider & Barrett 2006, Whitney & Trosten-Blom 2003):

Oppdagelsesfasen

Formålet med oppdagelsesfasen er å undersøke de situasjoner hvor organisasjonen og mennesker fungerer på sitt beste. Dette skjer gjennom systematisk kartleggingsarbeid som for eksempel bruk av intervju.

Eksempler på spørsmål i et verdsettende intervju

- Hva gjør oss glade?
- Hva bidrar til å gjøre oss glade?
- Hva hjelper oss til å fremme det som er bra?

Målet er å finne de gode historiene som viser til betydningsfulle opplevelser og erfaringer. Disse kan skape et felles erfaringsgrunnlag rundt det som gir verdi og energi i hverdagen. Slike historier kan gjøre det lettere å forstå de styrkeområder som gir vitalitet i personer og organisasjoner.

Drømmefasen

Med grunnlag i kartleggingen av de beste erfaringer, formulerer man drømmer og visjoner om hvordan fremtiden skal bli. Her handler det om å utveksle forestillinger om en foretrukket fremtid. Hvis en verdsettende undersøkelse skal fungere, må den være basert på medvirkning. Ideelt sett bør man involvere alle medarbeiderne i en organisasjon eller et team, og man bør så langt som mulig involvere viktige samarbeidspartnere og brukere i prosessen.

Nyskappingsfasen

I nyskappingsfasen arbeider medarbeiderne med å lage konkrete beskrivelser av hvordan hverdagspraksisen i organisasjonen kan se ut når drømmen eller visjonen er realisert. Man formulerer noen konkrete mål og utarbeider en handlingsplan for veien videre. I denne fasen jobber medarbeiderne i organisasjonen med å skape relasjoner og systemer som kan understøtte den ønskede utviklingen. Hensikten med denne fasen er å klargjøre hva man vil og hva som skal til for å realisere visjonen.

Realiseringsfasen

I realiseringsfasen må medarbeiderne velge arbeidsformer og tiltak som kan virkeliggjøre de mål som er utarbeidet i nyskappingsfasen. Dette krever at man utarbeider en konkret handlingsplan. Denne bør beskrive hva som skal gjøres av hvem og når det skal skje. Tidligere gode erfaringer blir dermed intensivert og nye tiltak blir prøvd ut. I denne fasen holder man læringsprosessen i gang ved hele tiden å justere og eksperimentere. I denne sammenheng vil det være fruktbart å supplere med andre evaluerings- og utviklingsredskaper.

Anvendelse og eksempler

Verdsettende undersøkelse kan bli brukt til:

- å reflektere over kompetanser og ressurser i en personalgruppe.
- å få kunnskap om og reflektere over det faglige arbeidet.
- å få kunnskap om hva ledelse og medarbeidere har

oppmerksomheten rettet mot i det daglige arbeidet.
- å planlegge og gjennomføre en utviklingsprosess/
organisasjonsutvikling (Cooperrider & Srivastva 1999,
Cooperrider & Whitney 2000, Ludema, Cooperrider & Barrett
2006, Whitney & Trosten-Blom 2003).

Nedenfor blir det vist til eksempler på ulike prosjekt:

- [Eksempel 1](#): Hvordan skape den gode barnehagen gjennom å forske på frydefulle øyeblikk og positive opplevelser? Erfaringer fra utviklingsarbeid ved Trollsteinen barnehage. Av Bente Rolfsen, Vivian M. Luth-Hanssen, Bjørn Hauger.
- [Eksempel 2](#): Det gode elevmøtet! Skolen som arena for tidlig intervensjon og positivt forebyggende arbeid: Teori, praktiske eksempler og metoder. Av Bjørn Hauger.
- [Eksempel 3](#): Anerkjennende utviklingsledelse: Appreciative Inquiry som grunntenkning i ledelse og en metodisk tilgang til utvikling og forandring.
- [Eksempel 4](#): Appreciative Inquiry som metode. Av Bjørn Hauger, redigert av Anne Liv Kaarstad Lie.
Se flere eksempler fra [Appreciative Inquiry Commons](#).

Kilder

- Cooperrider, D.L. and Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in Organizational Life. *Research in Organizational Change and Development*, 1, (s.129-169). ([Original artikkel](#))
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1999). Appreciative inquiry in organizational life. I S. Srivastva & D. L. Cooperrider (Red.), *Appreciative Management and Leadership: The Power of Positive Thought and Action in Organization* (s.401-441). Cleveland, OH: Lakeshore Communications.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2000). *A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry*. *Appreciative Inquiry Commons*. ([Original artikkel](#))
- Ludema, J.D., Cooperrider, D.L., & Barrett, F.J. (2006). Appreciative

Inquiry: the Power of the Unconditional Positive Question. I P., Reason & H., Bradbury (Red.) *Handbook of Action Research*. Sage. London.

- Whitney, D. & Trosten-Blom, A. (2003). *The Power of Appreciative Inquiry. A Practical Guide to Positive Change*. San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers.

Nettressurser

- En viktig nettressurs er [Appreciative Inquiry Commons](#).
- The [Taos Institute](#) i New Mexico.
- [Ann Radford](#) publiserer AI Practioner og har andre AI ressurser.
- Danske websider om Appreciative Inquiry ([lederweb.dk](#), [unicoaching.dk](#)).

Aksjonslæring

Hva er aksjonslæring?

Aksjonslæring kan beskrives som en læreprosess hvor kolleger i en organisasjon iakttar og reflekterer over sine egne erfaringer på en systematisk måte og prøver ut nye tiltak. Ideen er at man arbeider med kontinuerlige selvutviklings- og refleksjonsprosesser sammen med andre. Tom Tiller sier det slik: “Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (...) med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre” (Tiller 1999: 47). Aksjonslæring anvendes ofte som en strategi i lokalt utviklingsarbeid i en organisasjon (for eksempel skole) for å bidra til å heve kvaliteten i det yrkesfaglige arbeidet. Hvis målet er varig endring av praksis, er det sjelden tilstrekkelig å ta ut medarbeidere fra deres daglige arbeid og sende dem bort på kortvarige kurs. Grunnideen i aksjonslæring er at det først og fremst er gjennom kritiske og systematiske refleksjoner over daglige erfaringer at man utvikler ny praksis. Varige endringer skjer når medarbeiderne selv finner løsninger i forhold til de bestemte pedagogiske eller faglige utfordringer de står overfor. Aksjonslæringens grunnleggende verdier er deltakelse, involvering, ansvarliggjøring, kritisk refleksjon og forpliktelse til å lære av erfaringer (Tiller 1999, Tiller 2006).

Revans (1984) identifiserer aksjonslæringens hovedmål slik:

- å gjøre nyttige fremskritt når det gjelder å håndtere et eller annet problem (eller mulighet) i en organisasjon.
- å gi deltakerne tilstrekkelig spillerom til å lære ved hjelp av observasjoner, refleksjoner og utprøvinger både på egen hånd og i

samarbeid med andre.

- å oppmuntre medarbeidere i en organisasjon til å begynne med ny giv.

Som punktene over illustrerer, er aksjonslæring et redskap for innsamling og analyse av informasjon for å endre eller forbedre praksis i organisasjonen. Gjennom aksjonslæring kan medarbeidere utvikle en større forståelse for kompleksiteten i de dynamiske samspillsprosessene på arbeidsplassen. Det kan skje ved å prøve ut tiltak i hverdagen som er støttet av den kollegiale dialogen. Ved hjelp av egen refleksjon og kollektiv refleksjon skapes et sterkere eierforhold til endring og utviklingsprosesser. Deltakerne forsker på egen praksis ved å stille spørsmål om hvorfor de gjør ting slik de gjør og hva som kan forbedres. I aksjonslæring er dessuten kunnskapsdeling sentralt. Først og fremst foregår delingen i team eller arbeidsgrupper, men den blir også gjort kollektivt tilgjengelig for hele organisasjonen gjennom ulike tiltak. Hensikten er å utnytte medarbeidernes eksisterende kunnskap og forsøke å integrere den i de nye utviklingsprosessene.

Aksjonslæring bygger på antakelsen om betydningen av å synliggjøre og språkliggjøre medarbeidernes kunnskap om organisasjonens aktiviteter eller praksiser. Dersom en ser at praksis ikke er i samsvar med egne verdier, vil den nye erkjennelsen kunne bidra til endring av praksis. Krittisk refleksjon fokuserer også på endring av uhensiktsmessig praksis. I et samfunn i stadig forandring stilles det krav til at profesjonelle yrkesutøvere har endrings- og utviklingskompetanse. Aksjonslæringen kan bidra til at man finner løsninger og når man står overfor vanskelige utfordringer. I tillegg vil både individer og organisasjoner bevege seg i retning av å bli en lærende organisasjon.

Historisk bakgrunn

Siden [Reg-Revans](#) introduserte aksjonslæring i 1940-årene, har det eksistert ulike variasjoner av begrepet, men alle former for aksjonslæring har noen felles elementer. Det handler om mennesker som forsøker å løse problemer og implementere aksjoner eller tiltak i

egen hverdag i løpet av en bestemt tidsperiode. Begrepet kan særlig knyttes til aksjonsforskningsbevegelsen og ideen om “læreren-som-forsker” som vokste frem i Storbritannia med Stenhouse (1975) og Elliot (1991) og den australske aksjonsforskningen med forskerne Carr og Cemis (1986).

I Norge ble aksjonslæring for alvor satt på dagsorden med Tom Tillers bok om aksjonslæring fra 1999. Ifølge Tiller (1999) er aksjonslæring lillebroren til aksjonsforskning. Aksjonslæring har derfor mange felleselementer med aksjonsforskning, men bygger i sterkere grad på erfaringslæring, hvor refleksjon over erfaringer spiller en nøkkelrolle. Tiller anvender begrepet aksjonslæring om lærere som på en systematisk måte undersøker sin egen pedagogiske praksis med intensjon om å forbedre kvaliteten. Begrepet aksjonsforskning knytter han til det forskere gjør når de undersøker, analyserer og dokumenterer aksjonslæringsprosesser. Den grunnleggende verdien i aksjonsforskningen er at den foregår i et samarbeid, hvor det ikke forskes “på” mennesker, men “sammen med” mennesker i et forskende partnerskap. Det blir viktig ikke bare å forske “på” skolen, men gjøre undersøkelser sammen med “forskende” lærere og skoleledere. Tanken er at skoleutvikling ikke kan foregå uten at de som arbeider sammen til daglig lærer av sine erfaringer på en kollektiv måte (Tiller 1999).

En annen inspirasjonskilde bak utviklingen av aksjonslæring er Schöns (1983, 1987) begrep om den reflekterte praktiker. Refleksjon over egne erfaringer kan gi økt innsikt i verdier knyttet til praktisk yrkesutøvelse.

Aksjonslæringssyklusen

Plauborg et al. (2007) mener aksjonslæringsprosessen analytisk kan inndeles i fem faser, mens Marquardt mener (2011) den består av seks komponenter:

- 1) Etablering av en aksjonslæringsgruppe eller team.
- 2) Utgangspunkt i et problem.
- 3) Refleksjon med basis i spørsmål.
- 4) Aksjoner og tiltak overfor problemet.

- 5) En forpliktelse til å lære.
- 6) Veiledning.

Disse komponentene inngår i en syklisk prosess som kan bidra til å skape endring. Bevegelsene mellom plan, aksjon, observasjon og refleksjon representerer en dialektikk mellom fortidsanalyser og refleksjon over mulige fremtidige handlinger. Dialogen og samarbeidet mellom deltakende aktører i alle faser er også viktig (Carr & Cemis 1986). Et annet kjennetegn ved aksjonslæringen er at den ofte innebærer noen grad av skriftlighet og systematisk arbeid i alle ledd. Systematikken gir bedre muligheter til å undersøke og analysere hva som skjer og hvorfor. I aksjonslæring er det også viktig å dokumentere det som skjer, slik at prosessen blir mer synlig for alle parter. I det følgende blir fasene i aksjonslæringszyklusen presentert i større detalj.

Etablering av en aksjonslæringsgruppe eller team

Aksjonslæring inkluderer samarbeid med kolleger, men kan også tilrettelegges i samarbeid med elever/kunder/pasienter eller veiledere/forskere. Kjerneenheten i aksjonslæringen er aksjonslæringsteamet eller gruppen, som kan bestå av 3 – 8 personer med komplementerende kompetanse. Gruppen bør deretter bli enige om mandat, mål og rammer for arbeidet. Det kan være relevant at arbeidsgruppene får veiledning, gjerne av en ekstern veileder med erfaring fra endrings- og utviklingsarbeid.

Utgangspunkt i et problem

I aksjonslæringen kan problemet man tar utgangspunkt i være en utfordring, et spørsmål, et behov, en mulighet eller en oppgave som har betydning for virksomheten i organisasjonen. Det er viktig at deltakerne bruker tid på å konkretisere og avgrense det aktuelle problemet som de skal arbeide med. Et eksempel kan være: Hvordan kan vi som lærere skape mer selvregulerte elever i læreprosessen ved hjelp av vurdering for læring? Etter dette bør man definere mål, valg av handlingsstrategier og arbeidsmåter. Dette er viktig for å skape et

tydelig fokus i forløpet (Plauborg et al. 2007). Arbeidsprosessen krever at man kan stille kritiske spørsmål og lytte til hverandre. Aktørene bør stille spørsmål ved egen praktisk yrkesteori og det som blir tatt for gitt i yrkeskulturen (Furu, Lund & Tiller 2007).

En god plan er også viktig, men den må være fleksibel. I planleggingsfasen kan følgende spørsmål være relevante å diskutere:

- Hva vil vi lære noe om?
- Hva kan vi lære av andres erfaringer og kunnskaper?
- Hvordan kan vi dokumentere erfaringer som vi kan bruke til videre refleksjon?
- Hvordan kan vi tolke innsamlet materiale/empiriske erfaringer?
- Hvordan kan vi skape tid og rom for å gi hverandre respons og lære av hverandre?
- Hvilken kompetanse bør vi søke å utvikle i forhold til vårt fokusområde?
- Hvordan vil vi dokumentere hele aksjonslæringsprosessen?

Iverksetting av aksjoner eller tiltak

I aksjonslæringsstrategien velger man en aksjon eller tiltak som kan bidra til å skape endringer. En aksjon i denne sammenhengen er en handling med utgangspunkt i deltakernes virkelighet og behov for endring (Greenwood & Levin 2005, Kemmis & McTaggart 2005, Tiller 1999).

Aksjonslæring fordrer at man faktisk er i stand til å sette i verk tiltak i forhold til det problemet man arbeider med. Problemstilling og mål danner basis for hvilke strategier og handlingsvalg som blir iverksatt. Man kan sette i gang en nærmere undersøkelse av fokusområdet eller man kan eksperimentere med nye praksisformer. Med utgangspunkt i den utfordring man står overfor, iverksetter man tiltak som er gjennomførbare i hverdagens praksiser. Plauborg definerer en aksjon som “et eksperiment, der iværksættes med henblik på at lære af og raffinere praksis, og som knytter sig til en bestemt problemstilling” (Plauborg et al. 2007: 43f).

Metoder for datainnsamling

Det er viktig å observere aksjonen på en systematisk måte. Man bør på forhånd ha et relativt tydelig bilde av hva man skal observere og hvordan dette skal gjøres. Ellers kan det bli vanskelig å sortere de mange inntrykkene. Ved hjelp av loggbok, video, lydopptak, dokumentanalyse eller innspilte intervjuer kan man dokumentere det som skjer i praksis og få mulighet til å analysere det med nye briller i etterkant. Dette gjør det mulig å reflektere rundt konkrete situasjoner med kolleger. Målet med den utforskende prosessen er at deltakerne skal lære i og av egen praksis ved systematiske iakttakelser.

Å skape rom og forpliktelser til læring

Etter å ha gjort systematiske observasjoner vil deltakerne reflektere over aksjonen sammen. I denne fasen drøfter deltakerne hvilke aksjoner/ tiltak og observasjoner som har bidratt til at de har blitt klokere på den profesjonelle praksis. Samtalen avsluttes med å planlegge en ny aksjon som kan bidra til at deltakerne blir enda klokere på det valgte fokusområde. Gjennom felles refleksjon og kritiske spørsmål vil gruppen være i stand til å lære og finne nye måter å utvikle seg på. Prosessen med å være hverandres «kritiske venner» skaper også fellesskap. Arbeidsprosessen skal fremme læring både på individ-, team- og organisasjonsnivå. Ifølge Tiller & Egerbladh (1998) har et aksjonslærende miljø følgende kjennetegn.

- Involvering av medarbeidere for å utvikle organisasjonen og prøve ut nye tiltak.
- Aktørene samarbeider om problemløsning og beslutningsprosess.
- Aktørene skaper et kritisk forum.
- Aktører reflekterer og arbeider med egenutvikling.
- Refleksjon og handling er bundet sammen.
- Aktørene samler selv data om sine erfaringer.
- Oppfølging og vurdering skjer i autonome arbeidsgrupper/ team.
- Det foregår en progresjon i læringsprosessen.
- Arbeidsgruppene/teamene sprer sine erfaringer til andre.

Evaluering og rapportering

I den siste og femte fasen bearbeider deltakerne samarbeidsprosessen ved å evaluere utviklingsprosessen med utgangspunkt i tre punkter: 1) hva har vi gjort? 2) hva har vi lært og 3) hva er lurt å ta med seg videre? (jfr. Tiller 1999). Idéen med aksjonslæringen er at prosessen skal fortsette etter denne femte fasen i en aksjonssyklus med undring, aksjon, observasjon, refleksjon og ny aksjon osv. En skriftlig rapport fra aksjonslæringsprosessen vil synliggjøre hele prosessen. Hensikten er å gi bedre innsikt i hvordan erfaringene har bidratt til læring for den enkelte medarbeider, yrkespraksisen og virksomheten i organisasjonen.

Hvorfor arbeide med aksjonslæring?

I aksjonslæring er lærere forskende i egen praksis. De vil kunne få økt innsikt i hvordan de påvirker elevenes læring. Ved hjelp av aksjonslæring kan lærerens pedagogiske verdier bli mer tydelige, og aksjonsprosessen kan synliggjøre hvordan den enkelte lærer etterlever verdiene. Systematiske undersøkelser kan bidra til å avdekke når praksis og verdier ikke samsvarer i tilstrekkelig grad. Et viktig vilkår for å lykkes i aksjonslæring er at aktørene har kontekstforståelse og evne til ta et metaperspektiv på egen praksis. Ved å forestille seg situasjonen i nytt lys kan fastlåste mønstre og tatt-for-gitt sannheter bli identifisert. Ved å skape nødvendig refleksiv distanse til situasjonen, kan man se nye handlingsalternativer i situasjonen.

Anvendelsesområder

Aksjonslæringsmetoden er blitt brukt innenfor flere ulike yrkesområder:

- Eli Furu (Universitetet i Tromsø) har levert en doktoravhandling om læreres aksjonslæring. (Avhandlingen)
- Prosjekt: Overganger med sammenheng i læring – fra barnehage til skole.
- Prosjekt: Aksjonslæring som redskap i implementering av Early Years Literacy Program (EYLP).
- Aksjonslæring i førskolelærerutdanningen.

Kilder

- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Dewey, J. (1916/1961). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.
- Dotlich, D. & Noel, J. (1998). *Action learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Entwistle, A. & Entwistle N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and instruction*, 2(1), 1-22.
- Furu, E.M., Lund, T. & Tiller, T. (2007). *Action research. A Nordic perspective*. Kristiansand S: Høgskoleforlaget.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2005). Reform of the social sciences and of universities through action research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 43-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative Action and the Public Sphere. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marquardt, M. (2011). *Optimizing the Power of Action Learning. Real-Time Strategies for Developing Leaders, Building Teams and Transforming Organizations*. Boston/London: Nicholas Brealey Publishing. (sec. edition)
- Plauborg, H, Vinter Andersen, J. & Bayer M. (2007). *Aktionslæring: læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels forlag.
- Revans, R. (1984). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner*. London: Basic Books.

- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. & Egerbladh, T. (1999). *Forskning i skolens hverdag*. Kolding, DK: Kroghs forlag.

Reflekterende team som veiledningsstrategi

Hva er reflekterende team?

Reflekterende team er en behandlingsform som er mye brukt innen familieterapi og psykisk helsevern, men som også er blitt tatt mer i bruk i pedagogisk veiledning. Fremgangsmåten brukes gjerne når det er flere som deltar i terapien. Det reflekterende teamet består i tillegg ofte av to eller flere terapeuter. Først lar man klientene snakke sammen uforstyrret. Deretter diskuterer det reflekterende teamet det de ser og hører mens klienten hører på. Ved å lytte åpent til hverandres samtaler og samtaler om samtaler, kan både behandlere og klienter lettere finne løsninger på problemene.

Bakgrunn og metode

Reflekterende team ble utviklet av psykiater Tom Andersen og det såkalte Tromsø-teamet på 1980-tallet. Metoden sprang ut av en misnøye med språket i datidens psykiatripraksis. Misnøyen gjaldt psykiatriens fokus på det patologiske og det som ikke fungerte. Andersen ville heller utvikle en tilnærming som la stadig større vekt på mellommenneskelig anerkjennelse. Isteden for å lete etter årsaker til symptomer inne i mennesker, burde man heller fokusere på det sosiale systemet. En annen pioner var psykolog Jaakko Seikkula som jobbet med psykotiske pasienter. Fremgangsmåten hans gikk ut på å bytte ut fagspråket med et alminnelig hverdagspråk som pasientene kunne kjenne seg igjen i og som ble opplevd som mindre farlig. Seikkula la svært stor vekt på åpen dialog mellom pasientene, behandlere og nettverket rundt pasientene.

I et reflekterende team inntar terapeutene en posisjon der de ikke vil ha en ekspertrolle med fasitsvar. I stedet ønsker man å finne løsninger skal gjennom en dialog mellom klienter og terapeuter. Ved å reflektere og ved å lytte til teamet, vil klientene selv kunne finne løsninger. Gjennom denne prosessen kan klienten bevege seg til nye steder uten at terapeuten har oversikt over hvor veien går. I prosessen blir klienten brakt inn i et annerledes lytteperspektiv der vedkommende ikke behøver å planlegge svar, men kan ta inn over seg det de andre sier. Man trenger ikke forsvare seg, men kan heller gå inn i en tilstand av «oppmerksomt nærvær». Andre typiske trekk ved behandlingsformen er vektlegging av det positive og bruk av åpne spørsmål.

Grunnsynet tar utgangspunkt i at terapeuten selv blir en del av systemet og derfor ikke kan være objektiv. Tenkningen bygger på et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, der man antar at det ikke finnes en objektiv virkelighet. Mening er lokalisert i språket og skapes gjennom språklig utveksling mellom individer. Ordvalg reflekterer ikke bare virkeligheten, men er med på å skape den: “Man vet ikke hva man tenker før man har sagt det”. Det å finne en løsning er ikke like viktig som det å være i språket og skape nye forståelser og meninger.

Reflekterende team som veiledningsstrategi

Reflekterende team blir også brukt som en veiledningsmetode innenfor flere ulike profesjoner. Carson og Birkeland (2009) har forsøkt å tilpasse metoden til bruk i kurs i veiledningspedagogikk. Gjennom tilbakemeldinger fra et reflekterende team får partene i veiledningen muligheten til å utvikle en større forståelse for det som foregår (3–4 studenter). Det reflekterende teamet sitter rundt veileder og veisøker og lytter til veiledningssamtalen som observatører. Veileder, veisøker og teamet kan når som helst stoppe opp og fryse situasjonen. Når dette skjer, skal teamet diskutere følgende spørsmål høyt:

- Hvordan blir situasjonen beskrevet?
- Hvordan kan man beskrive samtaletemaet i større detalj?
- Hva skjer dersom veileder gjør noe annet?

Ved hjelp av det reflekterende team kan både veileder og veisøker utvide sin forståelse av veiledningen. Carson og Birkeland (2009:112-115) viser til to eksempler på bruk:

Eksempel 1: De fem førskolelærerne i Humlebakken barnehage ønsker å bruke reflekterende team i gruppeveiledningen. Kari er veileder og Anne er veisøker, mens de tre andre utgjør det reflekterende teamet. Anne vil ha veiledning på en foreldresamtale som ikke fungerte så bra. Etter hvert kobler Anne inn det reflekterende teamet. Teamet forteller hva de har sett og hvordan de forstår og opplever situasjonen. Et medlem sier: "Jeg lurte på om Kari er litt for forsiktig. Hva ville skjedd dersom Kari utfordret Anne?" Kari takker teamet for refleksjonene og deretter fortsetter veiledningen. Etter veiledningen gir både veileder og veisøker uttrykk for at kommentarene fra det reflekterende teamet var nyttige. Kari sier: "Jeg oppdaget at jeg faktisk er litt redd for å presse veisøker".

Eksempel 2: En klasse med førskolelærerstudenter blir inndelt i tre grupper. Gruppe 1 skal sitte i en sirkel og diskutere et tema. Gruppe 2 får i oppgave å være et reflekterende team. De sitter i en halvsirkel rundt gruppe 1. Gruppe 3 skal kun observere hele prosessen. Temaet som blir diskutert er: "Hva kan menn bidra med i barnehagen?"

Det oppstår en hissig diskusjon i gruppe 1 der særlig Tom og Mette er veldig engasjerte. Etter en stund sier læreren stopp og lar det reflekterende teamet få kommentere samtalen. En av deltakerne i teamet sier: "Jeg ser at de fire andre i gruppen ikke sier noe. Jeg lurte på hva som ville skjedd hvis Tom og Mette hadde trukket seg litt tilbake". Læreren takker teamet. Tom og Mette ler litt fordi de oppdager at de har tatt litt vel mye plass i samtalen.

Når gruppe 1 fortsetter å diskutere, så går det litt tregt i begynnelsen fordi Mette og Tom nå er tause. De andre blir litt usikre, men når Tom kommer med en påstand, blir de andre engasjert og diskusjonen fortsetter. Når diskusjonen er ferdig, kommenterer Gruppe 3 hva de har opplevd. I oppsummeringen med alle gruppene synes de dette var en interessant arbeidsform.

Se også

- [Verbal metakommunikasjon](#).
- [Å samtale om samtalen i veiledningen](#).

Kilder

- Andersen, T. (1994). *Reflekterende prosesser: samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2009). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Bildekilder

Alle bildene er frigjort for gjenbruk under ulike Creative Commons lisenser.

Bildet på forsiden av boken

1. File:Student teachers Kindergarten 1898.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Student_teachers_Kindergarten_1898.jpg Lisens: Public Domain Bidragsytere: Ontario Ministry of Education

Innledning

2. Pediaressbok (Opphavsperson: PediaPress): http://no.wikibooks.org/wiki/Fil:PediaPress_Hardcover03.jpg
3. Kilde Wikimedia Commons. En person som leser nettbrett (Opphavsperson: mikebaird): Filnavn: File:Morroby-ipad-review-160168-1.jpg
4. CC-lisens på armen (Lestat (Jan Mehlich): http://no.wikibooks.org/wiki/Fil:5_urodziny_polskiej_Wikipedii_-_Wikipedystka_Nova_06.JPG)

Det første møte i praksisveiledningen

5. File:Nusfjord road, 2010 09.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Nusfjord_road,_2010_09.jpg Lisens: GNU Free Documentation License Bidragsytere: Ximonic, Simo Räsänen

Skriftlige refleksjonsredskap i praksisveiledningen

6. Maleri av Adolph Tidemand. Tittel: Haugianerne. (Bidragsytere: Kilde: H@r@ld og Anne-Sophie Ofrim) http://no.wikipedia.org/wiki/Fil:Adolph_Tidemand_Haugianerne.jpg

Muntlig refleksjonsredskap i praksisveiledningen

7. Fil:FN Marktfrauengruppe 6.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:FN_Marktfrauengruppe_6.jpg Lisens: Public Domain Bidragsytere: Photo: Andreas Praefcke

Aktiv lytting

8. File:The Gaze.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:The_Gaze.jpg Lisens: Creative Commons Attribution 2.0 Bidragsytere: Emily Tan

9. En fugl (Opphavsperson: Frank Schulenburg).
Filnavn: File:Отражение птицы в воде.jpg [Wikimedia Commons](#).

10. File:Carl Ransom Rogers.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Carl_Ransom_Rogers.jpg

Lisens: Creative Commons Attribution 2.5 Bidragsytere: Original uploader was Didius at nl.wikipedia

11. Fil:Samaritan.jpg Kilde: <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Samaritan.jpg> Lisens: Public Domain

Bidragsytere: Barfoos, Bennylin, Jtneill, Kalki, Riccardov, Siebrand, Wst

12. Fil:Ara ararauna -eating -Wilhelma Zoo-8-2rc.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Ara_ararauna_eating-Wilhelma_Zoo-8-2rc.jpg Lisens: Creative Commons

Attribution-Sharealike 2.0 Bidragsytere: derivative work: Snowmanradio (talk) Ara_ararauna_eating-Wilhelma_Zoo-8.jpg: kathrin_gaisser

Å samtale om samtalen i veiledningen

13. File:En metakommunikasjonsmodell.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:En_metakommunikasjonsmodell.jpg

Lisens: Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Bidragsytere: Rudolpho

Hva er veiledning?

14. Fil:Kierkegaard.jpg Kilde: <http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Kierkegaard.jpg> Lisens: Public Domain

Bidragsytere: Neils Christian Kierkegaard

15. File:Carl Ransom Rogers.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Carl_Ransom_Rogers.jpg

Lisens: Creative Commons Attribution 2.5 Bidragsytere: Original uploader was Didius at nl.wikipedia

Mesterlære

16. File:Zimmermann 1880.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Zimmermann_1880.jpg Lisens: Public Domain

Bidragsytere: Anonymous artist

17. Fil:Medieval baker.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Medieval_baker.jpg Lisens: Public Domain

Bidragstere: Man vii, Peter Isotalo, Pieter Kuiper, Str4nd, Thib Phil, 1 anonyme endringer

18. File:Saaduuts - dugout canoe 01.jpg Kilde:
http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Saaduuts_-dugout_canoe_01.jpg Lisens: GNU Free Documentation License
 Bidragstere: Joe Mabel

19. File:Tailors in Tanzania.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Tailors_in_Tanzania.jpg Lisens: Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported
 Bidragstere: Fanny Schertzer

20. Wikimedia—Commons Filnavn. File:US Navy 100803-N-7498L-069 Chief Damage Controlman Tommy Thompson, an instructor assigned to the Center for Naval Engineering Learning Site, Pearl Harbor, demonstrates how to measure out K-type shoring angles.jpg Lisens: Public Domain
 Bidragstere: Benchill

21. Wikimedia—Commons. File:Bundesarchiv Bild 183-16229-0001, Architekt mit Student an Plänen arbeitend.jpg Lisens: Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Germany
 Bidragstere: BlackIceNRW, Gamsbart, Scialfa, TomAlt, Wst

22. Wikimedia—Commons. File:US Navy 100522-N-7498L-130 Sailors from various commands march on Kalakaua Ave. during the Aloha to the Military Ohana celebration and parade.jpg Lisens: Public Domain
 Bidragstere: -

Dreyfus og Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse

23. Wikimedia—Commons. Filnavn: File:Chess Players in Dupont Circle (20109566).jpg Sjakkspilling (Opphavsperson: dbking).

24. Fotballkamp (Opphavsperson: Matthew D. Wilson (LtPowers): http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Soccer_match_-_Rochester_vs_Carolina.JPG?uselang=nb

Didaktisk veiledningsstrategi

25. File:Didaktisk relasjonstenkning.png Kilde:
http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Didaktisk_relasjonstenkning.png Lisens: Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported

Bidragstere: JEH

26. Kilde [Wikimedia Commons](#). File:Bundesarchiv B 145 Bild-F079064-0006, Bonn, Gymnasium.jpg

Lisens: Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Germany
Bidragsytere: AndreasPraefcke, Finavon, Kingturtle, LtPowers, Mattes, Santosga

En narrativ tilnærming til veiledning

27. Kilde [Wikimedia Commons](#). Fil:Camp fire fire pit.jpg

Opphavsperson: Canoe Island French Camp

Kilde: http://no.wikibooks.org/wiki/Fil:Camp_fire_fire_pit.jpg

Systemisk veiledning

28. Fil:Elevene_-_læreren.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Elevene_-_læreren.jpg

Lisens: Attribution

Bidragsytere: Anders Moe

Coaching

29. File:Tommy Haas serves.jpg Kilde: http://no.wikibooks.org/w/index.php?title=Fil:Tommy_Haas_serves.jpg

Lisens: Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported

Bidragsytere: Diane Krauss (DianeAnna)