

Spenning mellom ulike stemmer – læringsmuligheter i veiledning

Liv Torunn Eik, Anna Rigmor Moxnes*, Heidi Østland Vala

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

* Correspondence: anna.moxnes@usn.no

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi hvordan veiledningsstudenters læringsprosesser i gruppe kan bidra til å videreutvikle gruppeveiledning som veiledningsform. Vi fikk tillatelse til å undersøke egne studenters fagtekster fra en gruppeveiledningsøvelse. Analysen av 46 fagtekster ga oss tre kategorier for videre diskusjon; redskaper, vendepunkter og roller. Disse kategoriene diskuteres i lys av Bakhtins begreper dialog, heteroglossia, splittelser og samklang. Drøftingene viser at spenninger, uenighet og ulike forståelser av redskaper og roller i veiledning ofte underkommuniseres. Videre viser drøftingen metakommunikasjonens muligheter for å styrke læringsprosessene i gruppeveiledningen. Ulike stemmer kommer lite til uttrykk og disse stemmene kan i større grad benyttes som ressurs for læring.

Nøkkelord: Dialog, Heteroglossia, Veilederutdanning, Gruppeveiledning, Veiledningsroller

Abstract

In this article, we examine how mentoring students' learning processes in groups can contribute to further develop group mentoring as a form of mentoring. We received permission to examine students' assignments from a group mentoring exercise. The analysis of 46 students' texts provided three categories for further discussion; tools, turning points and roles. These categories are discussed in light of Bakhtin's concepts of dialogue, heteroglossia, twofold voices and harmony (polyphony). The discussion shows that tensions, disagreement and different understandings of tools and roles in mentoring are often under-communicated. The variety within these voices are lesser expressed and these differences can, to a greater extent, be used as resources for learning. Furthermore, the discussion shows that meta-communication has potential for strengthening the learning process in group mentoring.

Keywords: Dialogue, Heteroglossia, Mentor-education, Group mentoring, Roles in mentoring

Published: 04.03.2021

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2021 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>

Innledning

Eksamensbesvarelser fra studenter på videreutdanningsstudiet *Veiledning for praksislærere i barnehagen* inspirerte oss til dette forskningsprosjektet. To studenter skrev hver sin besvarelse, basert på den samme gruppeveiledningsøvelsen. Begge to var veiledere i veiledningsamtalen og det fanget vår interesse hvordan de beskrev egen undring, frustrasjon, men også glede over opplevelser med å skulle samarbeide med andre i veilederrollen. Vi som undervisere på veiledningsstudiet setter gjerne studenter i grupper, gir de noen føringer for øvelsen og lar studentene veilede etter egne valg av metoder og organisering. Lauvås, Lycke og Handal (2016) skriver at hensikten med gruppeveiledning er kompetanseutvikling og at deltakerne skal oppleve sin deltakelse som nyttig. Heikkinen, Wilkinson, Aspfors og Bristol (2018) vektlegger at ulike fokus på individet og det sosiale har betydning for gjennomføring og utbytte av gruppeveiledning, og dermed også for hvordan forståelser konstrueres og handlinger utøves. Gruppene i veiledningsøvelsen bestod av 4-6 deltakere. En student var veisøker, og de andre deltakerne var enten veiledere, observatører eller deltakere i reflekterende team. Som undervisere er vi opptatt av at veiledning i gruppe bringer inn flere stemmer i samtalen og vi ønsket å undersøke hva slike komplekse situasjoner bringer fram av erfaringer, ideer og læringsmuligheter for studentene.

I norsk forskning om veiledning finner vi lite konkret om hva gruppeveiledning bidrar med, utover at veiledning i gruppe kan være viktige læringsstrategier i barnehage- og skolefeltet (Bjerkholt, 2017; Fimreite & Fossøy, 2018; Jakhelln, 2011; Jensen & Ulleberg, 2019; Luthen, 2017; Worum, 2014). Internasjonalt finnes det mer forskning på gruppeveiledning, blant annet identifiserer Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors og Edwards-Groves (2014, s. 155) gruppeveiledning som 'collaborative self development', basert på en undersøkelse i Finland, Sverige og Australia. Videre viser en finsk forskningsoversikt fra 2004 til 2019 en gradvis utvikling fra tradisjonell en-til-en veiledning til veiledning i likeverdige grupper, både i lærerutdanningen og i skolene. Utviklingen har ført til mer vekt på dialogisk tilnærming og gjensidig læring (Heikkinen, Pennanen, Markkanen & Tynjälä, 2020). Undersøkelsen viser at gruppeveiledning er en viktig arena for kollektiv læring og profesjonell utvikling, som kan myndiggjøre studenter og lærere, styrke motivasjon og trivsel samt føre til felles utviklingsarbeid på arbeidsplassene.

Økt interesse for gruppeveiledning på barnehage- og skolefeltet i Norge kan forstås som satsing på kollektive læringsformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Luthen (2017, s. 193) viser til at «sentrale fagpersoner og sentrale myndigheter synes å dele den samme troen på at fellesskapsorienterte læringsformer er den rette veien å gå i retning av å realisere og utvikle skolen videre». Dette er i tråd med nyere forskning på profesjonell kompetanseutvikling som vektlegger læring nært knyttet til utøvelse av arbeid i faglige fellesskap (Caspersen, Havnes & Smeby, 2017, s. 121).

Handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2014) var lenge den dominerende veiledningsmodellen på barnehage- og skolefeltet. Etter hvert har modellen blitt supplert med tilnæringsmåter som i større grad vektlegger gruppeveiledning og læringsprosesser i gruppe, som systemisk veiledning og reflekterende team (Jensen & Ulleberg, 2019). Basert på gjennomgang av veiledningslitteratur, viser både Jakhelln (2011) og Worum (2014) til at gruppeveiledning fortsatt er mindre utbredt enn veiledning i en-til-en situasjon i lærerutdanningene og i skole og barnehage i Norge. Individuell læring ser ut til å ha blitt prioritert framfor kollektive læringsprosesser (Bjerkholt, 2017; Jakhelln, 2011). Dialogen er sentral i kollektive læringsprosesser, ifølge Penlington (2008, s. 1314). Gjennom sin studie viser Penlington (2008) hvordan dialogen kan fungerer som katalysator for endringer. Bjerkholt (2017) skriver at gruppeveiledningen i senere tid har fått en tydeligere plass i veilederutdanningene, og Worum (2016, s. 112) utdyper at veiledningsfellesskapet og intersubjektive kunnskapssyn stadig vektlegges mer. Handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2014) blir stadig oftere brukt som utgangspunkt for gruppeveiledning (Fimreite & Fossøy, 2018).

Gruppeveiledning skaper, etter vår forståelse, muligheter for at flere stemmer kommer til uttrykk i selve veiledningsamtalen og/eller i metasamtaler underveis og i etterkant av samtalen. Det er dette flerstemmige (Bakhtin & Morris, 1994; Dysthe, 2001; Eun, 2019) i veiledningsamtalen vi ønsker å undersøke, for å kunne diskutere læringsmuligheter i gruppeveiledning. Bakhtin anvender *heteroglossia*

som begrep for alle de ulike «dialogene» eller «stemmene» som virker inn i en samtale (Bakhtin & Morris, 1994, s. 113). Begrepene dialog og heteroglossia er teoretisk utgangspunkt for vår studie.

Vår intensjon er å bruke veiledningsstudentenes erfaringer for å drøfte følgende problemstilling: Hvordan kan veiledningsstudenters læringsprosesser i gruppe bidra til å videreutvikle gruppeveiledning?

For å undersøke problemstillingen har vi analysert fagtekster fra en gruppeveiledningsøvelse. Hver veiledningsstudent skulle beskrive og drøfte sin rolle som veileder, veisøker eller observatør, og handlingsvalg og utfordringer skulle drøftes utfra relevant teori. Vi fikk dermed individuelle fagtekster som belyser den samme gruppeveiledningsøvelsen ut fra ulike studenters rolle, erfaringer og refleksjoner.

Dialog, ulike stemmer og heteroglossia

Vårt teoretiske rammeverk for å undersøke studentenes tekster om gruppeveiledning og diskutere muligheter for å videreutvikle gruppeveiledning, ble konstruert ut fra Bakhtins begreper det *dialogiske* og *heteroglossia*. Heteroglossia omhandler «verbale stemmer», men inkluderer i tillegg andre «språk». I denne sammenhengen forstår vi språk som eksempelvis sansing, kroppsuttrykk, mimikk, rom, lys og lyd som kan påvirke veiledningssamtalen. Vi har delt teoridelen i to hovedområder. Først vil vi introdusere Bakhtins begreper, før vi ser på hvordan begrepene er brukt i forskning om veiledning.

Dialog og heteroglossia

I forordet til boka *Latter og dialog*, viser Bakhtin til at «enhver ytring peker bakover til tidligere ytringer som den vil besvare, og den peker framover mot framtidige ytringer, som den vil foregripe» (Bakhtin, 2003, s. 14). Ytringen blir til i dialog med fortid, framtid og her og nå, både hos den enkelte og i de samspillene den enkelte befinner seg i. Som samtaleform fordrer dialogen lydhørhet og åpenhet i møte med den andre. Bakhtin studerte Dostojevskijs romaner, og gjennom dette arbeidet skrev han fram sitt dialogbegrep. Dialogbegrepet handler om kontakt i menneskelig samhandling, og å åpne seg «for den andre så vel som for seg selv» (Bakhtin, 2003, s. 196). Videre skriver Bakhtin at for Dostojevskij er det i dialogen mennesket framtrer som seg selv. Dette understreker betydningen av det dialogiske hos Bakhtin, som kan tydeliggjøres gjennom hans ideer om at å være i verden er å være i dialog, eller med andre ord «[n]år dialogen slutter, slutter alt» (Bakhtin, 2003, s. 197). Mennesket er alltid i dialog med noen, noe eller seg selv.

Et bakhtinsk dialogbegrep omfatter også splittelser som kan oppstå i form av splittede stemmer (Bakhtin, 2003, s. 204). Splittede stemmer handler om en persons ulike ønsker, behov og viljer og hvordan dette bevisst og ubevisst påvirker dialogen. Det splittede kan handle om å snakke med to eller flere stemmer. Det kan også handle om at den som framstår splittet, er det nettopp for å overbevise seg selv, og ikke for å overføre egne synspunkter til den eller de andre (Bakhtin, 2003, s. 182-204). Veiledninger, der flere er involvert, vil innebære splittelse, slik vi forstår det. Splittelse kan oppstå når veisøker reflekterer, både høyt i andres påhør og i egne indre dialoger, eller når veileder strever med å lytte, finne neste spørsmål til veisøker, sørge for utvikling i samtalen og samtidig vurdere sin rolle som veileder. Det vil være andre gruppemedlemmer til stede i rollen som eksempelvis observatør, medveileder eller reflekterende team. Disse gruppemedlemmene vil stå i spenningsfelt der de både skal utøve sin rolle og samtidig være i interaksjoner med de andre rollene. Slike spenningsfelt kan igjen virke inn og skape splittelse i hva som uttrykkes. De splittede stemmene virker inn i dialogen og inngår dermed i det flerstemmige og mangesidige som gruppeveiledningssamtaler består av.

Bakhtins begrep *heteroglossia* er aktuelt, fordi det handler om ulike stemmer, mange tolkningsmåter og forståelser (Bakhtin & Morris, 1994, s. 113). Bakhtin anvendte begrepet polyfoni i sine analyser av Dostovjetskijs romaner. Etter hvert gikk han over til å bruke heteroglossia, fordi han betraktet heteroglossia som et mer utfyllende og lagdelt begrep enn polyfoni (Bakhtin & Morris, 1994, s. 113-116). Dysthe (2001, s. 14) har oversatt Bakhtins begrep *polyfoni*, til det flerstemmige som vi forstår som en del av heteroglossia. Heteroglossia handler om at de ulike stemmene opptrer samtidig. De forskjellige ytringene gir rom for ulike fortolkninger og opptrer i sameksistens, slik som gruppeveiledning kan være.

Heteroglossia innebærer *mer enn* at det er flere stemmer. Det innebærer at stemmene må klinge sammen, og gir i form av samklang *noe mer enn* (Bakhtin, 2005, s. 68). Samklang kommer til uttrykk i ytringene, men det er viktig å understreke, som Eun (2019, s. 496), at for Bakhtin handler dette om at stemmene opererer ved siden av hverandre, uten mulighet for sammensmelting. Dette *mer enn* handler om at det er ulike stemmer eller språk, ulike praksiser og ulike diskurser. Også Penlington (2008) er opptatt av hvordan dialogen avhenger av *the otherness, det andre* eller *mer enn*, ut fra begrunnelsen at for Bakhtin handler all dialog om den eller det som adresseres. For å belyse problemstillingen vår, er det sentralt å drøfte hvordan slik samklang kan virke inn på gruppeveiledning, og videre hvordan de ulike stemmene og samklangen deltakerne imellom kan styrkes og/eller forstyrres ved bruk av ulike redskaper og roller i veiledningssamtalen.

Heteroglossia betyr mangetydig, flerstemt og likevel samstemt og er motsatt til det Bakhtin og Morris (1994, s. 113) betegner som en umediert *kakofoni*. Betegnelsen *kakofoni* viser til disharmoni, til mylderet av stemmer som i et papegøyeke, som når alle er opptatt av å prate om egne interesser, uten å lytte til hverandre. Det samstemmige ligger i et felles ønske om å være til best mulig hjelp og nytte for den av gruppemedlemmene som mottar veiledning. Heteroglossia viser til nyanser i språk, ulike forståelser av saken og ulike uttrykksformer. Det viser til festtaler, ironi og parodi, alle uttrykksformer som er fjernt fra *kakofoni*. Festtaler, ironi og parodi ses som ulike hybride elementer som åpner for mangetydige forståelser (Bakhtin, 2003, s. 19-21). Når disse uttrykksformene opptrer i veiledning, bringer de inn andre og mer flertydige elementer. Tolkingsrommet utvides, og «heteroglossias dialogiske relasjoner sikrer at mening forblir i evige pågående prosesser» (vår oversettelse) (Bakhtin & Morris, 1994, s. 74). Heteroglossia bidrar dermed med en sammenveving av elementer som samklang, disharmoni, ironi, misforståelser, unøyaktighet, og usikkerhet. Sammen med dialog og meningsskapning som pågående prosesser gir disse begrepene en teoretisk ramme som kan belyse prosessene i gruppeveiledning mer inngående.

Bakhtins begreper i forskning om veiledning

Begrepene *det dialogiske* og *heteroglossia* er ikke nye i veiledningsforskning, blant annet vektlegger Bjerkholt (2017, s. 216) betydningen av det dialogiske og knytter begrepet til ulike epistemologiske tilnærminger der mennesket handler i dialog med sine omgivelser. Hun bruker begrepet *heteroglossia* og knytter dette til det som påvirker og bidrar til medproduksjon av mening, og til betydningen av spenning, friksjon og motstand (2017, s. 223). Skagen hevder i sin doktoravhandling at det er flere stemmer enn de fysiske som får betydning for relasjoner og meningsinnholdet i veiledningssamtaler (Skagen, 1998). Jensen og Ulleberg (2019, s. 209) viser til Bakhtins arbeid med å utvide dialogforståelsen til å omhandle både det muntlige og det skriftlige, indre dialog, dialog mellom menneske og tekst og dialog mellom tekster. Jensen og Ulleberg (2019, s. 210) viser videre til hvordan den utvidede forståelsen av dialog har inspirert Andersen i hans utvikling av «reflekterende team». Bakhtin har i norsk veiledningskontekst blitt knyttet til sosiokulturelle tradisjoner (Bjerkholt, 2017; Jensen & Ulleberg, 2019).

I gruppeveiledning er det mange forståelser, tolkningsmuligheter og begreper i spill. Penlington (2008) bruker blant annet Bakhtins dialogbegrep til å belyse hvordan samtaler mellom lærere får betydning for den enkelte lærers indre dialoger. Eun (2019) tydeliggjør kompleksiteten i dialogen ytterligere ved å knytte Bakhtins begreper til både tid, sted og verdier. Kommunikasjonen i gruppeveiledningen ytres både som respons til det som er uttrykt tidligere, som respons som oppstår der og da og som grunnlag for kommende ytringer. Denne kommunikasjonen uttrykker også hva som er betydningsfullt for de involverte (Eun, 2019, s. 492). I dette ligger det en forståelse av at vi alltid er en del av kommunikasjon, og at vi inngår i ulike faglige og kulturelle kontekster som både er knyttet til fortid, nåtid og framtid. I veiledningssamtalen er gjerne utgangspunktet en fortelling eller en erfaring fra noe som har funnet sted. Fortid vil på den måten være til stede i situasjonen, sammen med nåtid og ønsket utvikling i framtid.

Ifølge Worum (2014) veksler fokus i gruppeveiledning mellom individets og gruppas læringsprosesser, dette fordrer aktive deltakere. Vi finner gjenklang i dette i utdanning av veiledere der gruppeveiledning gjerne blir stående i nevnte spenningsfelt, der følgende to spørsmål oppstår; skal det handle om å løse den enkelte veisøkers problem, eller skal det handle om læringsmuligheter som oppstår i gruppeprosessene? Veiledningsgruppa skal ikke bare forholde seg til de ulike stemmene i tolkning av hva som skjer, de må også forholde seg til splittelse i disse stemmene. Dette kan beskrives som parodier, festtaler, ironi og forsøk på å skape mening. Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012, s. 58) skriver at mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer. Her blir responsen fra den eller de andre i samspillet det aktiverende prinsippet som igjen kan skape forståelse og mening. Det vil med andre ord handle om hvordan deltakerne tolker de ulike stemmene og ytringene som virker inn i de enkelte handlingene.

Det kollektive bringer dermed inn flere dimensjoner, blant annet ved at deltakerne har ulike forståelser av samtalens innhold og av eget læringsutbytte. Slik kan læringen i veiledning være sprikende (Luthen, 2017, s. 188). Dysthe (2001, s. 14) vektlegger at Bakhtin er opptatt av at kunnskap skapes mellom divergente stemmer, og slik kan gruppeveiledning ha rikt potensial for å synliggjøre noen av de kunnskapskonstruksjonene som foregår. Junge (2012) finner, i sin undersøkelse av samtaler mellom lærere i en studiegruppe, at det er sjeldent lærerne utfordrer hverandre, samtalene ble ofte beskrivende og praksisnære. Samtalene går ofte fra en konstatering av et problem til å finne en løsning og gir lite rom for analyser og refleksjoner som kan bidra til å utforske erfaringene og utvikle ny kunnskap (Junge, 2012, s. 383).

Bakhtin (1994, s. 59) viser til at verbal kommunikasjon aldri kan forstås og forklares uten å forklare konteksten kommunikasjonen oppstod i. Når ord ikke kan skilles fra situasjonen de ble uttrykt i, vil det få konsekvenser for hvordan vi kan forstå studentenes verbale ytringer. I vår undersøkelse er utgangspunktet studentenes skriftlige tekster. Et vesentlig moment i Bakhtins (2003) arbeid med Dostovjeskijs tekster var hvordan forståelsen av dialog også omhandlet det skriftlige eller skriftliggjøring som dialog. Studentenes tekster er skriftliggjøring av deres erfaringer fra en veiledningsøvelse, men de er også resultat av både de indre dialogene studentene har hatt med seg selv og av prosessen med å skrive om de hendelsene og dialogene hver og en har stått i. Når vi da får flere ulike tekster fra en og samme veiledningssamtale, er det mange dialoger, indre som ytre, som her har virket inn og gitt tekstarbeidet heteroglossisk preg. I det følgende vil vi redegjøre for metodene vi har anvendt.

Metode

Vi har samlet inn og analysert totalt 46 fagtekster fra studenters gruppeveiledningsøvelse i første semester av studiet *Veiledning for praksislærere i barnehagen*. Hensikten var å undersøke hvordan veiledningsstudenters læringsprosesser i gruppe kan bidra til å videreutvikle gruppeveiledning. Hver student leverte én fagtekst der de beskrev og drøftet den rollen de hadde i en gruppeveiledningsøvelse. På studiet var de blitt introdusert for ulike gruppeveiledningsmetoder. Den enkelte gruppe valgte selv hvilken veiledningsmetode de ville arbeide med, og hvilken rolle den enkelte student skulle utøve.

Bakhtins (1994, 2003, 2005) begreper knytter artikkelens vitenskapelige posisjonering til sosiokulturelle læringsteorier. Metodologisk bidrar en sosiokulturell posisjonering til søken etter veiledningsstudenters erfaringer fra egne læringsprosesser og metoder som kan hjelpe oss å identifisere dette. For å belyse studenters læringsprosesser i gruppe i skriftlige tekster, er hensikten å undersøke kunnskapskonstruksjon som er utviklet i interaksjon mellom deltakerne, deres erfaringer og innholdet i utdanningen (Worum, 2016, s. 106). I vårt prosjekt handler dette om å se hvordan ulike opplevelser og erfaringer kan utvide læringspotensialet i en gruppeveiledning.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at målet med kvalitative metoder er å utforske meningsinnhold i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte. Når vi ønsker å utforske meningsinnholdet i fagtekster etter veiledningssamtaler, henter vi inspirasjon fra interaktiv forskning (Ellström, 2007; Sandberg & Wallo, 2013). I interaktiv forskning har forskerne og deltakerne ulike roller, samtidig som samspillet og dialogen mellom dem er viktig. Et vesentlig poeng er at forskerne har ansvar for

forskningsprosjektet og deltakerne har ansvar for egne aktiviteter (Ellström, 2007, s. 10; Sandberg & Wallo, 2013, s. 198). Dette beskrives som to ulike aktivitetssystemer, et forskningssystem og et praksissystem. Forskningssystemet her er vår undersøkelse, mens praksissystemet er studentenes arbeid med oppgaver og innhold i studiet. Studentenes refleksjoner og prosesser får betydning for utvikling av gruppeveiledning og øvrig innhold i studiet.

Alle studentene var informert om forskningsprosjektet og ga skriftlig samtykke til bruk av deres tekster. Som vi har redegjort for tidligere, skulle studentene skrive om en gruppeveiledning de hadde gjennomført og drøfte sin rolle og utfordringer. Analysen av fagtekstene startet etter at studentene hadde fått skriftlig tilbakemelding på disse. For å ivareta empirinærheten i analysen, arbeidet vi inspirert av induktiv empirinær koding (Tjora, 2017, s. 196-198). Vi har vært opptatt av å ta vare på detaljene i tekstene. Vi valgte å gjøre analysen i flere faser, for å være systematiske i analysearbeidet, redusere datamaterialets omfang og unngå å trekke premature slutninger. Vi leste først fagtekstene grundig, for å få innsikt i hver enkelt students tolkning og beskrivelse av gruppeveiledningen. Videre ble fagtekstene gjenstand for tematisk analyse (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018), der vi identifiserte tre temaer som ble kategorier for videre drøfting. De tre kategorier er: *roller*, *redskaper* og *vendepunkter*. Alle tre forfatterne deltok i alle deler av analyseprosessen.

Forskningsetiske vurderinger

Vi har arbeidet aktivt med å integrere forskningsetiske vurderinger i alle deler av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Ved presentasjonen av prosjektet vektla vi frivillig deltakelse og at studentene kunne reservere seg fra at sitater fra deres oppgaver ble trukket fram. Vi presiserte at tekstene skulle anonymiseres og studentene undertegnet en samtykkeerklæring. Før vi analyserte tekstene, sørget vi for å fjerne opplysninger som kunne identifisere studentene (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ser at som lærere på studiet har vi en maktposisjon som kan gjøre det vanskelig for studenter å reservere seg for deltakelse. Vi har vært bevisst denne rollen i hele prosessen, og det at vi har vært tre forskere har bidratt til at vi har hatt kontinuerlige diskusjoner om vår rolle. Vår intensjon med undersøkelsen er å søke etter muligheter i gruppeveiledning, ikke å finne svakheter ved studentenes prestasjoner.

I vår tolkning av studenttekstene er vi bevisste på at føringene i oppgaveteksten har påvirket studentenes valg og de utfordringer de trekker fram. Det har også hatt betydning for innholdet at disse tekstene ble vurdert av oss lærere. For å skape distanse i analysearbeidet, fordelte vi tekstene mellom oss og sørget for at den enkelte ikke analyserte tekster fra oppgaver vedkommende hadde vurdert. Dette ga muligheter for å distansere oss fra våre forforståelser. Forskningsdesignet er godkjent av NSD og vi fulgte opp forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, u.å).

Funn og drøfting

Videre vil vi anvende de tre kategoriene: *roller*, *redskaper* og *vendepunkter* for å undersøke læringsprosesser i gruppeveiledning. Først presenterer og drøfter vi hver kategori for seg, deretter presenterer vi en sammenfattende drøfting der vi ser innholdet i de ulike kategoriene i lys av problemstillingen.

Roller

I veiledning er ulike roller, forståelser av roller og selve saken i spill, dette gjør dialogen og heteroglossia (Bakhtin & Morris, 1994) til aktuelle begreper. Med roller i veiledning mener vi veileder, veisøker, observatør og deltaker i reflekterende team. I oppgaveteksten ble studentene bedt om å gjøre rede for hvilken rolle de hadde i gruppeveiledningen samt å beskrive og diskutere valg og utfordringer de måtte ta i utøvelsen av rollen. I noen grupper valgte studentene å ha enten flere observatører eller flere veiledere, i tillegg til en veisøker. Studentene forsto intensjonene med sine roller ulikt, eksempelvis skriver en observatør: *Jeg synes det her var veldig vanskelig å bryte inn da veilederen ikke ga rom til meg.*

Studenttekstene uttrykker heteroglossia ved at det råder usikkerhet når gruppa prøver å komme til enighet om hvordan de ulike rollene skal utøves i veiledningen. Disharmoni i hvordan forståelser av roller skrives fram, understreker dette. Eun (2019, s. 496) påpeker at for Bakhtin handler samklang om at stemmene opererer ved siden av hverandre uten mulighet for sammensmelting, og slik vi leser ulikheter i rolleforståelsen, kan dette forstås som samklang. Eksemplet over, der det er vanskelig for observatør å bryte inn, viser en stemme som ligger ved siden av selve veiledningssamtalen, som disharmoni eller uttrykk for usikkerhet. Ifølge Penlington (2008) har dialoger mellom lærere betydning for deres praktiske resonnement. Når stemmer blir liggende ved siden av hverandre og ikke aktiveres som del av dialogen, er det et spørsmål om hvorvidt erfaringene og refleksjonene observatøren gjør seg blir aktuelle bidrag inn i resonnementer om forståelse av veiledning.

Studentenes uttrykk for individuelle forståelser av egen rolle og forventninger til de andre deltakerne fanget vår interesse i analysearbeidet. I en tekst fra en gruppeveiledning med to veiledere la vi merke til følgende: *Selv om vi som veiledere fulgte opp hverandres spørsmål, følte jeg at det var litt kamp mellom oss om ordet.* Dialog forstås her i tråd med Bakhtins tanker om at dialog innebærer å åpne opp for «den andre så vel som seg selv» (Bakhtin, 2003, s. 196). Dialoger er gjerne preget av splittelser, og sitatet kan forstås som en splittelse. Det kan være snakk om både studentens egen splittethet, i form av følelse av *kamp*, og også det splittede ved å gå inn i en mulig kamp med medveileder. Også medveileder mer enn antyder utfordringer ved å dele rolle:

Jeg opplevde det med å være to veiledere som veldig krevende. Når du er alene, kan du styre samtalen og du har mer kontroll. Når det er to er avveiningen av når du skal komme inn og stille spørsmål vanskeligere. Du må tilpasse deg.

Med tanke på at studentene var i starten av studiet, har de våget å utfordre seg selv når to skulle dele veilederrollen. Bjerkholt (2017, s. 223) viser til heteroglossia som spenning, friksjon og motstand, noe som styrker produksjon av mening. De to sitatene viser både spenninger, friksjoner og kanskje også motstand i forståelsen av roller. Veilederne hadde fokus på veisøker i denne veiledningen, og hensyn til veisøker gikk foran utforskning av samarbeidet og av øvelsen. Junge (2012, s. 383) fant at samtaler mellom lærere ofte ble beskrivende og praksisnære og ga lite rom for analyse og refleksjon. Blant annet skriver en av veilederne: *Jeg ble veldig bevisst på hvordan jeg møtte veisøker, slik at veisøker ikke følte seg overkjørt av to veiledere.* Sitatet viser at veisøkers ve og vel, samt det å forsøke å skape en reell veiledningssituasjon, blir uttrykk for studenters forståelse av ansvar i veilederrollen, framfor å åpne for analyse og refleksjon (Junge, 2012).

I fagtekstene fant vi flere korte eller lengre sekvenser der studentene skriver om hvordan de kan hjelpe den andre. En student skriver: *Jeg opplevde at jeg ikke var meg selv som veileder, men jeg gikk inn i en rolle der hensynet til veisøker opplevdes som veldig sterkt.* Studenten går inn i en rolle der sosial samhandling framstår som heteroglossisk, fordi det inneholder mer enn individuelle prosesser (Bakhtin & Morris, 1994, s. 113). Mylderet av stemmer som virker inn i veiledningen kan være det å støtte, hjelpe og utfordre veisøker, forholde seg til en medveileder og å forholde seg til kompleksiteter veisøker formidler i sitt veiledningsgrunnlag. Videre kan det handle om observatørens innspill til veilederen(e), underliggende usikkerhet, studentenes kunnskap om hverandre, diskurser og opplevelser av maktbruk (Heikkinen et al., 2018; Penlington, 2008). Alt dette blir stemmer som virker inn og påvirker de aktuelle øvingssituasjonene, og dermed hvordan studentene forstår sine roller.

De ulike stemmene vi nevner blir preget av usikkerhet, spenninger og friksjon som elementer i heteroglossia (Bjerkholt, 2017). Vi finner dette når studentene skriver om å ikke lykkes i rollen sin, framfor å forstå egen opplevelse av å mislykkes som del av en læringsprosess. Et eksempel er en student som skriver at: *det å stille gode spørsmål overskygget for lytting.* Og en annen student skriver: *her burde jeg klart å lytte mer til veisøker og ikke til min trang til å få frem mer teori som jeg syntes var relevant.* Begge disse eksemplene viser veileders refleksjoner over egen rolle, og hvordan friksjoner og spenninger i samtalen gir et potensiale for dypere forståelse av rollen. Studentenes åpenhet i sitatene synliggjør noen av læringsprosessene som foregår, men samtidig kan, ifølge Junge (2012, s. 383-384), bearbeidelse av

eksisterende kunnskap ved bruk av tidligere erfaringer for å forstå nye situasjoner også være reproduksjon av læring.

Luthen (2017, s. 199) påpeker læringsverdiene i flerstemte veiledninger som gruppeveiledning, og i flere av eksemplene ser vi at observatøren spiller en vesentlig rolle for læringsmulighetene i samtalen. I de gruppene der observatøren var tydelig i sine tilbakemeldinger blir dette gjerne skrevet fram av veileder og veisøker som noe som gir ny innsikt. Ofte førte slike tilbakemeldinger til tydeliggjøring av veilederens oppdrag. Studenter skriver fram at veileder glemte hva saken egentlig omhandlet, og at observatøren fikk dette fram igjen. Observatører bidrar med innspill til spørsmål, og med anbefalinger til retningsendring. Observatører opplevde også å bli oversett, eller at de ikke fikk slippe til: *Vi hadde ikke avklart på forhånd om jeg skulle gi tilbakemeldinger om det jeg fikk i oppgave å observere, men jeg selv valgte å gjøre dette i løpet av veiledningssamtalen i en time-out.* Denne studenten tar ansvar og bryter inn ved å ta en time-out og la sin stemme bli hørt. Bruddet studenten gjør, ved å ta time-out og bryte inn i veiledningen, blir i disharmoni med flyten i samtalen. I en bakhtinsk dialogforståelse har både det muntlige og det skriftlige, indre dialoger, dialog mellom mennesker, mellom mennesker og tekst og dialog mellom tekster betydning. Studentens time-out, refleksjonene studenten gjør rundt denne handlingen i egen tekst, og resten av gruppas reaksjoner i sine tekster underbygger at det ikke er enkelt å bryte inn i en veiledningssamtale, spesielt når slike brudd ikke er en del av den kontrakten gruppa laget for samtalen (Teslo, 2006). Dette kan også relateres til dimensjoner av makt i gruppenes sosiale samspill (Heikkinen et al., 2018, s. 3).

Som tidligere nevnt, viser Dysthe (2001, s. 14) til at Bakhtin er opptatt av at kunnskap skapes mellom divergente stemmer. Divergente stemmer, som usikkerhet rundt forventninger og rolleforståelser, blir beskrevet av en veisøker: *Var det meg som veisøker som skulle søke hjelp hos de andre? Eller var det veilederne selv som skulle ta ansvar for dette?* Veisøkeren reagerer her på hvordan veileder handler. Studenten tydeliggjør forståelsen av at veisøker har en mottakende rolle i veiledningen, og at veisøker ikke er i posisjon til å blande seg inn i hvordan veileder håndterer veiledningen. En annen veisøker skriver: *Istedenfor å gi veileder en sjanse til å ivareta meg som veisøker, hadde jeg lukket meg selv inne mot personlig påvirkning i denne veiledningen og da satt rammene for samtalen uten at jeg eller veilederne var klar over det.* Veisøkers refleksjoner rundt utestengning av veileder viser hvordan veisøker er i posisjon til å velge å bidra eller la være. Om dette valget utnyttes eller ikke, er avgjørende for om divergente stemmer (Dysthe, 2001) får virke inn i læringsprosessene. Åpenheten studentene viser i tekstene sine støtter betydningen av å vektlegge dialoger på flere plan, for å forstå mulighetene i de ulike rollene i læringsprosessene i gruppeveiledningen.

Redskaper

Kategorien *redskaper* viser hvordan bruk av ulike redskaper kan være ressurser inn i ulike læringsprosesser i gruppeveiledning. Begrepet redskaper viser til menneskers bruk av hjelpemidler og er forankret i et sosiokulturelt læringssyn (Säljö, 2006). Redskaper omhandler forståelser, handlemåter og konkrete som tas i bruk og kan forståes som en del av den historiske, kulturelle og institusjonelle konteksten veiledningen foregår i (Bjerkholt, 2017).

Gjennom gruppeveiledningen fikk veilederstudentene erfaringer med å være i dialog med hverandre og med ulike redskaper som metakommunikasjon, aktiv lytting, bruk av stillhet, ulike spørsmål og strukturer i veiledningssamtalen (Jensen & Ulleberg, 2019; Lauvås & Handal, 2014). De mest omtalte redskapene er ulike spørsmålsstillinger, aktiv lytting og metasamtaler, dermed blir begrepet dialog, inspirert av Bakhtin, spesielt interessant. Videre belyser studentene strukturen og rigide avtaler om gjennomføringen av veiledningssamtalen og de reflekterer over redskaper som kan åpne eller lukke for dialogiske prosesser i gruppeveiledninger.

Studentenes erfaringer med redskaper kan forståes som forskjellige. I eksemplet under uttrykker studenten som er veileder at det kan være utfordrende å lytte, men at hen opplever å få det ganske godt til: *Dette var en veiledning der jeg møtte på utfordringer underveis, men som samtidig ga meg følelsen av å være en bedre lytter.* Veisøker sin opplevelse i samme gruppeveiledning er at veiledningen går for fort

og at det ikke gis rom til å tenke og reflektere, noe følgende sitat viser: *Gir veileder meg egentlig rom for å tenke? Jeg opplevde at hun avbrøt meg en gang og som oftest kom det et nytt spørsmål så fort jeg stoppet å prate.*

Sitatene viser at det er sprik mellom veisøker og veileders oppfatning av samtalen og at det oppstår splittelser (Bakhtin, 2003, s. 204). De ulike forståelsene av lytting hos veisøker og veileder kan igjen påvirke dialogen og gjøre det krevende å få til samklang. Når dialogen utvikles slik, blir det lite rom for spenning, friksjon og motstand som kan bidra til felles refleksjon og meningsskapning (Bjerkholt, 2017, s. 223). Ifølge studentenes tekster er det ingen av partene som tar opp dette i metakommunikasjon. Dette kan handle om at både veileder og veisøker snakker med to eller flere stemmer (Bakhtin, 2003), ved at veileder både ønsker å øve på sin egen rolle som veileder og samtidig ivareta veisøker sitt behov. Splittelser ble også tydelig i hvordan en veileder løfter fram betydningen av å få veiledningsgrunnlaget i forkant: *Ut fra veiledningsgrunnlaget hadde jeg i forkant tenkt på og prøve meg frem med og stille spørsmål som kunne få veisøker til og reflektere rundt sirkulære årsakssammenhenger.*

Hva gjør dette med dialogen og evnen til å lytte når veileder i forkant har tenkt ut spørsmål? Veisøker belyser også dette når hen skriver at: *En annen viktig erfaring jeg har fått er at jeg som veisøker må få tid til å reflektere mellom spørsmålene, det tar tid å få i gang tankevirksomheten.* Her opplever studenten at det gis lite rom for å tenke og reflektere, og dermed kan det være stemmer som ikke kommer fram slik at veiledningen blir flerstemmig. Når veileder i forkant har bestemt seg for ulike spørsmål, kan veisøkers mulighet til refleksjon hemmes. Observatørene i samme gruppeveiledning våget ikke å ta ordet i samtalen og anvende redskaper som time-out og metakommunikasjon, fordi dette ikke inngikk i den avtalte kontrakten (Teslo, 2006). En observatør skriver: *Men i praksis mistet begge vi observatørene rett til metakommunikasjon.* Slik ble de tause observatører, fordi de ikke slapp til før etter samtalen var over og det ble vanskelig å åpne opp for en mer flerstemmig gruppeveiledning. En annen observatør skriver: *... samtidig ser jeg i etterkant at ved hjelp av en eventuell mulighet til å metakommunisere underveis i samtalen hadde jeg som observatør kunnet påvirke veiledningskvaliteten på andre måter.* Dette kan tyde på at en rigid struktur kan hemme dialogen i gruppeveiledning. Studentene i eksemplet over er opptatt av å følge og forstå «reglene» og gjøre alt «riktig». Dermed ser vi at makt (Heikkinen et al., 2018), i form av tolkning av regler og strukturer, er redskaper som påvirker studentenes læringsprosesser. Slik vi forstår Bakhtin, er denne veiledningen flerstemmig, men læringsmulighetene dette skaper i samtalen blir i liten grad benyttet. Dette er en øvelse på et veiledningsstudium, derfor blir heller ikke veiledningssituasjonen helt reell. I slike øvelser kan det oppstå dilemmaer mellom for eksempel behov for å øve på bruk av redskaper og ønsker om at veiledningen skal bidra til problemløsning.

For å åpne opp for flere stemmer i gruppeveiledning, blir det viktig å kjenne til og prøve ut ulike redskaper som spørsmålsstillinger, aktiv lytting og metasamtaler. Forståelsen for hva som er «galt» og «riktig» i veiledningssamtalen må problematiseres og være gjenstand for kontinuerlig diskusjon. Hvordan gruppeveiledning i større grad kan fremme kollektive læringsprosesser, er da sentralt (Bjerkholt, 2017; Heikkinen et al., 2018). Metasamtaler i veiledningen, der alle kan delta, vil bidra til at studentene får mulighet til å være analytiske og til å sette ord på det som skjer, slik at deltakerne kan ha fokus på å lære av hverandre ved at ulike stemmer kommer fram (Dysthe et al., 2012).

Vendepunkter

Her vil vi se på utsagn som kan forstås som endrede forståelser, nye erkjennelser og ideer om handlingsalternativer hos studentene. Vendepunkter kan også være brudd, usikkerhet og provokasjoner som bringer inn nye stemmer og momenter i veiledningssamtalen, og dermed kan forstås som splittelser. Splittede stemmer handler om en persons ulike ønsker, behov og viljer og hvordan dette bevisst og ubevisst påvirker dialogen (Bakhtin, 2003, s. 204). Et eksempel er når utfordrende spørsmål endrer veisøkers forståelse av saken, slik at vendepunktet skaper nye former for samklang. Heteroglossia innebærer at det er flere stemmer som må klinge sammen, og at denne samklangen gir noe *mer enn* (Bakhtin, 2005, s. 68). Dette kan skje ved at selve samklangen får fram nye måter å forstå veisøkers sak på.

Et sitat vi knytter til vendepunkt, er fra en veileder:

Jeg vet ikke helt hvor i prosessen det ble klart for meg, men jeg tror det skjedde mye mens jeg satt og lyttet til veisøker sine refleksjoner over problemstillingen, og hvordan hun sirklet seg inn mot gode løsninger selv. Løsninger som jeg ikke hadde tenkt på engang.

Sitatet er fra en gruppeveiledning med veisøker, veileder og et reflekterende team. Veileder fikk veiledningsgrunnlag på forhånd og skriver at usikkerhet rundt temaet gjorde at hen søkte råd hos lederen. Teksten beskriver videre hvordan veileder forsøkte å stille spørsmål som belyste saken fra ulike perspektiver. Underveis oppstod det en stadig sterkere erkjennelse av at oppgaven som veileder ikke var å gi svar, men å støtte veisøker på veien mot sin problemløsning. Dysthe et al. (2012, s. 58) skriver at mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer. Meningsskaping i dette samspillet førte til ny erkjennelse hos veileder og åpnet for andre typer spørsmål til veisøker. Veisøker beskriver hvordan spørsmål fra ulike perspektiver fikk fram de forskjellige partenes situasjon, noe som bidro til analyse av beslutninger og valg i saken. Veisøker vektlegger at veiledningen førte til *større bevisstgjøring for min del, for å få en bedre forståelse til å ta bedre pedagogiske valg i saken*. Dette forstår vi som et tydelig vendepunkt i forståelse og erkjennelse hos både veileder og veisøker. Vendepunktet hos veileder handler om endret oppfatning av egen rolle og oppgaver. Dialogen med veisøker ble viktig for denne erkjennelsen. Vi tolker at det oppsto samklang som førte til *noe mer* (Bakhtin, 2005, s. 68) mellom veileders spørsmål og veisøkers svar, refleksjoner og dialogen får dermed betydning for de involverte partene, slik at alles stemmer får plass og forsterker hverandre i felles meningsskaping (Bjerkholt, 2017, s. 220).

Samtidig var andre sekvenser i samtalen preget av mer splittede stemmer. Gruppen hadde avtalt at det reflekterende teamet skulle komme inn etter behov. I starten fungerte dette, men etter hvert ble grensene visket ut og dialogene gikk på tvers av veiledningsparet og teamet, noe veisøker i etterkant beskriver som uheldig. Her kom alle deltakernes stemmer fram, men utsagnene kan tolkes som at sekvensen gikk fra splittede stemmer til å bli mer preget av kakofoni, et kaos av stemmer (Bakhtin & Morris, 1994, s. 113). Observatørene beskriver dette som *en dialog uten struktur og at vi ble litt for mange veiledere og dette gikk utover kvaliteten i samtalen*. Den ene observatøren skriver at erfaringen førte til bevissthet om betydningen av struktur og rolleavklaring i veiledningssamtalen, noe vi tolker som et vendepunkt. Alle deltakerne i denne samtalen skriver at dersom gruppa på forhånd hadde laget en klar kontrakt for gjennomføringen og hva det reflekterende teamet skulle ha fokus på, slik Teslo (2006) anbefaler, kunne denne situasjonen vært unngått.

Samtalen ble avsluttet som individuell veiledning, uten at det reflekterende teamet ble invitert inn flere ganger. Prosessen beveges fra gruppe til individ, istedenfor å veksle mellom individ og gruppe og slik går deltakerne glipp av muligheten til å utvikle nye og utvidede forståelser (Worum, 2014). Likevel uttrykker både veisøker og veileder at de var fornøyde med å få avslutte samtalen uten reflekterende team, men det er splittelser i veisøkers utsagn om eget utbytte. Veisøker skriver at det var et subjekt-subjekt-forhold i veiledningen der begge hadde interesse av å utforske saken sammen. Samtidig beskriver veisøker at hen måtte *jobbe mye med å finne ut hva veileder egentlig spurte om*. Veisøker skriver også at det at de ikke koblet inn det reflekterende teamet, gjorde at de mistet muligheten til å ha indre dialoger, noe som kunne ført til *at jeg som veisøker ville fått anledning til å gå enda mer i dybden på saken*. Denne splittelsen kan skyldes at veisøker ikke ønsket å ta opp noe som kunne oppfattes som kritikk, antagelig for ikke å såre de andre.

Det er også splittelser i observatørenes utsagn. Den ene observatøren skriver at veileder stilte spørsmål som kunne oppleves som tøffe og vekke følelser hos veisøker. Hen valgte da å snakke om innholdet i veiledningen framfor gjennomføringen, fordi det kunne bli krevende for alle de involverte å ta opp etiske utfordringer. Her ser vi også en vegring mot å ta opp forhold som kan oppfattes som kritikk, noe Junge (2012) hevder er vanlig i samtaler mellom lærere.

Sitatene viser at deltakerne i denne veiledningssamtalen har ulike opplevelser som ikke deles med de andre. Det er mange stemmer som ikke kommer til uttrykk og som dermed ikke får muligheter til å klinge sammen. Disse stemmene kunne hatt betydning for deltakernes muligheter for læring. Splittelsene i utsagnene kommer ikke til uttrykk, og dermed reduseres deling av ulike oppfatninger, spenninger og syn som kan føre til refleksjoner og nye vendepunkt. Vendepunkt og splittelser som studentene skriver om, kan dermed ende som indre dialoger framfor å deles og undersøkes som del av en felles læringsprosess.

Oppsummerende drøfting

Videre vil vi drøfte hvordan studenters læringsprosesser i gruppe kan bidra til å videreutvikle gruppeveiledning som veiledningsform. I diskusjonen har vi vist eksempler der læringspotensialer i gruppeveiledningen ikke blir benyttet, blant annet fordi fokus på å hjelpe veisøker går foran en åpen og kritisk drøfting av veiledningens innhold og form. Studenttekstene beskriver hvordan veiledere har forberedt spørsmål og glemt betydningen av å lytte til det som blir sagt. Det skrives også fram hvordan veisøker innser at hen holder tilbake informasjon for veileder. Det kan være mange grunner til dette, som manglende kontrakt ved starten av samtalen (Teslo, 2006) eller at deltakerne som var i starten av studieløpet ikke var trygge nok til å utfordre hverandre. Heikkinen et al. (2018, s. 6) finner at åpen og fri kommunikasjon er en forutsetning i veiledning. Ifølge Penlington (2008, s. 1313) forutsetter dialogen at deltakerne føler seg frie til å snakke og til å stille spørsmål og utfordre hverandre. At studentene tilbakeholder informasjon, eller på andre måter unngår å tydeliggjøre egne observasjoner av veiledningsøvelsen, handler om å være trygg i rollen. Samtidig gir dette viktige signaler til oss som undervisere om nødvendigheten av å skape trygge rammer og å tydeliggjøre hvorfor det å dele kunnskap om veiledningsøvelsen er viktig for læring om veiledning.

Kunnskap i gruppeveiledning kan skapes mellom divergente stemmer (Dysthe, 2001, s. 14), men når uenighet forties påvirker det den sosiale praksisen i gruppa (Heikkinen et al., 2018) og dermed læringspotensialet. Uenigheter og dilemmaer kan fremme videre tenkning. Selv om ulike forventninger til og utøvelse av veiledning framstilles som problemfylt i tekstene, betrakter vi dette som viktige innspill til hva som kan være styrken i gruppeveiledning - det flerstemmige og heteroglossiske, framfor enighet og harmoni. Bakhtins heteroglossiabegrep kan utvide forståelsen ved å vektlegge at de mange lag, nivåer og perspektiver som spiller inn i dialogen, er ressurser dersom de kommuniseres.

Bakhtin (2003, s. 14) skriver at «enhver ytring peker bakover til tidligere ytringer som den vil besvare, og den peker framover mot framtidige ytringer, som den vil foregripe». Ytringene i studenttekstene peker tilbake på den kunnskapen studentene har med seg inn i den aktuelle veiledningsøvelsen. De viser at det er ulike forventninger om hvordan roller skal utøves og hvordan de ulike rollenehaverne kan ta i bruk mulige redskaper. Dette kan relateres til dimensjoner av makt i gruppenes sosiale praksis (Heikkinen et al., 2018, s. 3), men kan også relateres til de forståelser studentene fikk da oppgaven ble introdusert. Dette får oss til å stille spørsmål om vi i vår undervisning legger vel mye vekt på veiledning som dialog mellom veileder og veisøker, og muligens mest på veisøkers læring. Dermed underkommuniserer vi blant annet observatørrollen og at veiledningen er en øvelse. Videre viser studien at studentene reflekterer over hvordan de andre i gruppa burde ha gjennomført veiledningen, men dette kommuniseres sjeldent verbalt. Når slike refleksjoner utelates kan det handle om innsikt i teori og redskaper, men det peker også på hvor frie studentene føler seg til å sette spørsmålstegn til egne og andres handlinger på robuste måter (Penlington, 2008, s. 13-14). Studenttekstene viser at det gis lite rom for stillhet til å tenke og reflektere, og at det henger sammen med hvordan den enkelte forstår sin rolle og sine tilgjengelige redskaper. Blir bruken av redskaper eller rollefortolkninger for rigide, kan veiledningen bli instrumentalistisk og dette kan bli en måte å «gjøre det på» - en kultur (Bjerkholt, 2017). Dialog er dermed grunnleggende på flere nivå, blant annet som redskap, i form av å uttrykke ulike oppfatninger, eller når stillhet velges for å gi tid og rom til refleksjon.

Diskusjonen løfter fram betydningen av arenaer for å drøfte dialogene i gruppeveiledningen. Ifølge Heikkinen et al. (2018, s. 10) er det å få anledning til å reflektere kritisk over veiledning en viktig del av

læringsprosessen. Metasamtalen kan slik være et redskap som gir rom for kritisk refleksjon ved å la andre tanker komme til uttrykk og åpne for ulike handlingsalternativer. Studentenes beskrivelser av egne læringsprosesser viser betydningen av å jobbe med at stemmene som er i spill får virke sammen (Bakhtin & Morris, 1994), og forteller oss at vi bør rette mer fokus mot kollektive læringsprosesser for å skape mening (Bjerkholt, 2017). Aktiv bruk av metakommunikasjon gir mulighet til å snakke sammen om rolleavklaring, forventninger, bruk av redskaper, refleksjon over egen rolle og utøvelse av den, samt innspill og forslag som kan bidra til endringer. Metasamtalene kan skape rom for felles drøfting av de ulike rolleinnhavernes ønsker, behov og viljer og hvordan dette bevisst og ubevisst påvirker dialogen (Bakhtin, 2003; Jensen & Ulleberg, 2019; Junge, 2012). Samtidig er potensialet i metasamtalen ikke alltid så lett å utnytte. Noen studenter uttrykker at de får tanker om faglige innspill underveis og at de trenger metasamtalen for å kunne reflektere over egen og andres læringsprosess, mens andre skriver at det er krevende å ta initiativ til og bidra i en samtale om samtalen. Hvordan metasamtalen kan utvikles i veilederutdanningen og i veiledningssamtaler er et interessant område for videre forskning.

Forskningsprosjektet viser at det er behov for å gi veisøker og observatør makt til å påvirke innhold og framdrift, for å anvende potensialet i de ulike stemmene i veiledningssamtalen. Slik kan studenter, ved hjelp av metasamtaler, oppleve medvirkning og handlingsrom i utvikling av gruppeveiledningen. Vi må la oss inspirere av studenttekstene og våge å løfte fram uenighet, friksjon, usikkerhet og motstand i undervisningen, ikke for å styrke motstanden, men for i heteroglossisk forstand å kunne gi alle deltakere tilgang til å bidra aktivt i læringsprosessen. Uenighet, spenning, friksjon og motstand må anvendes som ressurser både i gruppeveiledning og utdanningen forøvrig.

Litteratur

- Bakhtin, M. M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Bakhtin, M. M. & Morris, P. (Red.). (1994). *The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: Edward Arnold.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (u.å). NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 30.06 2020 fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/Hvem-er-vi/Den-nasjonale-forskningsetiske-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrum*. København: Skoletjenesten.
- Ellström, P. E. (2007, May 8–11, 2007). *Knowledge creation through interactive research: A learning approach*. Innlegg presentert ved HSS-07 Conference, Jönköping University. Abstract hentet fra <http://center.hj.se/download/18.7b2d1d971365d15588680006296/Per-Erik+Ellstr%C3%B6m.pdf>
- Eun, B. (2019). Two diverging paths toward a common destination: The dialogism of Vygotsky and Bakhtin. *Culture & Psychology*, 25(4), 484-502. <https://doi.org/10.1177/1354067X18820635>
- Fimreite, H. & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring; kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic studies in education [elektronisk ressurs]*, 38(1), 52-66. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>

- Heikkinen, H. L. T., Pennanen, M., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2020). A Brief History of the Peer-Group Mentoring Model in Finland: Struggling for Space in a Contested Niche. I K. R. Olsen, E. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: ecologies of mentoring and induction* (s. 107-128). Oslo: NOASP, Nordic Open Access Scholarly Publishing Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J. & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and teacher education*, 71, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Jakhelln, R. (2011). *Alene - sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Universitetet i Tromsø.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 373-386.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Luthen, G. (2017). Mellom det kjente og det ukjente: Kollektive læringsprosesser på arbeidsplassen - hvilke bidrag gir det, hvordan kan vi forstå hva som skjer? I M. S. Jensen, T. J. Karlsen & G. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 181-202). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Penlington, C. (2008). Dialogue as a catalyst for teacher change: A conceptual analysis. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1304-1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.004>
- Sandberg, F. & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action Research*, 11(2), 194-212. <https://doi.org/10.1177/1476750313484503>
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: a micro-sociological study of supervision conferences in teacher training* Institute for Education, Faculty of Social Sciences, University of Tromsø.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Teslo, A. L. (2006). *Mangfold i faglig veiledning: for helse og sosialarbeidere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning - utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 161-181). Bergen: Fagbokforlaget.

Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 103-114.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>