

Hvordan kan dialogen i veiledningssamtaler fremme refleksjon og profesjonell utvikling hos fagskolelærere?

Siri Rutlin Harildstad, *Noroff fagskole*

Sammendrag: I denne artikkelen undersøker jeg hvordan veileders bevissthet om bruk av verbal og ikke-verbal kommunikasjon – som lytting, stillhet, kroppsspråk og spørsmålsstilling – kan åpne for refleksjon og læring i dialogen. Jeg forstår veiledningssamtalen som en dialogisk virksomhet, der veileder og veisøker sammen utforsker praksiserfaringer, perspektiver og handlingsalternativer. Artikkelen baseres på en kvalitativ analyse av en veiledningssamtale med en nyansatt fagskolelærer. I samtalen anvender jeg som veileder aktiv lytting, åpne spørsmål og stillhet som strategier for å støtte veisøkers refleksjon. Resultatene viser hvordan et bevisst forhold til disse strategiene kan katalysere lærers refleksjon, og det framkommer hvordan dialogen i veiledning kan bidra til en gjensidig læringsprosess mellom veileder og veisøker. Veilederkompetanse har betydning for kvaliteten i veiledning, og veiledere bør være oppmerksomme på hvordan bruk av stillhet, spørsmål og lytteevne kan skape en god dialog som bidrar til refleksjon, læring og utvikling.

1 INNLEDNING

Veiledning er en kompleks, mangefasettert og kontekstavhengig dialogisk virksomhet, og veilederens kompetanse har betydning for veiledningens relevans og kvalitet (Halmrast et al., 2021; Lejonberg & Føinum, 2018). Veiledning av nye lærere kan ha betydning for at de opplever mestring og profesjonell utvikling i lærerrollen (Lejonberg & Føinum, 2018; Ulleberg & Jensen, 2017), økt selvinnsikt og trygghet på egen kompetanse (Tveiten, 2019). Kvaliteten i veiledning avhenger av veileders kunnskap om og evne til å holde samtaler som fremmer profesjonell læring (Halmrast et al., 2021, s. 48). Utvikling av profesjonell praksis forutsetter refleksjon (Lauvås et al., 2017; Schön, 2016), og veiledningssamtaler som bidrar til kritisk tenkning og refleksjon for veisøker står sentralt i veilederutdanning (Bjerkholt et al., 2014, s. 20). Dialog er hovedformen i veiledning, og veiledere er dialogpartnere med hovedansvar for at dialogen er sentrert om veisøker, og at hensikten med veiledningen oppnås (Tveiten, 2019). Dette kan være krevende. For veiledere blir det dermed viktig å utvikle selvinnsikt og evne til kontinuerlig refleksjon over egen veilederpraksis.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling og egen forforståelse

Veilederkompetanse kan være formell, uformell eller den kan bestå av begge deler. Etter å ha veiledet kolleger og studenter i høyere yrkesfaglig utdanning i mange år, ønsket jeg å formalisere egen, uformelle veilederkompetanse. For et par år siden tok jeg veilederutdanning ved Universitetet i Oslo, og studiet ga meg anledning til å foreta det Postholm & Moen (2018) kaller en analyse av «nåsituasjonen» i egen veilederpraksis, og jeg fikk reflektert over min veilederrolle på en strukturert måte. I forbindelse med et arbeidskrav i studiet gjorde jeg et videoopptak av en etterveiledningssamtale jeg gjennomførte med veisøker. Veisøker var på det tidspunktet en relativt nyansatt faglærerkollega som hadde vært hos oss i to måneder. Fagskolen jeg jobber i har et mentorprogram for nyansatte faglærere som jeg leder, og jeg skulle være mentor for veisøker i ett skoleår. Vi hadde gjennom ukentlige veiledningssamtaler etablert en trygg og tillitsfull relasjon, og veisøker opplevde det som spennende å få bidra til at jeg kunne forske i egen veilederpraksis. I videoopptaket observerte jeg hvordan spørsmålsstilling, et bevisst forhold til stillhet og aktiv lytting stimulerte veisøkers refleksjon over egen praksis. Som Tveiten (2019, s. 147) påpeker, har jeg som veileder ansvar for at dialogen i veiledning handler om veisøkers anliggende. I den konteksten (mentorprogrammet) jeg er veileder i, vil dette anliggende i all hovedsak dreie seg om veisøkers praksiserfaringer knyttet til yrkesutøvelsen som lærer. Når hensikten med veiledning er opplevelse av mestring og profesjonell utvikling, har jeg også ansvar for at dialogen har en form som inviterer veisøker til refleksjon og kritisk tenkning over praksis.

Postholm (2008) og Klemp (2013) fremhever refleksjonens betydning for læring. Som veileder anser jeg det som sentralt å tilrettelegge for dialog som frambringer veisøkers refleksjon over erfaringene som gjøres i lærerrollen. Dermed undersöker jeg følgende problemstilling: **Hvordan kan dialogen i veiledningssamtalen fremme veisøkers refleksjon over egen praksis?**

Tveiten (2019) peker på at dialogen i veiledning kjennetegnes av blant annet velvilje, refleksivitet, forståelse og lytting. Relasjonen mellom veisøker og veileder preges av støtte og empati, men også av utfordringer som gir muligheter for vekst. Som veileder ønsker jeg å mestre denne balansegangen, slik at veisøkere opplever læring og profesjonell utvikling. Da må jeg utvikle egen kunnskap om og erfaringer med metoder og strategier i min veilederpraksis, og det er min egen læringsprosess jeg gir leseren et bilde av i denne artikkelen.

2 TEORIGRUNNLAG

Jeg bruker teoribidrag med sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring for å belyse problemstillingen. I sosiokulturelle læringsperspektiv konstrueres kunnskap gjennom samhandling og i en kontekst, ikke primært gjennom individuelle prosesser: Læring har med mellommenneskelige relasjoner å gjøre, og språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen (Dysthe, 2001b). Jeg ser dialogen som utgangspunkt for samhandlingen som undersøkes, mens etterveiledningssamtalen er konteksten samhandlingen foregår i.

Opprinnelsen til ordet *dialog* finner vi i det greske språket. «Logos» betyr ord eller tale, og «dia», som kan oversettes med «gjennom» eller «med»: Det er *gjennom ordene* man utforsker et tema (Dysthe, 2001a, s. 13; Ulleberg & Jensen, 2017, s. 83), og hensikten med dialog i veiledning er økt felles forståelse knyttet til veisøkers anliggende (Tveiten, 2019). Det finnes ulike definisjoner av dialogbegrepet, men i denne artikkelen forstås dialog som en (veilednings)samtale ansikt til ansikt, hvor veisøkers anliggende belyses. Normativt kan dialog brukes for å betegne visse kvaliteter ved en samtale, som å lytte for å forstå hverandre og åpenhet for å endre standpunkt (Dysthe, 2001a, s. 13; Ulleberg & Jensen, 2017, s. 83–84). «Å forstå» betyr i denne sammenheng å konstruere mening mens vi lytter, noe som forutsetter «motivasjon, åpenhet og nysgjerrighet – for aktivt å skape en meningsfull sammenheng av det en lytter til» (Penne & Herzberg, 2015, i Ulleberg & Jensen, 2017, s. 115). For å forstå veisøker må veileder altså lytte til, være nysgjerrig på og åpen for veisøkers perspektiver. Lytting innebærer toleranse for pauser og stillhet. Dette er sentralt i det dialogiske møtet (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 112) og signaliserer at veileder gir veisøker tid til å tenke seg om og rom til å reflektere. En god dialog forutsetter altså evne til å lytte, og en god lytter har oppmerksomheten på den andre, ikke på seg selv (Tveiten, 2019), s. 149). Ved å aktivt lytte til det veisøker forteller, kan veilederen bidra til utforsking både gjennom å stille undrende spørsmål og ved å dele egne erfaringer og synspunkter (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 86). Nye lærere har veiledere med lenger erfaring enn dem i lærerrollen, og Skagen (2001, s. 210) påpeker at forskjeller i kompetanse, erfaring og personlighet blir produktive for læringen i den gode dialogen. Også Lauvås et al. (2017, s. 93) mener at veileder ved å bidra med sine kunnskaper og erfaringer kan hjelpe veisøker med å se situasjoner på måter som kan fungere opplysende og klargjørende.

Lauvås, Lycke & Handal (2017, s. 92) definerer refleksjon som «en mental aktivitet der den som reflekterer bevisst gjenkaller sine erfaringer, tanker og begrunnelser, og forsøker å forstå det som skjer, har skjedd eller skal skje». Ved å ha veisøkers praksiserfaringer i fokus, gir veiledningssamtalen rom for å vende tilbake til praksiserfaringene for å forstå dem. Slik kan kunnskap bevisstgjøres, anvendes og eventuelt settes inn i en ny sammenheng (Tveiten, 2019, s. 68). Også Klemp (2013, s. 44) viser til hvordan refleksjonsbegrepet brukes om tankens tilbakeskuende bevegelse – det er «noe som skjer i bevissthetsen i et dialogisk møte med verden og som skal gi nye erfaringer og ny kunnskap». I dette ligger det en forståelse av refleksjon som en dialogisk, kunnskapsbringende metode. Schön (2016) skiller mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling, og mener at refleksjon *i*, over og etter praksis er en måte å utvikle praksis på. Veilederens bidrag kan være å fasilitere dialog som bidrar til veisøkers refleksjon *over* handling, som igjen kan føre til refleksjon *i* handling. Slik kan veileder bidra til veisøkers utvikling mot å bli det Schön kaller en «reflektert praktiker», hvor god praksis reflekterer «bevisste tanker, kunnskaper, verdier og holdninger» (Tveiten, 2019, s. 33). Veiledning som refleksjon over praksiserfaringer handler om å legge til rette for at veisøkere blir klar over hva yrkesutøvelsen deres faktisk bygger på, snarere enn å formidle hva som er «riktig» (Tveiten, 2019, s. 32). Dette *hva* kan være veisøkers antakelser, og Bjerkholt et al. (2014) viser til Opdal (2008)

som peker på at kritisk tenkning innebærer å identifisere og å granske egne antakelser og vurdere hvorvidt disse er sanne eller riktige. Kritisk tenkning baseres ofte på tvil og usikkerhet, og knyttes dermed til spenning og uro rundt beslutninger som foretas i egen praksis. Dette er en av flere grunner til at kritisk tenkning kan være en krevende øvelse. I en slik sammenheng kan veileder hjelpe veisøker med å «ta et skritt til siden» (Bjerkholt et al., 2014, s. 21) for å vurdere antakelser og stille spørsmål om hva som bør videreføres, utvikles og endres i egen praksis. I dette ligger det en forståelse av at læring og utvikling kan skje gjennom refleksjon over erfaring, at læring medieres av konteksten og at læring er knyttet til refleksiv handling (Klemp, 2013, s. 49).

Kvaliteten på relasjonen mellom veisøker og veileder påvirker kvaliteten på veiledning (Tveiten, 2019), og tillit er et vesentlig aspekt i relasjonen. Tillit handler i denne sammenheng om «å legge sin egen sårbarhet i den andres hender» (Tveiten, 2019, s. 87). Veisøker må ha tillit til at veileder vil hen vel for å kunne åpne seg og være sårbar om hvordan hen tenker om egen praksis, og veileder må vise seg tilliten verdig. Det er veileders ansvar å ivareta relasjonen med veisøker, bygge opp trygghet og respekt og støtte veisøker i å finne fram til og utvikle egen kompetanse (Bjerkholt et al., 2014). Tveiten (2019, s. 86) viser til Løvlie Schibbye (2011) som sier at veiledningsforholdet er avgjørende, og fordi relasjoner er komplekse, stilles det store krav til veilederen. Å legge til rette for god dialog er mye lettere dersom det er etablert en god og trygg relasjon – da er det også lettere å lytte og ta til seg det som blir fortalt.

Ulleberg & Jensen (2017, s. 14) viser til Skagens (2004) definisjon av veiledning som «en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» hvor man reflekterer over tema som knytter seg til arbeidet, og som knytter arbeidet sammen med personene. Eikeland (2000, s. 11) viser til at dialogen tar utgangspunkt i samtalepartnernes konkrete erfaringer og oppfatninger, hvor spørsmålsstilling som virker forløsende på innsikten veisøker er «svanger med», er en kunst. Slik spørsmålsstilling, som bidrar til refleksjon, oppdagelse og bevisstgjøring, har ofte «hva» og «hvordan» som spørreord (Tveiten, 2019, s. 119, 218). Spørsmål som inviterer veisøker til refleksjon krever veileders fulle oppmerksomhet, fordi veisøker vil forsøke å artikulere tanker som er i prosess. Veileders lytteevne spiller en vesentlig rolle, og lytting er grunnlaget for god kommunikasjon (Tveiten, 2019). Gjennom oppmerksom lytting kan veileder klare å filtrere ut det som er hensiktsmessig å ta tak i, og stille gode oppfølgingsspørsmål som gir rom for utdyping (Lejonberg & Føinun, 2018). Slik kan den videre veiledningssamtalen gå i ulike retninger, basert på det veileder velger å være oppmerksom på (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 208).

Veileders spørsmål trenger ikke alltid et svar, og fraværet av svar kan gi grunnlag for refleksjon. Veileder bør derfor være oppmerksom på hvordan stillhet som følge av spørsmålsstilling kan implisere at veisøker utvikler egne tanker og bruker tid på å finne ord som uttrykker dem. Stillhet kan dermed fremme en mer reflekterende respons enn om veileder stiller nye spørsmål eller kommenterer (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 139). Tveiten (2019, s. 137) sier at «stillhet har kommunikasjonsverdi på lik linje med ord», og veileders bevissthet på stillhetens dialogiske kvaliteter kan bidra til å skape rom for refleksjon og ettertanke både hos veisøker og veileder. Stillhet i veiledningssamtaler kan oppstå spontant, men Lejonberg & Føinun (2018, s. 140) peker på hvordan stillhet også kan brukes strategisk av veileder for å utfordre veisøker til refleksjon. Lejonberg & Føinun referer til forskning som viser at veiledere som er uvant med stillhet kan oppleve det som ubehagelig og utfordrende, men at erfaring kan gjøre dem tryggere på strategisk bruk av stillhet og mer fleksible i sin tilnærming til bruken av det. I alle henseende vil det være nyttig for veiledere å ha bevisst forhold til hvordan de forholder seg til stillhet i veiledningssammenheng.

3 METODE

Kvalitative metoder tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Jeg har valgt å bruke observasjon kvalitativt, hvor «virkeligheten» jeg vil fange opp, er egen veilederpraksis. Observasjonen gjøres på bakgrunn av et videoopptak av en etterveiledningssamtale med en nyansatt, engelskspråklig faglærer. Målet med metodevalget er å belyse problemstillingen på en måte som legger forholdene best mulig til rette for min læring og utvikling som veileder.

To forhold var utslagsgivende for mitt valg av observasjon som metode. Det ene var at videoopptaket ga meg en mulighet til å se meg selv i samhandling med veisøker utenfra, som jeg ellers ikke har. Bjørndal (2011, s. 134) påpeker at veiledere som bruker sitt observerende blikk for å undersøke egen pedagogisk praksis, kontinuerlig vil kunne konstatere, analysere, vurdere og forsøke å forbedre

praksis. Videoopptak som redskap for mitt observerende blikk er et konkret og velegnet verktøy for dette formålet. Det andre var en praktisk øvelse vi gjorde i veilederutdanningen, hvor vi undersøkte hva slags veilederrolle vi inntok da vi veiledet hverandre, henholdsvis som veileder og veisøker. Øvelsen handlet om å reflektere over «hva vi gjør når vi veileder», og vi brukte en modell som viser ulike veiledningsstrategier og veilederroller (Lejonberg & Føinum, 2018, s. 174). Jeg har tidligere vært opptatt av egen veilederrolle som «kritisk venn», hvor jeg har utfordret veisøkers refleksjon over eget arbeid og utvikling som lærer. Nå kunne jeg bruke denne modellen for å observere hvordan jeg i videoopptaket av etterveiledningssamtalen beveget meg mellom dimensjonene «kritisk venn», «lytter», «guide», og «katalysator». Jeg observerte hvordan det fungerte å være bevisst bruken av strategier som aktiv lytting, stillhet og åpen spørsmålsstilling i mitt forsøk på å fremme veisøkers refleksjon over egen praksis gjennom dialogen i etterveiledningssamtalen. Slik fikk jeg anledning til å undersøke nye sider ved egen veiledningspraksis (Lejonberg & Føinum, 2018, s. 173). Min vurdering var at dette ga meg et godt utgangspunkt for gjøre en analyse av egen veiledning.

Den praktiske gjennomføringen av veiledningen ble gjort på arbeidsplassen, etter observasjon av veisøkers undervisningsøkt i egen klasse. Veisøker ga sitt frie, informerte samtykke til at det ble gjort opptak av veiledningssamtalen, og at opptaket både kunne brukes i forbindelse med arbeidskrav i veilederutdanningen og som datagrunnlag for denne artikkelen. Videoopptaket ble gjort i en kryptert app på mobiltelefonen, og utsnittet var tett nok til at jeg fikk et godt bilde av både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Etterveiledningen var siste ledd i en veiledningssløyfe bestående av førveiledning, observasjon av undervisning og etterveiledning. Dette var den første veiledningssløyfa veisøker og jeg gjennomførte, men vi hadde etablert en god og trygg relasjon gjennom ukentlige samtaler siden vedkommende ble ansatt tidligere samme høst. I forkant av undervisningsøkta hadde veisøker levert et førveiledningsgrunnlag som beskrev hva studentene skulle undervises i; hvordan og hvorfor. Basert på dette hadde vi en førveiledning hvor veisøker fortalte hva hen ønsket at jeg skulle ha særlig fokus på i observasjonen av undervisningsøkta, og dermed hva hen ønsket å snakke om i etterveiledningssamtalen. Denne var lagt opp i tråd med Lauvås et al. (2017, s. 60) sine etterveilednings-faser, hvor mine råd og kommentarer kom etter at veisøker hadde avklart hendelsesforløpet og reflektert underveis.

3.1 Reliabilitet og validitet

Undersøkelsen har et svært begrenset omfang. For at konklusjonen skal være gyldig, må dataene være valide. Jeg har brukt primærdata med høy relevans for problemstillingen, men funnene er ikke etterprøvbare, da materialet (*ett* videoopptak) ikke kan deles uten å kompromittere anonymiteten til veisøker. Validitet handler om hvorvidt jeg har undersøkt det jeg sier jeg skal undersøke, og hvilken konklusjon som kan trekkes. Det er tett knyttet til reliabilitet, som vurderer datakvalitet og innsamling (Leseth & Tellmann, 2018; Krumsvik, 2019). Å sikre validitet og reliabilitet i kvalitative studier er utfordrende, særlig når jeg forsker i egen praksis. Slike studier kan ikke replikeres med identiske resultater, da forskningsprosessen påvirkes av forskeren selv (Leseth & Tellmann, 2018).

Jeg kan heller ikke fastslå hvordan funnene kan overføres til andre grupper, som erfarne lærere eller andre aktører i høyere yrkesfaglig utdanning. Studien belyser imidlertid et fenomen som kan ha relevans for veiledere og læreres læring, og i det kommende presenterer jeg mine funn.

4 ANALYSE

Datamaterialet forelå som nevnt i form av ett videoopptak av egen etterveiledningsøkt. Jeg rettet det Bjørndal (2011, s. 134) kaller et «konstruktivt fokus mot forhold som har sterk betydning for min veilederpraksis», og som det var mulig for meg å videreutvikle. I denne sammenheng var disse forholdene egen lytteposisjon, stillhet og spørsmålsstilling i dialogen mellom veisøker og meg. Disse strategiene er vesentlige for å fremme kritisk tenkning og refleksjon. Jeg brukte en tematisk analyseform som følger fire steg, men ikke nødvendigvis i rekkefølge: Forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannesen et al., 2018). Det første steget innebar å få oversikt over datagrunnlaget. Jeg så igjennom hele videoopptaket et par ganger, og var spesielt oppmerksom på forhold som kunne hjelpe meg med å belyse problemstillingen. Jeg rettet oppmerksomheten mot stillhet, lytteposisjon og åpne spørsmål, og noterte hva slags konsekvenser dette fikk for veisøkers refleksjoner i etterveiledningssamtalen. På bakgrunn av dette valgte jeg ut tre aktuelle sekvenser fra videoopptaket og transkriberte disse. Videre analyse tok utgangspunkt i dette tekstmaterialet. Jeg gikk tilbake til klippene for å se og høre, mens jeg leste tekstmaterialet parallelt. Slik fikk jeg en god

oversikt over hva jeg hadde å jobbe med, og ble trygg på at jeg hadde gjort en grundig transkribering hvor også pauser/stillhet var tatt med. Jeg markerte viktige poenger og framhevet det jeg synes var interessant. Dermed var jeg godt i gang med kodingen. Refleksjonene mine noterte jeg underveis i analysearbeidet, og så sorterte jeg data i mer overordnede kategorier. Johannesen et al. (2018, s. 295) viser til kategorier som «bokser» som jeg kan plassere data med viktige fellestrekk i. Dette var nyttig for meg, og mine bokser fikk merkelappene «stillhet», «aktiv lytting», «spørsmålsstilling» og «dialog» knyttet til refleksjon. Delvis parallelt med dette skrev jeg ut analyseresultatene som utgjør mine funn. Jeg har valgt å beholde sitatene på engelsk for at veisøkers egne formuleringer skal komme frem.

5 FUNN

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan veiledningssamtalen kan bidra til fagskolelæreres profesjonelle utvikling ved bevisst bruk av stillhet, spørsmålsstilling aktiv lytting. Funnene presenteres tematisk, og belyser problemstillingen: *Hvordan kan dialogen i veiledningssamtalen fremme veisøkers refleksjon over egen praksis?* Jeg illustrerer funnene med sitater fra de transkriberte og analyserte videoklippene, og har markert pauser/stillhet med klammer. Hvert funn sees i lys av aktuell teori, og så følger en grundigere drøfting i artikkelens neste kapittel.

5.1 Refleksjon knyttet til stillhet

Jeg ba veisøker fortelle meg om hvordan hen opplevde at den observerte undervisningsøkta hadde fungert. Hen fortalte om både det som hadde gått bra og det som ikke hadde gått så bra. Jeg parafraserte veisøker og spurte om jeg hadde forstått hen riktig. Det oppstod en lang pause hvor veisøker tenkte seg om, før hen refererte til en del av undervisningen hvor temaet etikk hadde dukket opp. Veisøker mente at etikk er et «minefelt», hvor hen egentlig ikke ønsket å få spørsmål fra studentene fordi det kunne være vanskelig å gi klare svar. Da jeg spurte om hen mente at lærer må ha klare svar på en så kompleks tematikk, oppstod en ny pause. Vi ble begge sittende i stillhet før veisøker sier:

I think the way I could have responded to that – and this is the criticism I have of myself...the issue is, I want to be able to answer everything. I don't...[pause] I need to be comfortable enough to know, you know, to just say: “I don't know”. I feel almost if...as a teacher I can't...I'm not *allowed* to say “I don't know”. I've got to come up with...I think in that situation I could have said to the students “well, what do you think?”. “How do you...?”...and I didn't allow that to happen. Maybe...[pause], so, I think – reflectionwise next time they have a question like that – I mean, they are looking for answers, they do want you to tell them *something*. But maybe getting them to reflect on it or...you know – “how would you do it”, or “is this right”... would be a better way to responding to it [pause] than to give them a textbook answer.

I sitatet er det markert mange pauser hvor vi er stille begge to. Fra min side var dette bevisst. Jeg lyttet og ga veisøker tid til å analysere sin situasjon uten å kommentere, slik Lejonberg & Føinum (2018) påpeker at kan være viktig for veisøkers forståelse av situasjonen hen står i. Jeg tolker veisøkers stillhet som at hen bruker rommet stillheten gir til ettertanke, og bruker tid på å lete etter ordene som kan artikulere tanken. Når ordene kommer, tolker jeg det dithen at bruken av stillhet knyttet til pauser var hensiktsmessig og bidro til veisøkers refleksjon over egen praksis. Stillheten kan ha bidratt til at lyttingen innover fikk tid, og kan sies å betegnes som «refleksive pauser», der veisøker utviklet en forståelse for kompleksiteten i temaet og knyttet forbindelser til egen erfaring (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 143). Videre bruker veisøker ordene «and this is the criticism I have of myself». Dette kan indikere at veisøker tenker kritisk over egen undervisning, som igjen har betydning for å utvikle forståelsen av egen undervisning og læringsprosess (Lejonberg & Føinum, 2018). Veisøkers kritiske tenkning her er ikke knyttet til det å være negativ i synet på egen praksis, men at hen gransker sin egen antakelse om at hen må ha et svar på alt studentene lurer på, slik Bjerkholt et al. (2014) viser til. Når dette følges av veisøkers «next time they have a question like that [...]» kan det tyde på at hen vender blikket framover. Postholm & Moens begrep (2018, s. 10) for dette er å *proflektere*, hvorpå *reprofleksjon* er å rette blikket mot framtidig handling ved å vende tilbake til noe som har skjedd, slik veisøker gjør her. Mens veileder har ansvar for å legge til rette for slik istandsetting, har veisøker ansvaret for å gå videre med det hen er i stand til – som for eksempel å endre tanker eller handlinger

(Tveiten, 2019, s. 22). Sitatet viser hvordan veisøker kritisk reflekterer over egen praksis, og tenker annerledes om undervisningen etter at økta gjennomført. Så må det være opp til veisøker å gjøre endring av handling i videre praksis.

5.2 Refleksjon knyttet til bevisst spørsmålsstilling

I artikkelens innledning pekte jeg på at en hensikt med veiledning av lærere er utvikling av profesjonell praksis. I undervisningsøkta som etterveiledningen baserte seg på, hadde veisøker noen mål for hvordan undervisningen skulle bidra til studentenes læring. I forkant av det følgende utdraget fortalte veisøker at studentene hadde «lært noe». Jeg (V) stilte da veisøker (VS) et oppfølgingsspørsmål:

V: How do you know that they've learnt what you wanted them to learn?

VS: [pause]...I was looking at different learning techniques, specifically to... you know, how they've learnt something. And in the course I'm doing now that's what I'm doing...and why I can see that they *did* learn something, is, I could see that they had some recall from a previous lesson. Ehm, how this tied together. And I didn't make a very obvious connection between the two whilst I was talking...[pause] I was hoping it would organically come up like this, without...[pause] because I don't necessarily want to say every week: "This is building on this, this is building on this, this is building on this". I want them to be able to start putting the picture together *now*. And by the end of the year, they are just – they have got the steps – the foundational steps that will help them throughout their career [...]

Mitt oppfølgingsspørsmål startet med spørreordet «hvordan», og åpnet for at veisøker kunne reflektere over *hvordan* hen visste at studentene hadde lært. Slik kunne vi få en dypere forståelse for veisøkers vurdering av, eller antakelse om, studentenes læring. Jeg var klar over at spørsmålet kunne oppleves som utfordrende og potensielt kritisk, og var derfor oppmerksom på å stille det på en interessert, nysgjerrig og empatisk måte. Samtidig må lærere kunne utfordres på tenkning om undervisning og læring for at de skal utvikle seg profesjonelt (Lauvås et al., 2017; Lejonberg & Føinun, 2018; Postholm, 2008). Veisøker tok en tenkepause før svaret kom, og som jeg har markert i utdraget, var det en rekke pauser underveis. Dette forteller meg at veisøker ikke hadde noe enkelt svar på, eller enkel forståelse av, hvordan hen visste at studentene hadde lært det de skulle. De ble ikke testet i noe, så veisøkers vurdering av studentenes læring måtte ligge i noe annet. Veisøker viste til at hen ikke gjorde en eksplisitt kobling mellom en tidligere forelesning og denne, men at studentene hadde gjort den koblingen selv. Veisøkers antakelse, slik jeg oppfattet den, var at studentenes forståelse av sammenhengen mellom tidligere undervisning og temaet i den observerte undervisningen betød at de hadde lært det de skulle. Hvis jeg hadde brukt et lukket spørsmål, som: «Lærte studentene det de skulle»? kunne veisøker ha svart «ja», «nei», eller «vet ikke». Da ville ikke hensikten med spørsmålet, som var refleksjon, bevisstgjøring og utdyping, ha vært oppnådd. Jeg syns dette er et godt eksempel på at spørsmål som stilles i veiledning ikke nødvendigvis trenger et «fullgodt» svar. Det er ikke svaret i seg selv som er målet, det er å «tenke høyt» og å reflektere over praksis. Som Lauvås et al. (2017, s. 93) påpeker, kan refleksjonen som meningsskapende virksomhet hjelpe oss med å bringe orden i og forstå det som ikke virker så meningsfullt. Som veileder opplevde jeg svaret som klargjørende, fordi det hjalp meg til å forstå hvordan veisøker tenker om studentenes læring. Det indikerte at mens veisøker ønsket at studentene oppnådde et gitt læringsutbytte i læringsøkta, inkluderte hen ikke *hvordan* dette kunne skje i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget læringsopplegg. Dermed var dette et tema vi kunne utforske videre i senere veiledningssamtaler.

5.3 Refleksjon knyttet til dialog

I den første halvdel av veiledningssamtalen skulle veisøker fortelle om aspekter ved den gjennomførte undervisninga jeg hadde observert. Jeg hadde lyttet, stilt oppfølgingsspørsmål og notert underveis. Så skulle jeg gi mine tilbakemeldinger basert på veisøkers ønsker i forkant av observasjonen. Men først ønsket jeg å forsikre meg om at veisøker fikk mulighet til stille nye spørsmål som eventuelt hadde dukket opp som følge av det vi så langt hadde snakket om:

V: Is there anything you want me to advise you on, or give you feedback or input on, that you didn't put in the pre-guidance form?

VS: I know you are not familiar with the subject I teach, but, you know, did you understand...[pause] I try and speak ...on a topic as if somebody doesn't know terribly much about it. So, did you, you know, as somebody who hasn't necessarily [pause] spent any time in this subject area – did you understand a little bit more about ... was I able to communicate a complex new theme in this in a simple enough way...maybe?

V: Yeah...I... [pause]

VS: Did you understand what I was talking about?

Jeg syns denne passasjen er interessant fordi veisøker «snudde» situasjonen, og brukte meg til å speile studentene. Utdraget viser også hvordan veisøker nærmest tenkte høyt om hva hen lurte på i sitt første spørsmål, før det ble formulert kontant og direkte: «Did you understand what I was talking about?». Det var noe jeg verken forventet eller var forberedt på. Jeg har ikke fagkunnskap innenfor det temaet læreren hadde undervist i, og ble nødt til å tenke igjennom undervisningsøkta jeg hadde observert på nytt. Jeg kunne ha valgt å svare at hva jeg har forstått og ikke forstått av det faglige innholdet ikke hadde en plass i denne samtalen, men jeg opplevde det som et oppriktig og nysgjerrig spørsmål fra veisøkers side. Derfor vurderte jeg det dithen at å svare på det definitivt var en del av veisøkers anliggende, slik Tveiten (2019) påpeker skal være veileders fokus i veiledningssamtalen. Nå var det min tur til å famle etter ordene og bruke tid på å forsøke å forstå det jeg hadde observert i undervisningen. Jeg har vist til at dialogbegrepet blant annet brukes for å betegne visse kvaliteter ved en samtale, som lytting for å forstå hverandre, og åpenhet for å endre oppfatning og forståelse av temaet som omtales (Ulleberg & Jensen, 2017). Jeg oppfattet at veisøker her ønsket å utvide sin forståelse av egen undervisning ved å bruke det dialogiske rommet til å spørre meg om jeg forstod hva undervisningen hadde handlet om. Slik kunne vi i det videre nå fram til det Dysthe (2001a, s. 13) kaller «idealet»; en felles forståelse av situasjonen. Studentene i den aktuelle undervisningsøkta var på tidspunktet den ble gjennomført på relativt ferske og helt nye i fagfeltet, og dialogen ga veisøker mulighet til å stille meg – som «student» - oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at veisøker her undersøkte hva en person uten den inngående kunnskapen om fagfeltet veisøker har, satt igjen med etter avsluttet undervisningsøkt – implisitt, om undervisningen var vellykket. Det hadde jeg ikke noe enkelt svar på, men som Lauvås et al. (2017, s. 93) påpeker, kan resultatet av en refleksjon hjelpe oss å forstå det vi opplever på en ny måte og slik gi oss ny kunnskap. I dette tilfellet bidro kanskje mine refleksjoner som «student» til at veisøker fikk ny kunnskap om egen praksis med en litt annen inngang enn mine andre tilbakemeldinger, innspill, råd og kommentarer? Lærere som stiller spørsmål rundt egen undervisning, kan oppdage nye aspekter ved sin undervisningspraksis, sier Postholm (2008, s. 1726). Veisøker stilte her, slik jeg ser det, spørsmål til egen praksis og utforsket denne «dia logos», «gjennom ordene», ved å plassere meg som veileder i studentrollen.

Funnene viser hvordan dialogen i en veiledningssamtale, der stillhet, spørsmålsstilling og aktiv lytting brukes bevisst, kan fremme veisøkers refleksjon over egen praksis. Stillhet gir rom for ettertanke, åpne spørsmål inviterer til utforskning og kritisk tenkning, og aktiv lytting bidrar til å forstå veisøkers opplevelse. Gjennom dialogen får veisøker mulighet til å artikulere tanker, vurdere tidligere handlinger og se fremover. Veiledningssamtalen som dialogisk rom kan dermed bli en arena for læring, ikke bare for veisøker, men også for veileder. I det følgende drøfter jeg hvordan disse funnene kan forstås i lys av artikkelens teorigrunnlag.

6 DRØFTING

Sosiokulturelle perspektiver på læring peker på språk og deltakelse i sosial praksis som sentrale elementer. Veiledning er en sosial praksis hvor det gjennom dialog blir mulig for både veisøker og veileder å lære. I dialogen har spørsmålsstilling, stillhet/pauser og aktiv lytting kommunikasjonsverdi, og kan invitere til refleksjon. I det første funnet viser jeg hvordan en bevisst tilnærming til bruk av stillhet kan fremme refleksjon. I utdraget «inviterer» veisøker selv til kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014), og jeg responderte ved å være stille og aktivt lyttende. Slik fikk veisøker rom til å reflektere over ubehaget knyttet til å potensielt ikke ha et svar på studenters spørsmål i undervisningen.

Refleksjon over handling kan føre til refleksjon i handling, og Schön (2016, s. 317) bruker springbrettet som metafor for hvordan yrkesutøveren kan finne ut av og forstå nye situasjoner. Springbrettet er her veisøkers kritiske refleksjon over hvordan hen skal forholde seg til egen antakelse om at en lærer må ha et klart svar på alt studentene lurer på. Dermed må veisøker tydeliggjøre, granske og vurdere grunnene antakelsen bygger på (Opdal, 2008, i Bjerkholt et al., 2014, s. 21). Dette kan skape usikkerhet, noe veisøker gir uttrykk for i sitatet som brukes for å illustrere funnet. Usikkerhet kan hindre veisøker i å uttrykke sin tvil om de antakelsene eksisterende praksis baseres på (Bjerkholt et al., 2014, s. 29), men kan også føre til nye oppdagelser og alternative handlemåter, i tråd med Schön (2016). Veisøker reflekterte rundt hvordan hen kan handle annerledes neste gang, og jeg tolker dette som at hen er trygg nok til å kunne bruke usikkerheten konstruktivt. Ved å tilrettelegge for en dialog som impliserer å se *framover* ved å se *bakover* for å kunne se *i* (Klemp, 2013; Postholm, 2008; Schön, 2016), kan veileder «istandsette» veisøker til ny handling, slik Tveiten (2019) peker på. Dersom jeg ikke hadde vært bevisst hvordan stillhet kunne gi rom for refleksjon, hadde jeg kanskje i større grad «hjulpel» veisøker til innsikt ved å kommentere eller gi råd, eller ved å gå videre. Det er ikke nødvendigvis negativt i seg selv, men akkurat i denne situasjonen ville det ha vært i strid med hva jeg ønsket å oppnå. Jeg tror også at grunnleggende trygghet i relasjonen mellom veisøker og meg medvirket i stor grad til at vi «turte og tålte» stillheten: Stillhet kan oppleves ubehagelig, og som Tveiten (2019) viser til, kan det være fort gjort å bevisst eller ubevisst gjøre noe for å bryte den.

I funn to knytter jeg refleksjon til bevisst spørsmålsstilling. Hva som er «gode spørsmål» avhenger av situasjon og kontekst (Lejonberg & Føinum, 2018; Tveiten, 2019). I denne konteksten ønsket jeg å bidra til veisøkers refleksjon over egen praksis. Åpne spørsmål kan i denne sammenheng være gode, fordi de gir veisøker mulighet til å utdype og begrunne egen praksis (Lauvås et al., 2017; Tveiten, 2019). Jeg brukte spørreordet «hvordan», og selv om jeg ikke hadde planlagt akkurat dette spørsmålet, hadde jeg tenkt igjennom hvilke spørreord som kunne være hensiktsmessige for hva jeg ønsket å oppnå med spørsmålene. Åpne spørsmål kan oppleves granskende, men det er viktig at veileder utfordrer veisøkers tanker om grunnlaget praksis hviler på. Schön (2016) mener at refleksjonen er en betingelse for å kjenne igjen og forandre rutinepregede handlemåter, og som veileder kan mitt bidrag være å stille gode spørsmål som gjør at veisøker lykkes med det. Veisøkers svar på spørsmålet om hvordan hen visste at studentene hadde lært det de skulle, fortalte meg at veisøkers forståelse av dette var uklar. Kanskje burde jeg ha vært eksplisitt på at veisøker skulle reflektere over svaret? Tveiten (2019, s. 217) påpeker at dette kan være et godt utgangspunkt for at veisøker kan fortelle hva hen oppdager, og dermed ønsker å gå videre med. Funnet indikerer allikevel at spørsmålet utfordret veisøker på egen tenkning om studentenes læring. Således kan det sies å eksemplifisere det Tveiten (2019, s. 271) kaller *dialogisk refleksjon*: Et «forsøk på å forstå hva hendelsen handler om, hvorfor den hendte, og hva det kan dreie seg om». Veisøkers svar på mitt spørsmål var ikke klart, og langt fra kontant. Det kan tyde på at veisøker forsøkte å forstå hendelsen, altså egen vurdering av studentenes læring.

I det tredje funnet knytter jeg refleksjonen mer overordnet til dialogen. Funnet er illustrert med et utdrag hvor veisøker «snudde» situasjonen og utforsket egen undervisningsøkt ved å plassere meg i rollen som student. Veiledning som dialogisk virksomhet skal bidra til en bevisstgjørende prosess for deltagerne (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 28), og her fikk vi mulighet til å finne fram til en felles forståelse av hvordan veisøker hadde formidlet temaet i den observerte undervisningsøkta, men da med meg som en «blank» person i fagfeltet - ikke først og fremst som veileder. Lærere er ofte alene med studentene i læringssituasjonen (Lauvås et al., 2017), og det kan være vanskelig å få konstruktive tilbakemeldinger fra studentene på undervisningen av flere årsaker. Det er ikke rart at nye lærere lurer på om det de forsøker å formidle når fram til studentene. Yrkesutøvelsen som lærer er kompleks og kontekstbasert, og det finnes sjeldent klare svar på hva som er «riktig» og «feil» i praksis. Det er normalt å kjenne på usikkerhet i læreryrket, og det er kan hende noe lærere må lære å leve med som en del av sin profesjonelle praksis (Labaree, 2004). Postholm (2008) viser at refleksjon og erfaringsdeling kan gi lærerne større trygghet i sin yrkesutøvelse. Kanskje kan det å få rom til å uttrykke usikkerhet bidra til å stå tryggere i uttrykket? Veiledningssamtalen som dialogisk rom er en god måte å få dette til på. Ved at veisøker gjennom det første, litt famlende spørsmålet i tekstutdraget kom fram til et helt klart spørsmål til meg som veileder, kunne jeg som dialogpartner også reflektere: Ja, hva var det egentlig jeg hadde forstått av undervisningens innhold? Det er jo et vesentlig aspekt å ta stilling til som veileder: Hvor viktig eller uviktig er det at jeg kjenner fagfeltet i undervisningen jeg observerer? Hvordan påvirker det mine observasjoner av lærers undervisning og studentenes respons? Funnet

indikerer at dialogen mellom veisøker og veileder kan bidra til større forståelse - for hverandre, for ulike situasjoner og perspektiver, og for oss selv.

7 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan dialogen i veiledningssamtalen kan fremme veisøkers refleksjon og profesjonelle utvikling. Jeg har lagt egen veilederpraksis under lupen, og observert hvordan jeg bruker stillhet, egen lytteposisjon og spørsmålsstilling for å skape dialog som bidrar til at hensikten med veiledningen oppnås.

Funnene viser at dialogen i etterveiledningssamtalen kan bidra til veisøkers refleksjon over egen praksis, og hvordan stillhet, bevisst spørsmålsstilling og aktiv lytting er sentrale elementer i dialog. Veilederrollen er kompleks og kontekstuell, og veiledere må klare å veksle mellom ulike tilnærminger som støtter og utfordrer veisøkers profesjonelle utvikling og læring. Lysne & Postholm (2018, s. 72) viser til forskning som peker på at læreres profesjonelle utvikling er mest vellykket når den knyttes til lærernes praksis i skolen, til kunnskapen de har fra før og til refleksjon over egen praksis. Veileders bidrag til dette kan være å skape trygge dialogiske rom hvor nye lærere får mulighet til å reflektere over egen undervisning og læring. Veileder bør tilrettelegge for at lærerne bevisstgjøres på underliggende antakelser om undervisning og læring, og at de utvikler kritisk tenkning over praksis. For å lykkes med det, kan veiledere med fordel observere og analysere hvordan de reflekterer *over handling* for å kunne reflektere *i handling* i framtidige veiledningssamtaler.

I videoopptaket av egen veiledningsøkt observerte jeg hvordan jeg vekslet bevisst og ubevisst mellom ulike roller og strategier. Det var spennende å se hvordan bevegelser i dette landskapet påvirket samtalen, og hvordan dialogen – både i form av verbalt og ikke-verbalt språk - skapte bevegelsene. Jeg opplever at min rolle som dialogpartner hadde betydning for de ulike refleksjonene som framkom. Det betyr ikke at jeg ikke kunne ha bidratt til dypere refleksjon og større grad av kritisk tenkning hos veisøker. Jeg har heller ikke grunnlag for å mene noe om veisøkers læring basert på denne enkeltstående etterveiledningssamtalen. Men jeg skal veilede nyansatte også i det videre, og jeg vil fortsette jobbe for å skape trygge og gode rom for læring og utvikling. Jeg har fått en utvidet forståelse av denne veisøkerens tenkning over praksis og opplever å selv ha fått et mer bevisst forhold til egen veilederrolle og veilederpraksis.

I videreutviklingen av min veilederpraksis vil jeg fortsette med å være svært bevisst spørsmålsstilling, lytteposisjon og bruk av pauser og stillhet. Jeg opplever å ha fått bekreftet betydningen av relasjonens rolle i veiledning, og vil fortsette å bruke tid på å bli kjent med veisøker før vi går inn i veiledningssløyfer. Det blir viktig for meg å kontinuerlig reflektere over egen funksjon og kompetanse på en strukturert og hensiktsmessig måte selv om jeg er ferdig med veilederutdanningen – selvrefleksjon må integreres i min veilederpraksis, også uten videoopptak. Jeg tenker også på hvor viktig det er at veiledningssamtalen, selv om det er en profesjonell samtale med veisøkers profesjonelle læring og utvikling som mål, foregår «naturlig». For å virkelig være til stede i samtalen mener jeg at veiledere ikke skal tenke på det neste spørsmålet eller hvilken veilederrolle de har der og da. Disse refleksjonene mener jeg bør gjøres i etterkant av veiledningssamtalen. Slik kan refleksjon benyttes til å planlegge gjennomføre, kritisk analysere, evaluere og utvikle videre veilederpraksis.

LITTERATURLISTE

- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v37.2384>
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s. 9–30). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Eikeland, O. (2000). «Trenger vi en egen yrkespedagogikk»? Eller «trenger vi noe annet enn yrkespedagogikk»? 14. https://www.academia.edu/2606769/Trenger_vi_en egen_yrkespedagogikk_eller_trenger_vi_noe _annet_enn_yrkespedagogikk
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M., & Kvam, E. K. (2021). *Evaluerings av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere: Sluttrapport 2021*. Rambøll og Universitetet i Bergen. https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon—Hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Labaree, D. F. (2004). Teacher Ed in The Present: The Peculiar Problems of Preparing Teachers. I *The Trouble with Ed Schools* (Vols. 1–3, s. 39–61). Yale University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1njmn6.6>
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2017). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E., & Fønium, M. (2018). *Hva er god veiledning?* Fagbokforlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Lysne, D. A., & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(1), 69–86.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1717–1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings-og utviklingsarbeid i skolen—En metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schön, D. (2016). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Skagen, K. (2001). Veiledningssamtaler i et bakhtinsk perspektiv. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s. 197–218). Abstrakt forlag AS.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning—Mer enn ord*. Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.