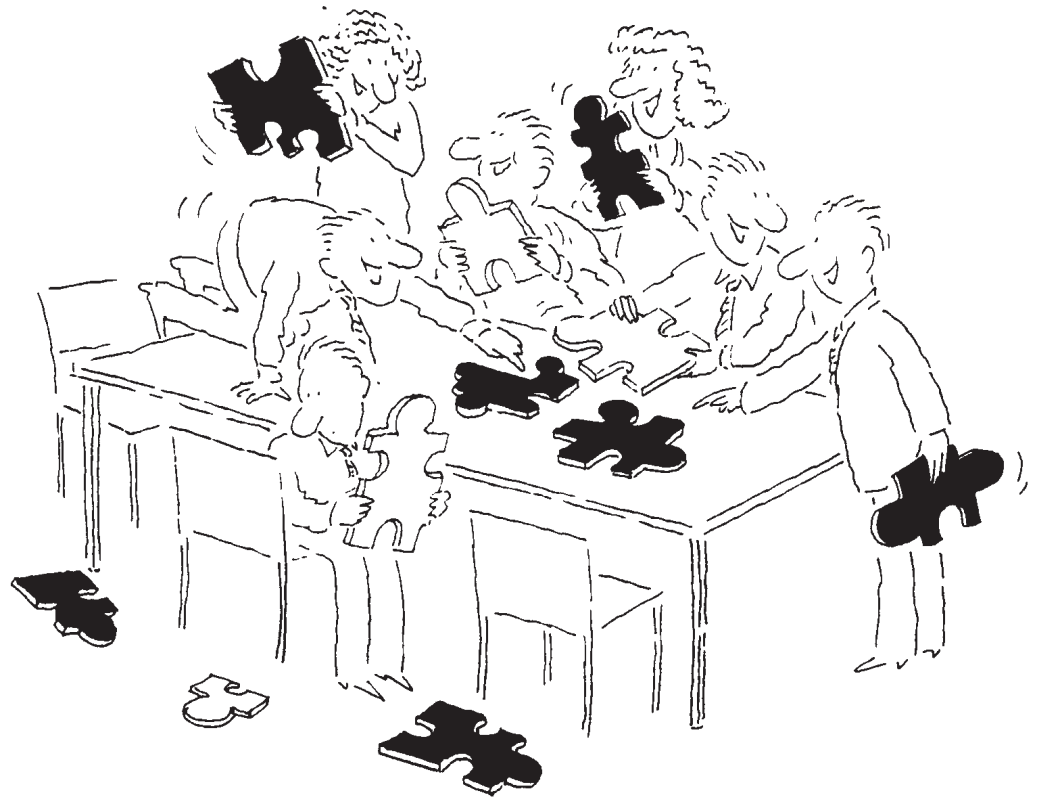




Høgskolen  
i Innlandet



Eli Skjeseth

# Aktivitetsrammer for læring

Håndbok for undervisere til bruk på samlinger med studenter

Skriftserien 5 - 2022



© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner.  
Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets skriftserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

Skriftserien nr. 5 - 2022

ISBN trykt: 978-82-8380-330-3  
ISBN digitalt: 978-82-8380-331-0  
ISSN: 2535-5678

## Innhold

1	Hva er det du har i hånda? Hvordan ble det til? .....	3
2	Om forholdet mellom læring og undervisning.....	4
3	Karusellen – en introduksjonsaktivitet.....	8
4	Rangering av læringsutbyttebeskrivelser .....	10
5	Å møte og lede andre mennesker .....	14
6	«Påskjønnelsen», den etiske JEG//DU sorteringen.....	18
7	«Dette er min arena»: Iscenesettelse av fysiske rammer for samtaler .....	21
8	Etablering av ramme-forståelse (hvor går grensen?).....	23
9	Sansetrening - observasjon (se V, høre A, kjenne K).....	28
10	Jeg tror deg (ikke). Lek med inkongruens. ....	31
11	Å stille spørsmål .....	32
12	Lyttende trio .....	35
13	«5 lapper» - prioritering av intensjoner .....	36
14	Ambivalensvekta .....	37
15	Brikkespillet .....	39
16	Reflekterende team.....	42
17	Kollegaveiledning i gruppe a la Handal & Lauvås .....	45
18	Gruppearbeid om modeller og metoder.....	47
19	«Møteplanlegger'n» .....	49
20	Sortert feedback.....	51
21	Analyser av case med flerfaglig sammensatte grupper .....	54
22	Framtidsdialoger .....	58
23	Forventningsavklaring i flerfaglig samarbeid .....	61
24	Vandring på isfjellet – å samle krefter til et prosjekt. ....	64
25	Min læringsprosess (oppsummering ved avslutninger).....	68
26	Epilog .....	71
27	Litteraturliste.....	72

## 1 Hva er det du har i hånda? Hvordan ble det til?

En tekst som presenterer seg som en HÅNDbok, gir forventninger om noe nyttig, noe en underviser kan ha i hånda, eller **for** hånda, til hjelp i sin praksis.

Denne håndboka har blitt til som et resultat av en kort og en lang forhistorie. Den korte historien er at jeg i 2019-2020 deltok i et utviklingsarbeid ved min arbeidsplass Høgskolen i Innlandet, seksjon for veiledningsstudier, med siktemål å fremme studentaktiv undervisning, se tekstboks til høyre.

Den lange historien er at jeg i 30 år har undervist voksne arbeidstakere i et bredt spekter av yrker og bransjer. Min undervisning har vært kjennetegnet av sterk deltakeraktivitet helt fra 90-tallet. Det betyr at «studentaktiv undervisning» ikke er noe nytt for meg, det er faktisk veldig «gammelt nytt». I mitt arbeid har jeg samlet en stor portefølje av pedagogiske aktivitetsrammer. Jeg har en karriere som yrkespedagog, kommunikasjonstrener og lederutvikler, og arbeider nå i mine senior-år som veilederutdanner ved HiNN, campus Lillehammer. Det nevnte utviklingsprosjektet ga en utmerket stimulan til å dokumentere min undervisningspraksis og gjøre mine utprøvde undervisningserfaringer mer tilgjengelig for kolleger og etterfølgere.

Inspirasjonskildene til aktivitetene som blir presentert her, er bl.a. egen deltakelse i utdanning, videreutdanning og etterutdanning, samt kollegialt samarbeid ved min forrige arbeidsplass Kallerud Kompetanse as. Der drev vi skreddersydd kursvirksomhet for arbeids- og næringsliv, både nasjonalt og lokalt. Noen av aktivitetene har vært med meg svært lenge, andre er relativt nye. Alle har vært gjenstand for tilpasninger og justeringer til studentgrupper og fagområder. Jeg har produsert mange ideer og designet aktiviteter fra grunnen av, basert på de pedagogiske spørsmålene: Hva skal deltakerne lære? Hvilke aktiviteter kan stimulere læringen, og hvordan kan aktivitetene designes innenfor de rammene jeg har som underviser?

All undervisningsaktivitet hviler på teori i den forstand at prinsipper, verdier, generaliseringer og hypoteser om læring får et uttrykk gjennom en observerbar praksis. Hva vi gjør i undervisning hviler på hvordan vi tenker om læring og undervisning, bevisst og kanskje like mye ubevisst. Bak små og store valg som undervisere i et studieprogram tar, ligger det til grunn kunnskap og antakelser om

### Utprøving, videreutvikling og dokumentasjon av studentaktiv undervisning.

«Vi ønsker å prøve ut/ videreutvikle studentaktiv undervisning, samt utvikle en dynamisk dokumentasjon av undervisningsaktiviteter som prosjektdeltakerne har gode erfaringer med i sin undervisning, i form av en digital handbok. Vi vil utvikle en mal for å beskrive grunnstrukturen i slike aktiviteter, der intensjoner, organisering og andre didaktiske overveielser inngår. Det er et mål at aktivitetene skal kunne være overførbare mellom kontekster og faglig innhold, og at håndboken fungerer som et aktivt verktøy for å samarbeide om, utprøve, dokumentere og kontinuerlig forbedre undervisningsaktiviteter.»

Fra søknaden om såkornmidler fra lærergruppa ved veiledning, ISV, HINN, november 2019.

pedagogikk som har godt av å bli belyst og diskutert. Det er viktig for utdanningskvalitet å fremme en delingskultur i academia der vi beskriver og begrunner gode didaktiske grep (Tholin & Øhra, 2019). Nerland (2019) inviterer til deling: «Flere eksempler på hvordan faglærere og studenter utvikler kursdesign i ulike fag, og hvordan de generiske modellene og prinsippene for studentaktivisering får sin form i disse kontekstene, vil være nyttig for videre arbeid med studiekvaliteten i høyere utdanning». Dokumentasjonsarbeidet i denne håndboka ble en gylden mulighet for meg til å samle referanser som kan gi leseren/brukeren tilgang til relevant teori knyttet til de aktivitetene som beskrives. Referansene er selvsagt ikke på noen måte utfyllende. Det er mitt håp at dokumentasjonen kan bli dynamisk i den forstand at brukerne bidrar med både teoretiske referanser de selv kjenner til, og med kvalitetsforbedring av aktivitetene. I det følgende kapittelet vil jeg kort gjøre rede for mitt teoretiske pedagogiske ståsted, og slik plassere håndboka inn i den pågående diskursen om universitets- og høgskolepedagogikk.

## 2 Om forholdet mellom læring og undervisning.

### Begreper

Stortingsmeldingen Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016) uttrykker store ambisjoner: «Det må legges til rette for dybdelæring og transformativ læring der studentene gjennom å tilegne seg nye perspektiver utvikler kvalitativt ny forståelse av fenomener og sammenhenger, og utvikler kunnskapsbasert og kritisk evaluerende skjønn»

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Begrepet dybdelæring brukes paradoksalt nok med ulik «dybde». Dahl et al. (2019) retter i sin bok *Dybde//Læring* en kritikk av et smalt kognitivt læringsyn som de mener fortsatt preger utdanningspolitikken. De foreslår en forståelse av dybdelæring som meningsskaping som engasjerer den lærende både kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig. En nestor i læringsteori, Knut Illeris (2019, s. 11), minner oss om at det grunnleggende sett er kroppen som lærer, at læring som andre psykiske prosesser utgår fra kroppen. Illeris skriver at den kroppslige og intellektuelle utvikling er tett integrert. Gjennom barnets utvikling mot voksen skjer det en selvstendigjøring av de to områder, men ingen atskillelse. Det stemmer overens med psykologen Siegel (2012) sine omfattende analyser av bevissthet, og med Lakoff og Johnson (1999) sine teorier om språkets kroppslige, sensomotoriske forankring.

I høyere utdanning er det kroppslige perspektivet i læring lite framtrædende, kanskje som en naturlig følge av økt abstraksjon av det faglige innholdet. Nettopp derfor trenger vi som UH-pedagoger å bevisstgjøres på det kroppslige perspektivet i læring og undervisning. Kroppen er selvsagt til stede som *objekt* i helsefaglige utdanninger. Men det kroppslige perspektivet i en aktivitet som veiledning, handler om kroppen som lærende *subjekt*, altså studentens kropp (Aubert, 2010). Damasio (2002) viser på bakgrunn av nyere nevrologisk forskning at det er kroppen som muliggjør det som skjer i hjernen, altså motsatt av den fastgrodde forestillingen om hjernen som styringsorgan for kroppen. Dahl et al. (2019, s. 49) stiller spørsmålet: «Hva om kroppslig læring kan være «the missing link» som kan åpne for den dybde//læringen som etterstrebes?». Kroppslig læring er mer enn synlige bevegelser, og involverer sansning, anelser, affekter, kort sagt helheten av fysiske og psykologiske tilstander i og mellom mennesker. Jeg slutter meg til Dahl et al. (2019) sin forståelse av læring som en aktivt skapende virksomhet heller enn tilegnelse av noe andre har skapt ferdig på forhånd. En slik forståelse får konsekvenser for hvordan vi i UH-sektoren designer, forbereder og gjennomfører undervisning.

Jeg har undret meg stort over den utbredte bruken av begrepet «studentaktive læringsformer». Min undring er: Hvis det finnes «studentaktive læringsformer», så finnes vel også «studentpassive læringsformer»? Jeg mener at «studentaktive læringsformer» er en ulogisk og upresis sammenblanding av undervisning og læring. Säljö (2006) hevder at nettopp denne sammenblandingen er et stort begrepsmessig problem i den pedagogiske diskurs. Det behøver ikke være så vanskelig, for rollefordelingen i pedagogisk virksomhet er i utgangspunktet klar: Lærerne underviser og studentene lærer. I stortingsmelding 16 2020-2021 Utdanning for omstilling, er begrepet Studentaktiv undervisning definert i tråd med slik jeg bruker det: Undervisningsformer som involverer studentene som en aktiv part fremfor som en passiv mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2020-2021, s. 18).

En annen sammenblanding som er vanlig i UH-sektorens institusjonelle logikk, er at undervisning er lik forelesning. Andre undervisningsaktiviteter enn forelesning, kalles merkelig nok «seminar» eller «ferdighetstrening», og skilles ofte ut i egne bolker som aktiviteter med lavere status enn forelesningen. Tradisjonelt er «seminar» litt lavere prioritert, er dårligere honorert og er ikke-obligatorisk for studentene. Jeg velger i stedet å integrere forelesninger og aktiviteter i undervisningstida. Jeg bruker mye «etterlesning» i stedet for forelesning, med tanke på at aktiviteter kan ha et ekstra læringspotensial ved å gjennomføres uten at intensjonen er kjent på forhånd. Da utnytter vi en spontanitet i det som skjer i samspillet mellom deltakerne. Det ligner mer på livet slik det er; fullt av overraskelser, vanskelig å kontrollere. Så kan vi sammen – undervisere og studenter – undersøke hva som skjedde, hvordan og hvorfor. Til slutt setter underviseren handlingene og atferden inn i en større teoretisk sammenheng i en etterlesning. Her passer det å minne om behovet for variasjon og balanse mellom induktive og deduktive læreprosesser (Danermark et al., 2003). Induktive prosesser undersøker virkeligheten f. eks. gjennom eksperimentelle aktiviteter for å finne forklaringer og sammenhenger, mens deduktive starter med sammenhenger og forklaringer (teori) som deretter kan utprøves i en praktisk øvelse.

Jeg tror ikke retorikk om studentaktivisering vil ha noe gjennomslag hvis de akademiske forelesningstradisjonene videreføres gjennom ikke-bevisst modellering (Nielsen & Kvale, 2003). Med dette mener jeg at underviseren ubevisst underviser etter den formen en selv har blitt undervist i årevis. Med økende utdanningsnivå øker abstraksjonsgraden, særlig i samfunnsvitenskapelige fag, og det blir mindre variert aktivisering. Studentene bruker tida på å lytte, lese og skrive. Derfor er jeg tilhenger av krav om pedagogisk skoling som bidrar til ryddig i begrepsbruken, fremmer kreativitet og frimodighet til aktivisering.

### **Om undervisning som aktiviserer studentene.**

Underviserens oppgave er å lage rammer for aktiviteter som fører i retning av ønsket læringsutbytte, for deretter å sjekke gjennom tilbakemeldinger fra studentene hva og hvordan de lærer av aktiviteten, og hvilke forbedringsforslag de har. Med økt pedagogisk kunnskap og sterkere bevissthet fra lærernes side om at læring er kroppslig, vil undervisningen inkludere aktiviteter som er kreative, varierte og bevisst planlagt. Aktivitet er kroppslig. Å sanse er kroppslig; vi bruker kroppens sanseorganer for å ta inn og tolke verden. Å tenke er kroppslig; hjernen og nervesystemet er en del av kroppen (Fadnes et al., 2010). Å skrive er kroppslig. Forskning viser at det er forskjell i kognitiv funksjon og læring mellom å skrive på tastatur og å skrive for hånd (Askvik et al., 2020). At noe er kroppslig er altså mer enn å bevege kroppen, men det er også det (Vingdal, 2014). Når en student samarbeider med en annen om en treningsoppgave, har det betydning om de sitter, står, går, eller sitter i hvert sitt hjem med et digitalt bilde av hverandre på en skjerm. Å be 2 studenter om å løse en

oppgave sammen, byr på andre muligheter og begrensninger enn når 8 studenter er sammen om det. Slike overveielser er en del av underviserens arbeidsoppgaver og ansvar.

Strukturerte øvelser, rollespill og simulering har et stort potensial for dybdelæring. Strukturerte øvelser er en fellesbetegnelse på aktiviteter der de lærende prøver ut eller øver seg på noe sammen med hverandre. Hvis kompetansen er å føre en båt eller pleie en nyoperert pasient, er simulering av konkrete arbeidsoppgaver en presis måte å trene på. Med stadig utvikling av teknologi for å simulere virkeligheten, er underviserens mulighetsrom utvidet. Når den kompetansen som skal utvikles handler om kommunikasjon, ledelse og/eller veiledning, er det imidlertid enda mer nærliggende å sette studentene i situasjoner der de kommuniserer muntlig og direkte med hverandre. Det kommer ikke til å gå av moten å snakke sammen ansikt til ansikt. Det mobiliserer kropp, følelser og kognisjon. Det er rimelig, direkte, og krever lite eller lett tilgjengelig teknologi, men det krever didaktisk profesjonalitet å designe øvelser og skreddersy dem på en måte som optimaliserer læring for studentene.

Studenter kan trene i alle varianter av gruppestørrelser 2,3,4,5,6,7,8, osv. Øvelser er fysiske, sansebaserte, eksperimentelle og metaforiske. At de er fysiske betyr at de foregår i et fysisk rom, med fysiske møbler, evt et ute-rom med natur, og at studentenes kropper deltar, plasserer seg i forhold til hverandre, og beveger seg, både i form av mimikk og gester, og forflytning. Et eksempel: En student skal trene på å gi en annen student sortert tilbakemelding. Underviseren ber dem gjøre det vekselvis ansikt-til-ansikt og med ryggen til slik at mottakeren ikke ser ansiktet til avsenderen. De ulike posisjonene byr på ulike muligheter og begrensninger. Øvelsen viser betydningen av sansebasert informasjon, og demonstrerer for studentene hva visuell informasjon fra hverandres ansikter har å bety, og hva auditiv informasjon innebærer. Øvelsen gir direkte og reell informasjon fra andre på egen atferd, noe som er både følsomt og potensielt veldig interessant. Samtidig gir den eksperimentell erfaring som kan analyseres, generaliseres og overføres til eget praksisfelt.

At en aktivitet er metaforisk betyr at den forteller noe ved hjelp av noe annet (Askeland & Agdestein, 2019; Hatling, 2001; Lakoff & Johnson, 1999). Fysiske posisjoner i rommet kan brukes som «ankre» (Skjeseth, 2014) eller kontekstmarkører (Bateson, 1972a, s. 289) Et eksempel: En veisøker kan ha problemer med å sortere fortid, nåtid og framtid. Det er ganske vanlig for oss mennesker at framtida kan fortone seg tåkete og bli forstyrret av fortida gjennom at vi danner oss oppfatninger om oss selv som stenger for å utforske framtidens mulighetsrom. For å trene på fremtidssamtaler (Seikkula & Arnkil, 2013), kan veileder forsterke skillet mellom fortid, nåtid og framtid ved å knytte tidene til steder i det fysiske rommet. Vinduet mot øst kan velges som framtidsposisjonen, vest mot fortid, og nåtida til en søyle midt i rommet. Den som underviser i veiledning kan enkelt iscenesette dette metaforiske virkemiddelet i en strukturert øvelse i undervisningslokalene.

Øvelser kan være «skala-øvelser» eller sammensatte. Jeg trekker en sammenligning mellom å lære utøvende musikk og utøvende veiledning (eller ledelse, eller sosialt arbeid, eller undervisning). I opplæringen på musikkinstrumenter er det nødvendig å dele opp ferdighetstreningen og lage øvingsoppgaver som går fra enkle skalaøvelser til mer og mer sammensatte ferdigheter. Skalaøvelser gir mengdetrening for muskulatur og øre både for pianister, fløytister og sangere. Nedstrippede observasjonsøvelser og ren lyttetrening som å gjengi et budskap presist, er eksempler på skalaøvelser i som er relevante i alt menneskeorientert arbeid. Det må til et visst ferdighetsnivå til for å musisere, altså sette sammen elementer.

## Om digital undervisning som aktiviserer.

I 2020 og 2021 har UH-sektoren fått mye erfaring med digital undervisning pga Covid-19 pandemien. Mine kolleger og jeg har tilpasset en rekke av aktivitetene som vi ville brukt på fysiske samlinger til digitale kanaler. Det har bydd på noen nye muligheter og mange begrensninger. Blant annet er informasjon fra ikke-verbal kommunikasjon begrenset. Det er ikke mulig å oppnå ekte blikk-kontakt, eller bevege seg i et fysisk rom. Problemer med tilstedeværelse («svarte skjermer») skaper krangel og utfordringer med toveis kommunikasjon. Økt ensomhet er en folkehelseutfordring. På den andre siden er undervisning mer fleksibelt tilgjengelig, gruppesamarbeid på tvers av geografiske skiller er enklere, billigere og tidsbesparende.

Ca halvparten av aktivitetene som er tatt med i denne håndboka, kan relativt greit tilpasses digitalt. Slike tilpasninger er ikke kommentert i håndboka. UH-seksjonen bistår her med inspirasjon og forslag til konkrete aktiviteter, se <https://innafor.inn.no/utdanning/innsikt-pedagogisk-verktoeykasse-for-undervisere>.

## Mal for beskrivelse av aktivitetene i håndboka.

I de følgende kapitler presenteres aktivitetene etter følgende mal:

**Anslag:** Setter scenen, skaper åpning for det som kommer, nysgjerrighet.

**Intensjoner:** Aktivitetens «hvorfor». Hva ønsker underviseren å oppnå. Det angis både spesifikt og knyttes til en mer overordnet intensjon.

**Rammer:** Aktivitetens «hvem, hvordan og hva». Underkategorier er tid, sted, antall deltakere og organiseringen av dem, faglig innhold, samt sekvensielle beskrivelser av konkrete framgangsmåter. I håndboken er disse skrevet med tanke på underviserne. Deler av teksten kan tas ut og tilpasses som skriftlige instruksjoner til deltakerne, eller videreutvikles i et kollegialt samarbeid. Her kan den som finner noe brukbart, bare klippe og lime i vei.

**Undervisers oppgaver og atferd:** Her gir jeg råd basert på erfaring. Siden mange av rådene er like for aktivitetene, har jeg ikke alltid tatt med de generelle rådene for at det ikke skal bli så mange gjentakelser.

**Referanser:** Her har jeg samlet teoristoff som kan begrunne, belyse og utdype innholdet i aktiviteten, og i den grad det finnes, framgangsmåter.

**Forslag til variasjoner og overføringsverdier:** Her er noen ideer til variasjoner av aktiviteter. Overføringsverdier betyr at en aktivitet som er beskrevet med tanke på gjennomføring i et bestemt studium, kan overføres til et annet faglig innhold, eller en annen målgruppe. Mine forslag og ideer er begrenset, men med undervisningserfaring opparbeides en meta-kompetanse som skal til for å bruke kreativiteten i å finne overføringsverdier.

Malen er ikke tatt ut av lufta. Den tar utgangspunkt i en metamodell for læring foreslått av Lene Nyhus i sitt doktorgradsarbeid (Nyhus, 2011), som igjen henger sammen med Batesons læringsnivåer (Bateson, 1972a). En didaktisk anvendelse av metamodellen gir en mal for design av undervisning i form av en «PED-pil». Kort sagt setter vi intensjoner ved enden av pila – det er dette læring skal føre til. Innhold, rammer og atferd planlegges deretter ut fra hvordan de støtter opp under intensjonene. Mer om dette i kapittel 4 og kapittel 19.



### 3 Karusellen – en introduksjonsaktivitet

**Anslag:** «La oss gå rett-på-sak. Sette i gang snakketøyet, sette ord på egne erfaringer, flytte på skrotten, bli kjent med hverandre, varme opp».

**Intensjon om læring og konkret utbytte:** Karusellen legger et grunnlag for deltakernes og gruppens tilstand av aktiv oppmerksomhet, konsentrasjon, intens lytting. Den gir et overraskende førsteinntrykk, setter i gang samtaler, skaper dynamikk og forventninger om mer dynamikk.

**Overordnet forankring:** Det er relevant og enkelt å vise hensikten med aktiviteten i alle studier som har læringsutbyttebeskrivelser som har med kommunikasjon, samhandling og refleksjon over egen praksis, og over egen praksisteori eller egne verdier.

#### **Rammer:**

Romslig klasserom med flatt golv, god bevegelse, flyttbare stoler, få eller ingen bord (de kan settes i midten eller langs veggene på forhånd). Sjekk akustikken, det kan bli umulig å gjennomføre, hvis lokalet gir for mye ekko. Det bør være en garderobemulighet slik at yttertøy og vesker ikke blir med inn i karusellen.

Med under 20 deltakere:

Fysiske samtaler to og to ved hjelp av å plassere stoler i en inner-ring og en ytter-ring slik at de som setter seg på dem danner et samtale-par. Ingen papirer, pc-er eller telefoner, kom med kroppen din. Alle får det samme temaet eller spørsmålet lest opp av underviseren. De får mellom 4-6 min pr spørsmål, og beskjed om hvem som begynner å svare på det. Når tiden er omme, skal alle som sitter i samme ring (f. eks. ytter-ring), flytte seg ett hakk med klokka, mens de andre sitter på samme sted. Slik får alle ny samtalepartner, får anledning til å hilse pent, før de får opplest ett nytt spørsmål, og går i gang med en ny samtale.

Over 20 deltakere:

Det kan bli for tett, for mye støy, for mange skifter og skape forvirring å gjennomføre som karusell. Et godt alternativ kan da være å lage spørsmålene som løse tekst-striper som deltakerne selv henter. Da kan de også bruke tilstøtende arealer slik at støynivået blir mindre, og følelsen av selvbestemmelse blir bedre. Enda et alternativ er å bruke visning på felles skjerm, kahoot eller lignende digitale verktøy for å presentere spørsmålene. De kan holde seg til samme partner, eller skifte et begrenset antall ganger.

**Tidsrammer og timing:** passer som den aller første aktiviteten i et samlingsbasert kurs. Varighet: 45-60 min. Bør ikke pågå mer enn 60 min, for det er slitsomt.

**Innhold:**

Spørsmålene kan utformes i tråd med kursets innhold, starter med noe enkelt og konkret observerbart, fortsetter med mer generelle og komplekse spørsmål, gjerne mer personlige.

**Eksempler:**

1. Hva var det første du la merke til når du kom inn i dette rommet, og hvordan reagerte du på det?
2. Er det noe ved dette studiet som du gleder deg spesielt til? Utdyp.
3. Er det noe ved dette studiet som bekymrer deg? Utdyp.

4. Tenk på et menneske som du beundrer/verdsetter spesielt for hennes/hans gode kommunikasjonsferdigheter. Beskriv ferdighetene.
5. Fortell om en situasjon der du opplevde overraskende god kontakt med ..... Hva var det du observerte som fortalte deg at kontaktene var god?
6. Hva karakteriserte rammene for kontakten (fra forrige spørsmål) ? (tid, sted, omgivelser, roller, kunnskap).
7. Hva tror du selv karakteriserer din kommunikasjonsstil?
8. Hvorfor tror du at du har en slik stil (faktorer som kan ha bidratt til det)?
9. I hvilke situasjoner er du på ditt beste (i ditt nåværende arbeid)?
10. Hva ønsker du å forbedre i din kommunikasjon med .....?
11. Hva gir deg og hva fratår deg energi (lyst, kraft) i arbeid? Hvordan merker du det?
12. Hva har du lagt merke til ved min (samtalepartnerens) kommunikasjonsatferd her og nå? (så konkret du kan – tilstrebe ren observasjon).
13. Hvordan var det å stille forrige spørsmål og lytte til svaret?

**Undervisners oppgaver og atferd:** Forberede fysisk rom, møblering og evt hjelpemidler. Sterk oppmerksomhet på deltakerne. Snakke høyt og tydelig. Be om stillhet før oppgavene leses. Spøke litt, smile, slappe av. Holde tidsrammene, og holde rede på og markere skifte av partnere. Varsle mot avslutning. Svare på spørsmål, men ikke slippe fram protester eller digresjoner i plenum. Tillate fravær hvis noen ikke vil delta.

#### Referanser:

Det å starte en utdanning med bli-kjent aktiviteter, er så intuitivt opplagt at det er vanskelig å velge spesifikke teoretiske begrunnelser for det. Grunnleggende læringsteori om sosial læring i praksisfelleskaper (Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2015) kan utdype betydningen av kommunikasjon og samarbeid studenter i mellom. Kirsten Hofgaard Lycke begrunner betydningen av å lære i grupper i boka «Når læring er det viktigste; undervisning i høyere utdanning (Strømsø et al., 2016). Læringsmiljøet mellom de lærende begynner å etablere seg fra første dag. Den første dagen er imidlertid preget av usikker søken etter rammene for det studenten har begitt seg ut på, altså av en spesiell emosjonell tilstand. Etableringen av fadderordninger i høyere utdanning er et svar på erkjennelsen av at studentenes trygghet er vesentlig for deres læring. Å gjennomføre enkle bli-kjent øvelser som er faglig relevante og som bidrar til å senke terskelen for muntlig kommunikasjon innen ett studentkull, er rimelig og enkelt, samtidig som det hviler på en forståelse av læringens følelsesdimensjon (Jackson, 2019).

#### Variasjoner og overføringsverdi:

Formatet ligner på «speed-dating» aktiviteter, med raske skifter og mange kontaktpunkter. Strukturen kan brukes til andre formål enn introduksjon og med annet innhold en kommunikasjon.

Stille faglige spørsmål med økende vanskelighetsgrad, for å stimulere til muntlige dialoger uten dokumentasjon og tilhørende prestasjonspress, og for å skape faglig interesse, og for å trene på begrepsbruk.

Åpne spørsmål – altså at deltakerne formulerer dem til hverandre.

## 4 Rangering av læringsutbyttebeskrivelser

### Anslag:

«Would you tell me please, which way I ought to go from here?» said Alice. «That depends a good deal on where you want to go», said the Cat. «I don't much care where»--- said Alice. «Then it doesn't matter which way you go», said the Cat. Fra Alice in Wonderland (Lewis Carroll):

«Det er lysta som driver verket».

Hvorfor tar du dette studiet? Hva skal du lære? Hva vil du lære?

### Intensjoner:

Konkret utbytte:

- Forankre studiets læringsutbyttebeskrivelser hos studentene.
- Bringe opp uklarheter eller tvetydigheter i formuleringene av læringsutbytte.
- Få fram både for både studentene og underviserne hva som er studentenes prioriteringer – hva de i en oppstart synes er aller viktigst å lære.
- Studentene erfarer at deres mening er viktig, skal uttrykkes og høres.

Utvikling på lengre sikt:

- Bidra til å etablere en dialogisk arbeidsform helt fra starten av undervisningen.
- Bidra til å skreddersy gjennomføringen av studiet til studentgruppen.
- Bidra til å forbedre læringsutbyttebeskrivelsene, slik at de møter behov i praksisfeltet og kommuniserer klart med studentene.

### Rammer:

Ved oppstart av et studium/emne. Tidsbruk: ca 40 min.

Fysiske rammer: Aktiviteten krever bevegelsesfrihet, arealet må tilpasses antall studenter. Kan gjøres i ganger og korridorer, men krever at underviseren blir hørt og sett av alle samtidig. Tabellen må kopieres opp på A4-ark til alle. Store ark med store bokstaver på som legges på golv eller henges på vegger slik at de er synlige for alle, samtidig.

### Framgangsmåte:

Studiets læringsutbyttebeskrivelser settes inn i en tabell slik eksempelet viser (utdrag). Skillet mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse er ikke viktig her. Tabellen deles ut. Studentene fyller ut individuelt, ca 8-10 min.

Læringsutbyttebeskrivelser i NAV veiledning:

Målene under er hentet fra studieplanen. Hvilke av disse er viktigst for deg nå ved studiestart? Prioriter ved å sette nummer fra 1 til 12, der 1 er viktigst.

- |   |
|---|
| <b>A.</b> Kunnskaper om: Hva mellom-menneskelig kommunikasjon består av og hvordan den utvikler seg i ulike rammer.               |
| <b>B.</b> Ferdigheter til å veilede personer for å fremme deres ressurser for læring, mestring og økt helse.                      |
| <b>C.</b> finne samarbeidspartnere, skaffe informasjon, bygge nettverk og kommunisere med arbeidslivet på en tillitvekkende måte. |
| <b>D.</b> øke selvinnstikk og trygghet i veilederrollen både overfor brukere og arbeidsgivere                                     |
| <b>E.</b> forstå arbeidsgiveres behov og tilnærming i rekruttering og inkludering av medarbeidere                                 |

1. Bokstavene skrives på store ark og legges ut på gulvet med god avstand. Studentene får beskjed om å gå til sin 1. prioritet.
2. Dersom noen blir stående alene, skal vedk. følge sin 2. prioritet. Underviseren fordeler studentene i smågrupper (min 2 maks 5) homogent etter prioritet.
3. Gruppedeltakerne forteller hverandre hvorfor de prioriterte slik, og hva de legger i formuleringene. (10 – 15 min)
4. Underviser samler alle til felles oppmerksomhet, går mellom gruppene og intervjuer dem kort om sentrale poenger fra gruppesamtalene.
5. Tilleggsaktivitet enten før gruppesamtale eller etter: studentene skriver om de tre prioriterte læringsutbyttebeskrivelsene med egne ord, samme meningsinnhold. De kan også føye til læringsmål som de selv har, men som de ikke synes blir dekket av de offisielle læringsutbyttene.
6. Underviser samler inn skjemaene, og lager en samlet statistikk, som deles med studentkullet.
7. Skjemaet brukes på nytt seinere i studiet/emnet, evt. til slutt, slik at alle kan se hvordan tolkningen og verdsettingen av læringsmålene er. Dokumentasjonen kan inngå i prioritering av innholdet i undervisningen for kullet, evaluering av studiet og videreutvikling av læringsutbyttebeskrivelser for framtidige kull.

### Undervisers oppgaver og atferd

Ut over det som står i ovenstående punkter, bør underviser gi tydelige signaler, være oppmerksom på responser hos studenter, fange opp usikkerhet, klargjøre instruksjonen, vise interesse for det som kommer fram, være nøytral i selve rangeringen.

I oppsummeringer kan underviser fortelle hva lærerstaben har erfart med tidligere kull, hva vi mener er viktig og hvorfor, hva vi er ydmyke i forhold til å forandre, vise takknemlighet og respekt for aktiv deltakelse. Samtidig kan vi jobbe hardt inne i hodet vårt med å lære/huske navn og funksjoner som studentene har.

## Referanser

Hvordan læringsutbyttebeskrivelser skal forstås, utvikles og sorteres er hjemlet i Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014) og utdypet i Stortingsmelding nr 16 fra 2016 -17 om Kultur for kvalitet i høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). : «Det grunnleggende element i et kvalifikasjonsrammeverk er at kvalifikasjonene beskrives gjennom læringsutbytte og ikke gjennom innsatsfaktorer» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 8). Det må foreligge en analyse av kompetansebehov som igjen munner ut i formulering av læringsutbyttebeskrivelser. Læringsutbytter er definert som «Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess». Begrepene *Læringsutbyttebeskrivelser* og *læringsmål* har det samme meningsinnholdet, siden et mål er en beskrivelse av et ønsket resultat (Mager et al., 1994). De utgjør kjernen i «avtalen» mellom student og utdanningsinstitusjon. Søkerne til et studium leser læringsutbyttebeskrivelsene, og får dermed tilgang til institusjonens formulerte intensjoner om hva studenten skal oppnå i sin læreprosess.

Innføringen av læringsutbyttebeskrivelser har vært omdiskutert i pedagogikken generelt og i Høgskolepedagogikken spesielt (Ottesen, 2011). Det har blitt betegnet som «mål-middel-pedagogikk» og blitt kritisert fra ulike innfallsvinkler. Solbrekke og Karset (2016, s. 57) drøfter utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser i høyere utdanning og hevder at standardiseringen «utfordrer undervisningstradisjonene i høyere utdanning og akademikerens tradisjonelle måte å tenke undervisning, læring og vurdering på». Læringsutbyttebeskrivelser kan fungere godt til å avgrense, presisere og formulere ønsket kompetanse slik at partene i samspillet rundt læringen (studenter, undervisere, kolleger og praksisfelt) får et felles språk for hvilken kompetanse studiet skal utvikle (Solbrekke & Karset, 2016). De konkluderer med at arbeidet med å utvikle læringsutbyttebeskrivelser kan bidra til å løfte kvaliteten i studiene, forutsatt at det blir en faglig forankret, kollektiv og prioritert oppgave preget av de samme holdningene akademikere har til forskning; nysgjerrighet, kritisk blikk, løsningsorientering og samarbeid. Jeg slutter meg til dette og har erfaring for at prosessen med å finne ut og formulere hva en opplæring skal føre til, er svært lærerik, ikke minst for underviserne. Samtidig er det en nødvendig angivelse av retning for både undervisere og de(n) lærende. Slik knyttes utviklingsarbeidet til et sentralt kommunikasjonsfaglig anliggende; Tydeliggjøring av intensjoner (Skjeseth, 2014). Jeg mener at kritikken mot læringsutbyttebeskrivelser er riktig hvis målene er sentralstyrt, eller angitt på et så sterkt detaljnivå at de blir instrumentelle (Hauksdottir & Sortland, 2018). Det samme kritikken kan reises mot sentralt styrte, detaljerte resultatmål for selve virksomheten, jfr. diskusjonen rundt new public management som styringsfilosofi (Roaldsnes, 2018; Vabo & Vabø, 2014). Imidlertid er det fare for at kritikerne heller barnet ut med badevannet. Da jeg startet å undervise innenfor høgskolen i 2011, måtte jeg lete etter læringsmålene. I studier der jeg ble innleid, måtte jeg aktivt etterspørre fra oppdragsgiverne innen høgskolen hva undervisningen skulle bidra til, både spesifikke læringsutbyttebeskrivelser og den større konteksten. Solbrekke og Karset (2016) er kritiske til høgskolesektorens forståelse og anvendelse av rammeverket i praksis. De stiller spørsmålsteget ved hvorvidt akademiske tradisjoner, f. eks. bruken av pensum, fungerer etter intensjonene med å undervise i tråd med læringsutbyttebeskrivelser.

Mager et al. (1994) gir god hjelp til det håndverket det er å formulere mål. Målene er i sin tur utgangspunktet for evaluering av læringsutbytter. Her kan det komme til nytte å sonde mellom nivåer av læring eller utbytte, fra responsnivået (studentene «likte» undervisningen) via individuell læring (kognitiv bevissthet og atferdsendring) til at undervisningen ga organisatorisk nytte i organisasjoner som trenger kompetansen fra utdanningene, f. eks. NAV. Praslova (2010) har tilpasset Kirkpatrick's velkjente teori om fire nivåer av evaluering av læringsutbytter til bruk i høyere utdanning.

Kunnskapsdepartementet (2017) har forskriftsfestet læringsutbyttebeskrivelser for 19 utdanninger innen helse- og sosialfeltet: Barnevernspedagog-, bioingeniør-, ergoterapeut-, fysioterapeut-, radiograf-, sosionom-, sykepleier- og vernepleierutdanning, audiograf-, farmasøyt-, klinisk ernæringsfysiolog-, medisin-, optiker-, ortopediingeniør-, paramedisin, psykolog-, tannlege-, tannpleier-, tannteknikerutdanning<sup>1</sup>. Jeg vil trekke fram Læringsutbyttebeskrivelse nr 3 og 4 som særskilt relevant å følge opp i videreutdanninger og veilederutdanninger, de lyder slik:

Etter fullført helse- og sosialfagutdanning skal kandidaten ha følgende læringsutbytte:

3. har relasjons-, kommunikasjons- og veiledningskompetanse som gjør kandidaten i stand til å forstå og samhandle med brukere, pasienter og pårørende. Videre kan kandidaten veilede brukere, pasienter og pårørende og relevant personell som er i lærings-, mestrings- og endringsprosesser.
4. kan samhandle både tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverrsektorielt og på tvers av virksomheter og nivåer, og initiere slik samhandling.

### **Forslag til variasjoner**

Antallet læringsutbyttebeskrivelser som skal prioriteres kan variere med tidsrammer og antall studenter.

Aktiviteten kan sekvenseres annerledes, f. eks. at de kan ta med seg rangeringen ut av fellesrommet, rapportere sine prioriteringer digitalt, for å bearbeide kulletts resultater mer før de legges fram igjen i plenum. Ved gjennomføring digitalt kan gruppene settes sammen som f. eks. «breakout rooms» i Zoom, og det krever tid mellom individuell utfylling og gruppesammensetning.

Grupper kan også settes sammen for å undersøke sine laveste prioriteringer, og hvorfor de havnet der.

Studenter kan skrive ned sine læringsmål uavhengig av de offisielle (rett fra levra), for deretter å sjekke kongruens/inkongruens seg i mellom, og mellom student og studietilbyder.

Aktiviteten kan videreføres med begrepsanalyser av de begrepene som blir brukt i læringsutbyttebeskrivelsene. F. eks. hva slags logisk nivå er de på?

Videreføringen kan også omfatte direkte forbedringsarbeid av beskrivelsene og dermed studieplanene.

### **Overføringsverdier**

Strukturen kan overføres til arbeid med felles prioriteringer i andre kontekster, f. eks. i strategi- og handlingsplaner, eller i prosjektutvikling.

---

<sup>1</sup> <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2019-11-01-1459>

## 5 Å møte og lede andre mennesker

### Anslag:

«Skal du lede et menneske hen til et bestemt sted, må du finne ham der hvor han er og begynne der. Det er hemmeligheten i all hjelpekunst.» (Kierkegaard & Kierkegaard, 1859).

I den følgende teksten brukes begrepene *pacing* og *leading* i stedet for møte og ledelse. Poenget med engelske ord, er at nettopp disse ordene skal stikke litt mer ut av teksten enn de veldig hverdagslige ordene *møte* og *lede*.

**Intensjonen** med aktiviteten: Deltakerne får en konkret, sansebasert opplevelse av hvordan *mispacing*, *pacing* og *leading* virker på dem selv når de kommuniserer med andre.

Læringsmål: Deltakerne øker sin oppmerksomhet på kommunikasjonsmønsteret *pacing* (som forutsetning for) *leading*, slik at de kan gjenkjenne *pacing* og *mispacing* og bruke *pacing* mer bevisst i sin profesjonelle kommunikasjon med subjekter i ulike roller.

Erfaringen fra aktiviteten bør bearbejdes i etterkant og settes inn i en større sammenheng gjennom

- a) Meta-kommunikasjon deltakerne i mellom («Hva opplevde du, hvordan virket atferden på dine tolkninger, din tilstand og dine responser, etc»).
- b) Etter-lesning som vider ut perspektivet både praktisk og teoretisk.
- c) Bevissthet (selvledelse) av egen praksis, fagutvikling og læring på arbeidsplassen.

### Rammer:

Fysiske rammer: Romslig klasserom med flatt golv, god bevegelighet, flyttbare stoler, få eller ingen bord (de kan settes i midten eller langs veggene på forhånd). Sjekk akustikken, det kan bli umulig å gjennomføre, hvis lokalet gir for mye ekko. Garderobemulighet slik at yttertøy og vesker kan settes vekk. Deltakerne skal ikke ha med seg skrivesaker, bare kroppen sin.

Aktiviteten tar ca 45 min, og det bør settes av minst like lang tid til debriefing og meta-kommunikasjon umiddelbart etterpå.

Framgangsmåte:

Underviser teller opp antall deltakere, dersom det er oddetall, kan en av deltakerne bidra med observasjon. Halvparten av deltakerne sendes ut av rommet («utegjengen»). Resten («inne-gjengen») organiserer seg slik at de har en tom stol i nærheten for en samtalepartner som kommer utenfra. Det er en stor fordel å være to undervisere som leder hver sin «gjeng», hvis ikke det er mulig, må underviser være rask og flytte seg fra gjeng til gjeng. Det går an med litt trening.

Aktiviteten består av tre deler med korte mellomspill for opplevelser, observasjoner og nye instruksjoner.

**Del 1:** Utegjengen får beskjed om å forberede seg på å fortelle en samtalepartner om «min drømmeferie», og «smitte» partneren med sin **entusiasme** for denne ferieformen. De velger selv samtalepartner i det de kommer inn.

Inne-gjengen får imens flg instruksjon (med demonstrasjon): «Dere trenger ikke å planlegge hva dere skal snakke med partneren om, det bestemmer de som kommer inn til dere. I stedet skal du legge merke til partnerens kroppsspråk (posisjon, symmetri, bevegelser,

gester, føtter, osv) . Lytt til hva han/hun sier og delta helt vanlig i samtalen, rent verbalt – samtidig som du viser et **motsatt** kroppsspråk (mispacing).»


Samtalen settes i gang og varer ca 6-7 min.

**Del 2:** Underviseren avbryter og sender utegjengen ut av rommet. Der forteller de kort etter tur hvordan de opplevde samtalen og om de lykkes med å «entusiasmere» sin partner.

Kursleder/assistent: Forsterk betydningen og forskjellighet av subjektiv opplevelse her og nå. Demp fortolkninger og diskusjoner, gå raskt videre til neste fase: Nytt tema: Forbered deg på å fortelle om noe jobbrelatert som virkelig **engasjerer** deg, forsøk å smitte partneren med ditt engasjement.

Imens, hos inne-gjengen: Kort meta-kommunikasjon på hvordan del 1 opplevdes, og hva som skjedde (observasjoner). Deretter ny instruksjon til inne-gjengen: «Legg merke til partnerens kroppsspråk. Lytt til hva han/hun sier og delta helt vanlig verbalt i samtalen, samtidig som du bevisst viser det samme kroppsspråket som partneren (pacing). Være diskret og bruk en naturlig tidsforsinkelse (bruk pacing, ikke ren imitasjon).»

Utegjengen kommer inn og kan velge en ny samtalepartner, og de setter i gang samtalen.

**Del 3:** Etter ca 7-8 min avbryter underviseren, og sender ut utegjengen en siste gang, bruk tegnet for  time-out og si at de skal fortsette der de slapp, så hold på engasjementet og temaet – det er oppgaven fram til de kommer inn igjen til samme partner.

Instruksjon til innegjengen for del 3: Fortsett med pacing. Når du synes at du har god kontakt, prøver du å lede den andre til en kroppslig forandring (sittestilling, gest, el.l) – bruk små forandringer. Hvis den andre ikke følger på, går du tilbake til ren pacing og prøver igjen seinere.

Samtalen settes i gang og varer ca 7-8 min.

**Debriefing, meta-kommunikasjon og oppsummering:** Underviser avbryter del 3 og inviterer til en ny ramme der partnerne sitter sammen i plenum. Start med av-rolling ved å flytte litt på seg, og sette seg igjen ved siden av samtalepartneren, men på andre stoler, og slik at de ser og hører underviseren.

Innhold (tilpass til aktuelt studium og tid):

- Observasjoner, hva skjedde, f. eks om inne-gjengen fikk til det de prøvde på i del 3.
- Skill mellom observasjon, tolkning, spekulasjon og følelser som dukker opp.
- Gjenta og røp instruksjonene veldig tydelig, slik at ingen er i tvil om hva som har blitt sagt.
- Bruk små samtaler i paret til å røpe hvordan instruksjonen ble fortolket og satt ut i livet helt detaljert.
- Be om unnskyldning for å sette inne-gjengen i en vanskelig rolle ved å be de opptre inkongruent, som oppleves uhøflig og unaturlig.
- Dobbel oppmerksomhet – innhold og form.
- Aktivitetens intensjon og overføringsverdi.

#### **Undervisere oppgaver:**

Bidra til fysisk spredning i rommet og skill par som sitter for nærme hverandre. Ta bort bord mellom dem. Oppmerksom, konsentrert, tydelig, munter, høg nok stemme. Bruk ordet eksperiment mange ganger, gjerne «se hva som skjer». Marker skiftene veldig tydelig. Bruk egen kropp til å demonstrere hva de skal gjøre. Stå i midten og drei rundt slik at ingen kommer i vedvarende blindsoner.



Utegjengen: Hvis noen gjetter plottet mellom del 1 og 2, ignorer det diskret, og drei metakommunikasjonen til opplevelsen eller gi oppmerksomhet til andre deltakere.

I mellomspillene og oppsummeringen; vri oppmerksomhet fra innhold til form. Bruk relevante fagbegreper etter hvert som de dukker opp, f. eks inkongruens, skriv de gjerne på tavla, slik at de stikker ut fra alle de andre ordene i omløp.

Respekter om noen ikke vil delta, og vær var for emosjonelle reaksjoner, vær gjerne tilgjengelig for enkeltpersoner i pausen etterpå.

## Referanser

Å bli møtt der jeg er, med interesse for og respekt for min livsverden og mitt ståsted, gir en opplevelse av god kontakt. Denne kontakten er en forutsetning for grunnleggende tillit i en veiledningssituasjon og i samarbeid. Det finnes mye litteratur om tillit og å skape god kontakt, mens begrepet pacing er lite brukt i faglitteraturen. En kan velge litteratur om matching, om speiling, speilnevroner, eller mer filosofisk om anerkjennelse og respekt, eller veiledingsmetodisk litteratur om lytting og tilpasning til veisøkers ståsted og stilart.

Det innledende sitatet av Søren Kierkegaard er velkjent, og er også utdypet og fortolket av mange ettertid.

Tom Andersen skriver om utviklingen av å møte mennesker der de er gjennom å fortelle om sin praksis i psykiatri og familieterapi. Det etiske og teoretiske ståstedet som han og hans kolleger/nettverk bygger på, blir svært godt beskrevet av Andersen selv, f. eks i Andersen (2006) Reflekterende samtaler; min versjon, samt i den siste boka som ble ferdigstilt av hans kolleger etter hans død: Vandringer og veiskiller (Andersen et al., 2021). Fra Andersens faglige nettverk vil jeg trekke fram boka til Seikkula og Arnkil «Åpen dialog i relasjonell praksis: respekt for annerledeshet i øyeblikket.» Det de mener med annerledeshet i øyeblikket, er at hvert individ og hvert øyeblikk er spesifikt og annerledes fra de foregående, til tross for vår menneskelige hang til generalisering, mønstergjenkjenning, teorier for å forklare og metoder for å endre. For å lykkes i relasjonell praksis, må du være oppmerksom og var for det spesifikke i akkurat denne situasjonen, sammen med akkurat disse menneskene. Seikkula skriver: «Lar du klienten vise vei, må du tåle usikkerhet». Kompetanse i å møte mennesker der de er, innebærer både dette relasjonelle motet og sanseskarphet i nåtid, se kapittel 9.

Teori som forklarer disse fenomenene på et mer nevrologisk og psykologisk nivå, finnes i boka «The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are». Daniel Siegel (2012) beskriver innledningsvis et tydelig sammenfall fra nyere forskningsfunn i en rekke disipliner som gir grunnlagskunnskap om hjernen, sinnet, vår tenkning og våre kommunikasjon med andre. Siegel tar utgangspunkt i den veldokumenterte tilknytningsteorien, utviklet av Bowlby, Ainsworth, Main og Solomon i siste halvdel av 1900-tallet, utviklet gjennom psykologisk grunnforskning på interaksjon mellom små barn og deres omsorgspersoner. Siegel viser også til Allan Schores begrep «attunement», som igjen består av tracking (observasjon), alignment (tilpasning) og emosjonell resonans.

### **Variasjoner:**

Bruke bare del 1 og del 2.

Bruke observatører for hver gruppe eller for 2-3 grupper. Ta øyeblikksbilder.

Endre rekkefølgen på delene, f.eks. legge mer vekt på del 3, altså ledelse, og jobbe seg «framover». Det blir da mer deduktivt for innegjengen, at de vet hva som er poenget og skal prøve det ut.

Kan bruke noe annet enn kropps-språk i tilpasning og mis-tilpasning, det har jeg ikke prøvd ut.

En annen aktivitet som kan brukes for å trene på å forstå pacing og leading, er å lage kort med temaer/aktiviteter der pacing og leading er i spill, og diskutere hvordan det arter seg i grupper. Eks. på temaer: bursdagsfeiring, smarttelefoner til gamle, sykebesøk, jobbintervju, telefonsalg, hundedressur, roe ned gemyttene, innføre atferdsregler, avhør av vitner, medisinske undersøkelser, osv.

### **Overføringsverdi.**

Det er viktig i oppsummering og etterlesning at ikke deltakerne forbinder pacing kun med kroppsspråk. Pacing er et helt grunnleggende mønster i all kommunikasjon.

Til slutt byr jeg på et par sitater fra tekster av videreutdanningsstudenter som har brukt pacing og leading på en bevisst måte i sine samtaler og møter med andre.

Jeg opplevde, litt til min forbauselse, at ved å lykke aktivt, ha fokus på oppmerksomt nærvær og pacing og leading, så fikk jeg selv stor fasinasjon for modelljernbane og alle tanker og arbeidstimer som ligger i arbeidet med dette. Det var jeg ikke forberedt på.

NAV veileder 2021

Kort inn i (det digitale) møtet, etter å ha observert kroppsspråket til Bjørn og lagt merke til at han flakket med blikket, fikk jeg ordet. Jeg spurte Bjørn direkte om han følte seg urolig. Han bekreftet dette, og jeg spurte: «Hva pleier du vanligvis å gjøre når du har den følelsen i kroppen?» Bjørn svarte: «Jeg pleier å rulle meg en røyk og sette meg på gulvet med ryggen inntil skapdørene». Jeg responderte med å si: «Da venter vi med å gå videre i møtet til du har rullet røyken og satt deg ned på gulvet».

NAV veileder 2021

## 6 «Påskjønnelsen», den etiske JEG//DU sorteringen.

**Anslag:** Filosofen Martin Buber skrev i 1923 at det finnes et **grunnord** som er: JEG – DU. Det står i følge Buber i motsetning til grunnordet JEG-DET. Buber skriver: Når et grunnord sies, «stifter det et beståen». Hva i all verden betyr det? Dette skal vi utforske gjennom en eksperimentell aktivitet.

**Intensjon** om læring og konkret utbytte:

Deltakerne får en konkret, sansebasert opplevelse av hvor egne grenser går, og en observasjon av andres atferd når deres grenser er utfordret. Opplevelsen og observasjonene gir en påminnelse om betydningen av respekt for andre og tydelig selvavgrensing. Deltakerne vil også oppleve og observere inkongruens underveis i øvelsen. Begge aspekter ved eksperimentet kan hjelpe deltakerne til å gjenkjenne ubalanser i egen praksis. Dermed øker mulighetene til å justere egen atferd og øke varheten for andres grenser i relasjonelt arbeid.

Overordnet forankring ligger i den humanistiske etikken med respekt for individet, som igjen ligger til grunn for vår tids krav om frihet, selvstendighet, demokrati og medvirkning.

**Rammer:**

Grupper på 3 personer dannes, helst personer som ikke kjenner hverandre fra før. I hver gruppe skal det være 1 «mottaker» og 2 «givere». Hvis antall deltakere ikke er delelig med 3, lages det 4-er grupper med 3 givere.

Fysiske rammer: Romslig klasserom med flatt golv, god bevegelighet, flyttbare stoler, få eller ingen bord (de kan settes i midten eller langs veggene på forhånd). Garderobemulighet slik at yttertøy og vesker kan settes vekk. Deltakerne skal ikke bruke skrivesaker, bare kroppen sin.

Antall som kan delta avhenger av romstørrelsen og akustikken. Min antall deltakere er 9, altså tre trioer, maks er 60, altså 20 trioer, men da kreves et veldig stort rom. Ideelt: 15 – 30 deltakere.

Det er en fordel med to undervisere som følger opp hhv mottakerne og giverne.

Aktiviteten tar ca 45 min, og det bør settes av minst like lang tid til debriefing og metakommunikasjon umiddelbart etterpå.

Framgangsmåte:

Mottakerne går ut av rommet. Disse får beskjed om rollen og respondere på det som skjer slik de ville gjort i virkeligheten. Giverne organiserer seg slik at de har en tom stol i nærheten for mottaker.

**Fase 1:** Giverne får flg instruksjon: «Tenk dere at dere utgjør en giver-komite som på vegne av mottakers arbeidsgiver har fullmakt til å gi en betydelig påskjønnelse for godt utført arbeid. Tenk ut hva denne gaven skal bestå i og hvordan dere vil informere mottaker om dette når han/hun kommer inn. Gaven skal være gitt med to forutsetninger: 1. Vi vil deg vel, og 2) Vi vet hva som er bra for deg. Ikke uttrykk dette direkte, men la det skinne gjennom.» 5-6 min til planlegging.

Mottakere inviteres inn, og giverne presenterer gaven. Etter ca 5 min avbryter kursleder med time-out signal og sender mottakerne ut av rommet. Der skal de utveksle erfaringer ved å fortelle kort etter tur hvordan de opplevde gave-overrekkelsen og hvilke signaler (Ja/Nei) de kjente inne i seg selv underveis. Ledes av kursleder(assistent) – legg vekt på opplevelse, ikke

gavenes innhold, bekreft subjektiv opplevelse her og nå, forskjellighet. Gå videre til neste fase, som er å fortsette der dere slapp i gruppen, denne gang med JEG-budskap som «verktøy»: Si klarere hva du vil og hva du ikke vil.

Metakommunikasjon i giver-rommet: Noen eksempler på egne reaksjoner i rollespillet. Bekreftelse på at de er satt til å framprovosere grensesetting fra mottaker, dermed kan oppleve ubehag (inkongruens) og at dette er kursleders ansvar.

**Fase 2:** Neste instruksjon til giverne: «Forsett å formidle gaven. Hvis mottaker virker fornøyd etter fase 1, legg til noen betingelser som dere mener er til beste for mottaker, evt begrunnelser. Gjør flg justering på atferd: Sitt ved siden av hverandre, se på hverandre innimellom, VI-språk, len dere framover, lyst stemmeleie (frekvens – ikke styrke!), smil, avbryt på en vennlig måte, ta på arm el.l.».

Mottakere inviteres inn igjen, og giverne fortsetter sin presentasjon. Etter 6-7 min avbryter kursleder rollespillet og inviterer til «debriefing», der partnerne sitter sammen som gruppe i plenumsrommet.

Erfaringen fra rollespillet skal nå bearbeides og settes inn i en større sammenheng.

- 1) Avrolling: Aktiviteten inneholder rollespill, derfor er det vesentlig at deltakerne får «ristet av seg» rollen og det evt. ubehaget som oppstår. Bytt plasser, ut av stolene, rist løs, pust, le, kursleder tar på seg skylda for dårlig stemning. Vri oppmerksomhet fra innhold til form.
- 2) Metakommunikasjon deltakerne i mellom
  - a) Mottakere gjetter på hvilke premisser giverne har fått instruks om, før det gjennomgås i plenum, samt en tydeliggjøring av intensjonene med eksperimentet og at utfallet varierer.
  - b) Deltakerne setter ord på i egen gruppe hvilke observasjoner de har gjort av hverandres atferd, spesielt fra fase 1 til 2. Begge parter forteller hva de fikk instruks om. Klargjøring i plenum.
  - c) Deltakerne forteller hverandre hvordan de opplevde dette, mottakere først. Respekt for subjektiv opplevelse. Noen eksempler i plenum.
- 3) Etterlesning som vider ut perspektivet både praktisk og teoretisk. JEG DU sortering, relasjonskompetanse, kongruens og inkongruens – samlebegreper. Teori, etikk og konkretisering i ulike praksiser. Svar på Bubers formulering, hva betyr «å stifte et beståen»?
- 4) Bevissthet på egen praksis, føringer for egen praksis, oppfølging gjennom selvledelse.

Etterarbeid med oppmerksomhet på bevissthet om egen praksis og overføringsverdier kan gjennomføres som et storgruppemøte med ordstyrer (en myk ball, bamse eller «talking stick»): Den som har ordstyreren, har ordet og kan sende den til hvem som helst, når som helst. Bruk JEG-språk. Hvis du ikke vil si noe, så si: «Jeg vil ikke si noe». Gruppeleder klargjør reglene, avgrenser temaet, sørger for at alle har fått muligheten, samt prøver å merke seg spørsmål og refleksjoner som bør kommenteres/besvares ilt møtet. Gruppeleder avslutter møtet med å takke, gi blick kontakt til alle.

Tema: «Jeg <lurer på, tenker, synes, mener, ønsker, liker, liker ikke.....>....og «jeg er....<tilstandsbeskrivelser her og nå> ..lattermild, forskrekket, trygg, utrygg.....»

Intensjon: Knytte JEG DU sortering til egen praksis, øke opplevelsen av relevans - overføringsverdi, forberede seg på å utvikle egen kompetanse i en praksisoppgave (arbeidskrav).

## Undervisers oppgaver og atferd

Rolig, oppmerksom, klargjøre rammer, holde de rammene du selv har satt, svare på spørsmål, holde hodet kaldt og klart, respektere de som evt ikke vil delta. Understreke at dette er et eksperiment, innrømme at det inneholder et rollespill, men unngå diskusjoner om det i seg selv. Sette av god tid til etterarbeid. Tenke gjennom hva som er klok timing, f. eks. kan det være for heftig å gjøre dette første dag, bedre at gruppen er litt kjent og trygg på at eksperimentering er ok.

## Referanser

Det teoretiske, etiske og filosofiske kildematerialet for JEG//DU sortering er svært omfattende. En kan kanskje si at hele den humanistiske tradisjonen i bunn og grunn handler om det samme, men det er uttrykt med forskjellige begreper, og svært ulik grad av konkretisering, fra spesifikke atferdsregler til overordnet menneskesyn. Under følger noen av de kildene jeg har hatt glede av:

Andersen (2004) gjorde furore i Norge på 2000-tallet med sine konfliktseminarer og foredrag, fordi han krevde at alle mennesker skal ta ansvar for sine egne følelser, slutte å projisere dem på andre og spille på offer-mentalitet. Jeg fant hans klarspråk forfriskende, men også noe dogmatisk.

Aubert og Bakke (2018) bruker begrepet relasjonskompetanse, der det inngår en drøfting av selvavgrensning i arbeid med mennesker.

Bae (2009) har gjort banebrytende arbeid for barnehagesektoren i Norge, blant annet ved å påpeke barns rett til å bli behandlet som subjekter.

Buber (1992) er nevnt i anslaget. Han var en jødisk filosof for navnsatte JEG og DU, selv om hans kildekrift kanskje er lite tilgjengelig for dagens lesere, er det en i "familien" av filosofer fra de to siste århundrer som satte (normative) ord på relasjoner mellom mennesker.

Halvorsen (2011) har i sin doktoravhandling studert relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende med bakgrunn i blant annet Honneths begrep om anerkjennelse (Honneth et al., 2003).

Nygård (2007) brukte metaforen «aktør eller brikke» i sin analyse av menneskers selvforståelse. Hans arbeid er senere blitt utviklet til anvendelse på arbeidsplassen gjennom Kvalnes (2019) sitt arbeid med å fremme et godt, læringsfremmende ytringsklima.

Mitt møte med begrepet JEG/DU sortering skriver jeg fra min utdanning i Kommunikologi fra 1996-2003, der begrepet er et eksempel på en såkalt grunnsortering. Nyhus og Ekenes (2021) har under publisering en artikkel om begrepene i kommunikologi som et rammeverk for kommunikasjon. Her skriver de om jeg//du sortering: "I // You are selected as a category to sort whether information originates within or outside a system's boundaries. The category addresses the relationship, or balance, between the information sources I and you".

## Variasjoner og oppfølging:

Innholdet i påskjønnelsen kan tilpasses studiet og studentenes bakgrunn. En kan bruke flere givere, og/eller observatører, og kombinere med reflekterende team (se kapittel 16). Oppfølging av innholdet kan være å samle på eksempel materiale på «god og dårlig» jeg-du sortering i hverdagen, og skrive logger, praksisrapporter og refleksjonsnotater som omhandler etikk og grensesetting.

## 7 «Dette er min arena»: Iscenesettelse av fysiske rammer for samtaler

**Anslag:** Hvis tingene kan tale, hva sier de?

**Intensjon:** Deltakerne skal få en subjektiv, sansebasert opplevelse av hvor kraftfulle budskapene fra fysiske rammer er, slik at de ikke undervurderer eller glemmer det i praksis.

Konkret utbytte: Deltakerne gjør bevisste valg mht fysiske rammer når de kommuniserer med veisøkere.

Overordnet forankring: Konkretisering av Watzlawicks kommunikasjonsteoretiske teorem «det er umulig å ikke kommunisere» (Watzlawick et al., 1968).

### Rammer

Fysiske rammer: Krever golvplass for iscenesettelsen, der opp til 10 personer kommer fram på et felles område for å bidra til en iscenesettelse ledet av underviseren. Det som skjer i iscenesettelsen må være synlig og hørbart for resten av gruppen. Kan gjøres i auditorier og i klasserom med flatt golv.

Tid og timing: iscenesettelsen tar ca 10 min, etterarbeid kan gjøres fra 10 – 45 min, avhengig av hvordan opplevelsen deles og forankres i teori.

Utstyr: A4 ark med farger der navn på elementene er skrevet med kraftig tusj, f. eks. DØR, STOL, PC, BILDE, osv. På baksiden skrives elementets budskap på postit-lapper. F.eks. «dette er min arena», «jeg vet alt om deg», «se så kompetent jeg er».

Framgangsmåte:

Underviseren har planlagt A4 arkene med budskapene på forhånd. Hun inviterer deltakere til å bidra. Først plasseres en veileder og en veisøker som skal rollespille oppstarten på en samtale (avhenger av konteksten i studiet). Deretter roper underviseren opp elementene ett og ett, og spør «Hvem vil representere Døra?», gir de som kommer fram deres ark, og plasseres dem fysisk.

Når alle frivillige er på plass og holder sine elementer foran seg slik at alle kan se, bli hvert enkelt element med budskap presentert i den naturlige rekkefølge som en veisøker ville kunne observere dem. Deretter ber underviseren veileder og veisøker om å begynne sin samtale, samtidig som budskapene hviskes, gjentakende. Til slutt hvisker alle samtidig. Underviser dirigerer «talekoret» fra lav til høyt volum, gjerne i et par bølger av økning og demping. Til slutt slås iscenesettelsen av.

Etterarbeid: små intervjuer blant deltakerne først i iscenesettelsen først, deretter summing mellom alle på hva dette fortalte dem, og endelig plenumsgjennomgang. Hver enkelt deltaker kan til slutt få tid til å planlegge eller justere planlagte fysiske rammer ved kommende samtaler.

### **Undervisens oppgaver og atferd:**

Tydelig, rask, munter, avvæpnende, inviterende, kontant. Ikke fomle eller vise usikkerhet i gjennomføringen. Sette seg sjøl i en tilstand av overbevisning om at dette er enkelt og ufarlig å gjennomføre, just do it!

### **Referanser.**

Uttrykket «Alt kommuniserer» er utledet av teoremet «Det er umulig å ikke kommunisere», som ble lansert av Watzlawick, Bavelas og Jackson i boka «Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes» (Watzlawick et al., 1968). Forfatterne var en del av nettverket til Gregory Bateson.

En kilde som utdyper betydningen av tegn og redskaper i en pedagogisk kontekst, er Roger Säljös bok Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen (Säljö, 2006).

### **Variasjoner**

Kan tilpasses andre kommunikasjonssituasjoner enn en-til-en samtale med veiledning.

Oppstart av digitale møter hadde vært morsomt å prøve å simulere og iscenesette.

Første dag på jobben? Jobbintervju?

### **Overføringsverdi**

Aktiviteten er et eksempel på bruke av *iscenesettelse* som pedagogisk virkemiddel. Med litt fantasi kan dette gjøres på utallige måter tilpasset ulikt innhold. Iscenesettelse fungerer som et sansebasert anslag, et slags «wake-up» stunt for å berede grunnen for det innholdet som utdypes videre i studiet med andre virkemidler.

## 8 Etablering av ramme-forståelse (hvor går grensen?)

### Anslag

«Det må vel være innafor?» sier hun og ser seg rundt etter bekreftelse. Tja. Mon det? Det kommer an på....Når vi får lyst til å svare «det kommer an på...», tyder det på at vi har å gjøre med en avklaring som har med kontekst å gjøre.<sup>2</sup>

Nå skal vi finne ut mer om hvordan slike avklaringer fungerer, gjennom å eksperimentere strukturert med rammer.



### Intensjoner:

Etter gjennomførte aktiviteter skal deltakerne kunne

- gjenkjenne når en samtale er tydelig utenfor og innenfor en temaramme
- gjenkjenne fenomenet "å skli på ramma"
- etablere begrepet meta-kommunikasjon, trene på å bruke det
- bli mer oppmerksom på betydningen av kontekst i menneskelig kommunikasjon
- bruke rammeforståelsen til å øke egen tydelighet og etterspørre tydelighet fra andre

I det følgende blir to aktiviteter presentert.

- 1) Eksperimentering med rammer.
- 3) Anvendelse i organisering og planlegging.

Intensjon og begreper gjennomgås etter aktivitet 1, mens for aktivitet 2 skal begrepene være godt introdusert på forhånd.

<sup>2</sup> Metaforene *ramme* og *kontekst* brukes her synonymt.



## 1) Eksperimentering

Antall deltakere: min 10 – maks 60

Fysiske rammer: stort nok rom til å romme alle sittende sammen i par og snakke sammen noenlunde uforstyrret, dvs at det er krav til akustikken i rommet. Flyttbare møbler. Deltakerne kan bruke skrivesaker og ha et bord inntil seg, og de kan være uten dette.

Organisering av deltakerne: De skal jobbe to sammen, en skal intervju den andre i to sekvenser. Bruk rollebetegnelsene intervju-subjekt og intervjuer. De avtaler rollefordelingen selv, og plasserer seg komfortabelt og slik at de holder avstand til andre par.

Framgangsmåte:

Sekvens 1: Intervjuere går ut på gangen, intervju-subjekter sitter inne i plenum.

Instruks til intervjusubjektene: Du skal nå velge hva du vil bli intervjuet om – du setter altså rammen for innholdet. Det kan være smalt eller bredt, noe du har mye eller lite kunnskap eller interesse for, altså fritt fram. Underviser gir eksempler (hekling, utenrikspolitikk, min familie....). Vis på tavle eller med gester visuelt hvordan temaet danner en overskrift for en innholds-ramme.

Start med å si: «Jeg vil bli intervjuet om <tema>. Når intervjueren starter med å stille deg spørsmål skal du variere svarene (tilfeldig) mellom:

1. å svare på det du blir spurt om
2. si pass (evt. vil ikke, kan ikke svare)
3. meta-kommuniser, altså kommunisere om kommunikasjonen (ala. «nå stilte du to spørsmål, hvilket vil du at jeg skal svare på?»)

Instruks til intervjuerne: Når dere kommer inn, vil intervjusubjektet si til deg: «Jeg vil bli intervjuet om <tema>. Still deretter spørsmål til subjektet vekselvis (tilfeldig) tydelig **innenfor** og tydelig **utenfor** rammen – slik du tolker rammen. Tidsramme for intervjuet ca 8 min, underviser passer tiden.

Sekvensen avsluttes av underviser, og intervjuerne går ut igjen uten oppklarende meta-kommunikasjon.

Mellomspill: Begge grupper deler kort (og atskilt) opplevelse og erfaringer med det som skjedde i sekvens 1. ledet av underviserne (evt velg en deltaker til å lede erfaringsutvekslingen hos intervjuerne).

Sekvens 2:

Instruks til intervju-subjektene: Du velger også nå hva du vil bli intervjuet om, dvs sett en ny ramme for innholdet. Velg den gjerne litt smalere enn i sekvens 1. Si: «Jeg vil bli intervjuet om <tema>. Fortsett å variere mellom de tre formene for svar. Nå skal jeg røpe for dere hva intervjuerne får instruksjon om: De skal starte med å stille spørsmål tydelig innenfor rammen, men etter hvert skal de la spørsmålene skli gradvis mot kanten av rammen og over i en gråsoner eller et annet tema. Når du som intervju-subjekt merker dette, skal du gladelig skli med, helt til at du opplever at dere er kommet tydelig utenfor. Da skal du stoppe å svare, reise deg opp og vise timeout-tegnet, og si:



Nå er vi utenfor den rammen jeg satte. Jeg vil gå tilbake til opprinnelig ramme.

Til intervjueren: Still spørsmål tydelig innenfor rammen. Etter hvert lar du spørsmålene **gli gradvis mot kanten** av rammen. Legg merke til om/når du havner i en gråsoner eller sklir utenfor.

Tidsramme for intervjuet: ca 10 min. Underviser passer tiden og følger med på om timeout blir tatt, gi litt ekstra tid hvis det trengs.

Etterarbeid: Intervju-subjekt og intervjuer sitter sammen i etter-lesning, oppklaring og analysen av hva som skjedde. Alle begreper som er brukt gjennomgås kort i tilknytning til oppklaringen.

Underviser gjør rede for instruksjonene i sekvens 1, og parene gis tid til å gjennomgå seg imellom hvordan dette kom til uttrykk for dem i sekvens 1. Deretter gjennomgås sekvens 2 på samme måten. Kommenter hvor mange som reiste seg, og be om eksempler i plenum på grenser og gråsoner.

Deretter kan det passe med en grundigere etterlesning om betydningen av rammer/kontekst. Pass på å utvide begrepet med flere typer rammer, slik at ikke deltakerne sitter igjen med inntrykket av at dette bare handler om temaer/innhold. F. eks. at det sitter langt inne å plutselig reise seg opp midt i en samtale, eller ikke svare på det en blir spurt om, at dette er å gå utenfor (implisitte) rammer for akseptabel atferd.

### **Variasjon:**

I store forsamlinger kan det være bedre å bruke grupper på 3. Etabler rollene: intervju-subjekt, intervjuer og observatør/ «sufflør». Intervjuer og subjekt instrueres hver for seg, observatørene lytter til begge og får presisert sin oppgave til slutt: Gi feedback og forslag til begge parter. Bruk timeout tegnet for å trekke dem til side og gjenta instruksjonen som gjelder, og be dem etterleve instruksjonene hvis nødvendig.

Eksperimentet kan også forenkles med å ta bort svaralternativene og metakommunikasjonen og bare fokusere på innafor-utfor-skli på ramma.

### **Undervisere oppgaver og atferd:**

Siden aktiviteten handler om rammer, er det ekstra viktig å markere rammene tydelig for deltakerne. Det er en relativt kompleks aktivitet, særlig sekvens 2, derfor er det smart å forberede seg godt på rekkefølge og presisjon på instruksene. Det trengs en del trening for å håndtere dette alene, så to undervisere anbefales. Det som skaper tydelighet og ryddighet er å bruke rammemarkører på en bevisst og entydig måte. Her trener jo deltakerne på å bruke timeout som rammemarkør. Underviser må gå foran med et godt eksempel, f. eks. ved å bruke store gester, høy stemme, korte, men tydelige instruksjoner. Sekvensene avsluttes med en annen velkjent rammemarkør, nemlig å klappe i hendene. Alt dette må kombineres med latter og smil og glimt i øyet for ikke å bli autoritært. Hele aktiviteten kalles et eksperiment. Dette ordet er en rammemarkør for hva slags stil og stemning som er gunstig, nemlig den eksperimentelle. Det er ingen som skal måles og vurderes, det spiller egentlig ingen rolle hvordan utfallet blir, her kan alt skje og det er spennende og morsomt. Bruk derfor ordet eksperiment mange ganger innledningsvis.

## Aktivitet 2:

Hva er min **jobb**? En analyse av rammene for eget arbeid.

Analysen kan gjennomføres på ulike logiske nivåer, fra en intuitiv og grov sortering, til en mer inngående analyse der «jobb» er spesifisert i funksjoner, arbeidsoppgaver, ansvar og/eller myndighet.

Individuelt:

**Dokument A:** lag en ramme med overskriften: dette er min jobb:

Skriv inn (eksempler på) arbeidsoppgaver som du er sikker på er innfor den rammen. Ikke sjekk arbeidsavtaler eller instruksjoner, ta det fra din subjektive oppfatning og hukommelse.

**Dokument B:** skriv ned eksempler på arbeidsoppgaver som du er sikker på er utenfor din jobb.

**Dokument C:** Skriv ned eksempler på arbeidsoppgaver der du er i tvil om de hører til din jobb.

Dokumentene kan skrives på flipoverark med lapper, A3 eller A4 ark, eller som ulike filer på PC. For visualisering og veiledning her og nå er store ark best, for lagring og senere bearbeiding er digitale dokumenter best.

To sammen – en er subjekt og den andre er veileder.

Legg A og B ved siden av hverandre, gå gjennom dem og sjekk at de stemmer med virkeligheten, slik du oppfatter den. Veileder hjelper til med åpne spørsmål.

Legg C mellom A og B og gå gjennom momentene ett for ett. Forsøk å flytte dem ut til enten A eller B. Veileder hjelper til. Det er ok å flytte de ut og det er ok at de står igjen. Det kan komme flere til i prosessen.

Alternative spørsmål til diskusjon:

1. Hvordan vet du at oppgave x er plassert der den er?
2. Tenk på en kollega eller på din leder; tror du vedk. ville plassert oppgavene slik du gjør?
3. Hvordan her plasseringen forandret seg over tid, og hvorfor?
4. Hvilke behov for forandring merker du nå?
5. Hvordan vil du kommunisere på egen arbeidsplass om dette temaet?

## Referanser

I aktivitet 1 har vi eksperimentert på et mikronivå. Designet er en kunstig situasjon, laget for å belyse betydningen av kontekst. Undervisningen skal vise et bredere perspektiv, vi ønsker (ifølge samfunnsfaglige læreplaner) å gå fra gjenkjennelser og oppdagelser på mikro-eksperiment nivå, til et makronivå, m.a.o. å vise betydningen av kontekst i samfunnet. Her finnes selvsagt en mengde kilder. Jeg velger å trekke fram Säljö (2006) som en god kilde for betydningen av institusjonelle rammer, særlig i kapittel 2; Mediering, institusjon og individ. Han utdyper det sosiokulturelle perspektivet på læring som en situert praksis, altså en praksis som avhenger av de institusjonelle rammene. Et relevant eksempel for oss som undervisere i UH sektoren, er overgangen fra læring i videregående opplæring til læring i en høyskole/universitet. Rammeskiftet kan oppleves av de ferske studentene som overveldende annerledes, og det kan ta tid å justere og tilpasse sine vaner og presupposisjoner

om læring til den nye rammen (Säljö, 2006, s. 65). For oss undervisere blir det viktig å forstå overgangen og hjelpe studentene å endre sine mønstre; å lære å lære på en ny og mer selvstendig og kritisk måte. I denne prosessen er moralisering over at studentene ikke er der vi vil at de skal være, lite hjelpsomt.

Jensen og Ulleberg (2011) gir i kapittel 6; Informasjon i kontekst, en god innføring i kontekstbegrepet. Forfatterne presenterer og bygger på Batesons kommunikasjonsteori, og gir en lettfattelig og tilgjengelig tolkning av denne på norsk. En vakker og innholdsrik kilde er også Nora Batesons film om sin far og hans filosofi og begrepsverden (Bateson et al., 2011).

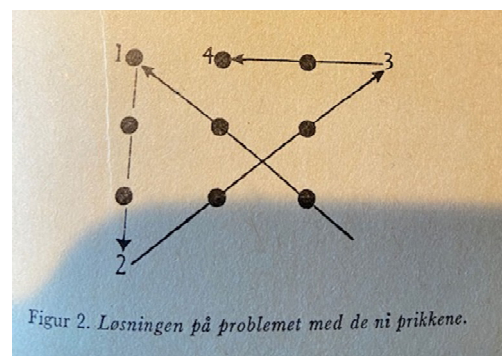
Timeout tegnet er en klassisk *rammemarkør*. Tegnet gir deltakerne felles og rask informasjon om en ramme-endring. Slik det brukes i denne aktiviteten, markerer det en overgang fra en sekvens til en annen, der underviseren styrer aktiviteten og gir tegnet. Underveis i intervjuene ber vi deltakerne legge merke til når de går fra en innholdsramme (tema) til en annen. Aktiviteten er designet for å markere forskjellen mellom brå overganger og glidende overganger. Det siste er mest vanlig i samtaler. Å vite hva som er rammemarkører for et rammeskifte i innhold, er en mye vagere og vanskeligere informasjonskilde enn å sanse ytre tegn ala timeout tegnet. Det er derfor viktig å gi deltakerne anledning til å utforske dette i den sekvensen de nettopp gjennomførte.

Det teoretiske grunnlaget for rammemarkører finnes hos Bateson:

«An organism responds to the same stimulus differently in different contexts, and we must therefore ask about the source of the organisms's information. From what percept does he know that Context A is different form Context B? .....there occur signals whose major function is to *classify* contexts». Bateson (1972a, s. 289).

Watzlawick et al. (1996) samarbeidet med Gregory Bateson. I boka «Forandring; prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses», gir de et teoretisk grunnlag for kontekstbegrepet basert på matematisk teori om logiske typer. De gir også et vell av kulturelle og hverdagslige eksempler på betydningen av å «tenke utenfor boksen» i forandringsarbeid. I boka finner vi denne lille metaforiske aktiviteten. Oppgaven er å forbinde ni prikker med 4 rette linjer uten å løfte blyanten. Dette skal vi altså streve litt med individuelt, før fasiten vises:

Strevet kan skape irritasjon i den indre dialogen til de som anser seg selv for å være selvstendige og kreative, ubundne av tradisjoner og konvensjoner og likevel ikke løser oppgaven. Dette er en enkel, aktiviserende ansats til undervisning som handler om rammer.



Figur 2. Løsningen på problemet med de ni prikkene.

## 9 Sansetrening - observasjon (se V, høre A, kjenne K).

### Anslag:

SE på dette og si FARGEN – ikke ordet:

<b>GUL</b>	<b>BLÅ</b>	<b>ORANGE</b>
<b>SVART</b>	<b>RØD</b>	<b>GRØNN</b>
<b>LILLA</b>	<b>GUL</b>	<b>RØD</b>
<b>ORANGE</b>	<b>GRØNN</b>	<b>SVART</b>
<b>BLÅ</b>	<b>RØD</b>	<b>LILLA</b>
<b>GRØNN</b>	<b>BLÅ</b>	<b>ORANGE</b>

### Intensjoner:

Deltakerne skal øke sin sanseskarphet, dvs bli bedre lyttere, bedre observatører skjelne mellom ytre observasjon og indre fortolkning/vurdering. Bli motivert for trening og vedlikehold av sin ytre oppmerksomhet (se og høre). Og bli i stand til å gjenkjenne og beskrive (sette ord på) både ytre sanseinntrykk og intuitive fornemmelser (kjenne egne kroppsreaksjoner, evt. «6. sans»). Aktivitetene er «skala-øvelser», som passer som underlag for mer sammensatte øvelser.

Overordnet intensjon: En kompetent hjelper må kunne skjelne det partikulære ved en hjelpesøkers tilstand, behov og ønsker, som en forutsetning for å møte mennesker der de er. Ikke alle mennesker er like artikulerte, bevisste eller åpne, men alle kommuniserer gjennom ikke-verbale signaler.

I veiledning blir det ofte brukt «tykke» beskrivelser, f. eks. av egne praksisfortellinger eller som framtidfortellinger. *Tykke* er en metafor for *detaljerte*, og detaljene er sansebaserte.

Når en veileder, leder eller kollega skal gi tilbakemeldinger til andre mennesker, er det å være konkret og presis hjelpsomt for mottaker. I samarbeid, muntlig kommunikasjon og arbeidsutførelse ligger sansebaserte kvaliteter. Sanseskarphet kreves for å ha et pålitelig observasjonsgrunnlag og en inngang til å by på sin vurdering, og drøfte den med mottaker.

### Aktiviteter:

1. Demonstrasjon av indre representasjon av husket og konstruert sansning.
2. Gjenkjenning og gruppering av sub-modaliteter.
3. Parvis trening «jeg ser, jeg hører», sansesortert vandring.
4. Forsterking av positive minner.

### 1. Demonstrasjon av indre representasjon av husket og konstruert sansning.

Framgangsmåte: Underviser inviterer en student til å komme fram for demonstrasjon. Underviser stiller en rekke spørsmål til vedkommende som han/hun skal prøve å finne svaret på i sitt indre, mens de andre skal prøve å finne mønstre i spørsmålsstillingen. Spørsmålene må derfor være sorterte, f.eks. slik: V (husket), V (konstruert), A (husket), A (konstruert), V (husket), V (konstruert). Hvor mange spørsmål kommer an på hvor god tid du har til rådighet. Det følgende er bare forslag til spørsmål, underviser bør lage sine egne varianter.

V (husket):

Tenk på huset du bor i og inngangsdøra fra utsiden. Hvilken farge har den? Mønstre? Hvor bred er den? Hva er forskjellen på utsiden og innsiden?

Tenk på en person du kjenner godt. Hvordan er håret til vedkommende? Hvilken farge har øynene? Tenk på noe vedk. har på seg på overkroppen, hva slags fason? osv

V (konstruert):

Tenk på samme person. Hvordan ville ved. sett ut med den genseren jeg har på meg nå?

A (husket):

Tenk på en sang du liker. Hvordan går melodilinjen? Tenk på en person du har truffet siste uke. Hvordan vil du beskrive stemmen til vedkommende? Hvordan kan du ane om vedkommende er misfornøyd når dere snakke sammen i telefonen? Hva er forskjellen når hen er glad vs trist?

A (konstruert):

Hvordan ville det høres ut hvis jeg og vedk. kom sammen og begynte å gapskratte av en vits? Passer vår latterstil sammen?

K (husket):

Hvordan var det å stå opp i morges? Hvordan vet du at du trenger frisk luft?

K (konstruert):

Hvordan ville det være for deg hvis jeg tok tak i skjorta di, dro deg tett inn til meg, stirret på deg og truet deg?

### 2. Gjenkjenning og gruppering av sub-modaliteter.

Etter demonstrasjonen av serien med ledende spørsmål, er det naturlig å sammenfatte med en kort gjennomgang av sansene, og betydningen av dem i kommunikasjon. Deretter kan deltakerne grupperes i tre relativt store gruppe som fordeles på de tre viktigste sansekanalene V A og K. De får spørsmålet: Hva består visuell/auditiv/kinestetisk sansning av? Lag en liste pr. gruppe. Avsluttes med en felles liste over sub-modaliteter.

### 3. Parvis trening «jeg ser, jeg hører», sansesortert vandring.

Denne aktiviteten består av turtaking i ren observasjon. De to kan observere det de sanser i omgivelsene og hverandre. Først stille, deretter i bevegelse. Bruk alle kanalene i tur og orden, og så mange sub-modaliteter dere greier. Hjelp hverandre til å sortere, gjennom presiserende spørsmål,

slik at språket blir sansebasert. Ta gjerne med lista over sub-modaliteter som hjelpemiddel. Variasjon som passer utendørs: Stopp og frys blikket, den andre gjetter hva den som fryser ser på.

Her er noen eksempler:

«Jeg ser at du har på deg et rødt skjert». «Jeg ser at du holder munnen lukket». «Jeg hører at du puster jevnt». «Jeg hører at du snakker langsommere enn før». «Jeg ser at blikket ditt går mot døra». «Jeg vil gå ut» - presiserende spørsmål: Hvordan vet at du vil det? «Jeg er sliten» - presiserende spørsmål: Hvor i kroppen kjenner du det? Hvordan?

#### 4. Forsterking av positive minner.

Framgangsmåte: 3 sammen. En er subjekt, de to andre er veiledere. Subjektet får litt tenketid, og forteller deretter om en positiv opplevelse. De andre pacer subjektets beskrivelser (altså starter med det subjektet selv forteller og med subjektets egne ord og gester). De forsterker dette gjennom å gjenta det, og leder videre med å foreslå eller etterspørre sansebaserte beskrivelser. De passer på å få med alle kanaler og flest mulig sub-modaliteter. Til slutt ankres opplevelsen gjennom en gest, et bilde eller en metafor som deltakerne finner på sammen. Et anker er en metafor for en forbindelse, her mellom minnet om opplevelsen og den avtalte gesten/ordet. Ved å gjenta ankeret ved en senere anledning, øker sannsynligheten for at minnet dukker opp igjen. Veilederne må forsikre seg om at subjektet har ja-signaler inne i seg knyttet til opplevelsen. Hvis de har anelse (altså en vag, underbevisst observasjon) om at det også finnes nei-signaler i subjektet, betyr det at opplevelsen var blandet, både positiv og negativ. Da skal de meta-kommunisere og undersøke fornemmelsen, evt gi subjektet mulighet til å velge en annen opplevelse.

#### Referanser:

De fleste lærebøker i pedagogikk og sosialfagene har stoff om observasjon knyttet til den aktuelle konteksten. Et eksempel på en slik bok, er Cato Bjørndals «Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis (Bjørndal, 2017).

For de som vil dykke dypere i det filosofiske grunnlaget for hvordan våre sanser fungerer, er det nærliggende å oppsøke fenomenologiens grunnleggere, som Merleau-Ponty's Kroppens fenomenologi (Merleau-Ponty, 1994). En lettere tilgjengelig og samtidig veldig vakker kilde til kunnskap om sansning, er David Abrams «Sansenes Magi: å se mer enn du ser: persepsjon og språk i en mer-enn-menneskelig verden» (Abram, 2005). I tillegg til å presentere utviklingen av fenomenologien, gjennomgår Abram den historiske utvikling av menneskelig språk fra det fonetiske til skriftspråket.

En annen spennende og grundig kilde til sammenhengen mellom sansning og språk er Lakoff og Johnson (1999), som viser språkets grunnleggende metaforisk grunnlag i kroppslig (sensomotorisk) erfaring.

I arbeidsnotatet «Ledelse som kommunikasjon» finnes en liste over sub-modaliteter sortert etter sansekanal Skjeseth (2014).

## 10 Jeg tror deg (ikke). Lek med inkongruens.

**Anslag:** Husker dere leken fra underholdningsprogrammet «Klassefesten»? Ikke det nei, ja, ja det er jeg som er gammel. I leken konkurrerer to personer om å tolke hverandres kroppsspråk. De kommer med utsagn om noe som gjelder seg selv, som den andre ikke kan vite, og så skal den andre gjette om det er sant.

A sier: «Jeg har fornærmet statsministeren». B. Gjetter: «Jeg tror deg»

### Intensjoner:

- Bevisstgjøring av egne ja- og nei-signaler.
- Gjenkjenning av inkongruens på indre og ytre bane.
- Trening på å tolke presist og gjør rede for observasjonsgrunnlaget for tolkningen.

### Rammer

Tre sammen. Ett subjekt, en tolker og en utforsker.

Subjektet forbereder noen utsagn om seg selv. Subjektet tenker over hva hen vil si, og hvorvidt hen vil fortelle hva som sant etter gjettingen. Ett og ett utsagn skal undersøkes. Når subjektet sier utsagnet (bare nøyaktig de ordene hen har forberedt), ser og hører tolkeren dette, og gjetter: «Jeg tror deg» eller «jeg tror deg ikke».

Utforskeren stiller spørsmål til subjektet, først til ettertanke på indre bane, deretter valgfritt åpent: «Hva er det kroppslige grunnlaget/signalet i deg, som forteller deg at det du sier er sant/ikke sant?»

Deretter ber utforskeren tolkeren om å gjøre rede for hva vedk, har observert (bare sett – hørt), som gjør at hen gjetter på dette. For hver runde skal subjektet avgjøre om sannheten skal sies åpent. Hvis ikke, må de andre respektere subjektets lukkethet.

### Undervisere oppgaver og atferd

Presenter dette som lek med inkongruens, men vær oppmerksom på at både innhold og responser kan bli følsomt.

### Referanser

Inkongruens er manglende samsvar mellom det som sies og slik det kjennes i egen kropp. Inkongruensen kan også anes i ikke-verbale signaler av ytre atferd, men dette varierer selvsagt mellom hvor «trenet» subjektet er på lukkethet. Trolig har kulturell tilhørighet betydning, ved at mennesker som har vokst opp i kulturer som verdsetter å «bevare ansikt», vil være vanskeligere å tolke riktig (Eriksen & Sajjad, 2020).

Kongruens og inkongruens er et kommunikasjonsfaglig interessant mønster. F. eks. vil en veileder bruke både egen og andres inkongruens som uspesifikk informasjon som igjen danner utgangspunkt for nærmere utforskning. Inkongruens er en helt selvfølgelig del av livet og av tilpasninger og forandringer. Vedvarende inkongruens i systemer, enten inne i individet eller i sosiale systemer kan være skadelig og sykdomsfremkallende. I veiledning og ledelse kan bevisstgjøring av inkongruens brukes som springbrett for forandring både på individnivå og på organisasjonsnivå (Skjeseth, 2017).



## 11 Å stille spørsmål

### Anslag:

*”Å stille spørsmål er ikke bare en måte å skaffe informasjon på. I stedet er det selve prosessen med spørsmål og svar som ofte skaper ny bevissthet, og dermed nye framtidsmuligheter hos de som deltar. Dette er den viktigste årsaken til at de fleste av oss synes det er interessant å snakke med andre mennesker.”* (De Jong & Berg, 2005)

«Tenkningens kunst er å fortsette å spørre» (Gadamer, 2007), gjengitt i (Halvorsen, 2011). Det samme gjelder for veiledning, altså at veiledningens kunst er å fortsette å spørre.

### Intensjoner:

Etter gjennomføringen av aktivitetene skal studentene ha kunnskaper om hvordan konstruktive spørsmål (Bjørndal, 2016) formuleres og følges opp. De skal utvikle sine ferdigheter i å stille konstruktive spørsmål i samtaler med andre. At de er konstruktive, betyr at spørsmålene bidrar til «konstruksjon» av innsikt, kunnskaper, innovasjon, gode tilstander (som handlekraft, optimisme), i systemet som utgjøres av samtalepartnerne.

Overordnet: Mengdetrening koblet med metakommunikasjon og teori, vil gjøre kompetansen «automatisert» og fleksibel, framfor teknisk eller instrumentell. Temaet «Spørsmål» bør kobles sammen med temaet «Lytting» (kapittel 12) og temaet «Pacing-leading» (kapittel 5).

### Rammer

Aktiviteten kan gjennomføres i flere trinn og del-trinn. Organiser studentene i trioer, tilfeldig sammensatt. Tre roller: Forteller, utspørter og observatør. De kan rotere rollene mellom leddene, slik at det blir nok variasjon.

Tid: Varierer etter hvor mange trinn og del-trinn som brukes. Et deltrinn bør ligge mellom 5 og 8 min.

Alle fire trinn kan gjennomføres som en workshop over 3 timer med oppsummeringer, korte forelesninger eller etterlesninger.

### Trinn 1: Åpne eller lukkede spørsmål.

a) Forteller velger tema. Utspørter stiller spørsmål og observatør registrerer antall åpne og lukkede. Observatør får instruksjon om dette på forhånd, og holder den skjult for de andre. Observatør gir sine tilbakemeldinger umiddelbart etter gjennomføring.

b) Forteller velger tema. Utspørter stiller bare åpne spørsmål. Observatør hjelper utspørter.

c) Forteller velger tema. Utspørter stiller bare lukkede spørsmål. Observatør legger merke til fortellers responser og svar-mønstre. Observatør får instruksjon om dette på forhånd, og holder den skjult for de andre. Observatør gir sine tilbakemeldinger umiddelbart etter gjennomføring.

d) Trinn 1 avsluttes med oppsummering og kort etter-lesning på teori.

## **Trinn 2: Målorienterte spørsmål. Å veilede andre til å sette gode mål og skape framtidstro.**

Fortelleren presenterer et personlig eller et faglig mål. Skriv det ned slik at alle i trioen kan se det. Utspørner stiller ledende spørsmål som er egnet til å stimulere fortellerens "tykke beskrivelser", altså sansebaserte (VAK) konstruksjoner av oppnådd mål. Observatør kan selv bestemme sin oppmerksomhet, eller få føringer, f. eks. å legge merke til hvorvidt utspørner leder fortelleren mot noe av det følgende:

- Er det positivt formulert (tiltrekningsmotivasjon)?
- Er målet ditt eget? (JEG//DU-sorterte mål).
- Viktighet, prioritering, tyngde (se kap 13; 5 lapper)

## **Trinn 3: Skalering av problemer.**

Fortelleren presenterer en problemstilling som er personlig reell, gyldig og relevant. Utspørner prøver ut skalering av problemstyrken, samt skalering av ønsket situasjon. Observatør hjelper utspørner, og legger merke til hvordan skaleringen fungerer for fortelleren, evt. hvilke oppfølgingsspørsmål og signaler som fungerer i kommunikasjonen mellom forteller og utspørner.

På en skala fra 1 til 10, hvor 1 står for uønsket (håpløs) situasjon og 10 for situasjonen som er ideell eller ønskelig:

- Hvor vil du stille deg akkurat nå (i dag, e.l.)?
- Hvorfor plasserte du deg akkurat der og ikke lavere (f.eks. en 5'er istedenfor 4'er)?
- Hvor på skalaen må du være for å komme i ønsket situasjon? Angi et tall.
- Hva vil være tegnene på at du er kommet dit?
- Hva er annerledes da? Hvem gjør hva annerledes?

Bruk store ark til skaleringen. Bruk teksten til Bjørndal (2016, s. 146 - 150) som inspirasjon til utprøving av variasjonsmuligheter i skalering.

## **Trinn 4: Unntaksspørsmål.**

Fortelleren presenterer en problemstilling som er personlig reell, gyldig og relevant. Utspørner prøver ut unntaksspørsmål. Observatør hjelper utspørner, og legger merke til hvordan unntaksspørsmålene fungerer for fortelleren, evt. hvilke oppfølgingsspørsmål og signaler som fungerer i kommunikasjonen mellom forteller og utspørner. Bruk teksten til Bjørndal (2016, s. 139 - 146) som inspirasjon til utprøving av variasjonsmuligheter.

Tenk på et tilfelle, en situasjon eller en periode der dette problemet ikke var der, eller var mindre framtreddende?

- Hva var annerledes da? Hva kjennetegnet situasjonen?
- Hva så, hørte, kjente du? Hvordan var det for deg?
- Hva gjorde du annerledes?
- Hva merket andre mennesker?

## **Undervisers oppgaver og atferd**

Velge designet, sette og klargjøre rammer og hjelpe studentene i gjennomføringen.

## **Overføringsverdi og tilleggsaktiviteter.**

Analyser av samtaler i ettertid, for å granske egen praksis. Slike analyser passer inn i et arbeidskrav for studenter som har samtale- eller veiledningspraksiser. Se også Ulleberg og Jensen (2017, s. 129)

## **Referanser**

Veiledningslitteratur som er praksisrettet har stort fokus på det å stille spørsmål, og opererer med en mengde begreper som skal si noe om kvaliteten og effekten av spørsmålsformuleringer. Det kan ofte framstå som noe instrumentelt. Jeg har valgt Cato Bjørndals begrep konstruktive spørsmål, både fordi jeg synes Bjørndal framstiller fagstoffet om spørsmål på en hensiktsmessig og praksisrettet måte, og fordi begrepet konstruktiv leder tanken mot konstruktivisme som et relevant teoretisk grunnlag for samtaler (Bjørndal, 2016).

Ulleberg og Jensen (2017) er også en god kilde til utdyping av en rekke kategorier av utforskende og veiledende spørsmål innenfor en systemisk forståelsesramme.

I en interessant artikkel av Riis-Johansen et al. (2018) problematiserer forfatterne en teknisk bruk av spørsmål i brukersamtaler i NAV. Forskernes empiriske undersøkelser viser f. eks. at en verbal formulering av lukkede spørsmål likevel ikke fungerer lukkende, fordi det ledsages av ikke-verbale signaler som viser at veilederen lytter med åpne ører. Forskerne anbefaler at veiledere selv studerer opptak av sine samtaler for å finne de detaljene som kan gjøre en forskjell med tanke på tillit og åpenhet. Bjørndal (2016) anbefaler også bruk av videoopptak for å studere kommunikasjonen i detalj og finne vendepunkter i veiledningssamtaler.

## 12 Lyttende trio

**Intensjon:** Ferdighetstrening i konsentrasjon, lytting, gjengivelse av meningsinnhold. Aktiviteten kan også brukes til å utforske språkets muligheter og begrensinger, identifisere nøkkelord og metaforer, trene observasjon ved å legge merke til hva som endres, blir borte eller blir lagt til.

### Rammer:

Deltakerne jobber i trioer med følgende roller: Forteller, Lytter og Observatør. Rollene roteres.

Innhold: Skriftlige avsnitt på 4-5 setninger eller 50 – 90 ord samles i en pool som deltakerne kan trekke fra. Avsnittene kan hentes fra faglitteraturen. Det er fint med variasjon i konkretiseringsnivå og stilart. Hvert avsnitt bør gi mening som en enhet, derfor er det gunstig å bruke oppsummeringer, ingresser eller vaskesedler på bøker. Underviseren kan bruke aktiviteten som en mulighet til å repetere eller forsterke faglig viktige begreper, prinsipper eller grunnleggende kunnskap.

Eks 1: *«Mens rektor tradisjonelt har stått alene som leder i skolen, ser vi nå framveksten av mer differensierte roller. Mange lærere har fått tilleggsfunksjoner som lærerspesialister og veiledere for nyutdannede lærere. Felles for de nye og endrede rollene er at lærerne og skolelederen som innehar dem, forventes å spille en viktig rolle i skoleutviklingen.»*

Eks 2: *«Damasio (2000) har vist at når noe skjer, noe som skjer utenfor oss og som framstår for oss som en begivenhet, så påvirker det oss kroppslig. Gjennom stimuli påvirkes hele kroppen ved at hjernen gjennom pre-refleksive prosesser påvirker hjerte, tarm, ja hele kroppen. Vi gjennomstrømmes av affekter. Dette genererer en følelse som vi av og til kan sette ord på og som i sin tur blir knyttet til hendelsen. Denne følelsen er et middel til å kunne navigere i verden. Hva er riktig å gjøre? Hvordan skal jeg gjøre det?»*

Framgangsmåte en runde:

- Forteller trekker en tekst, leser gjennom den noen ganger for seg selv, gir teksten til observatøren, for deretter å referere teksten så nøyaktig som mulig.
- Lytteren lytter og gjengir teksten så presist som mulig.
- Observatøren noterer hva som ble borte, lagt til eller endret, og legger fram sine observasjoner for de to andre.

Roter slik at alle tre får prøve alle rollene, før evt. variasjoner og tilleggsaktiviteter kan prøves ut.

### Variasjoner og tilleggsaktiviteter:

- Gjengi meningsinnholdet med egne ord i stedet for å referere så nøyaktig som mulig.
- Diskuter (alle tre) hva meningsinnholdet er. Diskuter hva som blir tatt for gitt eller er underforstått.
- Finn nøkkelord som gjør teksten lettere/vanskeligere å huske.
- Finn metaforbruk, og diskuter hvor hensiktsmessig den er i forhold til innholdet eller påstandene som fremmes.

Overføringsverdi: Deltakerne diskuterer hvordan de kan trene på å bli bedre lyttere i sitt daglige arbeid, evt legge til rette for at andre kan forbedre sin lytting.

**Referanser:** For en befriende variasjon i stilart, vil jeg her anbefale Hans Olav Brenners «Kunsten å snakke sammen. Og nødvendigheten av å holde kjeft. (Brenner, 2014).

## 13 «5 lapper» - prioritering av intensjoner

**Anslag:** Noe er alltid viktigere enn noe annet selv om det er smertefullt.



**Intensjoner:** Øvelsen gir trening i:

- For subjektet: Prioritering, bevisstgjøring
- For veileder: Jeg-du sortering, Pacing og leading, sanseskarphet i nåtid, sette, holde og justere rammer.
- For observatører: sanseskarphet, analyse av hva som foregår, jeg-du sortering.

**Rammer.**

Individuelt arbeid først, deretter to sammen som veisøker og veileder. Utstyr: Post-it lapper, underlag for lappene, skrivesaker.

Individuelt arbeid: Alle fyller ut for seg selv 5 lapper som starter med den samme ufullstendige setningen: «Det er viktig for meg i mitt arbeid, at.....»

Led oppmerksomheten i retning av intensjoner framfor verdier eller atferd. Vær forsiktig med å gi eksempler, for det fungerer ledende og dermed lukkende.

1. Underviser demonstrer hvordan veiledning i prioritering skal foregå sammen med en frivillig.
  - a. Informer hva demonstrasjonen går ut på for den frivillige før hen melder seg.
  - b. Be de andre legge vekk sine lapper og konsentrere sin oppmerksomhet på veileder, samt avholde seg fra å ytre seg verbalt og ikke-verbalt underveis. De skal være observatører.
  - c. Rigg demonstrasjonen fysisk.
2. Veileder leder veisøker til å gjøre følgende:
  - a. Prioriter lappene ut fra magefølelsen og sett nummer på rekkefølgen, 1 er viktigst.
  - b. Start med lapp 4 mot lapp 5 og les dem først inni deg i form av følgende setning; «Det er **viktigere** for meg i mitt arbeid å <4> **enn** å <5>». Så kan du lese det høyt.
  - c. Hvis lappene bytter plass, testes de mot hverandre i motsatt rekkefølge. Si hele setningen. Hvis lapp nr. 4 og 5 har byttet plass så testes lapp nr. 3 mot lapp nr.5 (nå rangert som nr 4). Jobb dere oppover. Hvis to lapper som ikke har vært inntil hverandre før blir stående ved hverandre så må disse testes mot hverandre.
3. **Veileders oppgaver:** Legg merke til responser, og led videre ut fra den informasjonen de gir, både ikke-verbale og verbale. Søk etter hvilken sansekanal subjektet aktivere, prøv deg fram ned å spørre: hvordan høres det ut? Hvordan ser det ut? Hvordan kjennes det? Sjekk kongruens/inkongruens (se kap. 10). Ved inkongruens – be subjektet bytte rekkefølge. Bruk tid, den tida subjektet trenger. Bekreft responsene – ikke bekreft innhold. Ikke gå inn i dialog om innholdet, ignorer eller trekk deg unna hvis subjektet vil diskutere med deg. Aksepter ambivalens. Led med pust. Foreslå alternative måter å måle viktighet, f. eks. visuelt ved å justere. Tillat (litt) redigering, eller si at det kan gjøres etterpå. Avslutt med å bekrefte veisøkers eierforhold til prioriteringen, og at den er situasjonsavhengig og vil endre seg over tid.

Variasjonsmuligheter: Antall lapper (fra 3 -10), avgrensningen (rammesettingen) av innholdet (funksjoner, ledelse, prosjektarbeid, friluftsliv, familieliv, etc).

## Referanser:

Dette er en aktivitet som jeg selv har utviklet gjennom praksis over lang tid. Jeg har ikke funnet noen referanser som beskriver akkurat denne strukturen. Struktur er imidlertid et viktig stikkord, for aktiviteten 5 lapper er et eksempel på en svært stram struktur som gir veileder trening i «ikke-innblanding» i andres anliggender, altså skarp jeg//du sortering. Aktiviteten er et eksempel på mottoet «Push form – pull content», dvs. ved å sette stram struktur på formen, kan det hjelpe deltakeren å utvikle innholdet selv. Bjørndals kapittel 12 i boka konstruktive hjelpesamtaler er derfor relevant lesning. Bjørndal drøfter her betydningen av selve strukturen for samtaler (Bjørndal, 2016, s. 222-230).

## 14 Ambivalensvekta

### Anslag:

*To tunger har mitt hjerte, to viljer har mitt sinn.*

*Jeg elsker deg for evig, og du blir aldri min.*

Inger Hagerup

Livet byr på ambivalens, ingen kommer utenom det. Det kan være ubehagelig, men alternativet er verre; tvilen er menneskets læremester, og vårt vern mot dogmatisme.

**Intensjon:** Etter gjennomføring av denne øvelsen, skal deltakerne ha et verktøy for å veilede andre og lede seg selv til å ta gjennomtenkte valg.

Overordnet intensjon: Utgangspunktet for et menneskes søken etter veiledning er svært ofte at veisøker opplever en tilstand av ambivalens. Den kan være akutt og konkret i forhold til å måtte ta en beslutning, f. eks. å takke ja eller nei til en jobb eller en studieplass. Ambivalensen kan være mer varig eller eksistensiell, avhengig av hva som står på spill i livet. Å trene på å bruke ambivalensvekta, kan gi en veisøker ferdigheter i å sortere sitt beslutningsgrunnlag. Å vite om en framgangsmåte som en kan lede seg selv etter, igjen og igjen, kan dempe frustrasjoner ved å oppleve og leve med en viss ambivalens.

### Rammer:

Øvelsen er en veiledingsaktivitet som passer best å gjøre to sammen. En er veisøker og en er veileder. Rollene kan byttes etter en gjennomføring. Begge kan bruke litt tid individuelt først for å skrive ned for seg selv en reell valgsituasjon som gjør dem ambivalente. Det kan være lurt å gi beskjed om ikke å velge store eksistensielle spørsmål i første omgang.

Tidsrammer: min. 20 min på en veiledning, helst mer. Her er tid en viktig ressurs i forhold til å komme under overflaten av sakene, samt at veiledningen er kompleks og byr på muligheter til å trene mer på ferdighetene fra kap 9, 10 og 11.

Framgangsmåte: Veileder ber veisøker om å formulere valgalternativene og benevne dem med bokstaver eller et annet selvvalgt symbol. I denne teksten brukes A og B. Videre ber veileder veisøker om å være villig til å undersøke argumenter og begrunnelser som taler for og mot både A og B, se tabellen under.

Undersøkelsen kan være kognitiv, saklig og språklig. Den kan også være kroppslig, f.eks. ved at alternativene legges i hver sin hånd, eller plasseres på plakater på gulvet. Den kan være en kombinasjon, f.eks. ved at A-argumentene skrives på ett flipoverstativ som plasseres i en retning, mens B-argumentene plasseres på et annet stativ som plasseres i den andre retningen.

Dette liker, vinner, oppnår jeg ved A	Dette kommer jeg til å like, oppnå, vinne ved B
Dette liker jeg ikke så godt ved A	Dette liker jeg ikke så godt ved B

To alternativer for åpenhet kan prøves: Helt åpent innhold innebærer at veisøker snakker åpent med veileder om innholdet i ambivalensen. Lukket innhold betyr at veisøker holder innholdet for seg selv, mens veileder leder kun på form og ikke-verbale signaler ved hjelp av de symbolene for alternativer som er valgt. Lukket innhold krever konsentrasjon fra begge parter, men er interessant å trene på i veiledningsutdanning.

Veileder må være nøytral. Her passer det med en vandrehistorie om psykologen Carl Rogers, som regnes som en grunnlegger av humanistisk og ikke-ledende terapi. Det sies at han oppsummerte en samtale med å beskrive to alternative handlinger, som han viste til med å slå ut med den ene, så den andre armen. Til slutt sa han: «Det er helt opp til deg selv hva du velger», mens han slo ut med den ene armen. Denne anekdoten kan demonstreres av underviseren.

Veileder holder rammene, og sørger for at A og B ikke blandes, men behandles sekvensielt. Undersøkelsen kan samtidig være en trening for veileder i å stille undersøkende spørsmål (se kap. 11). Spørsmålene kan rette seg mot veisøkers intensjoner og verdier på et stadig dypere nivå. «Hvis du velger A, hva vil være oppnådd for deg, da? Hva vil være ivaretatt for deg? Hvorfor er det viktig for deg? Hvilke verdier vil være ivaretatt?».

Veileder trener på å være sanseskarp (oppmerksom) på ja- og nei signaler (se kap 9 og 10). Veileder trener på å være kreativ, og følge opp veisøkers ytre signaler på sin indre dialog med flere virkemidler. Det er en anledning til å trene på å lage framtidsfantasier med bruk av VAK submodaliteter (inkl visualisering), noe som gir «tykke» beskrivelser av ønsket framtid ved A hhv B.

Veisøker trener på å skrive logg og handlingsplan for gjennomføring, hvis det er aktuelt i forhold til innholdet.

**Undervisers oppgaver og atferd:** Siden treningen inneholder mange råd til veileder i aktiviteten, er det lurt å demonstrere veiledning på ambivalens i forkant. Dette er en aktivitet som har en kjent intensjon, den er sammensatt og planlagt, uten overraskelsesmomenter. Underviser må gjøre seg tilgjengelig for deltakerne mens de gjennomfører aktiviteten, og bidra med svar på spørsmål og hjelp til gjennomføringen.

#### Referanser:

Galtung (2003) bruker en modell for konfliktløsning som stemmer godt overens med ambivalensutforskning. Han analyserer ytre og indre, små og store konflikter etter samme meta-

skjema for å finne forutsetninger og konsekvenser ved ulike løsninger. Han er opptatt av at konflikter løses mest bærekraftig hvis det finnes *overskridende* løsninger, som ikke følger en opprinnelig enten-eller tanke. En forutsetning for at partene skal kunne finne overskridende BÅDE-OG løsninger, er at de er i en tilstand av løsningsorientering. Det forutsetter igjen at partene blir respektert og lyttet til. Formen for ambivalensutforskning som denne aktiviteten legger opp til, bidrar til å skape slike forutsetninger.

Barth et al. (2013) bruker betegnelsen ambivalensvekta i sin bok om motiverende intervju (MI). De bruker en form for doble spørsmål, slik at det kommer fram både fordeler og ulemper med begge alternativer. Motiverende intervju er utviklet med utgangspunkt i rusomsorg, og er i sin innretning designet for å skape én bestemt ønsket endring, f.eks. rusfrihet. For å bruke ambivalensvekta i åpen, subjektstyrt veiledning, må det ledende språket i MI gjøres mer nøytralt. Jeg bruker en variasjon av ambivalensvekta fra MI, men angir mer åpne ledetekster.

**Overføringsverdi:** Det nære slektsskapet mellom ambivalens og konflikt, gjør det naturlig å bruke ambivalensvekta som treningsoppgave i konfliktløsning. En rekke av ferdighetene som trenes, kan inngå i undervisningsopplegg med lengre varighet og praksis på egen arbeidsplass.

## 15 Brikkespillet

Anslag: «Bonden som jeg kjenner, han har alle dager visst at man skal gi før man tar», Trille, dansk visessanger, 1979.

### Intensjon:

Opgaven er en metafor for gruppedynamikk som utfordrer forholdet mellom individuelle og kollektive løsninger. Deltakerne lærer at de må gi for å få, og at villigheten og hurtigheten å gi fra seg noe – altså bruke den kanalen for kommunikasjon som finnes tross begrensningene – er det som skal til for å løse oppgaver. Deltakerne kan lære noe om seg selv i pressede situasjoner. De vil oppleve at deltakelsen påvirker dem emosjonelt ulikt, fra begeistring, via kjedsomhet til sinne, derfor er det viktig å bruke tid på etterarbeid og overføringsverdi fra metaforene i spillet til daglig samarbeid. Disse intensjonene er skjulte for deltakerne i forkant. De får bare tilgang til følgende resultatmål: «Oppgaven er løst når det foran hvert av gruppens medlemmer ligger et like stort kvadrat.»

### Rammer

5-8 deltakere, min erfaring er at det er «passe» vanskelig med 7-8. Gruppene plasserer seg tilfeldig fordelt.

Tidsrammer: Det kan ta fra 5 min til over 60 min for en gruppe på 7-8 personer å løse oppgaven. Tid kan brukes som virkemiddel for å justere presset når det er flere grupper som sitter i samme rom. Når kursleder sier at der om å gjøre å bli først ferdig, øker presset, og motsatt hvis det presiseres at



gruppen har all den tid de trenger. Tidsbruk over 30 min gir i seg selv økt press, og det hender grupper trenger noen hint for å komme videre.

Fysiske rammer: Brikkene lages i farget papp med ulike klare farger, og fordeles i konvolutter etter anvisning på figuren neste side. Det er svært viktig at dette blir kontrollert og gjort riktig. Bord settes sammen og klargjøres slik at deltakerne kan sitte jevnt fordelt, og nå fram til over midten av bordet med armene, og se hele bordflata. Bordene må være rene, like og fri for papirer, skrivesaker, kopper, o.l. Det må være god plass mellom gruppene, slik at de ikke kan se andre gruppers brikker.

Regler:

«Oppgaven er løst når det foran hvert av gruppens medlemmer ligger et like stort kvadrat.»

Det er lov å gi en og en brikke til andre, når som helst, og til hvem som helst. Det er lov å ta imot brikker fra andre.

Det er ikke lov å snakke. Det er ikke lov å gi tegn til hverandre, verken med hender, føtter, mimikk eller blick. Det er ikke lov å ta brikker fra andre. Det er ikke lov å gi ferdig sammensatte brikker. Alle brikker skal ligge foran en deltaker og «tilhøre» vedkommende.

Konvoluttene deles ut, brikkene tas ut, og spillet settes i gang. Kursleder håndhever reglene underveis.

### **Undervisens oppgaver og atferd:**

Kontroller brikkene nøye, gjør grundige forberedelser. Ha is i magen. Opptre «mildt» før og etter, men «strengt» underveis. Gjenta målet mange ganger, også som hint underveis. Gi hjelp hvis det skjærer seg helt. Gi rom for debriefing, og vær forberedt på kritikk pga påført stress. Avvæpne kritikken ved å understreke aktivitetens eksperimentelle karakter.

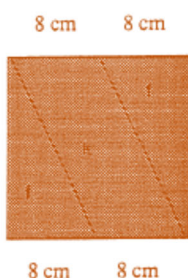
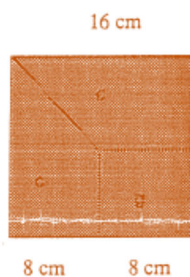
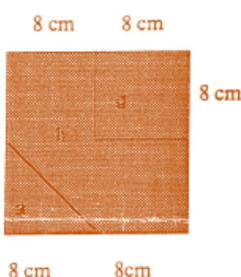
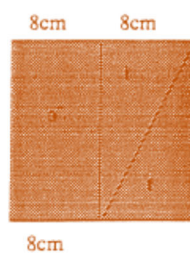
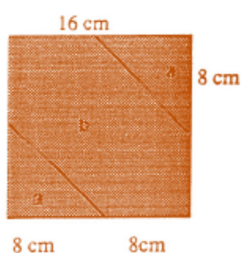
### **Variasjoner og overføringsverdier.**

Sammensetningen av grupper: Studenter som ikke jobber sammen, kan gruppere seg helt tilfeldig og danner dermed en midlertidig gruppe uten sterke bånd og avhengigheter. Hvis studenter som jobber sammen i det daglige danner en gruppe, vil gjennomføringen av brikkespillet være mye mer følsomt. Det som skjer i brikkespillet kan speile samarbeidsmønstre fra hverdagen og trigge irritasjonsmomenter i teamene. Samtidig kan læringsutbyttet være stort nettopp ved å synliggjøre slike mønstre.

For å trene på gruppedynamikk, kan andre praktiske samarbeidsoppgaver som tårnbygging, lego, ol.l brukes.

## INSTRUKSJONER FOR Å LAGE ET SETT FIRKANTER - BRIKKESPILLET

VERSJON A - tilpasset enten 5, 6 eller 7 personer



Linjene skal tegnes slik at når de er klipt ut vil alle "a"-delene, "c"-delene osv ha nøyaktig samme størrelse. Forskjellige kombinasjoner av 1, 2 eller 3 firkanter vil være mulig, men bare en kombinasjon vil gi 7 firkanter a 16X16cm. Etter å ha tegnet linjene på de 16X16cm store firkantene, klippes hver enkelt firkant opp i forskjellige deler.  
Skriv på 7 konvolutter A, B, C, D, E, F, G. Legg firkantene slik:  
Konvolutt A har delene i, h og e (hvis 5 deltakere) og c hvis 6 deltakere (eller 7).  
Konvolutt B har delene a, a, a og c (uansett antall 5 - 7).  
Konvolutt C har delene a, j (og c) hvis 6 (7) deltakere.  
Konvolutt D har delene d, f hvis 5 deltakere (og k hvis 7).  
Konvolutt E har delene g, b f og c (uansett antall 5 - 7).  
Konvolutt F har delene g og f (hvis 6 deltakere).  
Konvolutt G har delen f hvis 7 deltakere.

Visk bort de små bokstavene på hver enkelt brikke og skriv de store konvoluttbokstavene (A,B,C osv) på dem. Dette gjør det lettere å legge de riktige brikkene i de rette konvoluttene

### Rreferanser:

Sunstein og Hastie (2015) gir i sin bok «Klokere» en analyse av fallgruver ved gruppetenkning, dvs det at mennesker kan bli mindre produktive og fornuftige når de kommer sammen i grupper enn når de jobber individuelt.

Iversen (2014) lanserer begrepet «uenighetsfellesskap» som en betegnelse på det at mennesker er uenige, men likevel samarbeider og fungerer i fellesskaper. Han trekker bl.a. veksler på Bakthins teori om flerstemmighet. Iversen drøfter uenighetsfellesskap på tre systemnivåer; i individet, i skoleklasser og i den offentlige samtalen i det norske samfunnet.

## 16 Reflekterende team

Anslag:

«Den umiddelbare reaksjonen i mars 1985, da vi utøvte en reflekterende samtale første gang, var at dette var forskjellig fra alt annet jeg hadde gjort, og det appellerte til å bli gjentatt.»

Tom Andersen (1936-2007), professor i sosialpsykiatri, Tromsø.

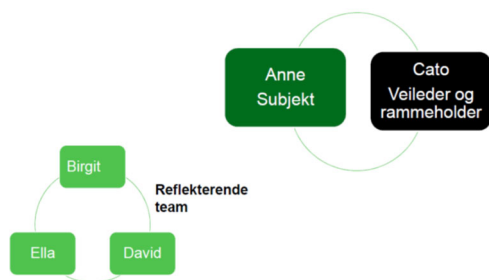
**Intensjon:** *Reflekterende team* er en sammensatt aktivitet med flere potensielle læringsutbytter. For det første er det trening i å sette bestemte rammer for gruppeveiledning som studenter kan prøve ut i sin veiledningspraksis. De lærer å bruke formatet og kan tilpasse det i sin hverdag. For det andre er det reell kollegaveiledning på reelle bestillinger. Veisøker og veileder er studentkolleger - derav kollegaveiledning. Da lærer de å veilede andre for å finne løsninger på sine problemer, samt at de får konkret hjelp til sin egen problemløsning, på den måten av deres tanker blir reflektert av andre.

### Rammer

**Tid:** min 1 time til en runde. Det gir best dybdelæring å bruke en hel dag med veksling mellom felles gjennomgang i plenum og økter på 45-60 min i gruppene. Aktiviteten gir best utbytte når studentene kjenner hverandre og er trygge, da de går dypere i problemstillingene for hver runde.

**Fysiske rammer:** stillhet, ro, god plass, god luft, tilgang på bevegelse mellom øktene. Aktiviteten kan tilpasses digitale møteplasser. Da brukes muting av lyd og bilde til å veksle mellom veiledningen og det reflekterende teamets aktivitet.

**Organisering:** Grupper på min 4 – maks 6 studenter, satt sammen på forhånd av underviser etter heterogent prinsipp og med omtanke for dynamikken i gruppene. Det er en styrke å ha studenter som er selvstendige «hjørnesteiner» i hver gruppe, og ellers fordele de mer beskjedne rundt på gruppene. De skal jobbe i henhold til stramme rammer tidsmessig, fysisk og rollemessig, kombinert med åpenhet og fleksibilitet på innholdet. En student tar veisøkerrollen og en annen tar veilederrollen som kollegaveileder. De øvrige 2-4 i gruppen utgjør reflekterende team.



Studentene har forberedt problemstillinger på forhånd. Veisøker (subjekt) legger fram sin reelle problemstilling for veileder, mens teamet holder seg litt på avstand, fysisk og kommunikativt. Når det passer eller er behov for det, f. eks. hvis samtalen mellom veisøker og veileder stopper opp litt, overlates samtaleaktiviteten til det reflekterende teamet. De kan snakke fritt om det

de har hørt og sett, eller de kan få en form for bestilling fra veilederen. Veileder kan f. eks. si: «Jeg er usikker på hvordan jeg skal tolke det veisøker forteller, og jeg er usikker på min strategi som veileder videre. En del av meg ønsker å avslutte samtalen nå, fordi det har kommet fram gode nok løsningsforslag, mens en annen del av meg tenker at det ligger veldig interessante saker under overflaten som burde få rom til å komme fram. Hva tenker dere?». Reflekterende team samsnakker seg imellom om dette, eller hva de måtte ha på hjertet, mens veisøker og veileder lytter i frakoblet modus. Etter noen minutter avslutter teamet og samtaleaktiviteten mellom veisøker og veileder

gjenopptas, nå med inntrykkene fra teamet ferskt i minne. Underviser kan besøke gruppene eller delta i de reflekterende teamene.

**Innhold:** Studentene skal reflektere over en problemstilling som definerer innholdet i samtalene. Det er veisøker som velger problemstillingen. Det er nærliggende å bruke stoff fra studenters arbeidskrav eller deres praksis som et utgangspunkt, fordi det bidrar til en rød tråd i studiet som helhet.

Instruksjoner til deltakerne i rollene bør gis skriftlig og kan tilpasses ut fra følgende tekst:

Veisøker er subjekt i økta, dvs. den saken angår og den som er i fokus. Veisøker presenterer sin problemstilling fra sin praksis, og gir veileder en bestilling. I presentasjonen trenger du ikke å fortelle alt som skjedde i din praksis, men legg vekt på det som du synes har vært lærerikt og interessant, og som du trenger veiledning på og samtidig mener kan ha interesse for dine kolleger. Husk at både positive og frustrerende erfaringer kan være interessante, og at du fortsatt kan undre deg, tvile og stille spørsmål. Bruk gjerne flipover eller store ark for illustrere det som skjedde og dine tanker.

Veileder er samtalepartner for veisøker. Det innebærer holde tilbake egne erfaringer – å følge veisøkers fortelling og bestilling. Samme person er Rammeholder: Ta ansvar for tidsrammen, plasseringen, at materiell er tilgjengelig, og at det blir tydelige rammeskift mellom 1-1 veiledningen og det reflekterende teamets samtale.

Det reflekterende teamet sitter på litt avstand og følger nøye med uten å blande seg inn i samtalen. Når rammeholder gir signal, skal det reflekterende teamet gå fra å være observatører til å samtale **seg imellom** om det de har hørt/sett. De kan snakke fritt om både innhold og form i det de har hørt, men ikke henvende seg til veisøker eller veileder direkte verken med spørsmål eller blikk. De kan kommentere både veisøkers sak, eller kollegaveiledningen. Når teamet er ferdig, kan både veisøker og veileder gå videre i sin samtale, kommentere seg imellom det de har hørt, hva de vil ta til seg, og hva de vil la ligge. Det kan være lurt å la det reflekterende teamet komme til ordet i to omganger, dette styrer rammeholderen.

Runden avsluttes med at veisøker oppsummerer kort hva han/hun tenker etter å ha vært i fokus i gruppen. Deretter byttes rollene i gruppen. Alle bør få prøve rollene som veisøker og veileder i løpet av dagen.

## Undervisers oppgaver og atferd

Rollen som underviser i dette opplegget, er å hjelpe gruppene i gang, og hjelpe dem med å holde rammene slik at de ikke sklir ut i felles samtale. Poenget med fasthet i rammene, er at felles åpen samtale har svært lett for å bli usortert på flere måter. JEG-DU sortering fremmes av faste rammer, slik at ikke andres lignende problemstillinger blander seg med veisøkers. Sortering av innholdet i samtalen er lettere med faste rammer, slik at ikke alles frie assosiasjoner bryter inn i tankerekker og resonnementer og gjør samtalene ufokuserte. Sortering mellom å være i frakoblet, lyttende posisjon med det å være i påkoblet samtaleaktiv posisjon, gir tilgang til forskjellige, komplementære ressurser i den enkelte deltaker og mellom dem (Skjeseth, 2014, s. 58). Etter hvert blir gruppene erfarne mht det faste formatet, og kan eksperimentere mer. De kan tegne relasjonskart, visualisere eller iscenesette situasjoner, og påbegynne rollespill for å teste ut løsningsforslag. Gjennom aktiviteten blir gruppen tett fulgt opp av undervisere med kolleger. De kan gå inn i grupper og bidra i veilederrollen eller i de reflekterende teamene. De har ansvar for å samle gruppene til felles oppmerksomhet for å klargjøre rammene eller gi ideer til eksperimentering. Vår erfaring er at studentene går mer og mer i dybden i casene utover dagen, noe de selv blir overrasket over. Denne didaktiske anvendelsen av reflekterende team gir en helt annen dybdelæring enn å forelese OM den og la studentene gjennomføre en runde, for deretter å haste videre til neste metode.

## **Referanser.**

I veiledningslitteraturen brukes reflekterende team som en betegnelse på en aktivitet der et lite team av kolleger er plassert på utsiden av en veiledningsamtale. Det ble først brukt av Tom Andersen i familierapeutiske rammer (Andersen, 2006; Andersen et al., 2021). Bang og Heap (1999) og (Lauvås et al., 2016) beskriver reflekterende team som et format for gruppeveiledning.

## **Variasjoner og overføringsverdier.**

Det er likhetstrekk mellom reflekterende team brukt i veilederutdanning og simulering brukt i profesjonsutdanninger, f.eks. slik Stalheim og Nordkvelle (2019) framstiller det i sykepleieutdanning. Veiledningssituasjonen er i begge tilfeller helhetlig og realistisk, studentene prøver ut ferdigheter og får umiddelbare responser. Læringseffekten avhenger av studentenes trygghet i situasjonen og rommet for tilbakemeldinger. De feilene som blir gjort, er lærerike, og kan rettes opp ved å prøve en gang til. En viktig forskjell er at casene i veilederutdanningen ikke er forhåndskonstruerte av de som underviser, men bringes inn av medstudenters praksis. Siden subjektet i sykepleierutdanningens simuleringslaboratorium er en dukke, kan sykepleiestudenten gjøre fatale feil uten andre omkostninger enn følelsen av fiasko. «Feil» i veiledning er mindre konkret fysiske, men kan være følelsesladde ved at studenter føler seg krenket eller eksponert uten å være forberedt på det. Veiledningspraksisen er synlig, hørbar og følbart, uten teknologifiltre. Læringen er kroppslig, studentene føler på kroppen i veisøkerstolen hvordan det er å få råd forkledt som spørsmål, hvordan det er å ikke bli hørt, eller ikke «komme til orde» (Halvorsen, 2011). Som utøvende veiledere i reflekterende team føler de på kroppen hvordan det kan være å ikke vite sin arme råd i hvordan de kan komme forbi en låsing i kommunikasjonen. Og selvsagt det motsatte, f.eks. komme ut av en treningsøkt med en helt ny strategi for å takle gjentakende kommunikative vanskeligheter.

## 17 Kollegaveiledning i gruppe a la Handal & Lauvås

### Anslag:

Denne framgangsmåten har fått så mye omtale og er så utbredt inne skole og helse-sosial feltet, at den nesten har kapret selve begrepet kollegaveiledning. Mange forveksler det generelle begrepet *kollegaveiledning* med *denne spesifikke framgangsmåte for kollegaveiledning*.

### Intensjon:

Framgangsmåten ble utviklet av Per Lauvås og Gunnar Handal på 80-tallet for at lærere i skolen skulle utvikle sin bevissthet om sin praksis og øke sin trygghet i yrkesrollen. Seinere ble framgangsmåten brukt i andre praksisfelt som helse- og omsorgssektoren. For å oppnå økt bevissthet om praksis og trygghet i yrkesrollen, bør veiledningen stille undersøkende spørsmål ved det som er tatt for gitt for den enkelte – og i kulturen. Den bør etterspørre begrunnelser for praksiser og utfordre underforståtte sannheter (presupposisjoner), både hos individet, i mikrokulturer og i organisasjonskulturen.

Læringsutbytter ved å bruke framgangsmåten i samlinger med studenter, er som for reflekterende team (kapittel 16) todelt. For det første gir det trening i å sette bestemte rammer for gruppeveiledning som studenter kan prøve ut i sin veiledningspraksis. De lærer å bruke formatet og kan tilpasse det i sin hverdag. For det andre er det reell kollegaveiledning på reelle bestillinger. De får hjelp til sin egen problemløsning, på den måten at de må svare på de spørsmål som studentkollegene stiller, samt ta stilling til de råd de får fra de andre gruppen. Et tilleggs-utbytte er at framgangsmåten gir deltakerne mye trening i å stille undersøkende spørsmål, og i tur-taking; å holde tilbake de de har på hjertet til det er deres tur.

### Rammer:

Tid: En runde bør ha min 1 time som ytre ramme for gjennomføring.

Fysisk: Romslige, luftige, avgrensede grupperom, helst med begrenset møblering slik at det blir mulig å løse opp og rydde plass til bevegelig idedugnad. Deltakerne plasserer seg i en sirkel uten bord foran, og med tilgang til en flipover eller tavle for felles oppmerksomhet. Aktiviteten kan også gjennomføres i digitale grupperom.

Organisering: Gruppestørrelse er min 5- maks 9 deltakere. Sammensetningen kan være tilfeldig og heterogen. En er gruppeleder for anledningen, en som holder rammene og styrer tid og etterlevelse av prosedyren gjennom følgende faser:

Fase 1: Presentasjon– Hver deltaker presenterer kortfattet en konkret og aktuell problemstilling fra egen arbeidssituasjon. Gruppeleder noterer stikkord for problemformuleringene på tavle/ark.

Fase 2: Valg av problemstilling – Deltakerne stemmer over hvilket problem de ønsker å jobbe med i denne økta. Gå flere runder ved stemmelikhet. Det som får flest stemmer, velges, og gruppen får med det et subjekt (veisøker, probleminnehaver).



Fase 3: Redegjørelse for valgt problem – «problemeier» redegjør nærmere for problemet. Det er ikke anledning for å deltakerne å spørre i denne fasen.

Fase 4: Utforsking og avklaring av problemet og situasjonen – Gjennom spørsmål og svar skal gruppen sette seg inn i, og forstå hva problemet går ut på – etter tur, og i flere runder inntil situasjonen/problemet er avklart (kan melde pass). Fase 4 avsluttes med at alle formulerer (skriftlig) hvordan han/hun nå oppfatter problemet og leser opp etter tur. Veisøker leser sin formulering til slutt, og denne danner grunnlaget for det videre arbeidet.

Fase 5: Veisøkers egne løsningsforslag så langt.

Fase 6: Deltakernes løsningsforslag/råd. Etter tur får hver enkelt komme med ett råd hver. Formuler løsningsforslaget så kortfattet og presist som mulig. Ta flere runder hvis hensiktsmessig. Ingen kommenterer eller gjentar andres løsningsforslag. Gruppeleder noterer løsningsforslagene.

Fase 7: Evaluering av råd – Veisøker går gjennom listen med råd (uten å kommentere, og uten innblanding fra deltakere) og merker av med pluss for virkelig aktuelle råd og minus for uaktuelle. Veisøker avslutter med å si hvilke råd hun/han kommer til å gjennomføre og på hvilke måter.

#### **Undervisens oppgave:**

Etablere grupper ut fra gjennomtenkte kriterier, demonstrere framgangsmåten, overvåke at gruppene kommer i gang og gjenta hovedpoengene. Særlig viktig å gripe inn ved rådgiving forkledt som spørsmål, her kan det være nødvendig å delta i grupper for å minne om rammen og be deltakerne omformulere spørsmål eller vente til løsningsfasen. Trøste og/eller avdramatisere følelsesladde situasjoner som kan oppstå uventet pga stort fokus på veisøker. Av og til er det nødvendig å avbryte eller be deltakerne ta pauser.

#### **Referanser:**

Lauvås et al. (2016) er hovedkilden for denne framgangsmåten, som først ble presentert som en strategi for lærere i boka «På egne vilkår» (Handal & Lauvås, 1983).

#### **Variasjoner og overføringsverdier:**

Jeg har god erfaring med å bryte opp den stramme strukturen etter fase 4, og erstatte den med en fri idedugnad på løsningsforslag. For å få til det, må deltakerne reise seg, kanskje flytte til et annen grupperom, gå en tur, eller gjøre noe annet fysisk for å løsrive seg fra stramheten i de fire første fasene. Bruk teknikker for idedugnad fra f.eks. Carlsen (2012).

## 18 Gruppearbeid om modeller og metoder.

### Anslag:

Min modell er bedre enn din! Min metode er evidensbasert (i motsetning til din)! Diskusjoner, kamper, forskning, utdanning og kursing på spesifikke modeller og metoder sysselsetter millioner av fagfolk i menneskefagene verden over. Suget etter å forstå den komplekse verden ved hjelp av Modellen, og suget etter å lære den Best Virkende Metoden (BVM!), er legitime og forståelige behov for å slippe å famle i blinde, finne opp kruttet på nytt og få svar på selve «HVORDAN gjør jeg det» - spørsmålet.

### Intensjoner:

Aktiviteten byr på en generell didaktisk framgangsmåte for å undervise i alle slags modeller og metoder. Framgangsmåten er deduktiv; studentene skal ikke utforme noe nytt, men trenes i eksisterende, utprøvde metoder/modeller. Studentene følger sine interesser og impulser ved å gjøre individuelle tematiske valg innenfor modellens rammer. Basert på valget, samles de i homogene grupper for å undersøke og beskrive deler, for deretter å samles til plenum for helhet og oversikt. Aktiviteten gir dermed øvelse i å dele opp og sette sammen.

Et typisk meta-mønster for modeller og metoder er at de består av deler, gjerne sekvensielt framstilt, samt at de får tildelt et navn og en forkortelse. I den følgende beskrivelsen bruker jeg modellen Supported Employment (SE) som eksempel. SE er den rådende (2021) anbefalingen fra forskere og myndigheter når det gjelder bærekraftig arbeidsinkludering (Frøyland & Spjelkavik, 2014) (Berg et al., 2021; Frøyland, 2020).

### Fem trinn i SE:

- 1) Innledende kontakt og samarbeidsavtale
- 2) Yrkeskartlegging og karriereplanlegging
- 3) Finne en passende jobb
- 4) Samarbeid med arbeidsgiver
- 5) Opplæring og trening på arbeidsplassen.

### Rammer:

**Organisering** av grupper: Gruppestørrelse bør være mellom 3-6. 5 er ideell størrelse.

Heng opp plakater med de fem trinnene/temaene rundt i lokalet og la studentene velge ved å bevege seg dit. Valget skal være basert på den enkeltes interesse og nysgjerrighet. Underviser justerer gruppesammensetningen ved å dele opp eller slå sammen for å få noenlunde balanse mellom gruppene.

Hvis det er stort sprik i forkunnskaper om modellen/metoden, kan deltakerne grupperes heterogent for å dra nytte av de som har gode kunnskaper. Da kan grupperingsprosessen skje slik: Basert på egenvurdering av kunnskaper: Be studentene gradere sine kunnskaper om SE på en skala fra 1-10, der 10 er svært kompetent, 0 helt ukjent med SE. Plasser de mest kompetente som hjørnesteiner fordelt på de fem trinnene, og fordel de øvrige til like store grupper.

**Innhold:** Formuler gruppeoppgaver basert på det faglige innholdet i metoden, nivået på deltakerne og tidsrammene som er til rådighet.

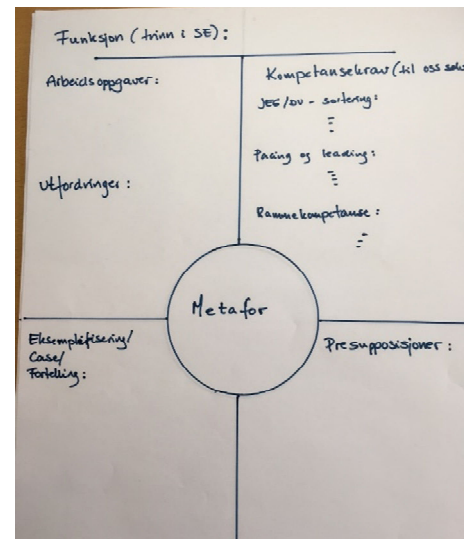


Følgende innhold er valgt i en grundig workshop med videreutdanningsstudenter fra NAV, der de faglige begrepene er etablert fra før.

Det gruppene kommer fram til, skal skrives på flipover-ark, med følgende del-overskrifter:

Trinn i SE:

1. kvadrant: Arbeidsoppgaver og utfordringer som må løses
2. kvadrant: Kompetansekrav til oss veiledere; underpunkter:
  - a. JEG//DU sortering
  - b. Pacing og leading
  - c. Rammekompetanse
3. kvadrant: Eksemplifisering, fortelling/case med en bruker
4. kvadrant: Presupposisjoner som arbeidet bygger på: (verdier, holdninger, antakelser, prinsipper, generaliseringer, teorier, forforståelser, osv).
5. i midten: gruppens valgte metafor for helheten.



Gruppene fordyper seg i sin valgte del av metoden, derfor blir det en viktig didaktisk oppgave å designe sammensetningen av delene å sette sammen delene til en helhet etter gruppearbeidet. Dette kan gjøres på flere måter. Gruppene kan møte hverandre og utveksle essenser av det de har kommet fram til. Eller underviser kan organisere en slags kafedialog, der halve gruppen roterer videre, mens halve blir igjen og forklarer for sine nye gruppemedlemmer. Eller alt kan henges opp som veggaviser og alle inviteres til å sette seg inn i alt. Deretter sender gruppene sine delegater inn til en felles representativ gruppe, som utfører selve sammenfatningen på vegne av alle.

Tidsrammer: Min 2 timer – og kan godt fylle en hel dag utformet som workshop.

**Undervisers oppgave:** Design og prosessledelse

**Variasjoner og overføringsverdi:** Noen variasjoner er angitt i teksten over.

Selve aktiviteten med å forflytte seg til del-temaer etter eget ønske og danne grupper, kan gjøres som en enkelt grep for å aktivisere studenter i nesten all deduktiv undervisning. Selve valgprosessen skaper jeg//du sortering mellom underviser og student ved å aktivisere studentens indre dialog på hva de synes er interessant for fordypning, som et slags «ad hoc valgfag» underveis. Det er samme prinsipp som brukes ved såkalt stasjonsundervisning, der de lærende beveger seg fra «stasjon til stasjon» som er delemner i et større emne. Her kan studentenes varierte forkunnskaper og interesser brukes som ressurs ved å la studenter «bemanne» stasjonene og gjennomføre forberedte «teach back» seanser.

**Referanser:**

Spørsmålet om det går an å finne evidens for at bestemte metoder fungerer bedre enn andre, er en gjenganger i menneske-fagene. Når fagfolk lærer og praktiserer en bestemt metodikk, har de en tendens til å bli misjonærer for denne. De kan bli godt hjulpet av det offentlige byråkratiet som naturlig nok leter etter «hva som virker» og støtter seg til forskning som antar at det går an å finne gyldige og pålitelige svar på hva som virker best. Problemet med denne antakelsen, er at sosiale systemer er åpne og komplekse, og at det er urealistisk å tro at en har kontroll på alle variablene i

menneskelivene (Skjeseth, 2019, s. 8-9), verken som forsker eller som praktiker. Mange kjenner heller ikke til den forskningen som dokumenterer at selve metoden betyr relativt lite i forandringsarbeid, i motsetning til relasjons-kompetanse. Grete Halvorsen (2011, s. 42-43) refererer denne internasjonale forskningen fra psykisk helsevern som bakgrunn for sitt kvalitative doktorgradsarbeid om relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende.

I pedagogisk litteratur finnes en del fagstoff om det å bruke grupper i undervisning i høyere utdanning. Kirsten Hofsgaard Lycke gir en grei innføring i kapittelet «Å lære i grupper» i boka «Når læring er det viktigste» (Strømsø et al., 2016).

## 19 «Møteplanlegger'n»

### Anslag:

MØTE – smak på ordet og de assosiasjonene du får. Kjedelig, bortkastet, for mange? Det trenger ikke å være slik. Enn om alle møtedeltakere forlot alle møter med mer energi enn de hadde da de kom?

### Intensjoner:

Etter gjennomføring av aktiviteten skal deltakerne bli mer bevisst på hva møte kvalitet innebærer, samt styrke sine ferdigheter i hvordan de designer, planlegger og leder møter slik at møtene blir produktive og lærerike.

Studenter holder også møter, de fleste sikkert uformelle, men av og til er det hensiktsmessig å formalisere møter mellom studenter som skal samarbeide i sitt læringsarbeid. De skal kanskje produsere noe sammen i et felles prosjekt, eller de skal veilede hverandre, eller berike hverandre med å legge fram sine individuelle arbeidskrav.

Å undervise i møteplanlegging kan ha forskjellig ambisjonsnivå, avhengig av studiets art og nivå, og av tiden som er til rådighet. Siden alle mennesker deltar i møter, og det dermed er en aktivitet som absolutt alle har erfaring med, er det naturlig å ta utgangspunkt i deltakernes erfaringer.

Undervisningen kan være induktiv i den forstand at underviser og studenter sammen trekker ut essenser av erfaringene og formulerer suksessfaktorer for gode møter. Jeg foretrekker å undervise deduktivt gjennom å presentere en «grunnoppskrift» for gode møter, først som en helhet, deretter mer inngående på de enkelte deler. I det følgende er det denne tilnærmingen jeg beskriver.

### Rammer:

Organisering og framgangsmåte med tidsrammer – grundig variant (ca 3 timer med pauser) :

- a) Presentasjon av grunnoppskriften: 30 – 45 min forelesning
- b) Individuelt arbeid: Skisser et møte du skal gjennomføre i nær framtid (10 min)
- c) Gruppearbeid: presenter **kort** de planlagte møtene for hverandre, velg ett av dem og bruk grunnoppskriften til å lage et originalt og effektivt design av dette møtet (ca 40 min)
- d) Gjennomføring gruppe mot gruppe: Iscenesett (og evt rollespill) en prøvekjøring av det planlagte møtet med egne og andres gruppemedlemmer (ca . 20 min pr gruppe+ 10 min til sammenfatning av kloke grep og forbedringspunkter i designet).
- e) Oppsummering i plenum (15 min).

Grunnoppskriften ser slik ut:

## Grunnoppskrift for gode møter:

### 1. Intensjonsarbeid:

Hvorfor holder vi møtet? Hva er møtets intensjon? Hva skal være resultatet?  
Sett mål for ønsket tilstand (utvikling, forandring) hos møtedeltakerne.  
Tenk både på resultater (mål) og energi (tilstand) i planleggingen. Skriv ned.

### 2. Rammer:

Planlegg tidsrammer (inkl. timing), fysiske og organisatoriske rammer som fremmer intensjonen med møtet. Planlegg og variér aktivitetsrammer som fremmer intensjonen.

### 3. Innhold:

Sekvensere (rekkefølge)  
Proporsjonere: (tidsbruk)  
Logisk nivå i presentasjon og diskusjon (detaljer og/eller prinsipper)

### 4: Møteleder og møtedeltakeres atferd underveis i møtet

Tydelig, oppmerksom, fleksibel

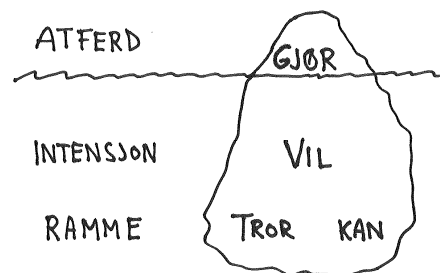
## Variasjoner

Over har jeg valgt å beskrive en grundig aktivitet, der det er rom for en rekke del-aktiviteter som knytter temaet møter til planlegging av egen praksis og som mobiliserer studentenes samarbeid og kreativitet. Her er det selvsagt fritt fram for å lage alle slags varianter med observasjon, filming av relle møter, etterevaluering, sortert feedback, kollegaveiledning knyttet til møtegjennomføring, osv.

## Referanser:

Den som søker lesestoff om møte kvalitet, finner nok å fordype seg i. Et søk på Google Scholar med søkefrasen «meetings fascilitation», gir 4120 resultater, og skumlesning fra toppen gir et inntrykk av at svært mye av dette er kontekstavhengig. Det gjør det vanskeligere å trekke ut generelle prinsipper, men samtidig mer inngående og interessant hvis en finner studier som er hentet fra den konteksten en selv er i eller skal inn i i et arbeidsforhold.

Overføringsverdier ligger i det nære slektskapet mellom didaktisk planlegging og møteplanlegging. Min praksis hviler på en anvendelse av metamodellen for kommunikasjon som har fått det metaforisk navnet «Isfjellet», der læring på ulike nivåer er sentralt. Jeg har skrevet kort og pragmatisk om møter i arbeidsnotatet «Ledelse som kommunikasjon» (Skjeseth, 2014, s. 37-40).



## 20 Sortert feedback<sup>3</sup>

Anslag:

Enn om alle i det profesjonelle systemet **aldri** diskuterte mennesker bak deres rygg, men **alltid** direkte med dem i dialog? Dette spørsmålet stiller Seikkula og Arnkil (2013) i boka «Åpen dialog i relasjonell praksis». Besnærende, ikke sant? Vi lever av og lærer av feedback. For å tørre å gi mer og bedre feedback direkte til den saken gjelder, trenger mennesker bevisstgjøring og trening i å sortere feedbacken.

Intensjon:

Etter gjennomføring av denne aktiviteten, skal studentene bli mer frimodige i å gi andre mennesker direkte og sortert feedback, samt å motta og nyttiggjøre seg feedback fra andre. De skal også bli bevisst måter å redusere feilrettet feedback på (feedback som går til noen andre enn de saken gjelder).

Rammer:

Innhold: Feedback kan sorteres etter følgende kriterier:

- a) JEG – DU sortering; Feedback gir best resultat når det er etterspurt, og det ikke er passive tilhørere, dvs unngå individuell feedback i plenum.
- b) Observasjon – tolking – vurdering; Gjør alltid rede for observasjonsgrunnlaget for en tolkning eller vurdering. Grunnoppskriften er slik: jeg ser/hører/legger merke til at.....jeg synes at.....jeg foreslår at.....
- c) Fortid – nåtid – framtid; Feedback betyr å «fore» tilbake i tid, den retter seg mot noe som har skjedd, og fungerer aller best når det er nært på hendelsen (observasjonsgrunnlaget), samtidig som den peker framover mot en ønsket forandring eller forsterking av noe positivt.
- d) Atferd – intensjoner – rammer; atferd er observerbart, og bør derfor alltid være en del av sortert feedback. Noen rammer er også observerbare. Men intensjoner og implisitte rammer er ikke observerbare. De kan likevel være gjenstand for feedback i form av spørsmål, utsjekking av tolkninger og undringer. Alle prosesser og produkter har alle tre nivåer, derfor er det verdifullt for mottakeren at helheten belyses og diskuteres i åpne dialoger.

Framgangsmåter:

Valg av framgangsmåter ved feedbacktrening avhenger av hvor godt studentene kjenner hverandre, og hvorvidt det foreligger et avhengighetsforhold mellom dem, f. eks. ved at de har felles ansvar for et produkt. Min anbefaling for å trene på feedback, er å unngå å starte trening internt i etablerte arbeidsgrupper, altså heller gruppere studenter som ikke har et avhengighetsforhold seg imellom. Etter at de har trent i en relativt nøytral sosial ramme, kan de selv ta med seg prinsippene inn i sine arbeidsgrupper og prøve dem ut der for å forbedre gruppens ytringsklima og dens prestasjoner.

---

<sup>3</sup> Feedback brukes her synonymt med tilbakemelding.

a) Grunntrening: Sett studentene sammen i par eller trioer. Bruk aktiviteter fra kapittel 9 (sansetrening) som oppvarming til å nærme seg å gi direkte positiv personlig feedback til hverandre. Deretter kan de prøve ut grunnoppskriften på hverandre etter tur. Grunnoppskriften er slik: jeg ser/hører/legger merke til at.....jeg synes at.....jeg foreslår at..... .

Alternativt kan de prøve ut omvendt rekkefølge med vurdering først: Det jeg setter pris på ved deg, er....(vurdering), fordi jeg ser/hører/legger merke til at.....(observasjonsgrunnlaget).

b) Trening knyttet til presentasjoner av produkter og arbeidskrav.

En mye brukt aktivitet i vår undervisning, er at studenter presenterer sine arbeidskrav og/eller produkter for hverandre, ofte som grupper. Dette passer utmerket med å trene på å gi og motta sortert feedback. Sett av tid etter hver presentasjon til feedback- økter, og krev av tilhørerne at de gir sortert feedback til den/de som har presentert.

### **Undervisners oppgaver:**

Akkurat her er det på sin plass å minne om budskapet som ligger i anslaget ENN om: Hvis vi ønsker å utdanne menneskearbeidere til å nærme seg et ideal i dialogisk praksis om alltid å snakke **med** mennesker og ikke **om** dem, bør vi som undervisere tilstrebe å etterleve det selv. I praksis betyr det å redusere baksnakking og omtale av våre studenter, og øke kvalitet og kvantitet på feedback direkte til studentene. Feedback er en viktig del av dialogen knyttet til skriftlige arbeidskrav. Sett deg i studenten sted; når skulle du ønske at feedback fra underviser/veileder kom? Ganske så fort etter innlevering, ikke sant? Og såpass presis at den er verdifull for studenten. For at dette skal bli mer enn en pliktøvelse for underviser, må det være nok tid og plass i undervisners kalender. I denne sammenhengen finner jeg grunn til å minne om at underviseres rammevilkår er et utdanningspolitisk spørsmål med stor betydning for kvaliteten i undervisningen.

### **Referanser:**

Gregory Bateson skriver: «Adaptive change depends upon feedback loops, be it those provided by natural selection or those of individual reinforcement» (Bateson, 1972b, s. 274). I følge Batesons epistemologi, er sammenhenger og forandringer i den naturvitenskapelige og den sosiale verden regulert av komplekse, relasjonelle feedbacksløyfer. Ulleberg og Jensen (2017, s. 59-60) støtter seg på Batesons systemiske verdensbilde, og gjør det anvendbart for veiledning og læring. Feedback er med andre ord en helt sentralt vitenskapeteoretisk begrep, noe det kan være gunstig å ha med seg når vi skal trene på verbalfeedback i praktisk kommunikasjon.

Kvalnes (2019) forteller i sin bok «Ytringsklima» om en rekke hendelser fra arbeidslivet som handler om nødvendigheten av å gi og motta feedback. Begrunnelsen er gjennomgående behovet for å redusere feil og problemer knyttet til produkter og prosesser, samt selvfølgelig å lære av feil og problemer. Slik sett knytter Kvalnes seg til Roar Pettersens arbeid med problembasert læring i høyere utdanning (Pettersen, 2005, 2017). Pettersen (2005, s. 273) viser til den velkjente modellen JOHARIS vindu som kan begrunne betydningen av å gjøre implisitt feedback mer eksplisitt.

Når jeg anbefaler at eksplisitt feedback bør sortere mellom observasjon og vurdering, er det nærliggende å trekke inn pedagogisk fagstoff om vurdering. Her er skillet mellom summativ og

formativ vurdering relevant (Pettersen, 2005, s. 318). Aktiviteten «sortert feedback» handler om formativ vurdering, altså vurderinger som et virkemiddel som fremmer læring underveis. I boka «Når læring er det viktigste» skriver Per Lauvås utfyllende om formativ vurdering som læringsaktivitet i kapittel 6 (Strømsø et al., 2016), et kapittel som gir kontekst og ideer koblet til selve kvaliteten i sortert feedback.

## 21 Analyser av case med flerfaglig sammensatte grupper

### Anslag

«Look at it from another angel» Nora Bateson, i filmen An Ecology of mind» - A daughter's portrait of Gregory Bateson (Bateson et al., 2011).

«How would it be, if you could see the world through my eyes?» (Supertramp, 1974)

### Intensjoner

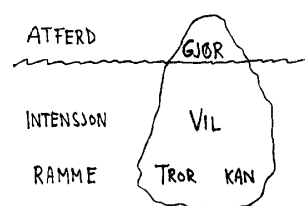
Etter aktiviteten skal deltakerne bli bevisste på hvordan en problemstilling fra praksis kan oppfattes og håndteres forskjellig avhengig av det perspektivet og de rollene ulike aktører har. Denne økte bevisstheten er grunnlaget for tverrfaglig samarbeid i åpen dialog med de saken gjelder (pasienter, brukere, elever, medarbeidere). Partene i et slik samarbeid må finne felles grunn som tiltak kan bygges på, noe som er nødvendig for at tiltaket skal utgjøre en forskjell og være bærekraftig. Aktiviteten bidrar til å bremse trangen til å sette i gang raske tiltak som ikke er forankret hos aktørene, og inspirerer til å undersøke sakene litt grundigere.

Aktiviteten kan f. eks. være forankret i en overordnet intensjon, hentet fra felles rammeplan for helse- og sosialfaglige utdanninger: «Kandidaten kan samhandle både tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverrsektorielt og på tvers av virksomheter og nivåer, og initiere slik samhandling».

### Rammer

Innhold:

Case er tilfeller, hendelser, små utdrag fra en kompleks virkelighet. Vår erfaring dannes av sammendrag av hendelser vi har opplevd innefra som aktører eller utenfra som observatører. Case i undervisning blir brukt til å konkretisere og eksemplifisere mønstre i menneskelig erfaring. Alle som har praksis, har tilgang til et nesten uendelig antall case. Jo mer flerfaglig et nettverk er, jo flere perspektiver og forståelser finnes, og jo mer ressurser (tid, tankekraft og prosessledelse) trengs for å samordne dem. Analysen anvender metamodelen isfjellet som vist i illustrasjonen til høyre:



Et godt case er en eksemplifisering av en praksisnær utfordring som kan ha flere mulige utfall. Caset bør være «passe» komplekst, dvs ikke bare ett åpenbart riktig svar eller en elementær løsning. Det kan gjerne inneholde et etisk eller faglig dilemma. Samtidig bør det ut fra et pedagogisk synsvinkel ikke være for komplekst, men gjennomtenkt med tanke på faglig innhold. Innholdet kan med fordel innhentes av studenter på forhånd. I videreutdanninger og oppdrag for arbeidslivet er det enkelt å få til. Case kan springe ut fra arbeidskrav, refleksjonsnotater og praksisrapporter. Underviseren samler inn råstoff til caseproduksjon, og har siste hånd på selve utformingen av case slik at de blir egnet til analyseaktiviteten, se eksempel i tekstboks under.

## Organisering og framgangsmåte:

Sett sammen grupper som er store nok til at de vesentlige rollene i caset blir dekket, gjerne heterogen og tilfeldig sammensetning.

### Alternativ 1:

Følgende er et eksempel på en framgangsmåte som er tilpasset et oppdrag for NAV-ansatte. Teksten er den instruksjonen deltakerne får utdelt:

Trekk roller.

Individuelt arbeid (10 min):

Fullfør følgende ufullstendige setninger (tilsvarer de tre nivåene i isfjellet fra bunnen og opp).

”For meg er det **sant** at.....” For meg er det **viktig** at.....” (forforståelser, verdier)

«Jeg **vil** gjerne.....» «Jeg **ønsker jeg å oppnå** at.....” (intensjoner)

”Jeg kommer til å **gjøre** følgende:.....” (atferd)

Gruppearbeid: (50 min.)

Les først opp rundt bordet, langsomt, uten å kommentere hverandres utsagn. Deretter diskuterer dere i gruppen: Hva er felles intensjoner – noe alle parter kan slutte seg til? Formuler disse, både på kort og lang sikt. Hva er forskjellig? Hva kan godt fortsette å være forskjellig, og hva (om noe) bør det jobbes med for at det skal bli bedre samsvar mellom partene i prosessen videre?

Ta så fagressursens rolle, og lag en liten, kortsiktig plan for hva som skal gjøres, altså neste skritt i kommunikasjonsprosessen for Anne, for å oppnå felles intensjoner på lenge sikt.

Iscenesett oppstarten av planen med de aktører som skal delta i den (bruk opprinnelige roller). Hvis noen av rollene ikke skal delta i denne fasen, skal de fungere som nøytrale observatører.

Avbryt iscenesettelsen hvis/når den blir for fantasifull. Løs opp rollene og metakommunisér i gruppen: Hva oppdaget dere? Hva kan dere ta med dere tilbake til praksisfeltet? Forbered en superkort rapport til plenum.

## Case Anne

(utformet av underviser etter innspill fra NAV)

Anne (34) er ny i jobben som NAV-veileder. Hun sier at hun ble kastet ut i veiledning og saksbehandling nesten uten opplæring. Hun har gjennomført kurset Ny i NAV, men synes ikke selv at det hjalp så mye med tanke på de vanskelige vurderingene hun er satt til å gjøre, og som har så stor betydning for brukerne. Fagressurs Bent (48) ser ut fra sakene Anne leverer at hun har et stykke å gå i å anvende regelverket korrekt og gi gode begrunnelser for vedtak. Annes leder heter Maren (56). Hun er litt utålmodig overfor Anne, og vil at fagressurs Bent skal gi henne en-til-en opplæring i form av instruksjon. Bent vil heller tilrettelegge for at Anne skal ta del i en kollegaveiledningsgruppe bl.a. sammen med Annes kollega Vilde. Vilde fungerer som en uformell fadder for Anne. Maren er skeptisk til tidsbruken på kollegaveiledning. Anne har aldri før opplevd å føle seg så usikker i en jobb, hun synes det er flaut å få saker i retur og sover dårlig om natta. I morgen skal hun ha en samtale med bruker Kasper (23), som ikke dukket opp på praksisplassen sin hos arbeidsgiver Nils. Målet med samtalen er å finne ut fra som skjer med Kasper og få han til å forstå hvor viktig det er å møte på jobben.

Roller:

Anne – subjekt i caset, fersk NAV-veileder

Maren – Annes leder

Bent – fagressurs for Marens enhet

Vilde – kollega av Anne

Kasper – bruker, f.t. i praksisplass

Nils – Kaspers arbeidsgiver



### Alternativ 2:

Gruppen tar utgangspunkt i egne case, f. eks. praksisfortellinger, refleksjonsnotater, arbeidskrav, og lager casebeskrivelsen og rollelisten selv etter følgende instruks:

**A:** Gruppearbeid 15 min

Velg en gruppeleder (=rammeholder for prosessen, ikke innholdet).

Still dere spørsmålet: Hvem kan hjelpe <subjekt> med hva?

Skriv ned en liste over mulige hjelpere fra både profesjonelt og privat nettverk. Se det fra subjektet sitt ståsted og tenk kreativt og åpent.

Fyll ut rolle-kort med de aktørene som dere mener har mest å bidra med, og som dere tror subjektet selv ønsker å kommunisere med

Trekk roller. Hvis det er roller til overs, plasser dem på tomme stoler.

Deretter tilpasse individuelt arbeid og videre gruppearbeid som i eksempelet med NAV over.

### Alternativ 3

Oppfølging etter analysen i alternativ 2, for å utforske hva som kan skje som neste skritt i saken. Oppfølgingen gir deltakerne tilgang til hverandres case, samt ferdighetstrening i flerfaglige dialoger.

Gruppene møter hverandre tre og tre: 40 min til hver gruppe – benstrek mellom hver runde.

Fortell de andre gruppene kort hva som er utgangspunktet for caset og hva som er status.

Iscenesett et planlagt oppfølgingsmøte/samtale med de rollene dere har valgt ut i gruppa. Fyll inn på evt tomme stoler med medlemmer fra de andre gruppene. De øvrige utgjør et reflekterende team (se kapittel 16), som setter seg på litt avstand.

Rollespill oppstarten av møtet, ca 6-7 min.

Leder tar timeout og inviterer reflekterende team til å drøfte det de har sett og hørt så langt (7-8 min).

Gruppen får de siste 5-6 min til å oppsummere, og den som spiller subjekt i gruppen får aller siste ord.

**Undervisners oppgaver:** Design, caseutforming og prosessledelse.

## Referanser:

Isfjellet er en metafor for forandring på flere nivåer. Som nevnt i kapittel 19 er utgangspunktet bl.a. Batesons læringsnivåer (Bateson, 1972a), sammenholdt av Nyhus (2011) med en rekke andre pedagogiske modeller.

Å arbeide med case i undervisningen begrunnes grundig av pedagogisk fagstoff om problembasert læring. Her er Roar Pettersens «Problembasert læring for studenter og lærere» (Pettersen, 2017) sentral. Pettersen gir en historisk redegjørelse for «casemetoden» i kapittel 8 i boka Kvalitetslæring i høgere utdanning (Pettersen, 2005), slik den ble utviklet ved Harvard Law School. Et case munner alltid ut i et spørsmål om handling – hva kan/bør aktørene GJØRE? Case som er knyttet til menneskeorienterte profesjoner er enklere konstruert enn den grundige juridiske prosessen, dessuten har de svært ofte en flerfaglig dimensjon.

Forholdet mellom flerfaglig tverrfaglig samarbeid er interessant teori som aktiviteten kan knyttes til. En god kilde til å forstå forskjeller mellom flerfaglighet og tverrfaglighet, er Nenseth et al. (2010), som er en kunnskapsstatus om tverrfaglig miljøforskning. Vitenskapsteoretiske kilder er Bhaskar et al. (2017) sin bok «Interdisciplinarity and Wellbeing»; eller en noe kortere framstilling av Danermark (2018) «Interdisciplinary work in a critical realist perspective».

Beslektede aktiviteter som baserer seg på casemateriale som grunnlag for gruppeveiledning, finnes hos Bang og Heap (1999), bl.a. øvelsen «tuning in» som også gir trening i empati.

## 22 Framtidsdialoger

### Anslag:

Enn om alle i det administrative og profesjonelle apparatet/nettverket

- **aldri** diskuterte subjektene sak bak deres rygg, men **alltid** direkte med dem i dialog?
- innså at menneskers viktigste ressurs er de relasjonene de har i hverdagen – det private nettverket – og organiserte tiltakene og innsatsen deretter? Enn om?

Hjertesukket kommer fra finske Jaakko Seikkula og Tom Erik Arnkil (Seikkula & Arnkil, 2013).

Aktiviteten «Framtidsdialog» har jeg hentet og sammenfattet ut fra beskrivelser i denne boka.

I det følgende vil jeg først beskrive strukturen på selve framtidsdialogmøtet, for deretter å tilrettelegge dette som en undervisningsaktivitet for studenter.

### Beskrivelse:

Framtidsdialog er betegnelsen på et strukturert møte med en veisøker (pasient, klient, bruker) der deltakere fra både privat nettverk og profesjonelle tjenester kan delta. Utgangspunktet er at a) En veisøker har behov for veiledning (behovet oppleves som uro) og trenger støtte fra flere personer eller instanser/sektorer for å lykkes/nå sine mål, eller b) En person kjenner på uro eller bekymring for egen eller en annens situasjon og framtidsutsikter. Det er flere fagpersoner og /eller instanser som kan bidra i prosessen. Den saken gjelder (subjektet) ønsker virkelig å holde møtet for egen del. Intensjonen for framtidsdialogmøtet er å samle ressurser og legge planer for å nå subjektets ønskede tilstand/mål.

Rammer: Subjektet bestemmer fullt og helt hvem som inviteres til møtet og hvor det skal holdes. Mennesker fra subjektets private nettverk er ønsket og velkomne. Ingen som ikke selv vil være til stede, skal delta. 1-2 møteledere sørger for å holde rammene og skape framdrift. Møtelederne er rammeholdere som skal være nøytrale i forhold til innholdet og derfor ikke trenger forhåndsinformasjon ut over hvem som er subjekt og hvem som skal delta. En møteleder stiller spørsmål, den andre skriver momenter på en flipover. Tidsramme: 1,5 – 2,5 timer

Møtet har to hovedfaser: 1) framtid, 2) her og nå

Fase 1 framtid: Framtidshorisont avtales – f.eks. 1 år.

Subjektet og personer fra privat nettverk intervjues i tur og orden med utgangspunkt i at *de er i ønsket framtidstilstand*, dvs at det har gått ganske bra for subjektet. Møtelederne stiller dem hypotetiske grunnspørsmål (tilpasset situasjonen og subjektet):

- Hvordan har du det nå som ting går greit?
- Hva gjorde du for å komme hit?
- Hvem hjalp deg, og hvordan?
- Hva var det som uroet deg den gang da, og hva dempet uroen?

Deretter intervjues fagfolkene med hypotetiske spørsmål:

- Hva gjorde du (i din rolle) den gang da for å støtte opp under denne gode utviklingen?
- Hvem hjalp deg og hvordan?
- Hva var det som uroet deg den gang da, og hva dempet uroen?

Fase 2 her og nå:

Deltakerne på møtet går tilbake til her og nå. Møtelederne bidrar til at de sammen legger en konkret plan for hva som skal gjøres på kort sikt for å fremme ønsket utvikling, av hvem og når. Planen skrives ned av møtelederne i møtet, og bekreftes av alle deltakerne i møtet. Subjektet får siste ord for å godkjenne planen. Alle får tilgang til den.

Dialogens regler – felles for begge faser:

Alle snakker for seg selv, bruker jeg-språk, også fagpersonene. Snakk heller om subjektiv uro enn om problembeskrivelser. Alle kommer til ordet en og en. Møtelederne lar folk snakke ut og stiller oppfølgingsspørsmål, evt parafraseringer. Fase en innebærer fantasi-snakk. Alle bestreber seg på å hoppe inn i framtida, og bli der til fasen er over. Hvis det er vanskelig å holde på fantasien om framtiden, kan det være til hjelp å bruke ulike fysiske rom eller plasseringer. Møtelederne etterspør konkrete, sansebaserte beskrivelser.

Møtelederne skaper og hegner om rommet for dialog. Stemmene skal ikke fusjoneres, hver stemme må lyttes oppmerksomt til og aksepteres uten forbehold. Møtet gir stort rom for indre dialog som ikke skal luftes før en får ordet. Ingen avbrytelser er tillatt.

### **Tilrettelagt for undervisning:**

**Intensjoner:** Etter gjennomført aktivitet skal deltakerne være inspirert til dreie sin praksis i retning av åpne dialoger, f.eks. ved å ta i bruk elementer av framtidialogmøter. De skal ha forståelse for og verdsette de prinsipielle og etiske begrunnelsene ved dialogisk praksis.

### **Framgangsmåte:**

Først skal studentene finne case eller sette seg inn i case, slik som i aktivitet 21, analyse av case. De kan bruke case fra egne livserfaringer, fra arbeidskrav og refleksjonsnotater eller gitte casebeskrivelser. Med utgangspunkt i egne case (f. eks. arbeidskrav) eller, skal grupper av studenter «prøvekjøre» et åpent framtidialogmøte. For å hjelpe studentene til å forstå og huske strukturen, er det gunstig at underviser iscenesetter og demonstrerer et eksempel som er gjenkjennbart fra deres egen kontekst. Bruk tomme stoler og plakater som viser rollene. De får beskrivelsen av møtet utdelt og tid til å sette seg inn i det.

Gruppestørrelse er 5-8 deltakere, sammensetningen kan gjerne gjøres på samme måte som i aktivitet 16 (reflekterende team), dvs. satt sammen på forhånd av underviser med omtanke for dynamikk og funksjonalitet i gruppa. Ut over dette, kan gruppene styre seg sjøl gjennom prosessen, forutsatt at de får god nok tid, ca 45 min er ok.

For å sikre at gruppearbeidet ikke roter seg ut på viddene, kan underviser gi en sammenfattende oppgave, som å svare på spørsmål og rapportere erfaringer og refleksjoner tilbake til plenum.

**Undervisners oppgaver:** Design, caseutforming, prosessledelse, viktig å vær tilgjengelig for grupper ved å gå rundt og følge med på det som skjer, når grupper har så stor selvstendighet i gjennomføringen som her.

**Variasjoner og overføringsverdi.** Det er viktig å understreke at aktiviteten ikke har som intensjon å utdanne møteledere for framtidialogmøter, for det krever mye større ressurser. Likevel er det en

rekke muligheter og overføringsverdier som ligger i designet for framtidialoger. En åpenbar variasjon er å anvende rekkefølgen framtid-nåtid i individuell (en-til-en) veiledning. Videre kan nærværet av privat nettverk simuleres ved hjelp av tomme stoler for stemmer som «høres» og tas hensyn til i veisøkers organisme, uten av de selv er til stede.

### **Referanser.**

I tillegg til Seikkula og Arnkil (2013), er åpne nettverksdialoger behandlet i en rekke kilder. Her kan nevnes boka «Åpne samtaler i nettverksmøter» av Vigrestad og Hellandshølen (2012), og artikkelen Inter-agency work in Open Dialogue av Holmesland et al. (2014). Jaakko Seikkula samarbeidet med Tom Andersen, og Andersens tekster (se litteraturlista) gir god dybdeforståelse for dialogisk praksis.

## 23 Forventningsavklaring i flerfaglig samarbeid

### Anslag:

Hvordan skal jeg vite hva som forventes av meg hvis ingen forteller meg det? «Men den som aldri fikk det å vite?» spør Peer Gynt. Knappestøperen svarer: «Det skal han ane, i anelsens mangel har fyren med hoven den beste engel».

I stedet for anelser og «hint-og-håp»-strategi; Hva med å spørre rett ut, og lytte til svarene og svare tilbake?

### Intensjoner

Etter gjennomføring av aktiviteten skal deltakerne forbedre sine ferdigheter i å etterspørre hva samarbeidspartnere ønsker, samt uttrykke hva en selv ønsker av andre. Overordnet forankring er å bedre flerfaglig samarbeid slik at det utvikler seg til tverrfaglig samarbeid. Kompetansen bidrar til å redusere misforståelse og forbygge konflikter. Aktiviteten kan sees på som en operasjonalisering av ett av læringsutbyttebeskrivelsene for helse og sosialfaglige utdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2017): Kandidaten kan samhandle både tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverrsektorielt og på tvers av virksomheter og nivåer, og initiere slik samhandling.

### Rammer

Aktiviteten kan gjennomføres i svært ulike tidsrammer, alt fra en kort demonstrasjon til en heldags workshop. Den er spesielt godt egnet for reelle kollegier og samarbeidspartnere.

Forventningsavklaringen kan skje på tvers av roller i en virksomhet (ledere – medarbeidere i ulike deler av verdikjeden – administrativt støtteapparat - spesialister – kunder - leverandører), eller på tvers av virksomheter som skal samarbeide flerfaglig, f. eks. som et resultat av samhandlingsreformen i helsesektoren.

En generell prosessbeskrivelse er lagt inn i tabell-form under. Den som fremmer et ønske kalles bestiller. Den som svarer, kalles tilbyder. Dette er metaforer fra forretningsverdenen som noen kan finne kyniske, mens jeg mener de er klargjørende. Handel har lange tradisjoner for å sikre ryddighet mellom samarbeidspartnere.

Den følgende framgangsmåten er valgt som et eksempel for å konkretisere hvordan aktiviteten kan gjennomføres som undervisning innen en tidsramme på en time:

#### Framgangsmåte:

Dann grupper på 6 personer. To i gruppen tar rollen som spesialister, to som veiledere og to som ledere.

15 min forberedelse parvis:

Parene tenker over og drøfter hver for seg: «Vi har samme (samfunns)oppdrag, og er avhengige av å samarbeide for å lykkes. Hva trenger vi av samarbeidspartnere for å gjøre vår del av jobben bra?»

Skriv ned 2 prioriterte ønsker i form av henvendelser («bestillinger») til hver av de andre parene. Det gjør ingen ting om ønskene er på ulikt logisk plan (dvs ulik grad av konkretisering).

Innled med Til.....Fra.....

”For å nå felles mål og gjøre vår jobb på en bra måte, ønsker/forventer/trenger vi av dere.....”.

45 min gruppemøte: De tre parene møtes. Veilederne starter med sitt høyest prioriterte ønske, som de forteller muntlig, og leverer skriftlig:

De som mottar, lytter, leser og tenker. De snakker kort seg imellom mens de øvrige i gruppen lytter. Når de er klare, gir de bestillerne et svar (et «tilbud»). Det kan være et klart JA, et klart NEI og alt imellom som dere mener er realistisk og konstruktivt å få til. Bestillerne gir så sine responser. Ikke bland sakene. Hver utveksling skal ikke ta mer enn 7 min., selv om dere kanskje ikke blir enige eller kommer til bunns i forståelsen.

Neste par ut er lederne som bestillere, etter samme lest som over.

Siste par ut er spesialistene som bestillere, etter samme lest som over.

Forsett med så mange runder dere får tid til innen tidsrammen.

**Variasjoner:** Som sagt kan aktiviteten gjennomføres med svært ulik varighet og dermed grundighet. Den må tilpasses den faglige konteksten. Betegnelsen «spesialist» får ulikt innhold avhengig av hvilket fagområde undervisningen dekker. Det er fullt mulig å tilpasse forventningsavklaringen også til et individ-nivå, f. eks. som et ledd i utviklingen av gruppedynamikkene innen en samarbeidsgruppe der deltakerne er avhengige av hverandre for å oppnå et godt resultat.

**Undervisers oppgaver:** Design og prosessledelse. I tabellen under står prosessleders oppgaver spesifisert. Her er det svært viktig å forholde seg nøytral til innholdet, men lede formen. Jeg har erfaring for at det kan være fristende for deltakerne å formulere ønsker til andre med tolkninger og vurderinger av deres rolle implisitt eller bak ordene, f. eks. i form av karakteriseringer av deres funksjon. Ønskene må være frie for antydninger eller underliggende ironi, og de må være forståelige for mottaker. Prosessleder kan bidra til det, ved å lese teksten og gi tilbakemelding a la: «Dette forstår jeg ikke, kan det skrive det klarere?», eller «Det ser ut til at dere har noen forforståelser om hva de andre pleier å gjøre som ligger til grunn for ønsket, stemmer det? Er det nødvendig å ha det med?»

## Referanser

I pilot-prosjektet NAV-veileder i videregående skole, ble denne metoden for forventningsavklaring brukt for å avklare saker som kunne komme i veien for et godt samarbeid til beste for elevene. (Skjeseth, 2019).

Øyvind Kvalnes skriver i sine bøker om hvordan klar tale kan forebygge feil og bedre ytringsklimaet i arbeidslivet (Kvalnes, 2010, 2019). Han karakteriserer klar kommunikasjon som en «hint-og-håp»-strategi. Den som ser at noe er feil eller bør forbedres, kommer med et hint, og håper at det blir oppfattet av de som har ansvar eller kan gjøre noe med problemet. En åpen prosess med forventningsavklaring er et helt konkret tiltak for å bedre ytringsklima og øke kvalitet og produktivitet i arbeidet.

## Bestiller

Hva jeg/vi ønsker og hvorfor (eks):

«For meg/oss er det viktig at....., og du/dere kan bidra på følgende konkrete måte...»

«vi ønsker av deg/dere at.....»

«vi forventer av deg/dere at....»

«Vi trenger av dere at.....»

### Respons (forskjellige eksempler)

«Dette tilbudet er vi fornøyd med...»

«Hva trenger dere for å prioritere det? Er det noe vi kan bidra med?»

«Hvis dere i første omgang gjør en del av bestillingen...., er vi fornøyde»

(hvis nei) «finnes det situasjoner der dere kan komme oss i møte likevel?»

OK da har vi en avtale.

## Prosess-veileder

Er nøytral i sakene

Holder rammene.

Sørger for at èn og èn henvendelse blir tatt opp og sluttført. Leder saksgangen.

Hjelper til med at både bestillinger og tilbud er tydelige, forståelige, og helt uten undertoner.

Sikrer at avtalen blir tydelig og at begge parter er enige i avtalen.

Dersom det ikke blir enighet, sørger prosessveileder for at det er klart for partene hva som er neste skritt i prosessen, og hvem som tar ansvar for det.

## Tilbyder

Hva jeg/vi har forstått og hva jeg/vi kan gjøre (eks):

«vi har forstått at det er viktig for dere å ..... , og at vi kan bidra. Det vi kan tilby er.....»

«ja, det kan vi gjøre innen....»

«det kan vi begynne med....».

«vi vil ikke prioritere dette, fordi....».

«det ville vi gjerne, men det forutsetter at..»

### Justering og avtale

OK, vi gjør følgende tilpasninger...vil dere akseptere det?

OK, da har vi en avtale.



## 24 Vandring på isfjellet – å samle krefter til et prosjekt.

### Anslag:

«Ett er nødvendig i denne verden av husville og heimløse:

Å ta bolig i seg selv.

Gå inn i mørket og pusse sotet av lampen.

Slik at mennesker på veiene kan skimte lys i dine bebodde øyne». Hans Børli.

Din studentkollega skal nå være din guide til dine egne ressurser. Guiden hjelper deg å «pusse sotet av lampen». Som veileder har du nå tentamen i sortert kommunikasjon og veiledning. Oppgaven for veileder er å veilede uten å vite alt innholdet i veisøkers tanker, men bare snappe opp og forsterke deler av den indre dialogen. Det kan fungere frigjørende og energigivende.

### Intensjon

Målet med aktiviteten er at du som subjekt skal samle og styrke dine ressurser i forhold til det som kreves av deg eller som du krever av deg sjøl. For guide/veileder gir aktiviteten trening i lytte intenst, speile veisøkers språk og samtidig lede tydelig på veisøkers premisser.

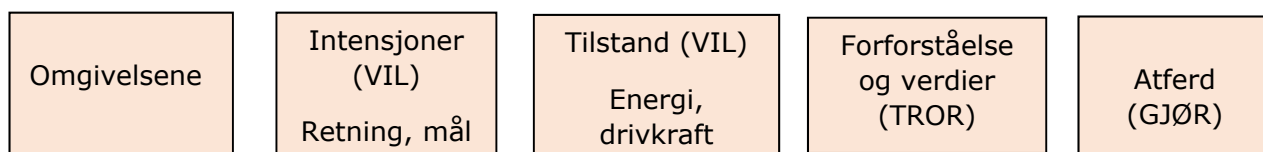
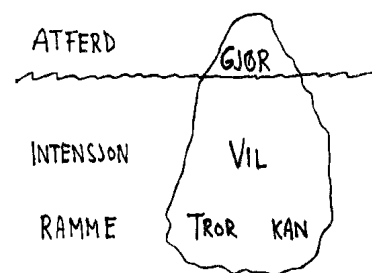
### Rammer

Timing: Denne aktiviteten passer mot slutten av et emne og gjerne i forkant av at studentene skal i gang med praksis, egne prosjekter og større arbeider, f. eks. en bacheloroppgave eller en masteroppgave. Studentene må ha fått grunntrening i kommunikasjon/veiledning, og de bør være trygge på hverandre.

Isfjellet (se også side 7, samt kapitler 4, 19 og 21) anvendes for å oppnå intensjonen. Isfjellets deler skal konkretiseres for å beskrive deltakers egne framtidige utfordringer.

Framgangsmåte: Studentene skal jobbe to sammen, og kan gjerne velge makker selv. Den ene er subjekt, den andre er guide, deretter bytter de. Hvis tre jobber sammen er den tredje observatør og "sufflør" som hjelper til.

Isfjellets elementer deles opp i følgende store plakater som kopieres som sett og legges ut enkeltvis på golvet, slik at danner en løype. De skal ligge i en linje med en skrittlengdes avstand mellom, i den rekkefølge de kommer i instruksjonen. Gjør klar en mal (grønn ramme side 66) på et A4 ark som guiden skal skrive stikkord på, og sørg for fast underlag for malen.



Tidsramme. Beregn 25-30 min pr. vandring. Det er viktig å ha ro til å tenke og til å lytte/skrive.

**Til subjektet:**

Tenk på noe du arbeider med nå eller planlegger å gå i gang med snart. Tenk på dette "noe" som et avgrenset prosjekt, opplegg, en oppgave, en utfordring, el.l.

Gi prosjektet ditt en kode (for eksempel **x**) som du og guiden kan bruke for å kommunisere om det.

Ikke fortell hva **x** er, verken før, under eller umiddelbart etter veiledningen.

**Til guiden:**

Guidens oppgave er å vandre sammen med subjektet fra ark til ark, notere seg og bruke subjektets egne ord, tilpasse seg subjektet og lede videre.

Gi subjektet litt tid til å velge prosjekt, be deretter om en kode for prosjektet (Heretter betegnet som **X**). Finn fram følgende mal, og gjør deg klar til å notere stikkord.

## Omgivelsene

Guiden inviterer subjektet til fysisk å gå inn på området og sier:

Dette er omgivelsene rundt X, miljøet, stedet og menneskene du møter i X. Legg merke til hva du ser og hører i disse omgivelsene. Beskriv det.

(Noter noen av subjektets ord)

La disse inntrykkene bli igjen her mens du går videre til neste nivå som er dine .....

## Intensjoner, mål

Hvor vil du? Hva vil du oppnå?

Noter noen av subjektets ord:

Når du nå vet hva og hvor du vil - gå til neste nivå som er din

## Tilstand - Energi, Drivkraft

Hva gir deg kraft og styrke til å nå det du vil? Hvor kan du hente det fra? Pust, legg merke til hva du har og hvor du kan hente reserver. Beskriv det.

Noter noen av subjektets ord:

Når du nå vet hva dette er, kan du la det hvile her inntil videre mens du går videre til neste nivå som er

## Forforståelser og verdier

Hva tror du er sant før du begynner? Hva er verdifullt og dyrebart for deg? Hva er ditt teorigrunnlag, din grunnmur som du bygger X på? Pust, gi noen stikkord.

Noter noen av subjektets egne ord:

"Nå som du har lagt grunnmuren for X, kan du la den ligge trygt inntil videre, mens du går inn på neste nivå som er .."

## Atferd

"Tenk på hva du faktisk vil GJØRE når du arbeider med X. Pust, legg merke til disse aktivitetene og hvordan du selv opptrer. Beskriv noen av dine handlinger og din atferd.

Noter noen av subjektets ord:

La nå alt dette synke inn i deg. Pust. Lukk øynene og kjenn at du har det inne i deg.

Snu deg rundt, lukk øynene og la meg guide deg trygt tilbake til utgangspunktet.

Tilbaketuren:

Til Guiden: Plukk opp arket med ATFERD og ta det med deg på veien tilbake.

Plasser hånda på skulderen til subjektet og hold den der gjennom resten av vandringen. Før subjektet rolig tilbake fra område til område i motsatt rekkefølge, mens du gjentar subjektets beskrivelser med de ord og uttrykk vedk. selv har brukt på de ulike nivåer.

Når du kommer til siste nivå – OMGIVELSENE – legger du ut atferds-arket og gjentar subjektets beskrivelser her helt til slutt.

La subjektet få dine notater og takk hverandre for turen. Ta en liten pause og bytt roller.

**Undervisere** oppgaver: Vær nøye på å klargjøre utstyret som skal brukes og sørg for at det foregår i arealer der deltakerne kan gjennomføre det relativt uforstyrret (jo tryggere deltakerne er, jo mindre behov har de for å skjerme seg etter min erfaring). Prosedyren bør demonstreres i kortform på forhånd. Bruk en læringsassistent eller en frivillig som veisøker. Vær tydelig på instruksjonen om at innholdet skal være skjult før, under og umiddelbart etter aktiviteten. Vær tilgjengelig for alle under gjennomføringen, slik at underviser kan hjelpe til, samt svare på spørsmål om framgangsmåten. Samle opp mer prinsipielle spørsmål til en oppsummering, der deltakernes opplevelser som subjekt kommer først, deretter erfaringer og utfordringer som veiledere etterpå. Pass på at ingen begynner å fortelle om innholdet i oppsummeringen, men holder seg til opplevelse og form. Hvis de har trang til å fortelle hverandre hva prosjekt X er for noe, kan de gjøre det i pausen etterpå.

## Referanser

Se neste kapittel om integrasjonsprosesser.

## 25 Min læringsprosess (oppsummering ved avslutninger).

Anslag: Uendelige er metaforene om fortid – nåtid - framtid. Lots hustru som skulle flykte fra utslettelse fikk klar beskjed om å ikke se seg tilbake, men hun trosset påbudet, så seg tilbake og ble til en saltstøtte. Mannen ville fra nissen flytte, men nissen ble med på lasset. Bateson sa: Jeg fikk tidlig i min karriere en følelse av at ingen erfaring er bortkastet.

Ved avslutning av et program er det fint å være tilbakeskuende på denne nære erfaringen og forsterke læringen ved å lage en fortelling om den, sammen med en student-kollega.

### Intensjoner

Som subjekt:

Øke bevisstheten på din utvikling gjennom å ha oppmerksomhet på egen læring over tid (metalæring). Oppdage mønstre og sammenhenger som kan hjelpe deg til å gjøre valg og selv legge til rette for din egen kompetanseutvikling.

Som veileder:

Trening i jeg/du sortering, sanseskarphet, stille gode spørsmål (og andre kommunikasjonsferdigheter).

### Rammer

Tidsramme: min 40 min pr person, altså 1 t 20 min.

To jobber sammen. En er subjekt – en er veileder. Etter en gjennomføring byttes rollene.

La parene organisere seg ved relativt store bord. De ruller ut gråpapir-ark, og henter tusjer, post-lapper og evt annet stæsj til visualisering.

Tips til veileder: Ta styringen på *formen*, f. eks. framdriften i oppgaven. Gi subjektet tid til å tenke, tål stillhet, respekter indre arbeid.

Ingen kurver er «riktige», de er bare visuelle hjelpemidler for tanker.

A)

Tegn ei tidslinje som går fra starten av studiet/emnet frem til i dag.

B)

Bruk tidslinja og tegn inn hendelser eller aktiviteter som har påvirket deg, små og store, positive og negative. Plot inn det du umiddelbart kommer på, la intuisjonen styre. Skriv stikkord. Begrens antallet markeringer til 7-8.

C)

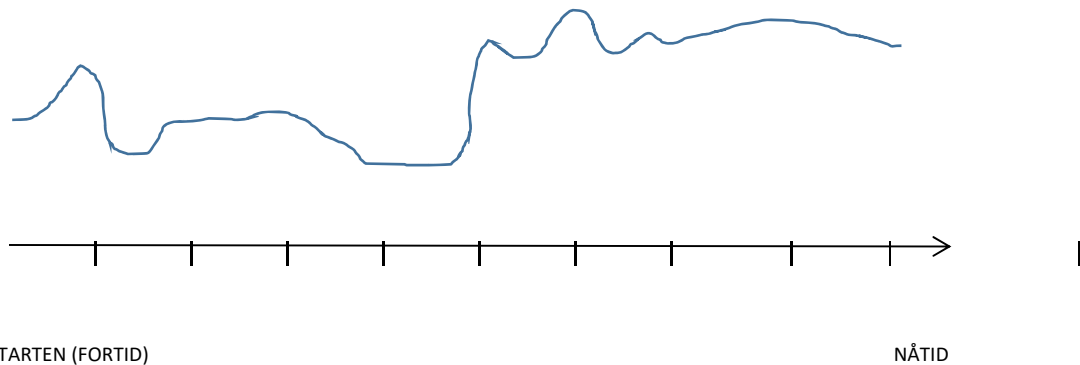
Tegn inn ditt energinivå i forhold til aktivitetene og hvor du befinner deg på tidslinja.

Skriv stikkord på hva som kjennetegner din tilstand/energi: Optimistisk, sint, glad, utålmodig, bekymret, klartenkt, engasjert, eller lignende.

B)

AKTIVITETER/

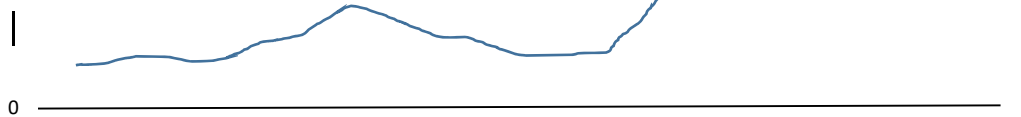
C) TILSTAND  
/ENERGI



D)

Tegn inn din læringskurve i forhold til de aktivitetene du har merket på tidslinja, på en skala fra 0-7 hvor 0 er ingen læring og 7 er maks på din læringskurve. Se eks:

D) LÆRINGS-  
KURVE



E) PAUSE – gå bort fra plassen i 5 minutter – snakk om noe annet.

F) Hva legger du merke til når du kommer tilbake og ser på dette bildet?

G) Veileder stiller spørsmål og noterer stikkord på læringskurven.

- Hva kjennetegner de situasjonene hvor du er på topp i din **læringskurve**?
- Få frem fylldige beskrivelser – (Visuelt , Auditivt, Kinestetisk)
- Hvordan merker du at du lærer?
- Hvilke sammenhenger er det mellom energi(tilstand) og læring for deg?
- Hvordan er rammene når du er høgt oppe – langt nede?
- Hva kjennetegner din atferd? Andres atferd?
- Hvem påvirker deg mest, og hvordan?

Alternativ oppfølging:

H) Rett oppmerksomheten mot framtida.

- Tegn en ønsket energi- og lærekurve.
- Hva kan du ta med deg av refleksjonene over din læreprosess så langt?
- Hvordan vil du selv være en aktør for å virkeliggjøre en ønsket framtid?
- Veileder noterer stikkord på post-it lapper og fester dem på framtida.
- Subjektet setter stjerne ved de tre viktigste tingene.

I) Refleksjon individuelt: Hva vil være tegnene (noe du ser, hører og/eller kjenner) på at du allerede i neste uke har tatt med deg energien og erfaringene fra tre stjernelappene?

**Undervisners oppgaver:** tilrettelegging av fysiske omgivelser og utstyr, samt å være tilgjengelig for spørsmål og bistand underveis.

### Referanser:

Læring kan beskrives som en syklus av tilgang – sortering – balansering og integrasjon. Undervisning gir tilgang til store mengder oppsamlet kunnskap. Aktiviserende undervisning på sitt beste åpner tilgang til egne ressurser og bidrar til å utvikle disse nettopp gjennom sortering og balansering, m.a.o. å lære å lære. I avslutningen av et prosjekt, et emne eller et «kapittel» i studentenes læreprosess, er det naturlig å legge til rette for en sammenfatning. Det bør ikke bare være en faglig sammenfatning gjennomført av underviseren, men en selvstyrt, veiledet individuell sammenfatning for å integrere trådene til en vev.

Daniel Siegel (2012) sitt avsluttende kapittel i «The developing mind» er viet integrasjon. Vår læring blir knyttet sammen gjennom vår evne til å integrere erfaringer. Et av de virkemidler som vår menneskehjerne bruker, er å lage narrativer og lenke dem sammen med våre tidligere og andres narrativer. Det er altså både en intrapersonlig og en interpersonlig integrasjon som foregår. Siegel skriver at integrasjon er en livslang prosess.

«Connections between minds therefore involve a dyadic form of resonance in which energy and information is free to flow across two brains. ...It is in these highlighted moments of engagements, these dyadic states of resonance, that one can appreciate the power of relationships to nurture and to heal the mind» (Siegel, 2012, s. 377).

## 26 Epilog

Det er på tide å takke for meg. Jeg har fått min første pensjonsutbetaling og mine første barnebarn.

Jeg er glad for at jeg gjennomførte dette oppdraget. Nå skal det sies at ingen har bestilt en håndbok i dette omfanget eller formatet, jeg har (som vanlig) tatt meg til rette, inspirert av at det endelig er incitament i UH sektoren til å drive fram god undervisning. Lysta driver verket, og jeg hadde lyst til å «skrive av meg» disse aktivitetene i stedet for å bare la dem forsvinne sammen med meg som fagpedagog.

Takk til de tusenvis av kursdeltakere og studenter som jeg har brynt meg på gjennom en generasjon med voksenundervisning. Det er dere jeg har finpusset og tilpasset ideene for, og den feedbacken jeg har fått har vært den viktigste ressursen i mitt arbeid.

Jeg har selvsagt hatt noen læremestre, mentorer og inspiratorer underveis. Nå har jeg hatt en lei tendens til å forlate dem etter å ha studert, modellert og kritisert dem. Noen har sikkert tilgitt meg at jeg vandret videre, andre neppe, og noen vet ikke at de har vært modeller for akkurat meg. Ingen nevnt, ingen glemt, som det heter.

Jeg har hatt så flotte kolleger gjennom alle år! Nå blir det vanskelig å si ingen nevnt, ingen glemt. Heldigvis er det god kongruens mellom hvem som har vært formelle prosjektledere for Såkornprosjektet fra 2019 og de kollegene jeg her og nå hadde aller mest lyst til å takke. Det er Lene Nyhus og Torild Schulstok. Hadde ikke vært noe - verken moro eller produkt - uten dere, veittu.

Moelv, 1. desember 2021.

Eli Skjeseth



## 27 Litteraturliste

- Abram, D. (2005). *Sansenes magi: å se mer enn du ser : persepsjon og språk i en mer-enn-menneskelig verden*. Flux forlag.
- Andersen, J. A. (2004). *Folkeskikk og uskikk på jobben: konfliktbehandling på arbeidsplassen*. Barkas forlag.
- Andersen, T. (2006). Reflekterende samtaler; min versjon. I H. Eliassen & J. Seikkula (Red.), *Reflekterende prosesser i praksis*. Universitetsforlaget.
- Andersen, T., Hald, M., Karlsson, B. & Sundet, R. (2021). *Vandringer og veiskiller : en bok om berøring og deltakelse i psykiatri og annet fredsarbeid* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Askeland, N. & Agdestein, M. (2019). *Metaforer : hva, hvor og hvorfor?* Universitetsforlaget.
- Askvik, E. O., van der Weel, F. R. & van der Meer, A. L. H. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *11*(1810). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>
- Aubert, A.-M. (2010). Kroppen som fenomen i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (s. 148-162). Universitetsforlaget.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekter. I S. Mørreaunet (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis; med hjerte for barnehagefeltet* (s. 18-39). Pedagogisk forum.
- Bang, S. & Heap, K. (1999). *Skjulte ressurser : om veiledning i grupper*. Universitetsforlaget.
- Barth, T., Børtveit, T. & Prescott, P. (2013). *Motiverende intervju : samtaler om endring*. Gyldendal akademisk.
- Bateson, G. (1972a). The Logical Categories of Learning and Communication. I G. Bateson (Red.), *Steps to the Ecology of Mind* (s. 279-308). Ballantine Books.
- Bateson, G. (1972b). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.
- Bateson, N., Abraham, R., Bateson, L. & Bateson, M. C. (2011). *An ecology of mind : a daughter's portrait of Gregory Bateson* S.l., Mindjazz.
- Berg, H., Hauge, K. E., Markussen, S. & Zhang, T. (2021). *Supported Employment eller «vanlig» oppfølging?* Frisch senteret. <https://www.frisch.uio.no/publikasjoner/?pubid=1521>
- Bhaskar, R., Danermark, B. & Price, L. (2017). *Interdisciplinarity and Wellbeing: A Critical Realist General Theory of Interdisciplinarity*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315177298>
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler : mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Brenner, H. O. (2014). *Kunsten å snakke sammen*. Kurer.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (2. utg., Bd. 10). Cappelen.
- Carlsen, A. (2012). *Idea work: om profesjonell kreativitet*. Cappelen Damm akademisk.
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelæring : en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Damasio, A. R. (2002). *Følelsen av hva som skjer: kroppens og emosjonenes betydning for bevisstheten*. Pax.
- Danermark, B. (2018). Interdisciplinary work in a critical realist perspective. I M. Kjørstad & M.-b. Solem (Red.), *Critical Realism for Welfare Professions* (s. 38-56). Routledge.

- Danermark, B., Ekstrom, M., Jacobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället* (2. utg.). Studentlitteratur.
- De Jong, P. & Berg, I. K. (2005). *Løsningskapende samtaler* (O. Ystanes, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal.
- Fadnes, B., Brodal, P. & Leira, K. (2010). *Læringsnøkkelen: om samspillet mellom bevegelser, balanse og læring*. Universitetsforlaget.
- Frøyland, K. (2020). *Arbeidsinkludering av utsett ungdom : i lys av Supported employment og kapabilitetstilnærminga* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (2014). *Inkluderingskompetanse : ordinært arbeid som mål og middel*. Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Overs.; 2. utg.). Academica.
- Galtung, J. (2003). *Både og: en innføring i konfliktarbeid*. Kagge.
- Halvorsen, G. S. (2011). *Relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende: en studie i forståelsens og anerkjennelsens betingelser og utviklingsmuligheter* [Universitetet i Nordland]. Bodø.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Hatling, M. (2001). *Fortellingens fortrylling : bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*. Fortuna.
- Hauksdottir, N. & Sortland, K. (2018). Læringsutbyttebeskrivelse, taksonomier og begreper som grunnlag for veiledning. I S. Tveiten & A. Iversen (Red.), *Veiledning i høyere utdanning*. Vigmostad & Bjørke as.
- Holmesland, A.-L., Seikkula, J. & Hopfenbeck, M. (2014). Inter-agency work in Open Dialogue: the significance of listening and authenticity. *Journal of Interprofessional Care*, 28(5), 433-439. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.901939>
- Honneth, A., Willig, R. & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Illeris, K. (2019). *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blick på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jackson, C. (2019). Læringsens følelsesdimensjon. I K. Illeris (Red.), *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal akademisk.
- Kierkegaard, S. & Kierkegaard, P. C. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed : en ligefrem Meddelelse : Rapport til Historien*. Reitzel.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) 2011*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016-2017)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger*. Kunnskapsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Kunnskapsdepartementet. (2020-2021). *Meld. St. 16 Utdanning for omstilling*. Kunnskapsdepartementet.

- Kvalnes, Ø. (2010). *Det feilbarlige menneske: risiko og læring i arbeidslivet*. Universitetsforl.
- Kvalnes, Ø. (2019). *Ytringsklima* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Mager, R. F., Johansen, K. & Spalder, F. (1994). *Lær deg å formulere mål : hjelp til selvhjelp*. TANO.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Nenseth, V., Thaulow, H., Vogt, R. D. & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning – en kunnskapsstatus*. [Rapport]. Oslo Centre for Interdisciplinary Environmental and Social Research.
- Nerland, M. (2019). Kvalitetsarbeid i studieprogrammene: fagene som kontekst for studentaktivisering og kunnskapsintegrasjon. *Uniped*, 42(01), 111-117.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-09>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap : at lære gjennom arbeide*. Akademisk Forlag.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke?: søkelys på menneskets selyforståelse* (2. utg.). Cappelen.
- 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*. Oplandske Bokforlag.
- Nyhus, L. & Ekenes, M. (2021). A Framework for Categories in Communication – what, why and how? *Journal of Critical Realism*, Under publisering.
- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 34(04), 34-47.  
[http://www.idunn.no/uniped/2011/04/nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_riktig\\_intensjon\\_men\\_f](http://www.idunn.no/uniped/2011/04/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_riktig_intensjon_men_f)
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning : innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere : introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(3), 215-225.  
<https://doi.org/10.1007/s11092-010-9098-7>
- Riis-Johansen, M. O., Halvorsen, K., Andenæs, E. & Hammerstad, G. T. (2018). Interaksjon med brukere i Nav. *Tidsskrift for velferdsforskning*, (03), 227-240.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-03-03>
- Roaldsnes, A. (2018). Mål- og resultatstyring i NAV - kan det bidra til å få flere med nedsatt arbeidsevne i arbeid? . *Arbeid og velferd*, 1.  
<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/Arbeid+og+velferd/Arbeid+og+velferd/m%C3%A5l-og-resultatstyring-i-nav-kan-det-bidra-til-%C3%A5-flere-personer-med-nedsatt-arbeidsevne-i-arbeid>
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. (2013). *Åpen dialog i relasjonell praksis: respekt for annerledeshet i øyeblikket*. Gyldendal akademisk.
- Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind, Second Edition: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (2. utg.). Guilford Publications.
- Skjeseth, E. (2014). *Ledelse som kommunikasjon*. Høgskolen i Lillehammer. H. i. Lillehammer. <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/223097>

- Skjeseth, E. (2017). Helsefremmende ledelse av prosesser. I G. Tellnes (Red.), *Helsefremmende samhandling. Natur og kultur som folkehelse*. Fagbokforlaget.
- Skjeseth, E. (2019). *Tverrsektoriell ledelse i forsøk med NAV-veiledere i videregående skole 2013-2018* (978-82-8380-091-3). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2583291>
- Solbrekke, T. D. & Karset, B. (2016). Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte. Til besvør eller nytte? . I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stalheim, O. R. & Nordkvelle, Y. (2019). Skal vi la pasienten dø? *Uniped*, 42(1), 27-40. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-03> ER
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste : undervisning i høyere utdanning* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Sunstein, C. R. & Hastie, R. (2015). *Klokere : fra gruppetenkning til smarte grupper*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen akademisk forlag.
- Tholin, K. R. & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskapskultur til gjensidig samarbeidskultur. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-04>
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Vabo, S. I. & Vabø, M. (2014). *Velferdens organisering*. Universitetsforlaget.
- Vigrestad, T. & Hellandshølen, A. M. (2012). *Åpne samtaler i nettverksmøter*. Universitetsforl.
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring. I (s. 11-21). Gyldendal akademisk.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1968). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Faber and Faber.
- Watzlawick, P., Fisch, R. & Weakland, J. (1996). *Forandring: prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Gyldendal. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014051508008](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014051508008)
- Wenger-Traynor, E. & Wenger-Traynor, B. (2015). Learning in a landscape of practice. A framework. I E. Wenger-Traynor, B. Wenger-Traynor, S. Hutchinson & M. Fenton-O'Creedy (Red.), *Learning in landscapes of practice*. Routledge.



Tittelen «Aktivetsrammer for læring» sammenfatter forholdet mellom læring og aktivitet. Læring er målet med utdanning, konkretisert i læreplanene i form av ønsket kompetanse på fagfeltet. Aktivitet er et virkemiddel for å oppnå læring. Det er enighet blant læringsteoretikerne at forskjellige former for aktivitet er helt nødvendig for at læring skal skje. Samtidig er det uttrykt bekymring for at studenter i høyere utdanning passiviseres for mye gjennom ensidige undervisningsformer. Å lykkes med aktivisering som fører til ønsket læring, krever at underviseren har studentens tilstand i sin oppmerksomhet, og ikke bare sitt eget faglige innhold.

Håndboka inneholder 23 aktiviteter som kan brukes direkte eller danne utgangspunkt for skreddersydde aktiviteter for ulike fag og emner. Aktivitetene er beskrevet etter en felles mal, med intensjoner, rammer og undervisers atferd. Teoretiske referanser for hver aktivitet oppgis med korte beskrivelser, som en lesetips-liste for begrunnelser og faglig dybde.