

- Baltzersen, Rolf K (2011). Å veilede en nyutdannet lærer med disiplinproblemer i klassen. I: Karlsen, Thorbjørn J. (Red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag. ISBN 978-82-05-41535-5. (Kapittel 5. s 84 – 102).

# Å veilede en nyutdannet lærer med disiplinproblemer i klassen

## En analyse av en foreldresamtale og veiledningsamtale med utgangspunkt i modelltenkningen til Argyris og Schön

---

Av Rolf K. Baltzersen

### Innhold

Innledning .....	3
Metode .....	5
Samtaleutdrag 1: planlegging, gjennomføring og evaluering av foreldresamtalen .....	5
Analyse av samtaleutdrag med utgangspunkt i modell I – handlingsstrategier .....	7
Analyse av samtaleutdrag med utgangspunkt i modell II – handlingsstrategier .....	10
Samtaleutdrag 2 – "Veiledningsamtale" med undervisningsinspektør .....	12
Konklusjoner .....	14
Litteratur .....	15

## Sammendrag

I denne artikkelen vurderer jeg om modelltenkningen til Argyris og Schön kan gi oss en større forståelse for de praksisteorier som nyutdannede lærere og veiledere opererer med. Argyris og Schön gjør en grovkategorisering av alle menneskelige handlinger i to helt ulike grunnleggende mønstre for handling eller praksisteorier. *Modell I*- handlinger er kjennetegnet av at man primært forsøker å løse problemer på egen hånd, mens mer konstruktive *Modell II*-handlinger viser til at man heller forsøker å løse problemer ved å involvere andre i prosessen. Argyris og Schön hevder de aller fleste opererer etter *Modell I* handlingsstrategier i truende eller ubehagelige situasjoner fordi dette egentlig er automatiserte forsvarsmekanismer som alle har.

Med utgangspunkt i transkripsjoner av utvalgte samtalesekvenser fra en foreldresamtale og en veiledningssamtale viser jeg hvordan en nyutdannet lærer og hans veileder ser ut til å ta utgangspunkt i et relativt ensidig sett av *Modell I*-handlingsstrategier. Elementer av *Modell II*-handlinger er til stede, men de ser ut til å være svakt forankret i samtalen. Analysen støtter derfor ideen om at også nyutdannede lærere eller veiledere vil kunne orientere sine handlinger ut fra et tydelig *Modell I*- handlingsmønster i vanskelige samtalsituasjoner. I siste del av artikkelen foreslår jeg opplæringstiltak som kan styrke disse gruppenes evne til i større grad å benytte seg av *Modell II*-tilnærminger i profesjonelle veiledningssamtaler.

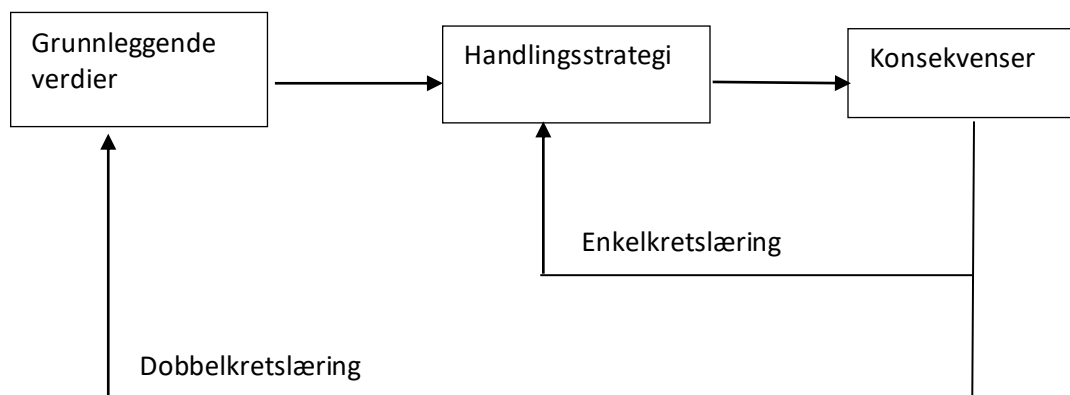
## Innledning

Det har de siste årene vært satset mye på veiledning av nyutdannede lærere i Norge (Hoel med flere 2010, Høihilder med flere 2010, Smith og Ulvik 2010). Ifølge Bjørndal (2008:191) er det handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lavuås som har vært den klart mest innflytelsesrike retningen innenfor norsk veiledningspedagogikk. Denne modellen sprang ut av den antiautoritære bevegelsen som vokste frem innenfor pedagogikken på 1970-tallet. Hovedmålet er å styrke den nyutdannedes evne til å reflektere rundt egen praksisteori eller praktiske yrkest teori. En praktisk yrkest teori er den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet utviklet gjennom den enkeltes biografi. Det dreier seg om alt man legger vekt på i sin spesifikke yrkesvirksomhet. Denne forestillingen bygger på det Chris Argyris og Donald A. Schön kaller "theory-in-use" (Lauvås og Handal 2000).

Argyris og Schön har vært sentrale internasjonale forskere innenfor pedagogikkfeltet i store deler av etterkrigstiden og er kanskje mest kjent for å ha gitt begrepet organisasjonslæring en plass innenfor organisasjonsforskningen (Argyris og Schön 1978, Argyris og Schön 1996). I denne artikkelen vil jeg vurdere om deres modelltenkning kan gi oss en større forståelse av handlingsstrategier som nyutdannede lærere og veiledere i skolen benytter seg av.

Argyris og Schön er kanskje mest kjent for sine bøker om organisasjonslæring, men her vil jeg legge hovedvekt på å presentere trekk ved den individuelt orienterte handlingsteorien som de har utviklet. Som et teoretisk utgangspunkt antar de at alle individer konstruerer handlingsstrategier eller mentale kart som styrer våre handlinger i ulike situasjoner. Slike mentale kart strukturerer hverdagshandlingene våre og forenkler håndteringen av den store informasjonsmengden som vi daglig må forholde oss til. Uten disse kartene ville vi ikke klart oss. Når man må fatte beslutninger raskt, er det sjelden tid til rike og komplekse analyser. Da må man stole på ens egne automatiserte handlingsstrategier. Selv om handlingene kan være forskjellige i innhold, er de like i struktur. Grunnkomponentene inkluderer antakelser om en selv, andre, situasjonen, forbindelser mellom ulike handlinger og konsekvenser. Når vi utfører aktiviteter i hverdagen vil derfor hele tiden planlegge, gjennomføre og evaluere våre egne handlinger. Individet kan sies å operere innenfor en tredelt "handlingsstruktur":

Figur 1. Modell som viser sammenheng mellom aktørens generiske handlingsstruktur og ulike læringstyper (Smith 2001).



I bunn opererer vi med *grunnleggende verdier* som igjen legger føringer for våre *handlingsstrategier* og som for det tredje resulterer i *konkrete valg av atferd*. Det er de grunnleggende verdier som er relatert til antakelser om selvet, andre og atferdssituasjonen. Disse verdiene markerer grensen for hvilke handlinger som er akseptable. Handlingsstrategiene viser til planene man utvikler for å holde seg innenfor rammen av de grunnleggende verdiene. Gjennom observerbare konsekvenser av de handlinger man utfører får man tilbakemeldinger som gjør at man eventuelt kan endre handlingsstrategi eller grunnleggende verdier. Å endre grunnleggende verdier er en langt mer tidkrevende og omfattende prosessen. Den blir betegnet som dobbeltkretslæring, mens enkeltkretslæring er knyttet til justering av handlingsstrategier innenfor rammen av de eksisterende grunnleggende verdier (Argyris og Schön 1996).

Gjennom relativt omfattende empiriske studier mener Argyris og Schön å ha funnet to grunnleggende handlingsmønstre som styrer våre handlinger. Disse handlingsmønstrene foreslår helt ulike retningslinjer for handling og som kan anvendes på nesten ethvert mellommenneskelig problem. Argyris og Schön kaller de to grunnleggende handlingsmønstrene for *Modell I* og *Modell II* (ibid).

*Modell I*- handlinger er kjennetegnet av at man er lite flink med andre mennesker. En leder vil for eksempel vise tegn på å være overkontrollerende, overdrevent konkurranseorientert, ufri i forhold til følelser og lukket for andre idèer enn sine egne. Argyris og Schön har forsket mye på lederatferd og mener de fleste befinner seg innenfor *Modell I*. Disse handlingsstrategiene kommer særlig tydelig til uttrykk i situasjoner som personen opplever som truende eller ubehagelig (ibid).

*Modell II* viser til at man håndterer mellommenneskelige relasjoner på en god måte. Man er mer opptatt av å involvere andre, og man har også lettere for å benytte seg av såkalt dobbeltkretslæring. Det vil si at man er i stand til å reflektere og endre grunnleggende verdier knyttet til de handlingene man opererer etter. Personen lukker seg ikke inne, men forsøker hele tiden å teste egne antakelser ved å få respons fra omgivelsene. Dette gir stadig høyere forståelse av hva som bidrar til egen effektivitet (ibid).

Ifølge Argyris og Schön (1996) er det slik at mange ledere bekjenner seg til slike handlingsstrategier, men dette er allikevel atferd som forekommer sjelden i samfunnet vårt. Det er derfor et stort behov for å utvikle opplæringsmodeller som kan bringe flere ledere over fra en destruktiv *Modell-I* tenkning til en mer konstruktiv *Modell-II* tenkning.

Argyris og Schön hevder teorien deres har relativt stor generaliseringsverdi. De to modellene preger atferd både på en-til-en nivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Skille mellom *Modell I* og *Modell II* går da også igjen i nesten alle bøkene til Argyris og Schön, og er, ut fra det jeg kan vurdere, uforandret gjennom hele forfatterskapet fram til i dag. Utviklingen av modell I er i størst grad generert fra de erfaringer Argyris og Schön har gjort seg på kurs, mens modell II er i større grad en "teoretisk" konstruksjon.<sup>1</sup> Begge modellene har en viss egenlogikk ved at innholdselementene i dem henger innbyrdes sammen. Det er allikevel bare snakk om tendenser, og man kan derfor ikke predikere hvordan noen vil handle ut fra de to modellene.

I denne artikkelen vil jeg vurdere om denne modelltenkningen kan gi oss en større forståelse for de praksisteorier (praktiske yrkesteorier) som veiledere og lærere opererer med i ulike former for

---

<sup>1</sup> Man kan selvfølgelig spørre seg om det er mulig å avdekke menneskelige handlingsregler uavhengig av hvilken situasjon man befinner seg i. Selv hevder de å ha gjort flere tverrkulturelle studier som dokumenterer eksistensen av de to modellene i forskjellige kulturer (Argyris og Schön 1974, Argyris og Schön 1978, Argyris og Schön 1996).

profesjonell samtale. *Modell I* og *Modell II* vil bli presentert grundigere i analysedelen i tilknytning til drøftingen av de ulike samtaleutdragene som jeg presenterer.

## Metode

I denne artikkelen har jeg valgt å ta utgangspunkt i et videocase. Det er en sterk økende interesse for å bruke videomateriale i forskning (Derry med flere 2010, Heath med flere 2010). Det har også blitt hevdet at det har vært gjort lite praktisk empirisk forskning rundt hva som faktisk fungerer i veiledningssamtaler. Mye veiledningslitteratur er basert på teoretiske ideer om den gode samtale uten at dette nødvendigvis blir støttet av empirisk dokumentasjon. Ny teknologi har også gjort det enklere og billigere å bruke video som forskningsmateriale (Bjørndal 2008).

På grunn av den begrensede tilgang til videorelaterte veiledningsmateriale har jeg valgt å bruke et case fra en realityserie. Det dreier seg om utvalgte samtalesekvenser fra serien *Lærerne* som gikk på NRK i 2009) *Sekvensene* handler om hverdagen til en nyutdannet lærer.

Man må være oppmerksom på at samtalene er kraftig kuttet og redigert av filmteamet i NRK. Utdrag fra foreldresamtalen varer for eksempel bare i 2 minutter, mens en vanlig foreldresamtale kanskje varer i 15-30 minutter. Vi vet heller ikke noe om hva som har vært begrunnelsene for valg av disse utdragene. Det er ikke usannsynlig at man har prioritert "konfliktfylt innhold" for å skape god TV. Vi kan derfor ikke si noe om samtaleutdragene er representative, men de er tatt med for å være illustrerende.

Jeg har valgt ut to samtaler i analysen: en foreldresamtale som en nyutdannet lærer skal ha og en "veiledningssamtale" som den samme læreren skal ha med undervisningsinspektøren. Det fremgår ikke av serien at samtalen med undervisningsinspektøren er blitt definert som en veiledningssamtale på forhånd, men den bærer preg av å ha noen slike kjennetegn ved at læreren kommer fordi han ønsker å få hjelp.

Det er også viktig å understreke at det står stor respekt av at lærerne som deltar i denne serien. De har turt å stå frem som de har gjort i slike sårbare og til dels vanskelige situasjoner. Synliggjøring av denne type samtalsituasjoner utgjør etter min mening en verdifull komplementær læringsressurs til case som mer retter seg mot studier av "superlærere". Ofte er det også mye lettere å vise frem noen man synes man er flink til ("best practice"-eksempler).

## Samtaleutdrag 1: planlegging, gjennomføring og evaluering av foreldresamtalen

Per som er nyutdannet lærer er klassestyrer for første gang. Han sliter med disiplinproblemer i sin klasse som er på mellomtrinnet. Nå skal han ha foreldresamtale for første gang. Han gruer seg fordi det er en ny situasjon. I tillegg har Tomas, barnet til foreldrene han skal snakke med, lagd mye bråk i timene og vært i håndgemeng med en annen elev.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Transkribert del (ca. i tidsrommet fra 18:50-23:20) av episode 1 i serien *Lærerne* som gikk på NRK. – (<http://www1.nrk.no/nett-tv/klipp/541845>) Denne sekvensen inneholder både (1.) forberedelser til en foreldresamtale og (2.) selve foreldresamtalen som starter fra 20:00. Fiktive navn er brukt.

### En stund før foreldresamtalen

(1) Per: *Uff, jeg gruer meg.*

(2) Kollega: *Du kan få se på malen som vi har brukt.*

(...)

(3) Per: *Helt siden jeg begynte på lærerskolen er det det jeg har gruet meg til.*

(4) Kollega: *Men det er jo veldig hyggelig da. Det er den beste delen av jobben.*

(5) Per: *Jeg har ikke vært på foreldremøte før. Jeg har aldri møtt en forelder annet enn i gangen når de henter bama sine og da å kunne fortelle foreldre hva som er rett og galt, det synes jeg er en helt umulig oppgave fordi de sitter inne med en erfaring som er helt unik. Det lønner seg nok å ha noen kilo i sekken før du ....*

(6) Kollega: *Jeg følte meg så liten, 23 år. Rett fra lærerskolen. Yes! Så skal jeg fortelle 30-40 åringer hvordan de skal oppdra bama sine.*

(7) Per: *Og jeg har ikke unger en gang. Hvordan skal jeg klare å få til det?*

### Retten før foreldresamtalen

(8) Per: *Det er jo ikke noen gamle elevsamtaler her heller vet du (leter gjennom papirer på kontoret)*

(9) Per: *Og nå har vi nervene i høyspenn og håper på det beste... Jeg er livredd for foreldrene liksom. Har med litt permer og bøker så det ser ut som om jeg har masse å komme med (smiler til kamera)*

### Selve foreldresamtalen

(10) Per: *Hei, hei. Jeg må bare begynne med å si at dette er ikke noe jeg er vant med i det hele tatt. Jeg er sikkert like nervøs som Alexander (eleven), tenker jeg.*

(11) Far: *Det er ikke noe farlig (ser på Alexander).*

(12) Per: *Nei.*

(13) Per: *hmmm ja, velkommen hit.*

(14) Per: *lekseser, ja. Åssen synes du leksene er? Annet enn... Synes du det går greit? Får du hjelp hjemme? (henvender seg til Tomas)*

Tomas: (...) (svarer ikke)

(15) Per: *Det er veldig bra å få hjelp hjemme.*

(16) Mor: *Det hender jeg kommer til kort noen ganger. Jeg synes nesten det er litt flaut å si når gutten går i 5.klasse, men vi får det da til på en eller annen måte.*

(17) Per: *Jeg har hatt noen diskusjoner med Tomas på skolen hvor du har vært litt vanskelig å få til å begynne å jobbe noen ganger, ikke sant?*

Tomas: (...) (svarer ikke)

(18) Per: *Men når han først begynner å jobbe da jobber du kjempebra. Da er det ingen som klarer å forstyrre deg liksom. Og da forstyrrer ikke du noen andre heller. Men det kan ofte ta en stund før han kommer i gang. Det må vi bli litt flinkere til. Synes ikke du også det?*

(19) Tomas: nikker.

(20) Mor: *Det er litt viktig det, og så være litt med og være konsentrert og når man skal jobbe at man da jobber.*

(21) Far: *Det er sånn som vi snakker om noen ganger (klapper sønnen på hodet). Husker du hva jeg sier da: Følg med i timen. Det lærte jeg av mammaen min. Det er viktig.*

(22) Per: *Det er viktig å følge med litt. Ikke bare litt heller. Men følge med.*

(23) Per: *Og så var det der... jeg ringte vel hjem her en gang. At han kunne være litt sånn aggressiv i leken sin (ser først på moren og så litt på faren)*

(24) Far: *Du snakket med meg.*

(25) Per: *Jeg snakket med deg ja.*

(26) Far: *Det stemmer det ja. Og det har vi snakket om.*

(27) Per: *Det er kjempeflott. Nå kjenner jeg jo Tomas mye bedre og jeg vet jo at han ikke mener noe vondt med det han gjør. Han kan leke sånn. Og sånn er gutter.*

(28) Far: *Er du fomøyd? (Klapper Tomas på hodet)*

(29) Tomas: *Ja*

(30) Far: *Det er jeg og.*

(31) Per: *Ha det godt.*

### **Etter foreldresamtalen**

(32) Per: *Da var jeg ferdig med det. Jeg synes det er så vanskelig å sitte og kritisere andres barn. Jeg prøver å si det på en veldig fin måte og det kan vel kanskje bli uklart. Nå kommer de til å gå hjem, tenker jeg nå da, de kommer til å tenke (...) Tomas han er jo bare snill og god på skolen. Og han er mye snill og god, men han kan jammen være ganske bråkete innimellom også. Jeg synes det er litt vanskelig å si det til mor og far da. Det er litt vanskelig å kalle en spade for en spade.*

## **Analyse av samtaleutdrag med utgangspunkt i modell I – handlingsstrategier**

### **Å kontrollere samtalen**

Et viktig kjennetegn ved *Modell I* – handlingsstrategier er at samtaleparten vil håndtere problemer på egen hånd. Dette kommer til uttrykk ved at man ønsker å styre samtalen mest mulig selv, for eksempel ved valg av samtaletema. Det kan også være at man blir veldig opptatt av å holde seg til en samtaleplan man har laget på forhånd. Det viktigste blir å få frem egne synspunkter i samtalen. Aktøren vil derfor anse det som unødvendig å bruke tid på å etablere felles mål for samtalen (Baltzersen 2008: 46-48).

I samtaleutdraget er det flere handlingssekvenser som antyder at Per helst vil styre samtalen selv. Han tar kontroll over situasjonen ved å definere hva de skal snakke om. Han tar for eksempel initiativ til å snakke om leksearbeid (14) og konsentrasjonsvanskene til Tomas (17), men spør ikke foreldrene om det er noe de ønsker å snakke om. De tar heller ikke selv noe initiativ til å snakke om andre temaer i dette samtaleutdraget.

Per virker veldig fokusert på å få formidlet sine vurderinger av gutten. Det er mulig dette bidrar til å svekke hans evne til å lytte til det foreldrene sier. For eksempel stiller han ingen oppfølgings spørsmål til det foreldrene sier. I refleksjonen etterpå er han også opptatt av at han ikke fikk godt nok frem sine egne synspunkter (32). På denne måten bekrefter han at målet med samtalen var å eie samtalen ved å få frem hans egne synspunkter. Problemet var bare at han ikke klarte det. Etterpå er han for eksempel ikke opptatt av om i hvilken grad han klarte å involvere foreldrene i samtalen.

Det virker som om Per tenker at bare han blir erfaren nok vil han også klare å løse problemene på egen hånd. Samtalene med kolleger i forkant vitner også om at Per opererer med en antakelse om at det finnes en riktig måte å gjøre ting: *"Jeg har aldri møtt en forelder annet enn i gangen når de henter barna sine og da å kunne fortelle foreldre hva som er rett og galt"* (5). Kollegaen ser ut til å støtte dette synet når hun selv forteller om "da hun kom rett fra lærerskolen som 23-åring og skulle fortelle 30-40 åringer hvordan de skulle oppdra barna sine (6). Lærerne antyder her at den kompetente lærer er en individuell ekspert som kan gi andre entydige gode råd.

Per ser ut til å vise noe av det samme perspektivet når han spøker med at han har med seg flere permer og bøker så det ser ut som om han har "masse å komme med" (9). Med denne formuleringen antyder han at det å ha mye å formidle er en underliggende kvalitet man bør etterstrebe i slike samtaler. Han ser ut til å være opptatt av en formidlingsdiskurs i samtalen der han største ønske er å fremstå som kunnskapsrik.

Det kan virke som om han oppfatter at ekspertrollen først og fremst bygger på mengde arbeidserfaring. Dette nevner han to ganger at han ikke har så mye av. Han snakker om at det "lønner seg nok å ha noen kilo i sekken". Han oppgir også at han heller ikke har noen unger selv. Sannsynligvis tenker han her at dette kunne gitt ham større innsyn i foreldrerollen. Han ser ut til å oppleve utilstrekkelighet i forhold til foreldresamtalen han skal ha på grunn av manglende erfaring. Implisitt vil man kunne hevde at han bygger sin tenkning på en mesterlæreideologi som går ut på at bare han skaffer seg nok erfaring vil man også lære seg hva man skal si til foreldrene (Kvale og Nielsen 1999).

*Modell I*-handlinger er gjerne preget av at man vil eie problemet selv, både når det gjelder problembeskrivelse og håndtering av løsninger. Flere av Per sine handlinger indikerer at han kommuniserer ut fra en slik tenkning. Man bør også merke seg at veldig flinke og erfarne ledere eller lærer vil kan operere etter *Modell I*-handlingsstrategier (Argyris 1991).

### **Å tildekke kritikken**

*Modell I*-handlingsstrategier vil også kunne være preget av ulike former for direkte kritikk. Direkte kritikk er kjennetegnet av at man åpent forteller om hva vedkommende gjør feil og hvordan vedkommende bør endre seg. En slik kommunikasjonsform bygger på en ide om at problemet skyldes andre og at man ikke selv har noe ansvar. Problemet med direkte kritikk er at begge partene lett kan begynne å anklage hverandre.

En mildere versjon av den samme tenkningen går ut på at man ønsker å kritisere noen, men man lar være av høflighetsgrunner. Man forsøker å holde tilbake negative følelser og alltid spørre på en vennlig måte. På denne måten beskytter man seg selv. Målet er å prøve å få de andre til å gjøre som man selv vil, men uten at de blir fornærmet. En annen lignende strategi kan være at man delvis



undertrykker slike følelser ved å snakke svært abstrakt og vagt uten å referere til konkrete situasjoner eller handlinger. Hvis den andre blir provosert av kritikken blir det enklere å tilbakevise den ved å hevde at det egentlig ikke var det man mente. Problemet med en slik tilnærming er at den lett kan føre til mange misforståelser (Baltzersen 2008: 47-50).

Det er flere indikasjoner på at Per velger en lignende tilnærming i samtalen der han forsøker å tildekke kritikken. Han virker noe utydelig i sine egne vurderinger og kritikk av Tomas. Han forteller for eksempel at Tomas bruker tid på å komme i gang med å jobbe, men han sier ingenting om at han bråker i timen (17). Likeledes sier han at Tomas kan være litt aggressiv i leken sin, men han tydeliggjør ikke konkret hvilke episoder det dreier seg om (23). Han viser til en telefonsamtale med far, men han sier ingenting om hva de snakket om.

Det kan virke som om Per her i samsvar med modell I-handlingsstrategier forsøker å pakke kritikk inn for å beskytte seg selv og holde spenningsnivået i samtalen på et lavt nivå. I samtalen med filmteamet i etterkant sier da også Per selv at han synes han var uklar i samtalen. Han er usikker på om foreldrene kan ha misforstått det han har sagt. Han ønsker å si ting på en fin måte, men er redd for at foreldrene ikke har fått med seg budskapet han egentlig ønsket å formidle. Både far og sønn sa de var fornøyd mot slutten av samtalen. Per tenker høyt og sier han tror at de kanskje kommer til å gå hjem og tenke at Tomas er bare snill og god på skolen (32).

I denne refleksjonsseansen viser Per hvor vanskelig mange opplever formidling av kritikk. I denne spontane og mer trygge refleksjonsseansen gir han tydelig uttrykk for sitt ambivalente forhold til eleven Tomas som han ikke føler han fikk formidlet ordentlig til foreldrene.

Det kan virke som om han i samsvar med *Modell-I* handlingsstrategier har vært så opptatt av holde en høflig og snill tone i samtalen at han ikke har turt å være mer kritisk selv om han hadde planlagt dette. Dette var kanskje en av grunnene til at han var så nervøs før samtalen. I stedet ender han nesten opp med å forsvare guttens handlinger når han sier at "sånn er gutter" (27). En grunn kan være at når faren i innledningen av samtalen sier at til sønnen sin at "det er ikke noe farlig" (11) så rammer han inn diskusjonen. Han antyder at samtalen ikke bør handle om noen sensitive temaer. Farens ytring får også umiddelbar støtte fra Per som angir at han er enig i dette (12).

På den annen side er det også en reell fare for at foreldrene kunne gått i forsvar hvis han hadde kritisert barnet deres mer åpent. Direkte kritikk vil som Argyris og Schön påpeker, også i denne situasjonen kunne provosere foreldrene. Kanskje primært fordi Per da vil sette gutten i en vanskelig situasjon. Man kan dessuten spørre seg om Per ikke vil si noe om bråk i timene fordi han vet han da indirekte vil kritisere sin egen jobb som klasseleder.

Selvbeskyttende *Modell-I*-handlingsstrategier er også kjennetegnet av at man vil dempe eller unnvike følelsesuttrykk fra andre i samtalen. Det er ikke mange eksempler på dette i samtalen, men man vil kanskje kunne hevde at en slik handlingsstrategi er til stede når moren oppgir at hun er litt flau over at hun ikke klarer å hjelpe (16). Per velger da ikke å følge opp denne problematikken, men skifter heller tema (17). På denne måten unngår han å snakke mer om temaet. Kanskje fordi han oppfatter dette som et sensitivt tema. Moren sier jo at hun synes det er "litt flaut" at hun ikke får til alt leksearbeidet.

## Analyse av samtaleutdrag med utgangspunkt i modell II – handlingsstrategier

*Modell II* -handlingsstrategier legger i langt større grad vekt på at man skal håndtere omgivelsene sammen. Dette skaper mest forpliktelse og bidrar også til at man kan fatte de mest informerte valgene. En person som opererer innenfor en slik tenkning vil for eksempel være opptatt av å samle inn mest mulig relevant informasjon for å belyse en sak ("maksimere valid informasjon"). Per virker opptatt av problemet, men han ser ikke ut til å ha like gjennomtenkte strategier i forhold til å forberede seg til foreldresamtalen. Dette blir illustrert av at han i forkant av foreldresamtalen leter etter en mal for gamle elevsamtaler. Det ser ikke ut som om han har forsøkt å kompensere for sin egen usikkerhet ved å forberede seg så veldig godt til samtalen.

Ifølge Argyris og Schön har man også mye å vinne på å fortelle hva man ønsker, tenker eller føler. Dette krever at man er oppriktig selv i truende eller ubehagelige situasjoner. Slik unngår man misforståelser og oppnår større tydelighet. Kanskje ville for eksempel foreldrene og Tomas blitt mer engasjert i å gjøre noe med situasjonen hvis Per hadde fortalt at han sliter med å få ro i timene. Det virker ikke som om han har sagt noe til foreldrene om at deler av problemene i klassen kan skyldes at han er ny og ikke har utviklet gode nok ferdigheter i klasseledelse.

Moren viser imidlertid tegn til å vise denne type åpenhet når hun sier: *Det hender jeg kommer til kort noen ganger. Jeg synes nesten det er litt flaut å si når gutten går i 5.klasse, men vi får det da til på en eller annen måte.* Her sier mor noe om at hun ønsker å hjelpe, men at hun ikke alltid vet hvordan. Argyris og Schön anser det å vise seg fra en mer "sårbar side" som en styrke for samtalen. Dette kan skape rom for at personene kan involvere seg mer i hverandre fordi kommunikasjon blir mer åpen og ærlig. Per kunne benyttet anledningen her til å komme inn med forslag om tettere leksesamarbeid med foreldrene, men det virker ikke som om han ser muligheten for at man kan definere problemene og utfordringene som et felles prosjekt mellom lærer og foreldre. Kanskje fordi han mener dette er noe læreren bør klare alene.

Innenfor en *Modell II*-tenkning vil man tenke at "problemet" bare kan løses i fellesskap og samråd med de involverte parter. Da vil det gjerne være aktuelt å snakke mer om løsninger eller hva som kan bli bedre enn hva som har blitt gjort galt. Innenfor en systemteoretisk veiledningstilnærming vil det også være viktig å utvikle en forståelse for at man selv også påvirker "problemet på en eller annen måte". Per er oppmerksom på sine egne problemer i undervisningen, men ser allikevel ikke ut til å inkludere disse temaene i foreldresamtalen ut fra de tilgjengelige samtaleutdragene. I refleksjonssamtalen etterpå fokuserer han også mye på Per som enkeltperson og snakker heller ikke så mye som relasjonelle forhold eller systemfaktorer.

I tabellen nedenfor ser du hvordan man kan starte en foreldresamtale ut fra de to ulike modelltilnærmingene som her har blitt drøftet.

**Tabell 1** (Hentet fra Baltzersen 2008)

Handlingsalternativ 1 basert på en <i>Modell I</i> tilnærming	Handlingsalternativ 2 basert på en <i>Modell II</i> tilnærming
<p><b>Lærer til foreldre:</b> <i>”Per er vanskelig i klassen. Han avbryter ofte helt umotivert, han forstyrrer de andre og er vanskelig å snakke til. Jeg vet dere har sagt tidligere at han oppfører seg eksemplarisk hjemme, men noe må det være som plager ham.”</i></p>	<p><b>Lærer til foreldre:</b> <i>”Jeg er bekymret for hvordan Per har det i klassen (forklarer kort). Jeg har noen refleksjoner rundt hva han strever med, og jeg er interessert i å høre hva dere tenker, som kjenner ham best. Jeg foreslår av vi snakker sammen om hva som kan tenkes å bidra til at han har det vanskelig og ikke minst hva vi kan gjøre for å hjelpe ham. Hva tror dere det dreier seg om?”</i></p>
<p><b>Tolkning:</b> Den egentlige budskapet fra læreren til foreldrene er at sønnen lager bråk. Læreren antyder også at foreldrene skjuler et eller annet relatert til at han har det vanskelig hjemme. En anklagende samtaleform blir ofte preget av avbrytelser og dårlig lytting.</p>	<p><b>Tolkning:</b> Læreren er her opptatt av å involvere foreldrene. De blir invitert til å delta i en utforskende samtale der de får en likeverdig rolle.</p> <p>Sannsynligheten er større for at begge parter vil lytte til hverandre i en slik samtale.</p>

Handlingsalternativ 2 ligner en *Modell II*-handlingsstrategi. Læreren er opptatt av å samarbeide med foreldrene og opptatt av å skape situasjoner der foreldrene får være med å utforske forskjellige synspunkter. Læreren bruker også verbalt metakommunikasjon aktivt til å la foreldrene få komme til orde. Handlingsalternativ 1 ligner mer en *modell I*-handlingsstrategi. Læreren har allerede funnet ut at problemene med Jon skyldes hjemmeforhold. Han tar ikke selv noe ansvar for situasjonen og viser *liten evne til selvkritikk*. Slik atferd er typisk for denne type destruktive handlingsmønstre.

## Samtaleutdrag 2 – "Veiledningssamtale" med undervisningsinspektør

Neste samtaleutdrag viser til at Per har en samtale med Marit, undervisningsinspektøren, om problemene han sliter med. Bakgrunnen er at en annen forelder har ringt Per og fortalt at han synes situasjonen i klasserommet er uholdbar.<sup>3</sup>

### Lærer på vei ned til undervisningsinspektøren

Per: *Det var veldig tungt når jeg fikk telefon fra faren til Pernille og han synes situasjonen i klassen var uholdbar (Går ned til Marit, undervisningsinspektøren).*

### Veiledningssamtale inne på kontoret hos undervisningsinspektøren

(Marit sitter og noterer under hele den påfølgende samtalen)

(1) Per: *Jeg har bare noen få punkter.*

(2) Marit: *Det er bra.*

(3) Per: *Jeg hadde en samtale med far her om dagen. Jeg synes det var litt ubehagelig og tok det veldig innover meg.*

(4) Marit: *Du hadde samtale med han, ja.*

(5) Per: *Fordi han ringte meg etter at han hadde sendt mail til deg.*

(6) Marit: *Og hva var det som var ubehagelig i samtalen?*

(7) Per: *Han sa jo det at det var en uholdbar situasjon og han var litt sånn morsk i stemmen. Og det synes jeg var litt ubehagelig fordi jeg jobber og jobber og*

*jobber med å få til dette her. Og jeg vet jo at det er urolig i klassen. Og det har gått litt tilbake igjen i forhold til den retningen det har gått her en stund.*

(8) Marit: *Hvordan har det gått med hodet ditt?*

(9) Per: *Jeg har ikke hatt noe mer migrene. Det har jeg ikke, men jeg har vondt i huet i dag også liksom.*

(10) Marit: *Hva er de største bøygene akkurat nå? (leser opp et spørsmål fra arket sitt)*

(11) Per: *Det er prating som ikke har noe med det vi driver med akkurat nå. Det trenger ikke være. Det kan være bare at noen rekker opp hånden og sier et eller*

---

<sup>3</sup> Transkripsjon av filmklipp nr.2 fra episode 2 (ca. i tidsrommet: 18:00-20:00) av episode 2 i serien Lærerne som gikk på NRK (<http://www1.nrk.no/nett-tv/klipp/541849>).

*annet som er så langt ut på viddene i forhold til hva vi holder på med.*

(12) Marit: *Hva legger vi i begrepet uro? Det tenker jeg er et av de temaene som jeg vil ta opp med far. Og så tenker jeg at du kan være til stede på det møtet hvis du orker det.*

(13) Per: *Ja, det er klart det*

(14) Marit: *Men jeg vil ikke ha den samtalen uten deg*

Per er her ganske åpen i sin beskrivelse. Han har fått kritikk for sin rolle som klasseleder og man får klart inntrykk av at han er frustrert i forhold til situasjonen som han ikke føler han mestrer. Han redegjør for det han ikke får til i undervisningen og viser seg fra en sårbar side. Man vil kunne hevde at han her opererer med et høyt prosedyrenivå innenfor modell II i den forstand at han forteller hvordan han opplever situasjonen både med tanker og følelser.

I noen grad vil man kunne hevde at Marit møter denne situasjonen med modell II-strategier. Hun forsøker å parafrasere det han sier ved å gjengi et nøkkelord fra noe han sier: *"Du hadde en samtale med han, ja"* (4). Hun stiller også et oppfølgingsspørsmål i begynnelsen av samtalen *"Og hva var det du opplevde som var ubehagelig i samtalen"* (6) og et åpent spørsmål senere: *"Hva er de største bøygene akkurat nå?"* (10). Slike åpne spørsmål kan defineres inn under en modell II-strategi som Argyris og Schön kaller høyt utspørringsnivå.

Ved minst to senere anledninger (7) og (11) har Marit muligheten til å stille videre oppfølgingsspørsmål eller bruke parafrasering for å få større innsyn i hvordan Per opplever situasjonen, men hun velger heller å skifte samtaletema. I forhold til Per sin problembeskrivelse (11) så velger hun heller og gå rett over å foreslå en løsning av situasjonen. Innenfor en modell II-strategi vil man gjerne søke å maksimere mest mulig informasjon om det opplevde problemet før man begynner å diskutere løsninger. Man vil derfor kunne hevde at Marit bruker elementer av aktiv lytting blir brukt, men at hun ikke klarer å gjennomføre dette som en del av en helhetlig veiledningsstrategi i dette samtaleutdraget.

Ut fra problembeskrivelsen til Per kunne man tenke seg at de enten valgte å snakke mer om undervisningssituasjonen eller håndteringen av far. Men vi ser av samtalen at det er Marit som velger at de skal snakke mer om *"håndteringen av far"* Hun beskriver også umiddelbart en løsningsstrategi *"Hva legger vi i begrepet uro? Det tenker jeg er et av de temaene som jeg vil opp med far."* (12) Som den mer erfarne lærer begynner hun raskt å tenke på løsninger og hun foreslår faktisk at hun kan løse problemet for ham. På denne måten imøtegår hun hans egen sårbarhet kanskje mer som en svakhet enn en styrke. Hun får frem sin styrke og ser delvis ut til å frita han for ansvar i situasjonen. Dette underbygges av at hun først sier han kan være til stede hvis han orker (12). Da kan det nesten virke som om han ser for seg at han skal ha en observatørstatus og lære av hvordan hun løser situasjonen og har tenkt å gå frem i samtalen med far. Dette er i samsvar med en *Modell I*-tenkning der man tar over eierskapet til et problem. Hun beskriver hva som bør være hovedfokus for å løse problemet ved å fortelle at hun vil fokusere på *"Begrepet uro"* i sin samtale med faren. Det er hun som legger planen og Per trenger bare være med hvis han orker.

Vi ser imidlertid at hun justerer denne ytringen rett etterpå. Da er hun plutselig igjen opptatt av at Per må være tilstede i samtalen. Hun får faktisk så langt som å si at hun ikke vil ha samtalen uten Per (13). Det kan nesten virke som om hun her ombestemmer seg i forhold til betydningen av hans tilstedeværelse. Selv om Per nå blir ansett som mer viktig fordi man han skal være til stede ser man ingen tegn til at han skal spille en sentral rolle i denne samtalen. Man får fortsatt inntrykk av at

Marits plan er at hun skal løse problemet med Per som tilskuer. Så vil kanskje han lære av hvordan hun løser situasjonen. Samtidig kan man diskutere i hvilken grad Marit så ensidig burde fokusert på samtalen med far og at dette kanskje også burde vært sett i sammenheng med hvordan Per kan bli bedre i undervisningssituasjonen.

## Konklusjoner

Analysene viser at både Marit og Per ser ut til å operere med tydelige elementer av *Modell I*-handlingsstrategier ut fra de tilgjengelige samtaleutdrag. Dette samsvarer med Argyris og Schön sin teori om at de aller fleste opererer etter modell-I handlingsstrategier i truende eller ubehagelige situasjoner. Deres tese er at *Modell II*-strategier må læres fordi *Modell I* er nært knyttet til automatiserte forsvarsmekanismer som alle har. Man må altså lære seg å involvere andre og utvikle felles strategier rundt håndtering av problemer og løsninger.

Modell I-handlingsstrategier ser ut til å ligge nærmere en mesterlæretenkning der man forutsetter at eksperten innehar riktig kunnskap, mens novisen skal lære dette av eksperten. Interessant i denne sammenheng er det at Bolman og Deal (1991) har kritisert Argyris og Schön for å gi *Modell II* forrang. De mener organisasjoner er iboende politiske og at det er naivt å tro at *Modell II* er bedre enn *Modell I*. De mener de to modellene bør sees på som likeverdige. I et politisk perspektiv vil *Modell I*-handlingsstrategier vise til en legitim og kulturell akseptert kamp om verdier mellom mennesker (Bolman og Deal 1991). Den mer dialogiske *Modell-II* handlingsstrategien vil kunne være vanligere i omgivelser med delt ledelse.

Ved å sette opp bipolare modeller vil man også kunne stå i fare for å styrke en uheldig og forenklet svart-hvitt-tenkning. Dette er relevant kritikk, men jeg mener allikevel at denne analysen har viser at skille mellom *Modell I* og *Modell II* kan representere en fruktbar tilnærming til analyser av samtaler som nyutdannede lærere. De gjør det for eksempel mulig å skille tydeligere og grovkategorisere ulike praksisteorier som veiledere og nyutdannede lærere benytter seg av.

I opplæringsammenheng ser verbal metakommunikasjon ut til å fremstå som et nøkkelbegrep for å kunne bevege seg mer mot *Modell II*-tilnærminger (Baltzersen 2008). Som Argyris og Schön (1996) påpeker er man nødt til å observere seg selv i konkret yrkespraksis for å kunne endre sine egne handlingsstrategier på en fundamental måte. I dette perspektivet står det stor respekt av både Per (og Marit) som har sagt seg villig til å gi oss et innblikk i vanskelige og ubehagelige samtalsituasjoner som de har opplevd i sin yrkeshverdag (ved at de har latt seg filme). På et metanivå vil derfor kunne hevde at denne viljen til å synliggjøre egen yrkespraksis bygger på en *Modell-II* tenkning. Grunnlaget for dobbelkretslæring ligger i at man tør å vise seg frem for andre og få tilbakemeldinger på hva man gjør.

I dag er det blitt veldig enkelt å ta video- og lydopptak. Dette datamateriale gir unike muligheter for å gjøre detaljerte samtaleanalyser. Det er veldig få som klarer å huske nøyaktig hvordan samtalesekvenser foregikk. Som Argyris og Schön (1996) påpeker vil det ofte være en forskjell på hvilke verdier man tror man handle etter og hvilke verdier man faktisk styrer handlingene man utfører. Detaljerte samtaleanalyser vil kunne være et viktig verktøy for å stimulere veiledere til å reflektere rundt samtaler på helt nye måter. Både veileder og veisøker vil for eksempel i beste modell-II ånd kunne sette seg ned sammen etter en samtale og reflektere over hvordan samtalen forløp (Baltzersen 2008). Hvis ikke vi får innsikt i hva fremtidige veiledere faktisk gjør risikerer vi at opplæringen blir overfladisk og skaper lite endring av faktisk veiledningspraksis.

## Litteratur

- Argyris, Chris (1991): Teaching smart people how to learn. I: *Harvard Business Review*, vol. 69 (3), s. 99-109.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1974): *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1978): *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris og Donald A. Schön (1996): *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Baltzersen, Rolf K. (2008). *Å samtale om samtalen. Veiledning og metakommunikasjon*. Bergen: Fagbokforlaget (168 sider)
- Bjørndal, Cato (2008). *Bak veiledningens dør. Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal (1991): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam.
- Derry, Sharon J., Pea, Roy D., Barron, Brigid, Engle, Randi A., Erickson, Frederick, Goldman, Ricki, Hall, Rogers, Koschmann, Timothy, Lemke, Jay L., Sherin, Miriam G. og Bruce L. Sherin (2010) Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 19, No. 1., pp. 3-53.
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999) *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lauvås Per og Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Heath, Christian, Hindmarsh, Jon og Paul Luff (2010) *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage
- Hoel, Torlaug Løkensgard, Engvik, Gunnar og Brit Hanssen (2010). *Ny som lærer: sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Høihilder, Eli Kari og Knut-Rune Olsen (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Smith, Kari og Marit Ulvik (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.