

KAPITTEL 7

Å skrive om hendelser fra egen praksis

Eli Skjeseth

Høgskolen i Innlandet

Abstract: In this chapter, 60 reflection notes written by 20 students of continuing education for advisors in NAV are analysed. The research question is: What do the texts tell about the students' learning within the relationship between theory and practice? The intention of the chapter is to shed light on how the writing activity affects the students' thinking about their practice. The analysis follows two axes: on the one hand, the level of learning found in the texts is examined – how the learning is expressed in changes in behaviour/actions, and in thinking/assessment. The second axis shows the students' capacity for abstraction (theory formation) and for concretization based on theories. When these axes are put together, four categories emerge, which show different nuances in the relationship between theory and practice: 1) Synthesis (think 'up'), 2) Analysis (think 'down'), 3) Concepts promoted for practice, and 4) Testing of new methods.

The analysis shows that the students commute unproblematically between these categories. Practice is both a necessary breeding ground for learning and a benchmark for learning. Practice does not contradict theory. The writing activity helps to clarify theory and develop students' abstraction abilities. The teachers' responsibility is to formulate high quality assignment texts that bind together theory and practice and that would prompt the students to stretch their mental borders. The analysis categories developed in this chapter can help teachers successfully face this task.

Keywords: written assignments, reflection, abstraction, learning levels, counselling practices

Introduksjon

Det er rart at min ivrighet i samtalene trenger en pause. De ble mer tydelig da jeg måtte skrive om min opplevelse av samtalen ... Nå merker jeg at selve samtalen har satt seg mer fast i meg enn vanlig.

—Laila, NAV-veileder og student

Sitering av denne artikkelen: Skjeseth, E. (2020). Å skrive om hendelser fra egen praksis. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Rothe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 7, s. 121–140). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch7>.

Lisens: CC BY 4.0.

Etter at han er gått fra kontoret kjenner jeg meg svært utmattet og fysisk sliten, mer enn det jeg bruker å være etter selv en krevende samtale. Det er mange tanker som kjemper om oppmerksomheten. Jeg skriver umiddelbart ned en logg fra samtalen.

—Eva, NAV-veileder og student

I dette kapitlet analyseres 60 refleksjonsnotater skrevet av 20 studenter ved en videreutdanning for veiledere i NAV. Problemstillingen er: *Hva forteller tekstene om studentenes læring i relasjonen mellom teori og praksis?* Intenjonen med kapitlet er å vise studentenes læring med vekt på forholdet mellom deres praksis og deres abstraksjoner knyttet til denne praksisen. Analysen følger to akser. På den ene siden undersøkes læringsnivået som kommer fram i tekstene, hvordan læringen kommer til uttrykk i endringer i atferd/handlinger, og i tenkning/vurdering. Den andre aksene viser studentenes evne til abstraksjon (teoridannelse) og til konkretisering ut fra teorier. Når disse aksene blir satt sammen, kommer det fram fire kategorier som viser ulike nyanser i forholdet mellom teori og praksis:

- 1) syntese (tenke «opp»), 2) analyse (tenke «ned»), 3) begreper blir førende for praksis, og 4) utprøving av nye metoder.

Analysen viser at studentene pendler uproblematisk mellom disse kategoriene i sine tekster. Praksis er både en nødvendig grobunn for læring og en målestokk for læring. For studentene står ikke praksis i motsetning til teori, eller som noe fundamentalt annet enn teori. Skriveaktiviteten bidrar til å tydeliggjøre teori og utvikler studentenes abstraksjonsevner, samtidig som innholdet i tekstene er praksisnære. Undervisernes oppgave er å formulere oppgavetekster som binder sammen teori og praksis, og som gjør at studentene må strekke seg mentalt. Analysekategoriene som er utviklet i dette kapitlet, kan kanskje hjelpe underviserne i dette arbeidet.

Bakgrunn

Jeg er høgskolelektor i veiledning i et team bestående av sju kolleger ved Høgskolen i Innlandet. Våre studietilbud er videreutdanninger og masterprogrammer som søkes av voksne, erfarne studenter som i hovedsak jobber i offentlig og halvoffentlig tjenestesektor. De jobber med mennesker,

og de har en praksis (praktisk erfaring) i forkant av studiene. Dermed har de mange knagger å henge det faglige innholdet i undervisningen på. De fleste tar studiene på deltid og har sitt arbeid pågående parallelt med studiene. De har oppmerksomhet på nåtid og på nær framtid: De kan dra rett tilbake i jobb med det de lærer i studiet og prøve det ut, for deretter å komme tilbake til studiesituasjonen med helt fersk praktisk erfaring. I mitt team er vi ydmykt oppmerksomme på at vi er «privilegerte» som undervisere i UH-sektoren. Praksisnærheten er til stede gjennom studentenes nærvær. Tilførselen av ferske fortellinger fra studentenes utprøvinger, fortellinger om suksess og fiasko (og alle nyansene imellom), er stor og dynamisk. Som undervisere lærer vi svært mye av våre studenter. Det er et godt utgangspunkt for en dialogisk undervisningspraksis hvor lærere og studenter har ekte toveiskommunikasjon gjennom studiet. Det som også har slått mine kolleger og meg, er at innholdet i tekster fra studentene er som en skattkiste av lite utforsket empirisk materiale. Å intervjuer studenter gir empiri, men kan også være litt som «å gå over bekken etter vann», i forhold til å studere selve tekstene som studentene har skrevet. Tekstene utgjør empirisk materiale både om praksisfeltet i seg selv og om studentenes læring. Det er det siste jeg har undersøkt i den studien som presenteres her.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for en analyse av studenters tekster innlevert som såkalte arbeidskrav fra studiet «Veiledning i arbeids- og velferdsforvaltningen». Jeg har avgrenset problemstillingen til: *Hva forteller tekstene om studentenes læring i relasjonen mellom teori og praksis?* Først vil jeg beskrive kort veiledningsfaget, studentene, studiet og arbeidskravene. Deretter vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget, analysekategoriene og hvordan jeg har gjennomført analysen. Videre vil jeg trekke fram og tolke funn i materialet. I det konkluderende avsnittet har jeg inkludert noen ideer og anbefalinger for andre som bruker skriftlige refleksjonsoppgaver i undervisningen.

Hva slags fag er veiledning?

Veiledning er en aktivitet som de fleste mennesker – leg og lærd – deltar i med liv og lyst. Vi er vekselvis veisøkere og veiledere. Veiledning som fag

spenner bredt over felter av menneskelig aktivitet, former og innhold. Veiledning i en profesjonell ramme kan derfor være vanskelig å avgrense mot for eksempel instruksjon, rådgiving og terapi. Veiledningslitteraturen byr på et stort mangfold av metoder som kan være både overlappende og motstridende. Det er likevel stor enighet om at god veiledning kjennetegnes av en dialogisk form og en respektfull holdning til veisøker (Eide, Aasland, Grelland & Kristiansen, 2008; Seikkula & Arnkil, 2013; Tveiten, 2019).

En utdanning i veiledning er i utgangspunktet tverrfaglig og tverrvitenskapelig, idet en søker å integrere ulike fags begreper og metoder i en felles kjerne (Bhaskar & Danermark, 2006; Nenseth, Thaulow, Vogt & Orderud, 2010). Det er verdt å merke seg at veiledning inngår i en felles faglig kjerne av kompetansemål for alle 19 helse- og sosialfaglige høyere utdanninger, ifølge forskrift til Universitets- og høyskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Studentene og studiet

Videreutdanning i veiledning i NAV retter seg mot alle ansatte i NAV som har en reell veiledingspraksis overfor brukere eller kolleger. Stillingsbetegnelsen NAV-veileder er relativt ny og erstatter betegnelsen saksbehandler. Intensjonen med endringen var å synliggjøre mennesker framfor saker, samt å løfte fram veiledning som aktivitet og fag (Andreassen & Aars, 2015).

Studiet gir 30 studiepoeng og er lagt opp med seks todagers samlinger der teoristoff gjennomgås, deltakerne gjennomfører strukturerte øvelser og utveksler erfaringer. De møter også gjesteforelesere som representerer viktige samarbeidsaktører i studentenes praksis. Arbeidsinkludering er et gjennomgående tema.

Studentene har praksisoppgaver (arbeidskrav) mellom samlingene. De leverer tekster der de svarer på en oppgave gitt av fagansvarlig ved studiet. Alle får en individuell, skriftlig tilbakemelding fra sin veileder. Tekstene blir videre delt og drøftet i mindre grupper på samlingene. De danner grunnlaget for caser som brukes for å anskueliggjøre viktige fenomener og kompetanser i veiledning. Dette gjøres både ved å trekke

ut studentenes egne caser i plenum og knytte dem til den teorien som presenteres, og som utgangspunkt for kollegaveiledningsøkter i mindre grupper. Spørsmålene stilles av studentene selv: Hvordan tenker jeg om denne casen? Er det andre måter å tenke på? Hva gjorde jeg, og hva fungerte (ikke)? Hva kan gjøres annerledes? Hva kommer jeg til å gjøre i oppfølgingen av denne brukeren?

Hovedmålene med studiet er at deltakerne skal

- bli tryggere, tydelige og fleksible i sin veilerolle
- engasjere seg i dialogpreget kommunikasjon med brukere og deres nettverk
- øke ressursorientering (på bekostning av problemorientering) i seg selv og hos bruker
- øke samarbeid og kontakt med arbeidslivet
- arbeide aktivt for å fremme et inkluderende arbeidsliv

Hovedmålene er utdypet og presisert i 12 utbyttebeskrivelser i tråd med kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse). I oppstarten av studiet gjennomfører vi en aktivitet som får fram studentenes egne intensjoner med å ta studiet. De blir bedt om å prioritere læringsutbyttebeskrivelsene (slik de er formulert i studieplanen), begrunne sine prioriteringer overfor hverandre, samt omskrive dem med egne ord. Vi registrerer at et stort flertall prioriterer ferdighetsmålene. Dette er ikke overraskende ut fra NAV-veiledernes hverdag og rammevilkår. De står i vedvarende «handlingstvang» overfor et stort antall brukere, og bærer forvaltningen av en ambisiøs velferdsstat på sine skuldre (Andreassen & Aars, 2015; Hansen, Lundberg & Syltevik, 2013; Ose, 2016). Studentene tenker på seg selv som praktikere, og de ønsker å dyktiggjøre seg i veilerjobben på en konkret måte. Mange sier at de er uvante med å lese, skrive og snakke om teori. Spørsmål om forholdet mellom teori og praksis er svært relevant for denne studentgruppen. Studentenes praksis er både en slags grobunn for læring og en målestokk for læring. Grobunn er brukt som metafor fordi uten praksisen ville ikke de teoretiske begrepene hatt noe konkret å feste seg til og utvikle seg fra i veilerens tankeverden.

Framgangsmåte for analysen av tekstene:

For studieåret 2016–17 har jeg innhentet tillatelse fra 20 studenter om å bruke deres skriftlige arbeider til forskning i egen undervisningspraksis. Prosjektet bruker ikke personopplysninger, og tekstene er fullstendig anonymisert. Jeg har valgt tre praksisoppgaver:

1. Skriv en refleksjonslogg på 2–3 sider der du beskriver en veiledningssamtale med bruker.
2. Skriv en refleksjonslogg på 3–4 sider der du forteller om en samtale med en bruker, strukturert etter en mal på 5 punkter, inklusive referanser til litteratur.
3. Skriv en rapport på 6–8 sider fra et avgrenset «miniprojekt», der oppgaven er: Ta initiativ overfor arbeidsgivere til en aktivitet med en tydelig intensjon om resultater (konkret for en eller flere brukere, eller som nettverksbyggende aktivitet).

Oppgavene skal leveres mellom samlingene, den første cirka en måned etter studiestart og den siste rundt en måned før eksamen. Det er en bevisst faglig progresjon fra oppgave 1 til 3. Vi starter med en ren praksisfortelling, for deretter å øke kravene til å tydeliggjøre koblinger mellom egen praksis og teori, til å strukturere og fordype teksten, samt at kompleksiteten i selve praksisen øker.

Antakelsen om at skriving styrker læringen, ligger til grunn for valget av arbeidskrav. Skriving som læringsaktivitet blir flittig brukt i høyere utdanning. Generelle læringseffekter av skriveaktiviteter er undersøkt av flere (Dysthe, Hoel & Hertzberg, 2010; Johansen, 2003; Säljö, 2006) og viser at skriveaktiviteten skjerper og utdyper studentenes tenkning. Det er gjort studier av refleksjonslogger ved andre læresteder, men da med vekt på subjektive vurderinger av studentenes utfordringer med selve det å skrive (Jonsmoen & Greek, 2012).

Jeg har ikke spurt studentene om hva de lærer spesifikt av selve skriveaktiviteten, heller ikke hvordan de lærer. Tekstene deres er for øvrig skrevet uavhengig av analysen jeg har gjort som grunnlag for dette kapitlet. De er skrevet som svar på en oppgave i studiet, gitt med den intensjon at studentene skal lære mer om egen praksis ved å beskrive den og reflektere over den i lys av teori på fagfeltet.

I prosessen med å finne svar på problemstillingen: *Hva forteller tekstene om studentenes læring i relasjonen mellom teori og praksis?* har jeg vekslet mellom gjentatte lesninger av tekstene og det å utvikle en modell av kategorier som gjenspeiler læringen i studiet. Jeg konstruerte etter hvert en modell i form av en tabell som sammenstiller to akser av variabler om ulike aspekter av læring (se tabell 1). Modellen kobler læringsteori med min nysgjerrighet på å forstå hva som skjer i studentene nettopp i dette studiet. Tekstene er lest med oppmerksomhet på hvor og hvordan de ulike kategoriene framkommer. Utdrag fra tekstene ble kodet med den kategorien som jeg fant mest framtrekkende. Kodingen dannet grunnlaget for å velge utdrag fra tekstene til presentasjon og fortolkning. Prosessen kan karakteriseres som abduktiv, i og med at jeg setter sammen kjente teoretiske elementer på en ny måte og fortolker empirien i et nytt perspektiv (Danermark, Ekstrom, Jacobsen & Karlsson, 2003).

Teoretisk grunnlag for læring og forandring

Som pedagoger og undervisere har vi ansvar for rammer der mennesker skal lære, og må derfor ha et reflektert forhold til hva læring er. Jeg slutter meg til Säljö (2006), som understreker at sammenblandingen av undervisning og læring er et stort begrepsmessig problem i den pedagogiske diskurs. Han hevder at læring er et mye bredere begrep enn undervisning, et «uendelig og uavsluttet eventyr» for mennesker. Undervisning, veiledning, livserfaring og arbeidserfaring kan bidra til læring, men er forskjellig fra selve læringen.

Jeg tilhører en yrkespedagogisk tradisjon med et læringssyn som vektlegger læringens situerte karakter (Eikeland, 2015; Elmholdt, 2001; Lave & Wenger, 2003). Jeg legger til grunn at læring er en form for forandring som foregår i det enkelte menneske, og at læring er situert i sosiale praksiser (Säljö, 2006).

Moxnes (2000) påpeker at mange hverdagslige ord og begreper som brukes om læring, inneholder et element av forandring. Derfor mener han at en tradisjonell definisjon av læring *som forandringer av atferd, holdninger, tanker eller følelser* fortsatt er gyldig. Nyere nevrovitenskap

peker imidlertid på at et tradisjonelt skille mellom tanker og følelser som to grunnleggende ulike mentale prosesser ikke stemmer (Damasio, 2002; Siegel, 2012; Wiben Jensen & Skov, 2007). En mer integrert forståelse av forholdet mellom følelser og kognisjon er at følelsene *informerer* selvet på en helt fundamental måte og må regnes som en integrert del av kognisjonen. Konsekvensen av en slik forståelse blir etter min oppfatning at undervisningen bør stimulere følelser og øke den lærendes bevissthet på hvordan egne følelser oppstår, endrer seg og påvirker atferd og dømmekraft. Som følge av forskningen til Damasio med flere, referert til over, mener jeg at begrepet *tanke* inkluderer følelser, slik at også læringsbegrepet som følge av dette kan sammenfattes til *endringer av tanker og handlinger*.

Bateson (1972) introduserte en forståelse av læring på ulike nivåer, en oppfatning som deles av en rekke pedagogiske teoretikere. Jeg gjorde meg kjent med Batesons læringsnivåer og brukte dem som analysegrunnlag i en komparativ studie av arbeidsplassbasert læring på fem arbeidsplasser (Skjeseth, 2004). Nyhus (2011) har sammenlignet Batesons nivåer med fem andre velkjente teoretikers lærings- og/eller refleksjonsbegreper og sammenfattet dem i en metamodell for læring på tre nivåer: I. ordens læring som forandring i atferd/handlinger, II. ordens læring som forandring i intensjoner og III. ordens læring som forandring i presupposisjoner. Presupposisjoner brukes her som samlebetegnelse for verdier, forforståelse, referanserammer, underforståtte antagelser med mer.

Læring som forandring inkluderer *små* forandringer, som forskyvninger, justeringer og bevisstgjøring. En forskyvning av oppmerksomhet kan resultere i økt sanseskarphet overfor signaler og stemningsskifter i kommunikasjonen mellom veileder og veisøker. Forandring i intensjoner kan handle om hvilke intensjoner som kommer i forgrunnen og blir prioritert av veileder på bekostning av andre. Forandring av presupposisjoner kan handle om justert selvoppfatning, økt trygghet i skjønnsutøvelse, økt bevissthet om det tankegrunnlaget som ligger til grunn for egen praksis. Begrepet presupposisjon sammenfatter dette fint; det er noe som må ligge til grunn (sub) på forhånd (pre) og *posisjonere* aktørens tanker.

Om teori og praksis

Vi har i denne boken lagt til grunn at praksis er det livet vi lever, og virkeligheten. Grete Halvorsen skriver i kapittel 2 at «praksis beskriver menneskets eksistensielle virkelighet og dets handlinger i denne virkeligheten». Jeg vil i det følgende beskrive hvordan NAV-veilederens eksistensielle virkelighet og handlinger i denne virkeligheten fortøner seg. Arbeidet består i stor grad av kommunikasjon med brukere, kolleger og samarbeidspartnere. En NAV-veileder lever sitt arbeidsliv i kontakt med NAV-brukeren, men på «innsiden av skranken» (metaforisk). På den andre siden av skranken lever og virker brukeren i *sin* praksis. Brukerens behov for å «nærme seg skranken» og kommunisere over den handler om eksistensielle forhold: økonomi, helse, arbeid, nettverk. NAV skal være et finmasket sosialt sikkerhetsnett i velferdssamfunnet. Veiledere forteller om brukere som er «utskrevet» fra helsevesenet fordi de ikke møter opp til timene, mens NAV-kontakten trenger de for å leve. Vi kan se for oss en skala av marginalisering og utenforskap, fra det midlertidige og relativt udramatiske som permittering, pensjonering, fødsler og sykefravær til brukere som står i fare for å ta sitt eget liv. Veilederne jobber med hvert enkelt individs behov i den situasjonen de står i. Fra dette omdreiningspunktet kreves ofte omfattende nettverksarbeid som støtter opp under arbeidsinkluderings- og tilfriskningsprosesser.

Danermark et al. (2003) hevder at det finnes en utbredt forestilling om at vitenskapelig kunnskap skal utvikles av forskere som i sin tur leverer den «ferdig pakket» til praktikerne. Hvis den viser seg å være vanskelig å ta i bruk, for å være feilaktig, eller ute av kontakt med den praktiske, konkrete virkeligheten. Ofte klandres akademisk kunnskap for å være for abstrakt. I motsetning til dette synspunktet hevder de at

Det teoretiske är inget annat än de begrepp vi har om verkligheten – oavsett om det er forskare eller praktiker som har dem; och det abstrakta utgör et utdrag ur verkligheten, et utdrag bestående av det väsentliga, det essentiella eller kärnan i ett fenomen. (Danermark et al., 2003, s. 318)

Jeg slutter meg til dette synet. Kompetanseutvikling må omfatte både bevisstgjøring av egne abstraksjoner som f.eks. egen yrkesteori (Lauvås & Handal, 2014) og tilgang til samfunnets oppsamlede, beste kunnskap på

et felt. Den etterspurte og viktige ferdighetstreningen blir mer bærekraftig når den hviler på teoretiske begrunnelser som i sin tur er gjenstand for læring. Hvis studentene oppøver sin evne til å identifisere og gjenkjenne kjernen i sin veiledning, har vi kommet langt i retning av målet om tryggere, tydeligere og mer fleksible yrkesutøvere.

Fra systemteorien (Watzlawick, 1996) henter jeg betegnelsen *logiske nivåer* som en felles betegnelse på prosesser som beveger seg mellom konkretisering og abstraksjon. Det går begge veger; å abstrahere gir teoridannelse, å konkretisere gir praksisanvendelse.

Analysekategorier

I tråd med dette teorigrunnet har jeg valgt å analysere studentenes tekster langs to akser:

1. Hvilke forandringer i tanker og atferd/handlinger kommer til syne i tekstene? For enkelthets skyld velger jeg å ikke skille mellom II. ordens og III. ordens læring, men slår sammen intensjoner og pre-supposisjoner i verbet *tenke*. Dette utgjør de to kategoriene i den horisontale aksene.
2. Hva forteller tekstene om studentenes bevegelser fra det konkrete til det abstrakte, og omvendt? Studentenes tekster kan gjenspeile to retninger mht. de logiske nivåene: abstraksjon («opp») og konkretisering («ned»), som utgjør de to kategoriene i den vertikale aksene. Bevegelsene kalles også henholdsvis induktiv og deduktiv i vitenskapsteori (Danermark et al., 2003). Bruken av metaforene «opp» og «ned» er hentet fra Lakoff og Johnsens analyse av primærmetaforer i språket. «Opp» og «ned» stemmer overens med våre intuitive, kroppslige assosiasjoner, altså at abstraksjon ligger «over» den «jordnære» praksisen «på golvet» (Lakoff & Johnson, 1999).

Når disse aksene blir satt sammen, kommer det fram fire kategorier som viser ulike nyanser i forholdet mellom teori og praksis: 1) syntese (tenke «opp»), 2) analyse (tenke «ned»), 3) begreper blir førende for praksis, og 4) utprøving av nye metoder. Disse er visualisert i tabell 1.

Tabell 1. Analysekategorier sammenstilt.

Forandring Logiske nivåer	Tenke - ii. og iii. ordens læring	Gjøre - i. ordens læring
Abstraksjon «opp»	1) Danne, syntetisere og justere generaliserte begreper (teori). F.eks. endre/justere egne presupposisjoner Syntese - tenke «opp»	3) Begreper (teori) fra studiets faglige innhold fungerer førende for praksis (handling og aktiviteter), gjennom bevisst oppmerksomhet.
Konkretisering «ned»	2) Analysere hendelser og fenomener i egen praksis og kjenne igjen teoretiske begreper. «Dette er et eksempel på teorien om ...». Analyse - tenke «ned»	4) Utprøving av nye metoder , inspirert av tilganger i studiet

De fire kategoriene er tenkt slik:

1. Syntese – tenke «opp» – innebærer en tankeprosess der den lærende går fra det partikulære til det generelle. På bakgrunn av konkrete hendelser og opplevelser (praksis) der teori ikke nødvendigvis er bevisst, gjør den lærende i ettertid justeringer/endringer i egne presupposisjoner eller i sine intensjoner.
2. Analyse – tenke «ned» – å gjenkjenne fenomener i sin praksis som konkrete eksempler der begreper/teori kommer til uttrykk. Gjenkjennelse trenger ikke å føre til direkte forandringer i tenkningen, men gir trening i å tolke og forstå den konkrete virkeligheten, der begrepene er tankeredskaper for en slik forståelse.
3. Bevegelsen går også her i utgangspunktet fra det konkrete til generelle, gjennom at faglige begreper er løftet, forstått og akseptert av den lærende. I denne kategorien inkluderes ny handling som er styrt av en bevisst oppmerksomhet. Kategorien inkluderer altså tanke og handling, mens det er intensjonal, bevisst handling jeg leter etter i studentenes tekster.
4. Utprøvinger av nye metoder. Bevegelsen er deduktiv, gjennom at oppskrifter for handling blir prøvd ut, uten at det essensielle ved dem nødvendigvis er tydeliggjort for eller forstått av den lærende.

Det kan (med rette) innvendes mot disse resonnementene at læring er helhetlig, at alle kategorier er virksomme i individet samtidig, og at den

lærende ikke opplever sin prosess som oppstykket i slike delprosesser. Men forskning innebærer analyse. Det betyr å splitte opp en helhet for å undersøke og lære mer om delene, selv om det i ontologisk forstand ikke lar seg dele.

Hva forteller studentens tekster?

De 60 tekstene inneholder beskrivelser – til dels ganske detaljerte – av forskjellige hendelser fra praksis. Det første som slår en, er alvorligheten i selve innholdet og vanskelighetsgraden av veiledningsoppgavene. Noen skiller ut egne tanker og ettertanker fra observasjonene, mens andre kommenterer fortløpende. Dybden og omfanget av refleksjonene varierer ganske mye. Fordelingen av innhold i de fire kategoriene er skjev, med flest eksempler på bevisst oppmerksomhet, minst på utprøving av nye metoder. Dette er ikke overraskende, og samsvarer med hvordan undervisningen er lagt opp. Vi legger vekt på å utvikle kompetanse som må ligge til grunn for at et bredt spekter av metoder skal fungere, framfor bindinger til spesifikke, navngitte «metodepakker».

I det følgende gir jeg eksempler på temaer fra de fire kategoriene i form av sitater fra tekstene sammen med mine tolkninger av hva det forteller om studentenes læring. Uthevet skrift i sitatene er gjort av meg for å framheve faglige begreper som studentene bruker

1. Syntese – tenke «opp»:

Jeg har ikke funnet eksempler på nyskapende teoridannelse i tekstene. Det studentene forteller om i form av synteser, stemmer overens med velkjent teori innen veiledning. Det er imidlertid mange eksempler på at studentene revurderer sine praksisteorier (Lauvås & Handal, 2014) og endrer sine presupposisjoner. Et tema som går igjen, er vurderinger av makt og påvirkning i relasjoner:

- A: *Jeg har en jobb der jeg sitter med makt, og NN er i en situasjon der hun vil være lett å påvirke. Dette er viktig at jeg tenker over i alle mine samtaler.*
- B: *Jeg tror jeg skapte motstand ved å si hva han burde gjøre i forhold til hva han hadde gjort ... at han burde presse seg hardere og gjøre mer øvelser ...*

jeg har tenkt mye på denne samtalen, og jeg har bestemt meg for å be om unnskyldning for det som skjedde, når han kommer til ny avtale om en uke.

- C: *Jeg ønsket å få mer kunnskap om «hvordan få arbeidsgiver på kroken». Svarer jeg sitter med nå, vil jeg sammenfatte med få ord: Jeg må opparbeide meg en god relasjon til og informasjon om arbeidsgiver og aktuell kandidat.*

Anvendelsen av begrepet makt i As tekst er en personlig erkjennelse i en konkret samtale, som hun deretter generaliserer til bevissthet i «alle samtaler». B forteller om en brukers reaksjon på sterkt normativ rådgiving, som igjen gir B selvransakende reaksjoner i ettertid. C er selvransakende i sitt forhold til arbeidsgiverne, der hun utvikler sin tenkning fra å ville få arbeidsgiver «på kroken», til å innse at relasjonsbyggingen må være noe mer enn å bruke salgstricks.

I tekstene finnes det mange eksempler på endringer i presupposisjoner om seg selv, som denne:

- D: *Avslutningsvis tenker jeg at jeg ikke trenger å være så redd for ikke å strekke til. Når jeg gjør noe feil, håper jeg å kunne se på det som en mulighet for læring.*

Sitatene A–D ovenfor forteller at studentene generaliserer sin erfaring fra de konkrete situasjonene til noe som er gyldig i alle situasjoner, og som dermed har potensial for å endre praksis. Hvis jeg som forsker et øyeblikk tillater meg å spekulere, er det nesten så jeg kan høre studentens indre dialog: «i det kommende møte må jeg må tenke på at jeg har makt», «neste gang jeg gjør noe feil, vil jeg ha oppmerksomhet på læring», «nå må jeg unngå impulsen til gi moraliserende råd». Det er grunn til å tro at den refleksive distansen som selve skrivingen skaper, vil forsterke og befeste læringen (Dysthe et al., 2010). Skrivingen tydeliggjør den mentale bevegelsen fra det konkrete logiske nivået (enkeltsamtalen) til et overordnet logisk nivå (alle samtaler).

2. Analyse – tenke «ned»:

I denne kategorien finner jeg eksempler på gjenkjenning av faglige begreper. Her kommer det ikke eksplisitt fram at studenten kommer til å endre noe (tanker, praksis), men gjenkjennelsen er et tegn på at de teoretiske

begrepene er forstått som noe essensielt, som en kjerne. I det følgende sitatet kommer gjenkjennelsen fram når studentene leser sine egne notater.

- E: *Når jeg leser mine notater fra samtalen, framstår **anerkjennelse** som sentralt ... Jeg sitter likevel igjen med en følelse av at det foregikk mer enn jeg kunne sette ord på. Jeg finner en mulig forklaring mot slutten av Grete Halvorsens artikkel: «En anerkjennende holdning innebærer altså en villet oppmerksomhet mot den andres uttrykk og eget inntrykk – som værende».*

E knytter sin case-beskrivelse til litteratur om anerkjennelse, og forsetter sine refleksjoner i en interessant kobling mellom teori og egen praksis. At det foregikk mer enn hun kunne sette ord på når hun skrev notatene, blir faktisk satt ord på i denne teksten.

De neste eksemplene viser variasjoner i følelsestilstander hos deltakerne i samtaler, fra indre uro til åpen konflikt. Veiledning i et uforutsigbart emosjonelt minifelt krever en balansegang mellom det private, det personlige og det profesjonelle (Halvorsen, 2011). Veilederne inngår i systemiske relasjoner med aktørene (Ulleberg & Jensen, 2017) og blir selvsagt påvirket av følelsestrykket i samtaler og møter. I tekstene får studentene distanse til følelsene. De faglige begrepene som er tematisert i studiet og som studentene bruker i sin tekster, er uthevet i de følgende sitatene:

- F: *Det er mye frustrasjon som har bygd seg opp fra flere kanter, og det virker mer som at hjelpeapparatet hadde rottet seg sammen om en som skriker om hjelp, men som ikke klarer å ta imot hjelpen. **Konflikten** mellom brukeren og psykiateren fikk altfor mye tid i samtalen og ødela hele **dynamikken. Tryggheten og tilliten** forsvant, og brukeren **lukket** igjen.*
- G: *Det jeg tenkte på da var at jeg var litt mye **åpen** om meg selv og gav for mye av meg selv. Det gjorde at jeg følte en **indre uro**, hadde jeg vært for **personlig**? Samtidig tenkte jeg at når man jobber med mennesker må man gi litt av seg selv uten at man utleverer seg. Hun sa hun hadde fått mange nye tanker og ble inspirert til å komme seg videre. Det overbeviste meg at **den mellommenneskelige relasjonen** kan ha betydning for arbeidet jeg er satt til å gjøre i NAV som veileder.*
- H: *Vi er mennesker og der det er mennesker kan ting skje som vi **ikke forutser** til enhver tid. Jeg lot han snakke ut når jeg forstod han trengte «å tømme*

*seg». Jeg bestemte meg for å bare la han prate og tomme seg. Jeg var **stille lenge**. Det som skjedde da, var at han nesten begynte å gråte. Han innrømmet at han har et alkoholproblem, og når han hadde penger til disposisjon var det lett å drikke dem bort. Dette var nye opplysninger for meg.*

Veileder og bruker er avhengig av andre aktører i sitt nettverk, både det private og det profesjonelle. Veileder F er vitne til en skadelig lukking i en samtale med flere aktører. F beskriver fra sin posisjon at velment hjelp fra en annen profesjon ikke blir tatt imot når den personen som saken gjelder, er redd og mistenksom. Fs analyse er at oppmerksomheten på selve konflikten rett og slett fikk for stor plass i selve møtet. F bruker en sterk metafor for hjelpeapparatet sett fra brukers perspektiv: De rotter seg sammen. Fs tekst er en eksemplifisering av avhengigheter og utfordringer i tverrfaglig samarbeid, og betydningen av å arbeide for å finne et felles faglig grunnlag (Bhaskar & Danermark, 2006). Videre er det en gjenkjenning av hva som skjer når et av grunnprinsippene i dialogisk praksis (Seikkula & Arnkil, 2013) *ikke* blir praktisert; nemlig å ikke snakke om brukeren bak brukerens rygg.

Åpenhet er også tema for veileder G og H. G diskuterer og problematiserer sin egen åpenhet, og konkluderer med at den ikke er farlig, men betydningsfull for sin praksis. H forteller en sterk historie om effekten av stillhet som virkemiddel i veiledning, der en uventet åpenhet oppstår, som igjen utløste en ny vending i relasjonen mellom veileder og bruker, og trolig mer treffsikker bistand framover.

Sitatene fra E, F, G og H er alle eksempler på studenter som gjenkjenner faglige begreper i sin praksis, både fra et teoretisk og et metodisk veiledingsfaglig perspektiv. Å forstå hva som skjer mens det skjer, kan være vanskelig. Selve skrivingen øker analysekapasiteten til å forstå de essensielle mekanismene, for eksempel åpenhet/lukkethet.

3. Begreper blir førende for praksis

I denne kategorien har jeg valgt ut sitater som forteller hvordan begreper fra studiets faglige innhold fungerer førende for praksis, altså for studentenes handlinger og aktiviteter, gjennom bevisst oppmerksomhet. Til forskjell fra forrige kategori, som omhandlet ren gjenkjenning, har disse sitatene en helt direkte praksisrettet dimensjon. Studentene har

intensjoner for sin egen atferd som de setter ut i livet med en gang. Selve begrepet intensjoner finner vi igjen som en abstraksjon (altså et teoretisk begrep) i det faglige innholdet i studiet.

I: Min intensjon endres til å forsøke å forstå bruker og hva som er viktig for han. Dette vurderer jeg som en nøkkel til framgang i samtalen. Jeg forsøkte å mobilisere all min kraft for å få dette til. Jeg forsøkte å lytte meg inn i det bruker fortalte, og visuelt fikk jeg i mitt indre opp et bilde av meg selv hvor jeg hadde en åpning inn i kroppen. Det var litt underlig, og det har jeg aldri opplevd før. Jeg opplevde det var svært viktige og alvorlige ting som berørte meg, faktisk på liv og død.

I løpet av denne samtalen får veileder I en intuisjon av at innholdet i samtalen med bruker var viktigere og alvorligere enn hun hadde trodd. Derfor endrer hun intensjonen med samtalen underveis, og hennes bevisste anstrengelse for å benytte sin lyttferdighet gir henne en eksistensiell, kroppslig opplevelse.

J: Jeg valgte underveis å ikke stille så mye spørsmål til legen som jeg ellers gjør, da legens måte å kommunisere på førte til at hun (bruker) gråt mer. ... I dette møtet var jeg bevisst både på atferd, rammer og intensjoner, og klarte derfor å snu fokus slik at min bruker kunne se det positive på arbeidsstedet, og dermed få fortgang i prosessen mot forandring – gjenoppta arbeidet var målet. Dette vil jeg bruke framover som veileder og møteleder – og som kollega.

Veileder J håndterer en følelseladd samtale med flere parter «på strak arm» ved hjelp av begrepene intensjoner, rammer og atferd. Rammen for møtet er et dialogmøte som ledd i en sykefraværsoppfølging der den sykmeldte, fastlegen, arbeidsgiver og NAV-veileder deltar. Denne flerstemmigheten kan være uforutsigbar (Seikkula & Arnkil, 2013). Veileder J observerer sammenhengen mellom legens kommunikasjon og brukers følelser. Js intensjon ble å snu oppmerksomheten mot målet, og det må gjøres med fintfølelse. Hun tar ledelse ved å rett og slett å begrense legens «taletid» ved å unnlate å henvende seg til legen med spørsmål. I dialogmøter har NAV-veilederne rollen som koordinator og møteleder, samtidig som de vanligvis har lavere status enn leger og arbeidsgivere. Det gjør

Js praksisfortelling ekstra interessant, fordi hun med relativt enkle kommunikative virkemidler som hun selv er klar over, leder den sykmeldte og de andre i en konstruktiv retning.

4. Utprøving av nye metoder

I denne kategorien har jeg søkt etter eksempler på konkretiseringer av fagstoffet og praksisen i form av metoder, oppskrifter og verktøy.

- K. *Jeg vet at jeg liker å bruke samtaleverktøyene som åpne spørsmål, stillhet og oppsummering i samtalen mine. Jeg synes det er virkningsfullt og at jeg på denne måten oppnår mye mer innhold i samtalen med bruker. ... Merker at jeg underveis i samtalen kjenner ekstra etter hvilke tanker jeg gjør meg om hans situasjon på en helt annen måte enn jeg gjorde tidligere. Tror dette er første gang underveis i en samtale at jeg virkelig reflekterte over hva jeg følte og hvordan jeg reagerte på svarene hans. Dette er ikke noe jeg har hatt fokus på tidligere.*

Studenten har altså tidligere brukt «verktøy» som regnes som grunnleggende ferdigheter i veiledningsarbeid (Tveiten, 2019; Ulleberg & Jensen, 2017), men oppdager en ny dimensjon gjennom å «kjenne etter hvilke tanker» hun gjør seg om hans situasjon. Dette sitatet forteller at verktøy kan brukes på flere nivåer. Begrepet *verktøy* gir assosiasjoner til instrumenter og en teknisk, overflatisk bruk. Hos denne studenten blir verktøyene en inngangsport til dypere innsikt og økt tilgang til sin egen indre dialog. I neste omgang kan denne tilgangen lede til økt kontakt og tillit mellom bruker og veileder, og kanskje til mer relevante forslag om hva bruker kan gjøre i sin situasjon.

Konklusjoner og anbefalinger

Hva forteller tekstene om studentenes læring i relasjonen mellom teori og praksis?

Jeg har i denne studien brukt fire kategorier for å undersøke studentenes skriftlige refleksjoner om sin læring: 1) abstraksjon som endrer tenkingen, 2) abstrakte begreper som blir førende for praksis, 3) analyse av egen praksis og 4) utprøving av nye metoder.

Analysen viser at praksis er grobunn for læringen i den forstand at studentene starter sin mentale bearbeiding av veiledingsfaget gjennom å beskrive konkrete hendelser der de har vært utøvende veiledere overfor høyst reelle brukere. Studentene har «mengdetrening» i veiledning i NAV, og det som gror opp fra denne praksisen i studiet, er en utvidelse av «tankerommet» i form av bevisstgjøring. Utvidelsen skjer både gjennom konkretisering og abstraksjon. Studentene gir konkrete eksempler på teoretiske begreper som er presentert og diskutert på samlinger og i studiets faglitteratur, og de sammenfatter sin erfaring i begreper som klargjør for dem det essensielle i praksisen.

At praksis også er målestokk for læringen, viser seg gjennom de faktiske endringene i atferd som tekstene forteller om. Det er mange eksempler på at veilederne forandrer sin praksis, gjerne i form av justeringer, og der teori fungerer som ledetråder i forandringen.

Så kan en spørre: Var det noen funn fra analysen som jeg som fagansvarlig for studiet ikke visste fra før? Nei – jeg kjenner praksisfortellingene i NAV og gjenkjenner refleksjonene og det faglige innholdet. Ja – jeg vet mer spesifikt hvordan studentene resonnerer, hvilke faglige begreper de faktisk bruker, og hvordan de forener praksis og teori. Jeg har gjennom denne analysen styrket mine intensjoner om å fremme studentenes evner til både abstraksjon og konkretisering. De nærgående studiene av arbeidskravene støtter rasjonalet bak å bruke skriftlige refleksjon som en aktivitetsramme for læring. Jeg mener at skrivingen stimulerer innsikten i sammenhenger mellom det partikulære og det generelle, altså mellom praksis og teori. Studenter som står midt i krevende praksiser, får anledning til å ta et skritt til siden, og betrakte egne handlinger og atferd fra en mer distansert metaposisjon enn de har til daglig. Halvorsen skriver i kapittel 2 at «vi må på innsiden for å komme i kontakt med erfaringen, men vi må på avstand for å forstå det som skjer med oss og mellom oss og hvordan dette henger sammen». NAV-studentenes tekster beskriver presist hvordan denne forståelsen foregår for dem.

Som undervisere formulerer vi innleveringsoppgaver tilpasset fagets egenart og studentgruppens nivå. De innleverte tekstene gir grunnlag for individuell feedback til studentene. De gir samtidig oss som undervisere et unikt innblikk i studentenes praksis, deres virkelighet og handlinger.

I tillegg anbefaler jeg sterkt å lese slike tekster på nytt og i sammenheng, og da med oppmerksomhet på kontinuerlig forbedring av undervisningen.

Selv om det ikke er den praksisnære undervisningen og dens effekt på studentenes læring som er analysert her, er det likevel grunn til å tro at undervisningens kvaliteter har betydning. For meg som fagansvarlig har det vært viktig å undervise slik at studentene får tilgang til gode tanke-redskap som hjelper dem i å binde teori og praksis sammen, og at de får muligheten til å strekke seg mentalt. Redskapene, her anvendt som analysekategorier, abstrakt – konkret og I., II. og III. ordens læring/forandring, er eksempler på redskaper som jeg mener kan bidra til en mental strekking særlig ved at begrepene eksplisitt peker både mot handling og tanke. Analysekategoriene kan gi, som vist i analysene i dette kapitlet, en pekepinn på samsvaret mellom teori og praksis og mellom deduktive og induktive prosesser i studentenes læring. Med denne innstillingen blir innleveringsoppgaver et ledd i en dialogisk undervisning, og en spennende reise for både studenter og undervisere.

Litteratur

- Andreassen, T. A. & Aars, J. (2015). *Den store reformen: Da NAV ble til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Bhaskar, R. & Danermark, B. (2006). Metatheory, interdisciplinarity and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278–297. <https://doi.org/10.1080/15017410600914329>
- Damasio, A. R. (2002). *Følelsen av hva som skjer: kroppens og emosjonenes betydning for bevisstheten*. Oslo: Pax.
- Danermark, B., Ekstrom, M., Jacobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, S. B., Aasland, D. G., Grelland, H. H. & Kristiansen, A. (2008). *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13–32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elmholdt, C. W. (2001). *Læring som social praksis på arbejdspladsen: et feltstudie af læring mellem person, informationsteknologi og organisation*. PhD, Aarhus Universitet, Risskov.

- Halvorsen, G. S. (2011). *Relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende: en studie i forståelsens og anerkjennelsens betingelser og utviklingsmuligheter*. nr. 3–2011, Universitetet i Nordland, Bodø.
- Hansen, H.-T., Lundberg, K. G. & Syltevik, L. J. (2013). *Nav – med brukeren i sentrum?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, A. (2003). *Samtalens tynne tråd: skriveerfaringer*. Oslo: Spartacus.
- Jonsmoen, K. M. & Greek, M. (2012). «Hodet blir tungt – og tomt» – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 15–26.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. Oslo: Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reitzel.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* (ny utg.). Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Nenseth, V., Thaulow, H., Vogt, R. D. & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning – en kunnskapsstatus*. Oslo: Oslo Centre for Interdisciplinary Environmental and Social Research.
- Nyhus, L. (2011). Refleksjon, læring og endring på ulike nivå – et metaperspektiv. I G. Haugsbakk, Ø. Haaland & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Ose, S. O. (2016). *Sykefravær, HMS og inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis: respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2. utg.). New York: Guilford Publications.
- Skjeseth, E. (2004). *Læring på arbeidsplassen – en selvfølge?* Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus, Kjeller.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning: mer enn ord* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Watzlawick, P. (1996). *Forandring: prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Oslo: Gyldendal.
- Wiben Jensen, T. & Skov, M. (2007). *Følelser og kognition*. København: Museum Tusulanums Forlag.