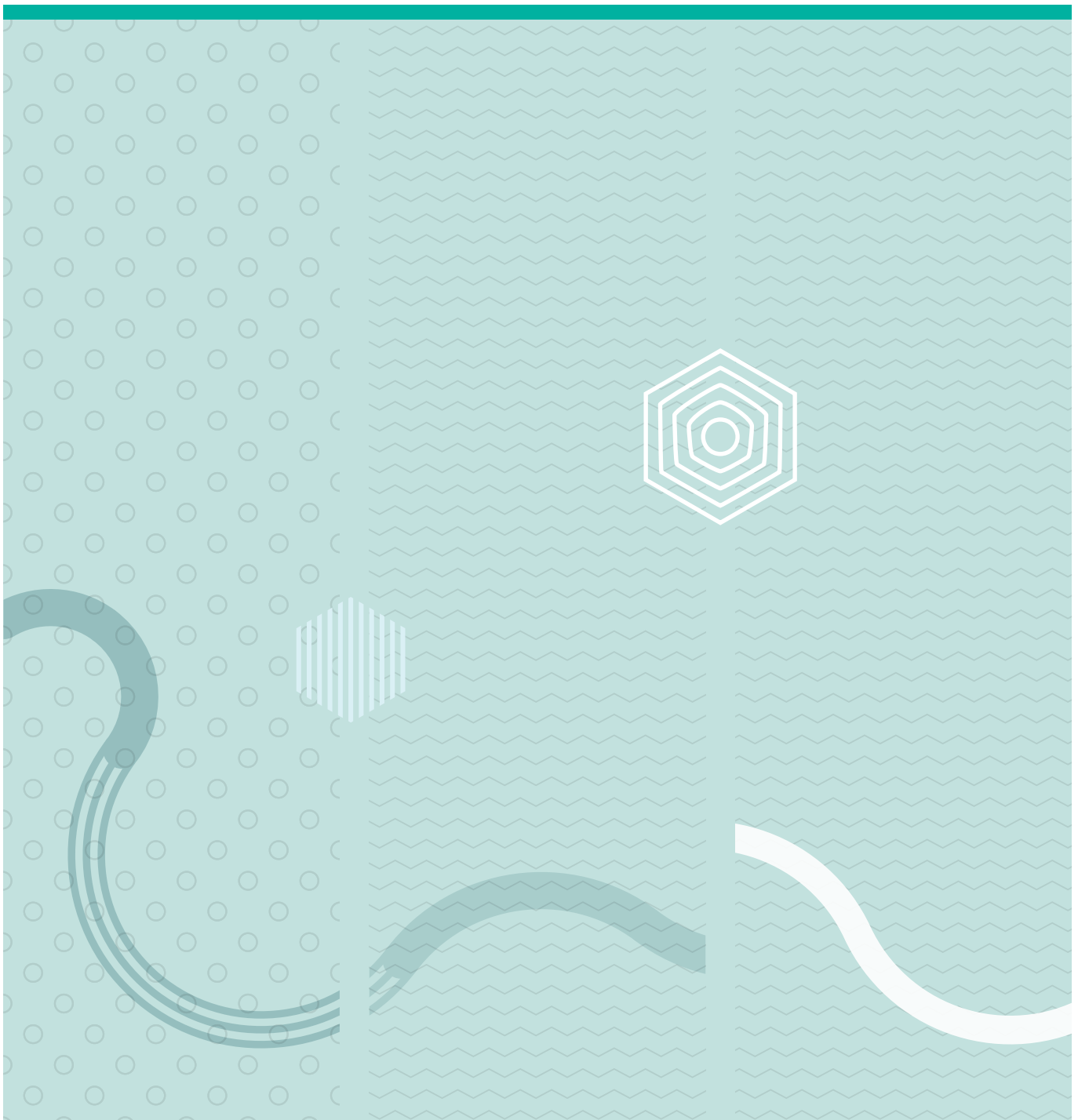


Om loggskrivning, bruk av stillhet og systematisk arbeid med fagtekst i et veiledningsstudium

Rapport

Eva Augestad Wikstøl
Tine Dahlskås Krogen
Kristin Solli Schøien





Eva Augestad Wikstøl, Tine Dahlskås Krogen
og Kristin Solli Schøien

Om loggskrivning, bruk av stillhet og systematisk arbeid med fagtekst i et veiledningsstudium

Rapport

© 2020 Eva Augestad Wikstøl, Tine Dahlskås Krogen og Kristin Solli Schøien
Universitetet i Sørøst-Norge
Porsgrunn, 2020

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 40

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-431-1 (Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Sammendrag

Denne rapporten bygger på et forsknings- og utviklingsarbeid i et veiledningsstudium ved Universitetet i Sørøst-Norge. Ved å innføre krav til loggskrivning og trening på stillhet i veiledning, har målet vært å trene studentene i en forskende tilnærming til egen utvikling som veiledere og med dette oppøve et metablikk som kan bidra til kvalitet i veiledning. I veiledningsøvelsene i studiet fikk studentene trening i de ulike posisjonene veileder, veisøker og observatør, og det var et krav om loggskrivning etter øvelsene uansett hvilken posisjon studentene hadde hatt. Loggmaterialet har vært studentenes empiriske materiale i arbeid med fagtekst. Problemstillingen for rapporten er: «Hvilken betydning får arbeid med loggskrivning og fokus på stillhet for studentenes utvikling som veiledere?».

Rapporten bygger på en kvalitativ studie av logger, refleksjonsnotater og fagtekster samlet inn i perioden 2017-2020 ved to studiesteder.

Hovedfunnene i rapporten viser at arbeid med loggskrivning og trening på stillhet har gitt studentene redskaper til å oppdage og kritisk betrakte sin egen praksis og utvikling som veiledere, samt har bidratt til å skape en ro i samtalene som har ført til at studentene har utviklet sin lytteevne som veiledere og opplevd seg ivaretatt som veisøkere.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
1. Introduksjon.....	3
1.1. Faglig utgangspunkt og begrunnelser	3
2. En nærmere beskrivelse av veiledningsstudiet	9
2.1. Økt fokus på loggskrivning	10
2.2. Innføring av 10 sekunders-regelen	10
2.3. Systematisk arbeid med fagtekst.....	11
3. Metode	12
3.1. Datamaterialet.....	13
3.2. Analyse	14
4. Presentasjon av funn	15
4.1. Hva lærer studentene om veiledning i posisjonene veisøker og observatør?	15
4.2. Hvilke erfaringer med stillhet i veiledningen beskriver studentene	18
4.2.1. Erfaringer med Ti- sekunders-regelen	18
4.3. Hvilke innblikk gir studenters fagtekster i deres utvikling som veiledere?	21
4.3.1. Faglig fokus i fagtekstene	21
4.3.1.1. Lytting	22
4.3.1.2. Intuisjon og kognisjon.....	24
4.3.1.3. Fra usikkerhet til trygghet som veileder.....	25
4.3.1.4. Etablering av en anerkjennende relasjon.....	26
4.3.2. Hvordan kommer læring i de tre ulike posisjonene til syne i fagtekstene?	27
5. Avluttende drøfting	29
Referanser	32
VEDLEGG 1: Mal for gruppelogg	34
VEDLEGG 2: Mal for individuell logg	35
VEDLEGG 3: Mal for skisse til fagtekst	36
VEDLEGG 4: Skriveramme for fagtekst.....	37
VEDLEGG 5: Oversikt over loggmaterialet.....	38

1. Introduksjon

Rapporten bygger på et forskningsarbeid gjennomført ved en videreutdanning i veiledning ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, fra studieåret 2016-2017 til og med studieåret 2019-2020. Som faglærere og forskere ønsket vi å ta grep for å styrke studentenes erfaringslæring i egen utvikling som veiledere. Grepene vi gjennomførte og har undersøkt er 1) økt bruk av loggskrivning som redskap i egen utvikling som veiledere med utgangspunkt i de tre posisjonene veileder, veisøker og observatør, 2) innføring av en regel for å trene stillhet i veiledning og 3) økt fokus på systematisk arbeid med fagtekst. Vi ønsket å forske på den innførte endringen, og inviterte studenter som ønsket det til å bidra med sine logger og fagtekster som datamateriale. I tillegg samlet vi inn refleksjonsnotater der studentene beskrev sine erfaringer med loggskrivning og bruk av stillhet i veiledning. Datamateriale er hentet inn fra ulike klasser ved to studiesteder (se kap.3.1). En nærmere beskrivelse av selve veiledningsstudiet gis i kapittel 2. Av forskningsetiske hensyn er både studiets emnetittel og studiets campus anonymisert. Rapporten sees som grunnlag for videre artikkelskriving.

Den overordnede problemstillingen for rapporten er: «Hvilken betydning får arbeid med loggskrivning og fokus på stillhet for studentenes utvikling som veiledere?».

For å besvare problemstillingen har vi formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva lærer studentene om veiledning i posisjonene veisøker og observatør?
2. Hvilke erfaringer med stillhet i veiledning beskriver studentene?
3. Hvilke innblikk gir studenters fagtekster i deres utvikling som veiledere?

1.1. Faglig utgangspunkt og begrunnelser

Vi vil først redegjøre for vårt faglig utgangspunkt og begrunne de grepene som ble gjort i undervisningen. Ifølge fagplanen for dette veiledningsstudiet skal studentene til eksamen skrive en fagtekst om egen utvikling som veiledere og drøfte denne ut ifra egne erfaringer og relevante teoretiske perspektiver. Tidligere eksamensoppgaver har vist at det har vært

utfordrende for studentene å dokumentere og analysere sine erfaringer. Vi anser det sentralt for profesjonell læring og utvikling at profesjonsutøveren utvikler distanse til egen praksis, både for å kunne analysere og drøfte denne, men også for å motta veiledning og for selv å kunne tilby veiledning med kvalitet etter endt studium. Forskning på kvalitet i veiledning viser at veiledning er et komplekst fenomen å vurdere kvaliteten av (Bjørndal, 2011, s.33) og at det ofte er et sprik mellom hvordan veileder vurderer blant annet målet med veiledningssamtalen og hvordan veisøker vurderer dette (Bjørndal, 2009, s.182-184). Vår hensikt har derfor vært å utdanne veiledere som utvikler en forskende tilnærming til egen praksis som gjør dem i stand til å granske egne og andres erfaringer og drøfte disse i lys av relevant teori, og på denne måten bidra til kvalitet i veiledning. I sitt doktorgradsarbeid fant Schøien (2011, s. 29-30) at gjennom å utnytte samme praksis både som handlingsfelt og som studiefelt utviklet studentene en bevissthet om at ulike posisjoner i samme praksis genererer ulik forståelse: Som utøver av praksisen, som utsatt for praksisen, som observatør av praksisen og som den som blir observert i denne praksisen. Som faglærere hadde vi en antagelse om at veiledningsøvelsene ga en unik mulighet til mer kunnskap om dette. Vi ønsket å utvikle en metode for å prøve ut vår antagelse om at veiledningsarenaen, gjennom rollene veileder, veisøker og observatør gir en fortettet tilgang til tre ulike posisjoner av samme praksis.

Vårt faglige utgangspunkt er forankret i den konfluente pedagogikkens fokus på hele mennesket og læring som oppdagelse (Grendstad, 1986), erfaringslæring (Dewey, 1997) og de aristoteliske kunnskaps- og handlingsformene (Gilje, 2017). Vesentlig ved den konfluente læringssynet er at det tar hensyn til både tanker, følelser og kropp. Grenstad (1986, s.233) benevner dette som «de intellektuelle, de emosjonelle og de psykomotoriske aspekter». Vi forstår altså læring ikke kun som en kognitiv prosess, men som en prosess hvor sansene gjør seg like gjeldene som tankene. Læring som *oppdagelse* er selve kjernen i den konfluente pedagogikken. Sentralt er betydningen av at individet oppdager seg selv og sitt forhold til stoffet som skal læres, til mennesker rundt seg og til verden omkring. Grenstad tegner et klart skille mellom å tilegne seg kunnskap til det å selv oppdage og forstå og understreker oppdagelse som et subjektivt fenomen; «det er bare jeg som kan oppdage for meg» (Grendstad, 1986, s.17). Erfaringslæring står altså sentralt i det konfluente læringssynet, og vi vil utdype forståelsen av erfaring ved perspektiver fra John Dewey. Et hovedpoeng hos

Dewey (1997, s.25-26) er at ikke alle erfaringer fører til edukativ læring eller legger grobunn for ytterligere læringserfaringer. Et viktig kriterium er det han betegner som *experiential continuum*: «Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into» (Dewey, 1997, s.38). En edukativ erfaring er altså en erfaring som bærer i seg muligheten for nye edukative erfaringer. Dewey (1997, s.38-40) betoner den voksnes og utdannerens ansvar for å møte individer i deres læringsprosess og være i stand til å vurdere hvilke erfaringer som gir grobunn for nye edukative erfaringer for studentene. Utdanneren har også et ansvar for å legge de fysiske og sosiale omgivelsene til rette for edukative erfaringer. Erfaringer oppstår ikke isolert, de skjer alltid i en interaksjon med omgivelsene (Dewey, 197, s.43). Dewey (1997, s.36) sammenligner prinsippet om kontinuitet med intellektuell og moralsk vekst: «Growth, or growing as developing, not only physically but intellectually and morally, is one exemplification of the principal of continuity». Lærerutdanneren har altså et ansvar for å selv være i utvikling og vekst og samtidig legge til rette for studenters læringserfaringer og utviklingsmuligheter. I et studium der studentene utsettes for mange praktiske øvelser, har det vært viktig å ta høyde for de ulike utviklings- og læringsprosesser som foregår både i grupper og i den enkelte, på det kognitive, emosjonelle og kroppslige planet. Vi vil belyse dette videre med det aristoteliske kunnskapsbegrepet.

Det er flere som i den senere tid har børstet støv av de aristoteliske kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*, og det kan merkes en vending i nyere profesjonsteoretisk litteratur ved anvendelse av begrepene *techne* og *fronesis*, de praktiske kunnskapsformene. (Gilje, 2017, s.23). *Episteme* henspiller på kunnskap om de former og strukturer som ligger fast, og som kan uttrykkes i sanne påstander om virkeligheten, *techne* med tilhørende handlingsform *poesis* henspiller på det å lage eller skape noe og benyttes om de ferdigheter en profesjonsutøver trenger, og *fronesis* med tilhørende handlingsform *praxis* oversettes gjerne med klokskap og kloke handlinger (Gilje, 2017, s.24-25). Eva Bjerkholt (2017, s.100-101) med henvisning til Kessels og Korthagen, 1996, peker på forskjellen mellom en fronesistilnærming til veiledning og en epistemisk tilnærming, der fronesistilnærmingen har et perseptuelt fokus og den epistemiske tilnærmingen et konseptuelt fokus. I en fronesistilnærming vil veileder i større grad rette fokus mot veisøkers forståelse, tanker og følelser. Vi stiller spørsmål ved om det er mulig å oppnå klokskap og kloke handlinger,

fronesis-praxis, uten å gå veien om *techne* og ferdighetslæring. I vårt veiledningsstudium trener studentene på ulike kommunikasjonsferdigheter, og vi tror det er nødvendig å jobbe med alle de tre kunnskapsformene, *episteme*, *techne* og *fronesis*. Nils Gilje (2017, s.27) viser til at Biesta, 2015, har tatt til orde for en gjenoppfriskning av begrepene praktisk kunnskap (*techne*) og praktisk visdom (*fronesis*) og at begge former for kunnskap hører med i utdanningstenkning. Vi understreker at et ensidig fokus på ferdighetslæring vil kunne føre til det Gilje definerer som kjernen i Skjervheims instrumentalistiske mistak: «at praktisk-moralsk handling (*praxis*) står i fare for å bli redusert til pragmatisk-teknisk handling (*poiesis*)» (Gilje, 2017, s.26). Det er derfor avgjørende at de ulike kunnskaps- og handlingsformene forstås i en dialektisk sammenheng, gjensidig avhengig av hverandre.

Med denne faglige forankringen tok vi som faglærere noen grep og innførte strengere krav knyttet til loggskrivning og analyse av loggene. Tidligere erfaringer har også vist at veilederrollen er utfordrende for studentene i starten. For å hjelpe studenter til å innøve mer ro i samtalen, innførte vi i treningssituasjonen en regel for bruk av stillhet. Og for å hjelpe studentene til å skrive en fagtekst som bygget på egen empiri, styrket vi opplæringen i analyse og struktur av tekst. Vi vil utdype begrunnelsene for disse tre grepene:

(1) Bakgrunnen for det økte fokuset på loggskrivning som metode, var antakelser om at skrivningen ville bidra til studentenes bevisstgjøring av egen refleksjon over praksis i veiledningssamtalene (Bjørndal, 2002), og gi dem et verktøy til å utvikle en dypere forståelse av denne praksisen gjennom bearbeiding og re-lesing av sin skriftlige refleksjon. Vi hadde også erfart at det var vanskelig for studentene å skrive fagtekster om sin egen utvikling når de ikke hadde systematiske og rikholdige logger å ta utgangspunkt i. Refleksjonsnotater eller loggskrivning som metode anses av flere forskere som egnet til å utvikle kunnskap om praktikerens praksiskunnskap (Alexandersson, 1994; Dyste, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2010; Schøn, 2000; Tiller, 2004) og er egnet i sammenhenger der forskeren ønsker å få tak i menneskers refleksjoner over egne erfaringer (van Manen, 1990, s.73). Videre kan skriftligheten styrke den kritiske refleksjonen og bidra til større presisjon og forpliktelse (Illeris, 2013, s.24). Som faglærere ønsket vi å bruke dette som et bevisstgjørende verktøy for at studentene skulle få tilgang til sin egen praksis på en måte som ga dem nødvendig distanse og bidro til systematisering og metarefleksjon.

(2) Basert på funn i Krogens masteroppgave (Krogen, 2014), og Schøiens erfaringer med veiledningsstudenter ved USN våren 2016, hadde vi en antakelse om at stillhet er viktig i veiledning. Funnene viser at stillhet i veiledning kan gi rom for refleksjon for både veileder og veisøker. Dette beskrives som et handlingsrom for dem begge. Videre viser funnene at det krever tid å venne seg til å bruke stillhet i veiledning. Stillhet oppleves i starten som ubehagelig, men blir etter gjentatt øvelse, beskrevet som et nyttig verktøy. Ubehaget blir begrunnet på flere måter, det blir blant annet uttrykt at stillhet utfordrer den forestillingen studentene har om veiledning. Denne forestillingen hører i mange tilfeller inn under det vi kan kalle en rådgivende veiledningsdiskurs med fastsatte normer for hva som forventes av veisøker og veileder. Davies og Harré (1990) beskriver dette med at vi inntar ulike posisjoner utfra hvilke forventninger vi har til de situasjonene vi deltar i. Posisjon forstås her som noe annet enn rolle, som beskrives som mer fastsatt. Mange har nok en oppfatning av veileder og veisøker som fastsatte roller tilhørende en rådgivende veiledningsdiskurs hvor veileder skal utføre en prosedyre som «leder veisøker på riktig vei». Dette bekreftes ved at mange studenter ved oppstart uttrykker et ønske om å få en «oppskrift» på hvordan veiledningen skal utføres. Ved at vi presenterer 10 sekunders-regelen, setter vi fokus på at det å være stille er et viktig element i veiledning, og at en av de viktigste oppgavene til veileder er å lytte.

Alerby (Alerby, 2012, s.74) hevder at kvaliteten på samtalen øker dersom man tillater bruk av det hun kaller for «lydløse mellomrom». Alerby refererer til Bollnow, 1982, som peker på at pausene skaper rom for refleksjon om hva som er sagt, og hva som skal sies: «The very pauses that occur in conversation are not empty but filled with reflection on what has been said and on what remains to be said» (Alerby, 2012, s.77). Tveiten (2013, s.129), anerkjenner stillhetens kommunikasjonsverdi på lik linje som ordenes. Kommunikasjonsverdien som ligger i stillheten kan forstås i lys av det Tom Andersen (2005, s.34) beskriver som tre parallelle samtaler når to personer snakker sammen, en *ytre* dialog og to *indre*. Den *ytre* dialogen foregår mellom to eller flere personer som snakker sammen. De *indre dialogene* er personers samtaler med seg selv, eller med andre en har i tankene der og da. Ifølge Andersen (2005, s.35) kan det være slik at en person alltid snakker med seg selv om hva som skal tas inn i den *ytre* samtalen. På den måten drives samtalen fram med funksjonelle perspektiver samtidig som personens autonomi ivaretas. En stadig veksling mellom indre og

ytre dialog gjør at personene utvikler sine perspektiver, slik at nye ideer og ny forståelse skapes.

Ved å innføre en regel for bruk av stillhet i de situasjonene der studentene trente på å veilede, var det for å gi dem rom for oppmerksomhet på de indre dialogene, og tid til å ta inn det de hørte og så. Ved at stillheten gis oppmerksomhet og anerkjennes i en veiledningsgruppe, kan det være med på å redusere det ubehaget som stillhet eventuelt kan gi, og det kan gi rom for å reflektere over hva dette ubehaget har å fortelle oss (Tveiten, 2013, s.129).

(3) Den avsluttende eksamen er som nevnt en skriftlig fagtekst som skal bygge på studentenes egne erfaringer, med loggene som det empiriske materialet. Fordi dette er en videreutdanning, er mange av studentene godt voksne og det kan være flere år siden de studerte. Dette innebærer at kravene til akademisk skriving kan være utfordrende for mange. For å imøtekomme et behov for oppfølging av arbeid med tekst, gjennomførte vi et analyse- og skrivekurs og utarbeidet en skriveramme for fagteksten.

2. En nærmere beskrivelse av veiledningsstudiet

Det aktuelle studiet er et grunnstudium i veiledning og er en videreutdanning som krever minst 3-årig høyere utdanning og minst to års yrkeserfaring for opptak. Studiet rekrutterer fra pedagogyrkene, men også fra yrker innen helse- og sosialfag og andre velferdsyrker der veiledning bedrives. Studiet gir 15 studiepoeng, det har gått over to semestre og er blitt tilbudt både som et campusstudium og nettstudium. Datamaterialet for denne rapporten er i hovedsak hentet inn fra campusstudenter. Studentene kan bygge videre til 30 studiepoeng ved å ta et påbygningsstudium, der de kan velge ulike retninger. Studiet kvalifiserer til rollen som praksislærer i skole. For praksislærere i barnehage og veiledere for nyutdannede i barnehage og skole kreves 30 studiepoeng.

Studiet har vært organisert med et visst antall heldagssamlinger i løpet av året, samt krav om at studentene skal møtes i nettverksgrupper utenom samlinger i løpet av året.

Heldagssamlingene innehar en veksling mellom undervisning, klassedialog og veiledningsøvelser i grupper. Faglærerne har bidratt som metaveiledere i veiledningsøvelsene. Fordi dette er et grunnstudium, har hovedfokuset vært å trene individuell veiledning for å bli trygg i veilederrollen. Dette har foregått i grupper på tre eller fire studenter, fordelt på rollene veileder, veisøker og observatør(er). I nettverksgruppene har studentene hovedsakelig trent på veiledning, men det ble også anbefalt at de brukte deler av tiden som kollokviegruppe der de drøfter teori. Faglærere har møtt nettverksgruppene en gang per semester utenom samlingene der de har gitt metaveiledning på veiledning og veiledning på analyse og oppgaveskriving. Organiseringen av studiet har gjort det mulig for faglærerne å følge studentenes utvikling og gi dem veiledning underveis.

Pensum for studiet har et tverrfaglig tilsnitt, der det legges vekt på litteratur som ivaretar perspektiver på dialog og kommunikasjon, etiske perspektiver ved veiledning, kontekst- og profesjonsforståelse, didaktikk og sentrale samtaleferdigheter.

Videre beskrives konkret de grepene som ble gjort med økt fokus på loggskrivning, innføring av regel for bruk av stillhet og systematisk arbeid med analyse og fagtekst.

2.1. Økt fokus på loggskrivning

Vi videreutviklet maler for individuell logg og gruppelogg, og gjorde føring av begge typer logger obligatorisk etter hver veiledningsøvelse.

Gruppeloggen (vedlegg 1) skrives i fellesskap etter veiledningsøvelsen og lastes opp på den felles nettplattformen som en dokumentasjon på arbeidet i gruppene. Loggen skal dokumentere gruppas umiddelbare opplevelse av veiledningen, beskrive metasamtalene i timeouter, og det veiledningsfaglige fokuset for gruppeveiledningen. Gruppeloggene skal fungere som et arbeidsdokument for gruppene der avtaler om videre arbeid noteres, men skal i liten grad utdype veiledningsgrunnlaget.

I arbeidet med individuell logg ba vi alle studentene kjøpe seg en loggbok i A5 størrelse, og det ble undervist i alternative logg-oppsett, der det er et poeng å spare plass til senere kommentarer og analyse. Vi la altså opp til en håndskreven individuell logg, og loggbok av en størrelse som gjorde det enkelt å ta den med når vi for eksempel hadde øvelser på gulvet. Men vi har også understreket muligheten for å føre deler av den individuelle loggen digitalt.

Studentene fikk en mal for individuell logg (vedlegg 2), der hensikten var å foreslå ulike områder de kunne berøre i loggen. Vi erfarte det første året at malen kunne forstyrre mer enn den var til hjelp, så vi har lagt mindre vekt på den de tre påfølgende årene. Hensikten med den individuelle loggen er at den skal gi studentene rik tilgang på egne erfaringer med veiledning i de ulike posisjonene, da det er disse loggene som utgjør det empiriske materialet til den individuelle fagteksten. Foreløpige funn fra systematisk arbeid med loggskrivning ble presentert på Veiledningskonferansen 2017 i Drammen (Wikstøl & Schøien, 2017).

2.2. Innføring av 10 sekunders-regelen

10 sekunders-regelen ble utarbeidet av Kristin Solli Schøien på bakgrunn av veiledningserfaringer fra studenter ved en annen videreutdanning ved USN våren 2016, der veiledning inngikk som ett av flere emner. Regelen ble utviklet etter inspirasjon fra Korthagens beskrivelse av kunnskapsutvikling fra praksis, der studenter drøfter erfaringer av undervisningspraksis og samtalen «lead to the formulation of a concrete skill» (Korthagen et.

al, 2001, s.37-39). I deres eksempel går studentene fra praksiserfaringer til formulering av konkrete ferdigheter og videre til teorier med liten t, som drøftes opp mot teorier med stor T. På den måten bevisstgjøres de individuelle erfaringene som elementer i et generelt hele, og det igangsettes et felles analytisk arbeid i studentgruppa der de leter etter mønstre og sammenfall i erfaringer, men også ulike handlingsalternativer. I vårt tilfelle tok studentene utgangspunkt i opplevde utfordringer knyttet til første veiledningsøvelse. Disse ble formulert som «stress å svare, klarer ikke tenke, begynner å svare for fort, må rydde bort støy». Dette ble samlet til en felles antagelse: «For en god veiledning er det viktig å skape ro i samtalen», og følgende regel ble utarbeidet: «Observatøren skal sørge for at vi lar det gå minimum ti sekunder mellom hver turtaking i samtalen».

Vi besluttet å innføre denne regelen på veiledningsstudiet høsten 2016. Regelen er som følger: Det skal være stille i 10 sekunder etter hver gang veisøker og veileder sier noe (hver turtaking). Observatøren skal hjelpe til med at pausene blir overholdt. Dette er en regel som gjelder for veiledningsøvelsene, og studentene lærer det ikke som en regel som skal gjelde i veiledning generelt. Vi har vært tydelige med studentene at denne øvelsen krever tid, og at de dermed må vise tålmodighet med seg selv og sine medstudenter. Foreløpige funn fra forskning på innføring av denne regelen ble presentert på Veiledningskonferansen 2017 i Drammen (Schøien & Krogen, 2017).

2.3. Systematisk arbeid med fagtekst

Dette veiledningsstudiet har hatt som praksis at studentene leverer inn en skisse til fagtekst omtrent halvveis i studiet, der de får tilbakemelding på problemstilling, og det har vært gjennomført skrivekurs nærmere innlevering av fagtekst. Denne praksisen ble videreført og videreutviklet: a) Vi la større vekt på arbeid med studentenes antakelser om veiledning og la dette inn som et eget punkt i skissen (vedlegg 3) og b) Skrivekurset ble utvidet til et analyse- og skrivekurs for å følge opp det økte fokuset på loggskrivning, slik at studentene fikk hjelp til å analysere loggene på en grundig og ryddig måte. Vi utarbeidet også en skriveramme for fagteksten (vedlegg 4) som en hjelp for studentene i strukturering av teksten.

3. Metode

Rapporten bygger på en kvalitativ dokumentanalyse av ulike studenttekster som er innhentet fra flere studenter ved to campus i tidsperioden våren 2017 til våren 2020. Oversikt over datamaterialet finnes i kapittel 3.1.

På vårt institutt er det en forventning om at vi skal forske på egen undervisning for med dette å heve undervisningskvaliteten. Dette er i tråd med samtidens fokus på forskning og innovasjon. Det at forskerne også er faglærere på studiet, gir studien trekk av interaktiv forskning: forskerne bidrar på ulike måter i den praksisen de forsker på (Svennson, 2002). Som faglærere ansvarlige for undervisningen, har vi samtidig forsket på studenter under utdanning og prøvd ut en metode for en forskende tilnærming til egen praksis.

Det å undervise og samtidig forske på egen undervisning innehar noen etiske utfordringer som er viktige å løfte fram. Som faglærere påvirker vi studentene gjennom undervisning, veiledning og tilbakemeldinger, samtidig som vi skal vurdere deres utøvelse av veiledning og eksamenstekster. Relasjonen mellom faglærer og student kan bli preget av at faglæreren er ekspert på det fagområdet som studentene er der for å lære mer om.

Når faglærere samtidig inntar rollen som forskere og inviterer studenter til å bidra med sine tekster som datamateriale i forskningen, blir det viktig å drøfte hvilke utslag dette kan gi for forskningen. Et vesentlig spørsmål er i hvilken grad studenttekstene blir annerledes når studentene vet at disse skal brukes i forskning, og like vesentlig; i hvilken grad påvirkes analysearbeidet av den nærheten forskerne har til datamaterialet som faglærere? For at denne forskningen skal kunne betraktes som troverdig og valid, er transparens (Creswell, 2013) i alle deler av prosessen nødvendig, slik at leseren selv kan vurdere validiteten. Dette forsøker vi å ivareta ved å gi en detaljert presentasjon av datamaterialet i kap.3.1, samt innsyn i analysearbeidet i kap.3.2. I presentasjon av funn i kap.4 brukes både sitater og sammenskrivninger fra datamaterialet, for å gjøre mest mulig av materialet tilgjengelig for leseren. Begrepet *sammenskrivninger* er hentet fra Schøiens doktorgrad (Schøien 2011, s. 103-105) der hun samlet sitater fra flere studenter i nye narrativer. Vi har valgt denne måten å presentere empiri på, fordi den gir mulighet for å gi leseren innblikk i større deler av empirien og flere av studentenes stemmer kommer fram. Nært beslektet er Rennstam & Wästerfors (2015, s.149-148) sin stilistiske modell, der empirien er en del av

argumentasjonen. I modellen brukes begrepet *analytisk poeng* som belyses ved et empirisk utdrag og analytisk kommentar med støtte i utdraget. Vi har valgt å bruke begrepet funn isteden, men gjennomfører presentasjonen av funnene med utgangspunkt i empiriske utdrag enten ved enkeltsitater eller sammenskrivninger og knytter analytiske kommentarer til utdragene.

Valg av metode har sammenheng med et epistemologisk utgangspunkt. Vi har en antagelse om at veiledning som læringsform, der læringserfaringene dokumenteres, på en særlig måte kan bidra til et kunnskapsbegrep som er mer helhetlig og omfattende og som gir en tykkere epistemologi (Zhenhua 2006, s. 208 ff). Vi støtter oss til et kunnskapsbegrep som er operasjonelt i møte med alle de formene for kunnskap som veilederutdanningene skal gi. Yu Zhenhua (2006) argumenterer for en 'tykk' epistemologi med utgangspunkt i taus kunnskap, tradisjonen fra Wittgenstein og den fenomenologisk-hermeneutiske tradisjonen. Dette er en omfattende og inkluderende epistemologi der kunnskapsbegrepet rommer både praktisk, taus og deklarativ kunnskap.

3.1. Datamaterialet

Tidspunkt	Type datamateriale
Feb. 2017	21 individuelle logger – klasse 17
Feb. 2017	6 gruppe logger – klasse 17
Feb. 2017	3 skisser til fagtekst – klasse 17
Feb. 2017	50 refleksjonsnotater- klasse 17
Juni 2017	7 fagtekster – klasse 17
Mars 2018	20 refleksjonsnotater – klasse 18
Mars 2019	10 refleksjonsnotater – klasse 19
Feb. 2020	26 refleksjonsnotater- klasse 20

Vi har samlet inn 106 refleksjonsnotater fra studenter knyttet til deres erfaringer med loggskrivning og bruk av stillhet i veiledning. Disse er samlet inn i ulike klasser ved begge studiestedene i perioden våren 2017 – våren 2020. Datainnhenting har skjedd i

vårsemesteret, så sent i studieforløpet som mulig. Det har blitt satt av tid til å svare på spørsmålene på slutten av undervisningsdagen, etter at det faglige programmet var avsluttet. Det ble opplyst at det er frivillig å svare. De som har valgt å ikke delta, har stått fritt til å forlate undervisningsrommet. Til sammen har 106 studenter valgt å skrive og levere inn sitt notat.

I tillegg består datamaterialet av 21 individuelle logger og 6 gruppelogger fra tre studenter våren 2017 og 7 fagtekster våren 2017. Studentene har gitt samtykke til at materialet kan brukes til forskning og forskningsformidling. Loggene er fra tre studenter i samme nettverksgruppe og gir innblikk i de samme veiledningssamtalene fra ulike posisjoner.

3.2. Analyse

Analysearbeidet har hatt en abduktiv tilnærming (Brinkmann & Kvale, 2015, s.224). Gjennom en induktiv nærlesing av datamaterialet i flere runder, utkrystalliserte det seg noen hovedtemaer som ga retning til en deduktiv lesing av materialet. Individuelle logger og gruppelogger er satt inn i et analyseskjema der logger fra de ulike veiledningssamtalene er samordnet. Fagtekstene er analysert og kodet etter kategoriene 1) Faglig fokus og 2) Læring i de ulike posisjonene. På bakgrunn av dette har vi foretatt tematiske sammenskrivninger som grunnlag for presentasjon av funn. Vi har gitt de tre studentene som ga oss tilgang til logger og fagtekst fiktive navn, for at det skal være mulig å følge deres utvikling; Ada, Berit og Cecilie. Det er datamaterialet fra disse studentene som gir oss størst innblikk i hele læringsprosessen. Det er gjort en egen analyse av de 106 refleksjonsnotatene som omhandler bruk av stillhet i veiledning, der noen av disse også omhandler studentenes erfaringer med loggskrivning.

4. Presentasjon av funn

Her presenteres funn fra analysen strukturert etter forskningsspørsmålene:

1. Hva lærer studentene om veiledning i posisjonene veisøker og observatør?
2. Hvilke erfaringer med stillhet i veiledning beskriver studentene?
3. Hvilke innblikk gir studenters fagtekster i deres utvikling som veiledere?

4.1. Hva lærer studentene om veiledning i posisjonene veisøker og observatør?

Analysegrunnlaget her er Ada, Berit og Cecilies logger fra våren 17, og refleksjonsnotater fra 20 studenter våren 2018.

I analysen av de individuelle loggene har vi sett spesielt etter spor av læring i posisjonene observatør og veisøker, da veilederposisjonen blir grundigere belyst i analysen av fagtekster (4.3). I analysen av refleksjonsnotatene har vi sett på selve erfaringen med å skrive logg.

Bruk av time-out i veiledningsøvelsene var en pålagt oppgave og en arena for studentene til å samtale om samtalen, der observatøren(e) hadde et særskilt ansvar. Å holde seg til metarefleksjon i time-out synes å ha vært utfordrende i starten, da time-out skled over i veiledning eller i en diskusjon, og vi finner spor av usikkerhet rundt hva metasamtalen skulle inneholde: «Blir fort til en gruppediskusjon når vi går i time-out» (Berit,IL2,o). «Vi tar en time-out og har en metarefleksjonen som går over til å bli en gruppeveiledning av veisøker» (Ada,IL2,o). Disse utdragene er fra den andre veiledningen gruppen hadde. Fra den samme veiledningen viser følgende utdrag fra loggen til Cecilie, som var veisøker, at hun har forstått at time-out skal brukes til metarefleksjon og det kan spores en frustrasjon over innholdet i time-out i måten hun formulerer seg på: «.. metarefleksjonen skal handle om de observasjonene de gjør, og ikke rådgivning til veileder (i alle fall ikke mot veisøker). Metarefleksjon er samtale om samtalen» (Cecilie,IL2,vs). Observatøren(e) hadde altså et særskilt ansvar for metasamtalen i time-out, og utvikling av observatørposisjonen trer fram som et eget tema i analysen av materialet.

Vi finner at informantene opplever observatørposisjonen som kompleks. Å bli observert kan være sårbart, særlig hvis observatørens tilbakemelding inneholder vurderinger, slik Cecilie skriver i sin individuelle logg: «Kjenner et indre stress ved å bli «vurdert». Tenker de negativt om meg – tenker jeg negativt om dem når de snakker?» (Cecilie,IL2,vl). Berit setter ord på at det kan bli for mye å ha fokus på som observatør: «Det er vanskelig å skulle observere både innhold i samtale og veileder. Jeg mister oversikt. Jeg blir for aktiv – må bli mer obs og verdinøytral» (Berit,IL2og3,o). Det blir tydelig i Berits individuelle logger at hun har jobbet med observatørrollen, at den utvikler seg ved øvelse og at hun etter hvert begrenser fokuset for observasjonen: «Positiv opplevelse av observatørrollen. Fint å ha fokus på veileder. Gir nye inntrykk. Det er vanskelig å ikke gi råd. Ser nå bedre hvordan man kan bruke metakommunikasjonen» (Berit,IL7,o).

De individuelle loggene gir også tilgang til informantenes refleksjoner rundt egen veilederrolle når de er i observatørposisjonen. Allerede fra første veiledning ser vi dette: «Veileder spot on i forhold til å fange opp essensen i samtalen (gruer meg da, siden jeg ikke er så flink)» (Cecilie,IL1,o). Cecilie observerer altså at veileder klarer å fange opp essensen i samtalen, og gir samtidig uttrykk for at hun gruer seg til selv å være i veilederposisjonen. Ada beskriver både utfordringene med å ikke delta i samtalen som observatør, og at hun fikk tanker om tema for fagteksten allerede i første veiledning: «Utfordring er å ikke gripe inn. Være lyttende og passiv. Det var fint å observere det nye vi har lært og man lærer mye i observatørrollen. Kanskje jeg skal skrive om å lytte på eksamen» (Ada,IL1,o). Kapittel 4.3 gir innblikk i om Ada faktisk skrev om lytting i sin fagtekst.

Som observatør setter Ada også ord på hvordan hun legger merke til spørsmålsstillingene: «Stort utbytte. Interessant å se hvordan man kan stille annerledes spørsmål» (Ada,IL5,o). Berit legger merke til at en veileders bruk av oppsummering bidrar til en felles forståelse av veiledningsgrunnlaget for både veileder og veisøker der grunnlaget i utgangspunktet er noe uklart:

Vanskelig å veilede på et veiledningsgrunnlag som ikke er tydelig for veileder og veisøker. Viktig med felles forståelse. (..) Gode oppsummeringer av veileder. Tenker dette er viktig – en måte å forklare egen tolkning og stake ut en kurs før man stiller nytt spørsmål til veisøker» (Berit,IL9,o)

Vi finner altså at studentene som observatører reflekterer rundt både veisøker- og veilederposisjonen og knytter disse refleksjonene til egen utvikling som veiledere. Det er særlig loggene fra observatørposisjonen som gir tilgang til studentenes metarefleksjoner, men vi finner også spor av dette i logger fra veisøkerposisjonen. I utdraget under fra en av Cecilies logger som veisøker, reflekterer hun over rammenes betydning for veiledningssamtalen:

Mange grupper i samme rom – kort avstand – blir usikker på hva andre overhører. Viktig å ta hensyn til dersom sensitive tema blir tatt opp? Er veisøker komfortabel – rammer og kontekst. Vanskelig å høre hva som blir sagt – vanskelig å fokusere. Ser at veileder blir forstyrret. Bruk av redskaper: Kanskje nærhet og avstand? Ikke som verktøy, men rammene krever nærhet. Ble nesten for nærme – nesten intimt. (Cecilie,IL,3,vs).

I dette utdraget ser vi at Cecilie har lagt merke til at veileder blir forstyrret av at det foregår flere gruppeveiledninger i samme rom, og at dette også gjorde at de ble sittende så tett sammen at det opplevdes for hennes nærmest intimt. Og hun knytter disse refleksjonene til veiledningens rammer og kontekst.

Til slutt i dette delkapittelet ser vi på studentene erfaringer med å skrive logg. Grunnlaget er analyse av 20 refleksjonsnotater fra våren 2018. Mange av disse studentene beskriver utfordringer de har hatt med å skrive logg, dette vises i sammenskrivingen under:

Å skrive individuell logg har vært ganske uvant i starten. Det å skrive logg generelt var og er vanskelig siden vi aldri fikk noen «fasit» på hvordan eller hva man kunne notere der. Hva var lurt og hvordan burde man skrive i loggen for å få mest ut av den. Vanskeligere enn det høres ut som. Skriver for lite og får ikke nok dybde i loggene i begynnelsen. Har brukt for lite tid rett etter en veiledning til å skrive logg, har ofte vært noe man har gjort på slutten av dagen, og da blir det mer «grunt» og få refleksjoner. For meg har det å skrive logg vært litt stemoderlig behandla, og jeg ser at jeg enkelte steder har vært veldig ordknapp, særlig til meg å være.

Vi finner en betydelig usikkerhet rundt hvordan de individuelle loggene kan føres for å gi et best mulig empirisk utgangspunkt for fagteksten. Og det kan se ut til at noen studenter kanskje ikke forsto «alvoret» i starten og derfor ikke prioriterte loggskrivningen i like stor grad. Men studentene gir også uttrykk for at loggskrivningen har vært nyttig for dem, som vist i neste sammenskriving:

I vår gruppe har vi brukt lang tid på veiledningsøvelsene. Egen logg har vi alltid hatt god tid på. Jeg har ført logg uansett hvilken rolle jeg har hatt, og opplever det som nyttig for min egen læring. Jo mer litteratur jeg har lest, og jo flere forelesninger jeg har vært på, jo bedre har kvaliteten blitt. Loggskrivning er veldig bra ved at en ser sin egen utvikling. De loggene der jeg føler at det har «skjedd» noe, er veldig nyttige ift fagskrivingen!

Her ser vi at det å sette av god tid til loggskrivning rett etter veiledningsøvelsene kan være en faktor som gjør dette arbeidet enklere. Vi finner at disse studentene også har oppdaget at loggene gir dem tilgang til sin egen læringsprosess i utviklingen som veiledere, og at kvaliteten på loggskrivningen har utviklet seg underveis i studiet og at loggene oppleves som nyttige i arbeidet med fagtekst.

4.2. Hvilke erfaringer med stillhet i veiledningen beskriver studentene

Grunnlaget for dette kapittelet er en analyse av studenters refleksjonsnotater om bruk av stillhet i veiledningssamtalene de hadde i tilknytning til studiet.

De fikk utdelt et ark med følgende tekst:

- 1) Hvordan synes du 10 sekunders-regelen har fungert i veiledningsgruppa?
- 2) Hvilke utfordringer har det gitt for deg som veileder/ veisøker?
- 3) Hvilke gevinster har det gitt for deg som veileder/ veisøker?

4.2.1. Erfaringer med Ti- sekunders-regelen

Vi spurte studentene om hvordan 10 sekunders-regelen hadde fungert i gruppa. Noen få har svart at de etter å ha forsøkt i starten, droppet å bruke regelen videre da de ikke så at den hadde noen hensikt. Bortsett fra dette, har nesten alle studentene svart at det var vanskelig i starten, men at den ble enklere å bruke etter hvert.

Til å begynne med var den helt fraværende, men vi begynte å la den bli et fokus som observatørene skulle observere, så nå fungerer den bedre. Hehe kanskje den beste utfordringen til alle på gruppa!

MEN vi har funnet ut at den virker! Når vi bevisst har brukt den og minnet folk på den, så har den fungert bra.

Her viser sammenskrivingen at det krever tid, påminnelse og øvelse for å ta i bruk regelen, men at den etter hvert har fungert bra. Andre informanter rapporterer at det kan bli dårligere flyt i samtalen ved at man stopper opp for å være stille, og at dette kan skape usikkerhet. Samtidig påpekes det som nyttig at begge deltakere i samtalen får rom til å komme med sitt:

Det er nyttig med en slik regel for å sikre at begge A og B kommer til orde i samtalen, flyt i samtalen kan bli en utfordring, og regelen kan skape en usikkerhet som ikke burde være der.

Det har vært nødvendig, men til tider ubehagelig. Litt som i pinlig stillhet.

På spørsmålet om hvilke utfordringer bruk av 10 sekunders-regelen har gitt, svarer mange av studentene at de syntes det var ubehagelig og unaturlig i starten. Denne sammenskrivingen viser eksempler på dette:

Først følte 10 sekunders-regelen ubehagelig og unaturlig å bruke. Selvdisciplin og å holde igjen egne spørsmål har til tider vært vanskelig. Det ble fnis og ukomfortabel stillhet. Følte jeg mistet litt fokus både som veileder og veisøker og stillheten følte mer «klein» enn den vanlige stillheten. Hoppet litt over den i starten. I begynnelsen var det unaturlig og rart å bruke, og jeg forstod ikke helt nytteeffekten av den. Fremdeles føles det unaturlig noen ganger. Det var / kjentes ubehagelig å se veisøker / veileder i øynene. Det kan også være fordi vi ikke kjente hverandre og var utrygge. Regelen var utfordrende og uhåndterbar i starten, den sto i veien for tanken, vi satt og telte høyt. Og gikk slik utover lyttingen. Selv om akkurat da følte det mer ut som det gikk utover de «gode spørsmålene» jeg ville stille!

At det kjennes unaturlig å måtte ta en pause i 10 sekunder etter hvert innspill i en veiledningssamtale, er forståelig. Fokus i samtalen ble borte ved at man ble sittende tause og se på hverandre, og det beskrives som ubehagelig å ha øyekontakt. Spørsmålene veileder hadde klare, ble borte, i tillegg ble det vanskelig å lytte til veisøker. Studentene påpeker også at de kunne ha vært utrygge da de ikke kjente hverandre fra før.

Men når studentene hadde innarbeidet regelen som en fast rutine i veiledningsgruppa, beskriver samtlige noen positive erfaringer. Noen er samlet i neste sammenskriving:

Mine erfaringer med 10-sekundersregelen er at når en bruker den så blir det en mye mere rolig og avslappende veiledning. Veileder får tenke seg om og blir en mer aktiv lyttende, bedre lytter. Den gir

meg tid til å reflektere og finne «gode» spørsmål. Jeg har blitt veldig obs på hvilke muligheter som ligger i «stillhet». Merker at veisøker eller samtalepartner lettere kommer på banen når man gir mer tid. Jeg slipper å være så opptatt av å finne riktig spørsmål. Den skaper ro! Jeg stresser ikke med å telle eller «pønse» ut spørsmål, nå er det en naturlig ro som gir meg ro (ikke nødvendigvis bare tid) til å komme videre i veiledningen.

Vi ser altså at det å bli tvunget til å ha pauser mellom hver turtaking, brakte mer ro inn i samtalen, fikk fokuset flyttet fra å tenke ut neste spørsmål til å faktisk lytte til veisøker, og at det ga veisøker et større rom. Det som ble nevnt som en utfordring i starten, ble etter hvert en gevinst. Vi ser også at studentene har begynt å utforske muligheter som ligger i stillheten. Noen har tatt erfaringen med stillhet med seg videre til andre arenaer:

Skulle ønske det lå i vår kultur når vi snakka sammen til daglig. Noen ganger kan det være lurt å la tankene fra munnen ta en tur innom hjernen. Tenke seg om rett og slett. Etter hvert føltes det naturlig og nyttig. Dette er noe jeg har tatt med meg videre i arbeidslivet. Lurt!! Nå, etter nesten 1 år føles det svært bra. Fortsatt i en fase å få den godt inn under huden.

Her uttrykkes et ønske om å bruke stillhet mer i hverdagen, i de daglige samtalene. Og at erfaringen med å trene stillhet er tatt med inn i arbeidslivet, og da forstår vi dette som primæryrket til studenten. Flere av studentene skriver at det har tatt tid å venne seg til å ta pauser i samtalen. Etter at studentene har gjort seg erfaringer med bruk av stillhet, har flere av dem skrevet om konsekvensene de har oppdaget at den gir:

Ti-sekundersregelen har gitt meg som veileder muligheten til å være tilstede og lytte aktivt i samtalen- og som veisøker har denne «pausen» gitt rom for refleksjon. Jeg har opplevd at veileder har sett meg som person og lyttet og tatt meg som veisøker på alvor. Jeg har kjent meg anerkjent som veisøker.

Sammenskrivingen over viser at 10 sekunders-regelen har fått konsekvenser i både veileder- og veisøkerposisjonen. I veilederposisjonen beskrives opplevelsen av tilstedeværelse og aktiv lytting. I veisøkerposisjonen har stillhet bidratt til 1) en opplevelse av å bli sett og tatt på alvor, 2) en opplevelse av å bli lyttet til og 3) en opplevelse av å bli anerkjent.

I neste underkapittel der funn fra analysen av fagtekster blir presentert, finner vi også at studenter trekker fram erfaringer med stillhet.

4.3. Hvilke innblikk gir studenters fagtekster i deres utvikling som veiledere?

Dette kapittelet bygger på analyse av fagtekster samlet inn våren 2017. I tillegg til fagtekstene fra Ada, Cecilie og Berit, fikk vi tilgang til ytterligere fire fagtekster fra tre kvinnelige og en mannlig student. Gjennom analysen av fagtekstene ble to hovedkategorier tydelige: 1) Faglig fokus og 2) Læring i de ulike posisjonene i veiledning. Vi vil her utdype hva som kom fram i disse kategoriene.

4.3.1. Faglig fokus i fagtekstene

Her følger problemstillingene eller det faglige fokus i de syv fagtekstene. Vi angir hvilke som tilhører de Ada, Cecilie og Berit for å gi en mulighet for å følge dem videre fra analysen av de individuelle loggene.

Problemstillinger / faglig fokus:

1. Jeg har vært engstelig for at jeg som veileder skal prate for mye, og ta for stor plass. Jeg ønsket og ønsker å gi veisøker rom til sine egne tanker, og å stille spørsmål som åpner for dette. Underveis i prosessen har jeg fått antagelser om hvor mye fokus på stillhet og lytting har å si for nettopp dette, og hvordan dette fokuset har vært viktig for min utvikling som veileder.
2. Hvordan har fokus på lytting vært med på å utvikle meg som veileder?
3. Hvordan har jeg som veileder endret min måte å lytte på i løpet av denne læringsprosessen? (Berit)
4. Hvordan har mitt fokus på å lytte utviklet meg og min forståelse for veiledning? (Ada)
5. Hvordan kognisjon og intuisjon samlet sett, i og under, påvirker meg som veileder, blir derfor det jeg naturlig vil undersøke nærmere ut fra logger og teori.
6. Fake it untill you make it: hvordan har min utvikling gått fra å være uerfaren og usikker til å bli trygg i rollen som veileder? (Cecilie)
7. På hvilken måte har jeg utviklet meg som veileder med fokus på å skape en anerkjennende relasjon til veisøker?

Det var altså fire av disse studentene som skrev om lytting, mens de tre andre valgte tre ulike fokus; intuisjon og kognisjon, utvikling av egen trygghet i veilederrollen og anerkjennende relasjon til veisøker. I det følgende presenteres sammenskrivninger, utdrag fra enkelttekster og funn ut fra disse fire faglige fokus.

4.3.1.1. *Lytting*

I denne sammenskrivingen fra to fagtekster vises noe av bakgrunnen for at studenter valgte å skrive om lytting:

Jeg har vært engstelig for at jeg som veileder skal prate for mye, og ta for stor plass. Jeg ønsket og ønsker å gi veisøker rom til sine egne tanker, og å stille spørsmål som åpner for dette. Underveis i prosessen har jeg fått antagelser om hvor mye fokus på stillhet og lytting har å si for nettopp dette, og hvordan dette fokuset har vært viktig for min utvikling som veileder. Jeg har ved flere anledninger fått en fornemmelse av at det foregår to prosesser parallelt i veiledningssamtalen. Veisøker har presentert et veiledningsgrunnlag, men underveis i veiledningsprosessen har jeg hatt en opplevelse av at det ikke lengre kun er snakk om veiledning på problemstillingen knyttet til veiledningsgrunnlaget, men også en veiledning på noe som ikke er satt ord på, noe usagt. Dette har fått meg til å reflektere over min evne til å lytte. Hvordan lytter man? Hva kreves det av en veileder for at veisøker skal oppleve å bli lyttet til? Henvender man seg kun til det som blir sagt, eller kan man også referere til det som man opplever ikke blir sagt?

Her finner vi oppdagelsen av at ved å fokusere på stillhet og lytting, vil det hjelpe veileder til å ikke selv prate for mye. Videre finner vi en oppdagelse eller antakelse om at det finnes «noe mer» i veisøkers veiledningsgrunnlag enn det som det settes ord på, og studenten stiller spørsmål om hvordan håndtere dette og hun knytter det opp til sin evne til å lytte.

Neste utdrag fra en innlevert fagtekst viser hvordan en student jobbet aktivt med å utvikle lytteferdigheter:

Da jeg var veileder tidlig februar opplevde jeg at fikk veldig mange bilder i hodet; en blanding av erfaringer og tolkninger av det som blir sagt. Følelsen sammenlignet jeg med det å stå foran en vegg lik den man i kriminalfilmer ser at politiet har, der det er bilder av mistenkte og spor (IL18). Jeg følte at jeg lyttet på høyere nivå enn nivå 1, men jeg var usikker på hvilket "spor" jeg ville følge. Løsningen ble et åpent spørsmål, slik at jeg kunne få mer informasjon før jeg valgte veien videre. Parafraisering kunne også ha vært en løsning, ser jeg nå. Når det dukker opp så mange bilder, følelser, og dermed valg, er det godt at man som veileder gir seg selv tid og rom til å kjenne etter hva man egentlig har hørt, og hvor man vil lede veien videre.

Sammenligningen studenten gjør mellom det å veilede og politiets arbeid i kriminalsaker understreker noe av den kompleksiteten som ligger i veiledning. Det er interessant at studenten har utviklet evnen til å lytte på et nivå som faktisk tar inn så mange bilder, og er i stand til å gi seg selv ro til å kjenne etter hva hun har hørt, og reflektere over den videre retningen i samtalen. I den beskrevne situasjonen velger hun å bruke et åpent spørsmål, men reflekterer over at hun også kunne ha benyttet parafrasering. Hun viser altså en bevissthet om bruk av redskaper i veiledning.

Neste utdrag fra en annen fagtekst viser en students arbeid med å utvikle egen lytting:

Aktiv lytting er krevende, for da krever det at vi også lytter til oss selv. I november ser jeg at jeg har kommet et skritt videre i utviklingen (IL 6). Vi har fortsatt fokus på ti sekunders-regelen, men har også fokus på åpne spørsmål og på perspektiv. Her ser jeg ut fra loggen at fokuset har flyttet seg fra indre lytting til fokusert lytting, og noe til global lytting. Grunnen er at jeg stiller korte spørsmål som får veisøker til å tenke og reflektere over hva hun bør gjøre. Spørsmålene er mer åpne og undrende, og vi får belyst problemet fra ulike sider».

Utdraget viser at studenten, sammen med gruppa, har jobbet med 10 sekunders-regelen, åpne spørsmål og perspektivtaking. Hun har utviklet spørsmålsformuleringene sine til å bli mer åpne og undrende. Videre i utdraget ser vi refleksjoner knyttet til teori, og til de ulike nivåene i aktiv lytting. Alle fagtekstene har solide refleksjoner relatert til teori¹, og det er interessant å legge merke til at studentene gjør svært ulike valg i hvilke deler av pensum de vektlegger. Det har vært et poeng for oss at studentene skal gå fra erfaring til teori, for deretter å bruke teorien til å belyse og drøfte egne erfaringer. Det er et funn i analysen av fagtekstene at studentene gjør nettopp dette; de anvender teorien i drøftingen av sin egen utvikling som veiledere. Vi fant også tydelige faglige refleksjoner i loggmaterialet.

Den samme studenten oppsummerer hva studiet har lært henne slik:

Dette studiet har lært meg at veiledning er annerledes enn hva jeg har trodd. Når jeg har hatt studenter har jeg gitt mye råd og informasjon, men har nå erfart at vi lærer mer ved å reflektere, tenke og finne svar selv. Min største utfordring i starten var å lytte til det veisøker faktisk sa. Jeg ville gjerne komme med råd og «hjelp» veisøker med mine egne erfaringer. For å bli en profesjonell veileder, må du være en aktiv lytter. Da er det lettere å få en god og trygg relasjon mellom deg og den du veileder. Aktiv lytting kan læres og er en viktig faktor for å kunne forstå og veilede. Det å lytte aktivt til det som blir sagt, og ikke sagt, gjør

¹ Vi har stort sett tatt ut studentenes henvisninger i sitater og sammenskrivninger av hensyn til leservennlighet.

at du får mer forståelse for den du veileder, og den du veileder får mer tillit til deg. Hører man oppmerksomt på hva veisøker sier, kan dette føre til at de kan forandre seg selv, oppfattelsen av seg selv og oppfattelsen av andre.

Flere av studentene kom inn i studiet med en rådgivende tilnærming til veiledning. Denne studenten beskriver at hun nå har erfart at læringsutbytte er større dersom veisøker får reflektere og finne sine egne svar. Hennes største utfordring var lytting, og det er tydelig at hun virkelig har jobbet med egen lytteferdighet, og at hun ser på lytting som en ferdighet som kan trenes. Hun beskriver også hva hun tenker at aktiv lytting kan føre til: 1) den kan utvide forståelsen for veisøker, 2) den kan bidra til å skape tillit i relasjonen og 3) den kan føre til at veileder endrer seg og endrer sin forståelse av seg selv og andre.

4.3.1.2. *Intuisjon og kognisjon*

Her følger noen utdrag fra fagteksten til den studenten som hadde det faglige fokuset intuisjon og kognisjon. Det første utdraget viser bakgrunnen for valg av fokus:

Ved en tidlig veiledning opplevde jeg i rollen som observatør hvordan en bestemt magesfølelse la føringer for hele min opplevelse av veiledningen, noe jeg måtte finne mer ut om. Intuisjonen om årsakssammenhenger som jeg ikke tror kom fram, gjorde meg nysgjerrig på i hvilken grad en benytter intuisjon som instrument i veiledning.

Det var i observatørposisjonen at denne studenten ble oppmerksom på at egen magesfølelse og intuisjon ga han informasjon som han ønsket å finne mer ut av. Dette ble sentralt i hans videre utvikling som veileder. I utdraget under beskrives det ansvaret han opplever å ha som veileder:

Opplevelsen med at mennesker åpner opp inn til seg selv, har forsterket holdningen, respekten og ansvaret for å trå varsomt. En ønsker å være med å føre veisøker på en reise eller prosess som er nyttige steg og gir gode svar. Et krav til meg som veileder er å kunne møte et menneske fordomsfritt og la det stille med blanke ark. Det er med bakgrunn i hva jeg oppfatter, jeg også vil veilede. Det ansvar jeg har som veileder er å få med meg tilstrekkelig informasjon slik at veisøker kan få de spørsmål som gjør at han / hun kan reflektere seg fram til en egen løsning, tenker jeg.

Her beskrives både et etisk ansvar for å møte veisøker med respekt og uten fordommer, et faglig ansvar for å legge til rette for nyttige prosesser for veisøker, og et selvrefleksivt forhold

til egne tanker og holdninger. Videre utdyper han ansvaret han har som veileder i møte med nye veisøkere:

Når en først reflekterer over hvor hurtig en gjør seg opp en mening om et menneske en møter, er det skremmende å registrere hva det gjør med en selv. Det å rydde opp, sortere og bli bevisst egne tanker og holdninger, er et godt utgangspunkt for å kunne gi god veiledning og ikke minst få en god relasjon. I møte med nye mennesker tror vi at vi har et åpent sinn, men ingen ting er en selvfølge i møte med en ny ukjent.

Utdraget viser at studenten tar ansvar for førsteinntrykket han får av en veisøker. Dette ansvaret gjelder ikke her de ytre bidragene i samtalen, men hans egne holdninger. Han ser bevisstheten om egne tanker og holdninger som avgjørende for veiledningen og for hans relasjon til veisøker. I siste utdrag fra denne fagteksten oppsummerer studenten sin læring ved å beskrive arbeidet i nettverksgruppa:

I gruppa har de gode relasjonene oss imellom gjort at vi har bidratt til å hjelpe hverandre. Om det er intuisjon eller kognitiv kunnskap som leder til spørsmålet, er det ikke så lett å svare på. Informasjonen jeg fikk, var ikke bare det verbale, men også følelser, engasjementet, stemmebruk, ansiktsfarge og kroppsspråk. Dessuten var konteksten for søkegrunnlaget med på å gi forklaringer. Å få avklart følelser er viktig for å få en reell refleksjon (...).

Nettverksgruppa som denne studenten var en del av, møttes langt oftere enn det som var et krav. Dette ga nok en ekstra mulighet for utvikling av gode relasjoner og åpen kommunikasjon, som igjen bidro til at de kunne hjelpe hverandre i sin utvikling som veiledere. Studenten oppsummerer sitt arbeid med intuisjon og kognisjon, og kommer fram til at disse ikke er så lett å skille. Allikevel beskriver han konkret hvilke andre kilder som ga han informasjon han benyttet som veileder: følelser, engasjement, stemmebruk, ansiktsfarge og kroppsspråk. Som veileder har han altså ikke bare lyttet med ørene, han har også lyttet med øynene og med magefølelsen sin.

4.3.1.3. *Fra usikkerhet til trygghet som veileder*

Cecilie som hadde «Fake it untill you make it», som del av sin problemstilling, skriver følgende i sin fagtekst:

Teslo hevder i hennes definisjon av veiledning at «refleksjon over praksis må foregå i et klima av anerkjennelse, dette vil føre til erkjennelse. Anerkjennelsen legger grunnlaget for samhandlingen og

erkjennelsen». Hun definerer erkjennelse som å gå i seg selv og være klar over både positive og negative sider, og å forstå med sannhet og ærlighet. Jeg ser at å være klar, og ærlig, over mine mangler som veileder er viktig for å bli en god veileder. Hva skal til for å skape erkjennelse i min veiledning?

I kap.4.2 ga analysen av loggmaterialet innblikk i Cecilies utrygghet som veileder i starten av studiet. Hun beskriver her hvordan det å være ærlig og klar over egne mangler som veileder er en forutsetning for å bli en god veileder. Hun knytter det faglig opp til begrepene anerkjennelse og erkjennelse. I neste utdrag får vi innblikk i hennes forståelse av Polanyis begreper fokal og subsidiær oppmerksomhet:

Polyani, i Dreyfus og Dreyfus (2007) forteller at kunnskapens natur er den bevisste og ubevisste delen av en ferdighet. Polyani beskriver den bevisste kunnskapen som fokal oppmerksomhet, noe du må være bevisst på og bruke aktivt, mens den ubevisste er en subsidiær oppmerksomhet som er en del av det. Polyani kaller dette den tause kunnskapen. For meg som veileder øver jeg inn et redskap, et verktøy, som gjør at jeg som veileder fremstår som trygg. I begynnelsen av veiledningssituasjonene er denne tryggheten min mekanisk og fokal, mens etter hvert i disse situasjonene blir roligheten en del av min måte å veilede på. Det å sitte rolig og fremstå som rolig har da gått fra å være en fokal kunnskap til å bli subsidiær kunnskap, og en naturlig del av min tause kunnskap.

Jeg vil ikke kalle meg en trygg veileder med stor subsidiær kunnskap, men noe erfaringskunnskap har jeg. Erfaringskunnskapen min sier meg at veisøker oppfatter meg som trygg når jeg gir inntrykk av å være naturlig og trygg. I påvente av at trygghet i veilederrollen skal jeg fortsette å innøve flere veiledningsverktøy og fortsette å reflektere over egen praksis.

Cecilie beskriver at det å bli en god veileder handler om å trene ferdigheter. Relevante teoretiske begreper har gitt henne et språk for å beskrive eget arbeid med å utvikle seg som veileder. Hun oppsummerer sin reise gjennom studiet slik: «Ved å erkjenne at tryggheten er et verktøy jeg benytter meg av for å hjelpe, fordi jeg vil veisøker godt, har jeg beveget meg fra novise innen veiledning til en mer profesjonell utgave. Fordi «det handler ikke om meg» (IL 11)». Her finner vi 1) trygghet blir definert som et verktøy, 2) hun beskriver at hun har utviklet seg og 3) hun har skiftet fokus fra seg selv til veisøker. Dette er en interessant reise å følge, med tanke på den usikkerheten kap.4.2 ga et innblikk i.

4.3.1.4. *Etablering av en anerkjennende relasjon*

Studenten som skrev om å etablere en anerkjennende relasjon til veisøker begrunner sitt faglige fokus slik:

Når jeg går tilbake i loggene mine og ser på det jeg har skrevet, kommer det tydelig frem, fra første dag, at jeg som veileder ønsker å skape et rom for trygghet og ro i veiledningene mine. Jeg bruker begreper som være tilstede, avslappet, «jeg vil deg vel», anerkjennelse og å lytte til det veisøker sier. Noe av det jeg synes har vært utfordrende i veilederrollen er å la veisøker være i fokus, at jeg skal la være å komme med råd og vurdere det veisøker sier underveis. I starten tok jeg meg i å nærmest sitte ytterst på stolen, jeg var «på hugget». Jeg opplever at jeg i starten hadde et stort behov for å snakke mye. Jeg brukte også tid på å tenke på det jeg selv skulle svare, si, eller spørre veisøker om mens veisøker snakket. Dette bidro til at jeg mistet litt av fokuset jeg skulle hatt på det veisøker fortalte.

Studenten beskriver en avstand mellom sine intensjoner og den praksis hun utførte som veileder i starten. Hun beskriver både at hun snakket for mye selv og at fokus på sine innspill som veileder bidro til at hun ikke lyttet skikkelig. Hun beskriver også at det var utfordrende å ikke gi råd og la være å vurdere veisøkers utsagn. Neste utdrag gir innblikk i hva hun jobbet med for å fremme en anerkjennende relasjon:

I løpet av studiet har jeg evnet å sette mine egne behov og gode løsninger til side. Jeg er bevisst at det som kan være gode løsninger for meg ikke trenger å være de rette for veisøker. I prosessen har jeg tilegnet meg en bevisst tanke om å ha en «Subjekt-Subjekt»-relasjon til veisøker. I dette har jeg stort fokus på hvordan jeg skal stille spørsmål som får veisøker til å reflektere og finne løsninger som passer for seg.

Underveis i prosessen har jeg blitt betydelig mer bevisst hvordan min væremåte og fremtoning er av betydning i møtet med veisøker. Det handler ikke bare om hvilke ord og tonefall jeg bruker, men om hele kroppsspråket mitt, og ikke minst det jeg ikke sier og gjør.

Studenten har altså utviklet en bevissthet om 1) veisøkers løsninger er viktigere enn veileders, 2) subjekt-subjekt relasjon, 3) spørsmål som fremmer refleksjon hos veisøker og 4) egen væremåte: ord, tonefall, kroppsspråk og handling. Alle disse elementene knytter hun i teksten sin til anerkjennelsesbegrepet, et sentralt begrep i pensumslitteraturen.

4.3.2. Hvordan kommer læring i de tre ulike posisjonene til syne i fagtekstene?

Det er flere eksempler i fagtekstene på hva studentene beskriver at de har lært om veilederrollen fra henholdsvis veisøker -og observatørposisjonen. Særlig det å lære om veiledning gjennom å være utsatt for veiledning beskrives som en ny bevisstgjøring hos studentene: «Synes det har vært mest læring der jeg har vært VS og VL, særlig VS, der man «føler» det mest». Fagtekstene viser at flere studenter brukte erfaringene som veisøker i sin egen praksis som veiledere. Her er ett eksempel:

I september/16 er min første erfaring som veisøker, og både jeg og veileder har fokus på ti sekunders-regelen. I loggen min står det "Jeg opplever at jeg får sjanse til å se meg selv og problemet mitt." Jeg følte meg lyttet til både verbalt og nonverbalt, og fikk en antagelse om at måten veileder er til stede i samtalen på har mye å si for de løsninger og de erkjennelser veisøker kommer fram til. Opplevelsene fra denne veiledningen fikk meg til å tenke over hvordan jeg som veileder kan gjøre en forskjell ved å skape ro og gi rom for stillhet, og hvordan dette i tillegg til aktiv lytting kan gi veisøker tid til å skape sitt eget kart over terrenget.

Denne studenten beskriver en opplevelse av å virkelig bli lyttet til, og hun beskriver hvordan denne opplevelsen fikk henne til å reflektere over hvordan hun selv kunne legge til rette for å lytte aktivt som veileder. I neste utdrag beskriver en student i posisjonen som veisøker hvordan opplevelse av ro i veiledning ga henne inspirasjon til egen veilederrolle:

Den gode følelsen av å få tid til å prate, og å snakke seg fram til en løsning kjente jeg på flere ganger som veisøker. I en av loggene skriver jeg at jeg "...følte at vi fløt framover, det var behagelig å være i samtalen, selv om vi snakket om ting som er sårt for meg" og at jeg følte veileder "åpner en dør til et rom jeg som veisøker kan fylle" (IL9). Jeg opplevde at ro, tid samt spørsmål som fikk meg til å tenke og se klarere gjorde at jeg klarte å skifte fokus (s.6). (...) Å kjenne på dette i rollen som veisøker har gitt meg større innsikt i hvordan jeg ønsker å være som veileder, og mer bevissthet på at stillhet kan fungere som utsiktspunkter på en skogstur. Det gir deg tid til å puste og få overblikk før du velger stien videre.

Vi ser at denne studenten har som veisøker valgt å ta opp noe som var sårt for henne i veiledning, og at kombinasjonen av veileders ro, tid og spørsmål hjalp henne til å se utfordringen sin på nye måter, hun «klarte å skifte fokus». Denne opplevelsen har hun tatt med seg videre i sine refleksjoner rundt hvordan hun selv ønsker å være som veileder. Sitatet gir også innblikk i studentens egenformulerte metaforer om veiledning: «veileder åpner en dør til et rom som veisøker kan fylle» og «stillhet kan fungere som utsiktspunkter på en skogstur». Denne studenten beskriver også læring i alle de tre posisjonene:

Erfaringer både som veisøker, veileder og observatør har vist meg hvor viktig det er å bli lyttet til, og å få rom til å lytte til seg selv. Følelsen av tillit og at noen er genuint opptatt av at en skal komme seg et skritt videre understrekes når noen tar seg tid og ro til å høre på alt som blir sagt, også det man ikke sier med ord, men uttrykker på andre måter.

Her får vi innblikk i studentens arbeid med lytting, både ved å bli lyttet til og ved å lære å lytte til seg selv. Vi ser også en erfaring med opplevd tillit og medstudenter som i veilederrollen har formidlet både ro og et ønske om å hjelpe veisøker videre. Også her finner

vi erfaring med lytting som noe mer enn å lytte til ordene, men også å ta inn andre måter veisøker uttrykker seg på.

5. Avluttende drøfting

Den overordnede problemstillingen for rapporten er:

«Hvilken betydning får arbeid med loggskrivning og fokus på stillhet for studentenes utvikling som veiledere?»

I kapittel 4 har vi presentert funn fra analysen ut fra de tre forskningsspørsmålene «Hva lærer studentene om veiledning i posisjonene veisøker og observatør?», «Hvilke erfaringer med stillhet i veiledning beskriver studentene?» og «Hvilke innblikk gir studenters fagtekster i deres utvikling som veiledere?». Vi vil avslutningsvis drøfte det vi anser som hovedfunn.

Å lære å bli veileder innebærer å arbeide med egen kommunikasjon på flere plan. Dette kan være en utfordrende prosess. Vi mener å ha vist at ved at studentene har loggført sine erfaringer med veiledning fra de ulike posisjonene veisøker, veileder og observatør, har de fått et bevisst og bredere erfaringsgrunnlag slik at de har kunnet oppdage sin egen læringsprosess (Grenstad, 1986). Gjennom å loggføre sine erfaringer med å utøve praksis, å bli utsatt for praksis og ved å observere praksis har studentene fått tak i ulik forståelse i de ulike posisjonene (Schøien, 2011, s. 29-30), og vi har sett at læring fra henholdsvis veisøker – og observatørposisjonen har bidratt til refleksjoner rundt egen veilederrolle. Det ser også ut til at skriftliggjøringen av egne erfaringer har bidratt til både kritisk refleksjon og større presisjon (Illeris, 2013, s.24). Men vi fant også at noen studenter strevde med å skrive innholdsrike logger, noe som ga gitt et tynnere empirisk utgangspunkt for deres fagtekster. Som faglærere er det vår oppgave å legge til rette for at studentene kan gjøre edukative erfaringer (Dewey, 197, s.43), og kravet om loggskrivning var et av grepene vi tok i så henseende. Når studenter erfarer at loggene deres ikke er utfyllende nok, må vi ta videre grep for å styrke opplæringen i loggskrivning.

Vi fant en klar sammenheng mellom bruk av stillhet og studentens utvikling av egen lytting. Ved at studentene ble presentert for 10 sekunders-regelen som et redskap til bruk når de øvde på veiledning, fikk de mulighet til å erfare hva ro og pauser kan gjøre med samtalen, og

hvordan dette innvirket på posisjonene som veileder og veisøker. Vi fant at når studentene hadde innøvd stillhet i veiledning som en naturlig del av samtalen, ga det en ro som ga rom for ikke bare den ytre dialogen, men også de indre dialogene (Andersen, 2005, s.117). Det ble skapt rom for at både veisøker og veileder kunne ha samtaler med seg selv og med andre de eventuelt hadde i tankene der og da. Det den andre sier blir bearbeidet, og de forbereder seg på hva som skal bringes inn i den ytre dialogen igjen. Slike samtidige samtaler pågår hele tiden, ikke bare i pausene, men ro og pauser i samtalen gir større rom for de indre dialogene. Dette kan gi større plass for både refleksjon og utvidelse av egne perspektiver, til å lytte til det den andre kommer med, og kan på den måten bidra til at nye ideer og ny forståelse skapes. Pausene fylles med refleksjon over hva som er sagt og hva som skal sies (Bollnow, 1982 i Alerby, 2012, s.20). Pausene er ikke tomme, de har en viktig funksjon og kan bidra til å øke kvaliteten på samtalen (Alerby, 2012, s.77).

Et hovedfunn er at de aller fleste av studentene opplevde øvelse med 10 sekunders-regelen som krevende i starten. Er det faglig forsvarlig å innføre en regel som skaper så mye ubehag? Pausene som oppstod ble beskrevet som lange og pinlige, men etter hvert ble pausene brukt aktivt til refleksjon, og studentene beskrev en ro i samtalen. Vi tror at fokus på stillhet har en klar sammenheng med deres utvikling som veiledere, og de selv også uttrykte at gevinstene de opplevde var verdt ubehaget. De erfarte at det å være veileder ikke er det samme som å alltid komme med et kjapt svar, at det å roe ned, tenke seg om, snarere er med på å utvikle dem til bedre veiledere, enn det motsatte.

Funn fra analysen av fagtekster viste at studenter hadde endret oppfatning av hva veiledning er, blant annet ved at deres oppfatning om hva som er veisøker og veileders oppgaver ble utfordret.. Davies og Harré (1990) bruker begrepet posisjon for å beskrive det dynamiske og fleksible i samtalen, og analysen av fagtekstene viste at studenter utviklet en større fleksibilitet i veilederrollen i løpet av studiet. Studenter har beveget seg fra en rådgivende tilnærming til veiledning til å tilstrebe en veiledning på veisøkers premisser

I analysen av fagtekstene så vi at studentene brukte faglige begreper om veiledning, de beskrev og drøftet sin utvikling av ferdigheter som veiledere og de viste bevissthet om veisøkeres forståelse, tanker og følelser. Dette viser at studentene har arbeidet med alle de tre kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* (Gilje, 2017, s.25-27). Særlig under

kategori *faglig fokus* fikk vi innblikk i studenters kunnskap om veiledning (*episteme*) og deres arbeid med ulike ferdigheter (*techne*), ikke bare kommunikasjonsferdigheter, men også ferdigheter innen loggskrivning og bruk av stillhet. Vi så også en tydelig *fronesistilnærming* (Bjerkholt, 2017, s.100-101) gjennom studenters vekt på en perseptuell tilnærming til veiledning gjennom utforsking av forståelse, tanker og følelser.

Arbeidet med å videreutvikle veiledningsstudiene vil fortsette, og det utviklingsarbeidet som denne rapporten bygger på har fått og vil få implikasjoner for nye emneplaner. Vi ser det som vesentlig å legge til rette for at fremtidige studenter får muligheten til å utvikle en forskende tilnærming til praksis, og at vi som faglærere gjør det samme.

Referanser

- Alexandersson, M. (1994). Fördjupat reflektion bland lärare - för ökat lärande. I Madsen, T. (Red.), *Lärares lärande. Från fortbildning till en lärande arbetsorganisation* (s. 157-173). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer. Samtaler og samtalen om samtalerne*. Roskilde: Dansk psykologisk Forlag. 3. Utgave.
- Alerby, E. (2012). *Om tystnad- i pedagogiska sammanhang*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 3.utgave.
- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C.R.P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I Brekke & Søndena (Red.). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). Hva er kvalitet i veiledning? I Karlsen, T.J. (Red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Davies, B. & Harre, R. (1990). Positioning: The discursive Production of Selves. I *Journal for the theory of social behavior*. 1:43-63
- Dewey, J. (1997). *Experience And Education*. New York: The free press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgard Holen, T. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. S. Mausesthaugen & J-C. Smedby (red). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grendstad, N.M. (1986). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Dikata Norsk Forlag.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Fredriksberg: Samfunnslitteratur.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. New York: Routledge.
- Krogen, T.D. (2014). *Hvordan beskriver NAV-ansatte at systemisk veiledning påvirker deres møter med brukerne? Veiledning på egen arbeidsplass- en forskjell som gjør en forskjell?* Masteroppgave i familierapi og systemisk praksis. Oslo: Diakonhjemmet høgskole.

- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff til studie. Om analysearbeite i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Schøien, K.S. & Krogen, T.D. (2017). *Stillhet, fra ubehagelig til nyttig*. Paper presentation at Nordic Guidance Conference, 15.-16.03. Drammen, Norway.
- Schøien, K.S. (2011). *Hvordan øve hellige handlinger. En profesjonsdidaktisk studie av treningen av muntlige ferdigheter i en norsk presteutdanning*. (Diss.) Åbo Akademi Universitet, Åbo.
- Schön, D. A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 254–269). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Svennson, L. (2002). Bakgrund och utgangspunkter. I L. Svennson, G. Brulin, P.-E. Ellström & Ø. Widegren (Red.), *Interaktiv forskning. För utveckling av teori og praktik*. (s.1-22). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning. I skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University Press.
- Wikstøl, E. A. & Schøien, K. S. (2017). *På hvilken måte kan veiledning som metode bidra til utvikling av en forskende tilnærming til egen praksis?* Paper presentation at Nordic Guidance Conference, 15.-16.03. Drammen, Norway.
- Zhenhua, Y. (2006). *On the Tacit Dimension of Human Knowledge*. Bergen: University of Bergen.

VEDLEGG 1: Mal for gruppelogg

Gruppelogg etter veiledning	
Rammer: Tilstede: Veileder: Veisøker: Observatør:	
Veiledningsgrunnlag/ Innhold:	
Fokus	
Avtalt forarbeid	
Time out 1	
Time out 2	
Oppsummering	
Oppfølging/avtaler	

VEDLEGG 2: Mal for individuell logg

Refleksjoner etter veiledning – individuell logg	
Dato: Egen rolle: Eget fokus:	
Beskrivelse/ opplevelse/ erfaring: Framdrift/ Utfordringer/ Vendepunkter/ Begrensninger	
Kommunikasjon: Relasjon/ Innhold	
Kognisjon/ intuisjon	
Rammer/ Bruk av redskaper	
Læringsutbytte	
Refleksjoner knyttet til teori	

VEDLEGG 3: Mal for skisse til fagtekst

Lagre malen på egen maskin, og gi den nytt navn: **Skisse for xx** (navnet ditt). Fyll inn i høyre kolonne, og last opp i Canvas innen angitt frist. Det opprettes en egen innlevering for Skisse til fagtekst.

STUDENTENS NAVN:	
FORELØPIG TEMA OG PROBLEMSTILLING På bakgrunn av loggene skrevet så langt: Hvilke antagelser hadde du om veiledning da du begynte? Hvilke har du nå? Hvilke antagelser hadde du om deg selv som veileder? Hvilke utfordringer har du møtt? På hvilke måter har dine erfaringer/ undervisning/ studium bidratt til å utvikle deg som veileder? Er det noen deler av veiledningslitteraturen som du opplever som spesielt utfordrende/ viktig? På bakgrunn av dette, formuler en foreløpig problemstilling. Husk at det er din egen utvikling som er fokus for fagteksten, og at dette må gjenspeiles i problemstillingen. Problemstilling formuleres som et åpent spørsmål. Den kan endres under arbeidet med teksten.	
FAGLIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMSTILLING / AVGRENSNING Bruk litteraturen til å begrunne ditt tema og problemstilling faglig, og til å avgrense relevante områder du ikke vil fokusere på i teksten.	
ANALYSE AV LOGGER Hvordan planlegger du å analysere loggene? Angi hvor mange logger du tror det empiriske materialet vil bestå av: Minst 5 logger som veileder! Hvor mange som observatør? Veisøker? Gruppelogger?	
DRØFTING Hvilken teori / litteratur antar du at du vil få bruk for i drøftingen? Husk å vise bredde i valg av litteratur. Skriv referanser i henhold til APA6	
FRAMDRIFTSPLAN Angi en tidsplan for arbeidet med teksten.	

VEDLEGG 4: Skriveramme for fagtekst

INNHOLDSFORTEGNELSE	Tips: Bruk mal for dette fra skriveprogram. Husk å sette inn sidetall i teksten.
INNLEDNING Her presenteres bakgrunn for valg av tema og problemstilling, og begrunnes ut fra både analyse av logger og fra relevant litteratur / teori. Litteraturen brukes til å begrunne avgrensninger. Avslutt gjerne med hvordan teksten er bygget opp, og hvilken teori dere vil bruke for å drøfte problemstillingen.	
METODEDEL Gjør kort rede for datamaterialet (loggene) og hvordan dere har analysert. Legg en oversikt over logger som vedlegg (se eksempel senere i dokumentet). Oversikten gir grunnlag for å referere til loggene i teksten.	
HOVEDDEL Dere velger selv struktur på hoveddelen. Fordi dere kun skal skrive 2500 ord, kan det være lurt å kombinere analyse av logger og drøfting i lys av teori, og eventuelt strukturere dette i relevante overskrifter. Alternativet er å ha en teoridel, en analysedel og en drøftingsdel. Husk at problemstillingen styrer analyse og drøfting.	
AVSLUTNING Her besvares problemstillingen med hovedpoengene fra hoveddelen.	
LITTERATURLISTE Føres alfabetisk etter APA6. Se bibliotekets nettside.	

VEDLEGG 5: Oversikt over loggmaterialet

Individuelle logger:

Disse loggene er systematisert etter 10 veiledningsamtaler. Det betyr at vi har to eller tre logger fra samme samtale. Loggmaterialet inneholder ytterligere logger fra disse tre informantene, men er ikke inkludert her.	Cecilie 20.09.16 (IL1,o) Cecilie 29.09.16 (IL2,vl) Cecilie 29.09.16 (IL3,vs) Cecilie 05.10.16 (IL4,vs) Cecilie 05.10.16 (IL6,o) Cecilie 14.11.16 (IL7,vl)
Ada 20.09.16 (IL1, o) Ada 29.09.16 (IL2,o) Ada 29.09.16 (IL3,o) Ada 05.10.16 (IL4,vl) Ada 05.10.16 (IL5,0) Ada 05.10.16 (IL6,vs) Ada 14.12.16 (IL9,vl) Ada 14.12.16 (IL10,vs)	Berit 20.09.16 (IL1,vl) Berit 29.09.16 (IL2,o) Berit 29.09.16 (IL3o) Berit 14.11.16 (IL7,o) Berit 14.11.16 (IL8,vl) Berit 14.12.16 (IL9,o) Berit 14.12.16 (IL10,vl)

Skriftserien nr 40
2020

—
**Om loggskrivning, bruk av stillhet og systematisk
arbeid med fagtekst i et veiledningsstudium**

Rapport

—
Forfattere: Eva Augestad Wikstøl
Tine Dahlskås Krogen
Kristin Solli Schøien

—
ISBN 978-82-7860-431-1
ISSN 1893-3068

—
usn.no

