

Marit Bjorvand Børresen

Veiledning i skole og barnehage
med utgangspunkt i
”Handling/refleksjonsmodellen”
og ”Milanomodelen”

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 16 – 2004

Trykkeri: Allkopi A/S

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

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

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 16 - 2004

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-405-6

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Veiledning i skole og barnehage med utgangspunkt i ”Handling/refleksjonsmodellen” og ”Milanomodelen”

Forfatter: Marit Bjorvand Børresen

Nummer: 16

Utgivelsesår:2004

Sider:36

ISBN: 82-7671-405-6

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver:

Emneord: Veiledning, skole, barnehage, Handling/refleksjonsmodellen, Milanomodellen

Sammendrag: Rapporten gjør først rede for ”Handling/refleksjonsmodellen” og ”Milanomodelen”. Ved hjelp av praktiske eksempler vises det hvordan en kombinasjon av disse to modellene er hensiktsmessige til veiledningsbruk i skole og barnehage.



Høgskolen i Hedmark

Title: Guidance and counseling provided for schools and kindergartens based on the “Action/reflection model” and the “Milano model”

Author: Marit Bjorvand Børresen

Number: 16

Year: 2004

Pages: 36

ISBN: 82-7671-405-6

ISSN: 1501-8563

Financed by:

Keywords: Guidance, counseling, school, kindergarten, nursery school, early-years education, “Action/reflection model”, “Milano model”.

Summary: The first section of the report deals with descriptions of the “Action/reflection model” and the “Milano model”. By means of practical examples the report subsequently addresses how a combination of these two models could be appropriate for guidance and counseling in schools and kindergartens.

Innholdsfortegnelse

1. Kontekst/innledning	9
2. Innledning og problemstilling	10
3. Veiledningsbegrepet	11
4. Sentrale begrep innenfor Handling/refleksjons-modellen	13
4.1. På egne vilkår	13
4.2. Praktisk yrkesteori	14
4.3. Praksisbegrepet	17
4.4. Veiledning mellom utfordring og støtte	18
4.5. Ulike perspektiv	19
4.6. Metakommunikasjon	19
5. Sentrale begreper innenfor Milanotradisjonen	20
5.1. System	20
5.2. Nøytralitet	20
5.3. Hypotesedannelse	21
5.4. Sirkularitet og punktuering	22
5.5. Kart og terreng	23
5.6. Kontekst	24
5.7. Digital og analog kommunikasjon	24
5.7.1. Digital kommunikasjon	24
5.7.2. Analog kommunikasjon	25
5.7.3. Praktiske konsekvenser	26
5.8. Forandring	28
6. Eksempler fra praksis og en kort drøfting	30
7. Konklusjon og avslutning	34
Litteratur	35

1. Kontekst/innledning

Jeg har i denne rapporten gjort rede for to ulike veiledningsmodeller. Den ene er Handling/refleksjonsmodellen med utgangspunkt i psykodynamisk teori og den andre er Milanomodellen med utgangspunkt i systemisk teori. Utgangspunkt for rapporten er de kunnskaper jeg har og de erfaringer jeg har gjort og gjør meg i veiledning med studenter, kolleger, personal og foreldre i skole og barnehage.

Veiledning er et forholdsvis nytt fagområde innenfor skole - og barnehagesektoren, jeg har derfor valgt å legge stor vekt på teoribeskrivelser i denne rapporten.

Jeg sier først noe om begrepet veiledning for deretter å gjøre rede for Handling/refleksjonsmodellen og Milanomodellen. Når jeg redegjør for Handling/refleksjonsmodellen, bruker jeg begrepene veileder og veisøker. I redegjørelsesdelen av Milanomodellen, bruker jeg begrepene terapeut og klient. Det vil også være andre begrep som er uvante for pedagoger å bruke, men overføringsverdien til veiledningssituasjoner, skulle være grei å få tak i. Der det oppleves som relevant og kan bidra til å belyse saken, trekkes også annen teori inn. Deretter vil jeg kort sammenligne modellene og drøfte anvendelsesområder i forhold til praksis. Dette er på ingen måte ment som en fyllestgjørende beskrivelse av modellene, men det er et utvalg av begreper som blir beskrevet og drøftet.

2. Innledning og problemstilling

Veiledning er et forholdsvis nytt fagområde innenfor skole og barnehage. De institusjonene som har benyttet seg av veiledning, har i hovedsak brukt Handling/refleksjonsmodellen utarbeidet av Gunnar Handal og Per Lauvås (Handal og Lauvås 1999, Lauvås og Handal 2000). Dette er en modell som jeg har brukt mye og som jeg synes er meget god til bruk i skole og barnehage.

Jeg har studert systemisk familieteori ved Diakonhjemmets høyskole, og dette perspektivet har gitt meg et tilfang av teori som har vært meget verdifullt for meg. Jeg vil derfor søke å finne ut om en kombinasjon av disse to modellene er hensiktsmessig i veiledning.

Problemstilling:

Vil bruk av både Handling/refleksjonsmodellen og Milanomodellen i veiledning gi en bedre forståelse av egen atferd samt bedre forståelse av de relasjonelle forhold i personalgruppa enn bare ved bruk av en av dem?

3. Veiledningsbegrepet

Veiledningsbegrepet er et komplisert begrep, fordi vi bruker begrepet unyansert om forskjellige områder og situasjoner, som for eksempel oppgavefaglig veiledning, yrkesfaglig veiledning, studie-/yrkesveiledning og personlig veiledning (Lauvås og Handal, 2000). Caplan (1970) gjør et forsøk på å rydde opp i begrepene ved å skille mellom terapi, veiledning og undervisning. Terapi beskriver han som:

- *behandling som tar sikte på å lindre symptomer på psykiske problemer eller å fjerne årsaken til dem,*
- *behandling som kommer i stand ved at den hjelpesøkende selv ønsker diagnose og behandling på grunn av opplevd smerte, ubehag eller dårlig fungering,*
- *basert på en felles forståelse av at personlige og private forhold skal bringes fram og bearbeides (Handal og Lauvås, 2000, s. 44).*

Når det gjelder veiledningsbegrepet skiller Caplan mellom tre ulike veiledningsformer; supervisjon, konsultasjon og rådgivning. De to viktigste i denne sammenhengen er supervisjon og konsultasjon. Caplan (1970) sier om supervisjon:

”The main characteristics of supervision which differentiate it from consultation are that the supervisor is usually a senior member of the same professional speciality as the supervisee, whereas a consultant is usually of a different speciality from the consultee. The supervisor has some administrative responsibility for the work of the supervisee and is the representative of the agency in which both work and those task it is to safeguard the quality of care for the agency’s clients, with special reference to the fact that supervisees have limited experience and are still not fully independent professionals” (s. 22).

Videre definerer Caplan konsultasjon slik:

”...the term ”consultation” is used in a quite restricted sense to denote a process of interaction between two professional persons – the consultant, who is a specialist, and the consultee, who invokes the consultant’s help in regard to a current work problem with which he

is having some difficulty and which he has decided is within the other's area of specialized competence" (op.cit. s.19).

Og videre: "...the consultant usually comes into the agency or institution from outside and is not a member of its regular staff. He Bears no administrative responsibility for the quality of the consultee's work or for the care of the clients" (op.cit s.22).

Personen som utfører veiledningen kaller jeg veileder og den som får veiledning kaller jeg veisøker.

4. Sentrale begrep innenfor Handling/refleksjonsmodellen

Handal og Lauvås (1999, 2000) har inngående beskrevet denne modellen ut fra et teoretisk og praktisk ståsted i to av sine bøker. Teoretisk baserer de seg blant annet på Caplan (1970) og hans psykoanalytiske bakgrunn. Jeg skal først si noe om målet for veiledning ut fra denne modellen før jeg tar for meg noen aktuelle begrep i forhold til min yrkessammenheng og praksis.

Målet for veiledningen er:

”å få den enkelte til å fungere optimalt i arbeidet gjennom bevisst å formulere sin praksisteori og videreutvikle den” (Børresen, 1996).

Her er det snakk om veiledning for å bli mer bevisst i forhold til det arbeidet man utfører, enten det er som lærer eller terapeut. Veileder skal hjelpe veisøker til refleksjon over sine handlinger, bli mer bevisst hvorfor hun handler som hun gjør for derigjennom å kunne forandre eller forsterke atferd.

4.1. På egne vilkår

Et av hovedbegrepene i Handling/refleksjonsmodellen er begrepet ”på egne vilkår”. Dette innebærer at all veiledning skal ta utgangspunkt i ståstedet til veisøker. Det gjelder hennes erfaringer, meninger, holdninger, verdier, kunnskaper m. m. For meg betyr dette en respekt og anerkjennelse for det den veiledede står for. Å være anerkjennende er for meg, en holdning og ikke en kommunikasjonsteknikk. Det er å ha vilje til å prøve å forstå og å kunne ta den andres sitt perspektiv. Men det betyr ikke at jeg behøver å være enig i eller dele den veilededes synspunkter eller oppfatninger. Det betyr heller ikke at veileder går inn i en passiv og holdningsløs rolle, men veileder bør eksponere egne meninger og holdninger på en måte som ikke hindrer utvikling i refleksjonen hos veisøker. Heap (1983) skriver slik:

”Vi må leve oss inn i hvordan mennesker opplever sin situasjon. Vi må forstå hvilke forhold som har skapt problemer og hvilke som

hindrer deres løsning. Dette er forutsetningen for at den hjelp som tilbys, baseres på klientens behov og ikke sosialarbeiderens personlige behov eller på institusjonens behov for regelrettet og lett administrerbare løsninger” (s. 13).

4.2. Praktisk yrkesteori

Begrepet praktisk yrkesteori er et hovedbegrep i Handal og Lauvås' sin modell for veiledning. Forfatterne definerer begrepet på denne måten:

”... en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system an kunnskaper, erfaringer og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis (Handal og Lauvås 1999, s. 19).

Handal og Lauvås bruker i denne definisjonen ordet undervisningspraksis fordi modellen i utgangspunktet er utarbeidet for lærere. I min sammenheng bruker jeg ordet praksis i stedet for undervisningspraksis for ikke å knytte definisjonen til noen bestemt yrkesgruppe. Den praktiske yrkesteorien er et individuelt fenomen, vi har hver vår praktiske yrkesteori, og deler av den er bevisst for oss, mens andre deler av den er i vårt ubevisste. Den praktiske yrkesteorien vil si våre kunnskaper, erfaringer og holdninger som ligger til grunn for våre handlinger. Den er bestemmende for de valg vi foretar oss. Den praktiske yrkesteorien er ikke en statisk enhet, men den er foranderlig, vi får nye og andre kunnskaper, erfaringer og verdier som gjør at vi handler annerledes om en måned enn det vi gjør i dag. Som definisjonen på veiledning sa; målet for veiledning å gjøre denne teorien bevisst for den veiledede. Her ses en forankring i psykoanalysen, fra det ubevisste til det bevisste.

Når det gjelder erfaringer, kan vi ha mer eller mindre gode erfaringer, men de er allikevel våre erfaringer. Jeg liker bildet av årringene i et tre. Treet har en ring for hvert år, de nye ringene legger seg utenpå de gamle, kan hende vi ikke ser de, men de er der. Slik er det også med erfaringene, de blir aldri borte. Vi kan prøve å fortrenge de eller ubetydeliggjøre de, men de er der og påvirker de valg vi gjør. Bateson (1979) sier at våre erfaringer kan gi læring på to ulike nivå. Læring på første nivå er læring som forteller meg hvordan jeg bør handle eller ikke bør handle i lignende situasjoner senere. Læring på andre nivå er læring som forteller meg selv om meg selv som menneske. Hva forteller mine handlinger om meg selv, hvilken

informasjon gir de til meg om meg selv? Vi kan nok hevde at læring på nivå to er mer fundamentalt enn læring på nivå en. En forutsetning for å lære av sine erfaringer er evne til og ønske om refleksjon.

Verdiene våre er en viktig faktor i valg av handling, både de etiske, religiøse og de politiske verdiene våre vil påvirke oss i stor grad.

”Verdi er noe vi liker, setter pris på, det vi synes er godt, attråverdig. Det vi gjerne vil ha, tilegne oss, få tak i, er verdier for oss (Grenstad 1969, s.34)

Argyris og Schön (1978) bruker begrepet ”governing variables”, styrende variabler, som er de normer, verdier og holdninger organisasjoner innehar og som er styrende for handling. De styrende variablene har to hovedfunksjoner, de fungerer som praktisk veiledning for handling og de kan være med på å forutsi og forklare atferd. Argyris og Schön (op.cit) deler de styrende variablene inn i to hovedkategorier; ”espoused theory” og ”theory-in-use”. Espoused theory er:

- verdier, holdninger, normer og antagelser som vi tenker og taler ut fra
- vi er bevisst vår espoused theory.

Theory-in-use er:

- verdier, holdninger, normer og antagelser som styrer vår atferd
- vi er i varierende grad bevisst vår theory-in-use.

Theory-in-use er styrende for handling, espoused theory er i hovedsak styrende for det som sies.

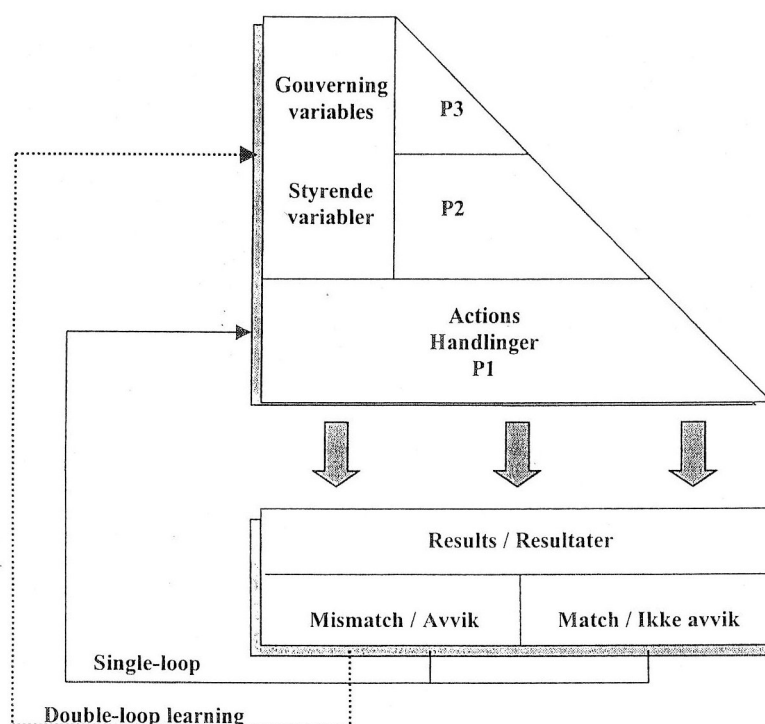
Argyris (1992) opererer med to nivåer for læring.

”Learning is defined as occurring under two conditions. First, learning occurs when an organization achieves what is intended; that is, there is a match between its design for action and the actuality or outcome. Second, learning occurs when a mismatch between intentions and outcomes is identified and it is corrected; that is, a mismatch is turned into a match (s. 8).

Både Handal og Lauvås (1999, 2000), Argyris og Schön (1978) og Argyris (1992) er, i likhet med mange andre teoretikere opptatt av at læring skjer ved handling og refleksjon. Schön (1983) bruker for eksempel uttrykket

”reflection-in-action”, mens Freire (1988) hevder at handling uten refleksjon er aktivisme og refleksjon uten handling er verbalisme. Handal og Lauvås er i hovedsak opptatt av læring på individnivå, refleksjon skjer i forhold til egne handlinger. Argyris og Schön er mer opptatt av læring på organisasjonsnivå, men læring ved refleksjon er det sentrale i begge teoriene. Ut fra disse to teoriene har jeg utarbeidet en syntesemodell (Børresen, 1999):

Figur 1: Læringsmodell – en syntese

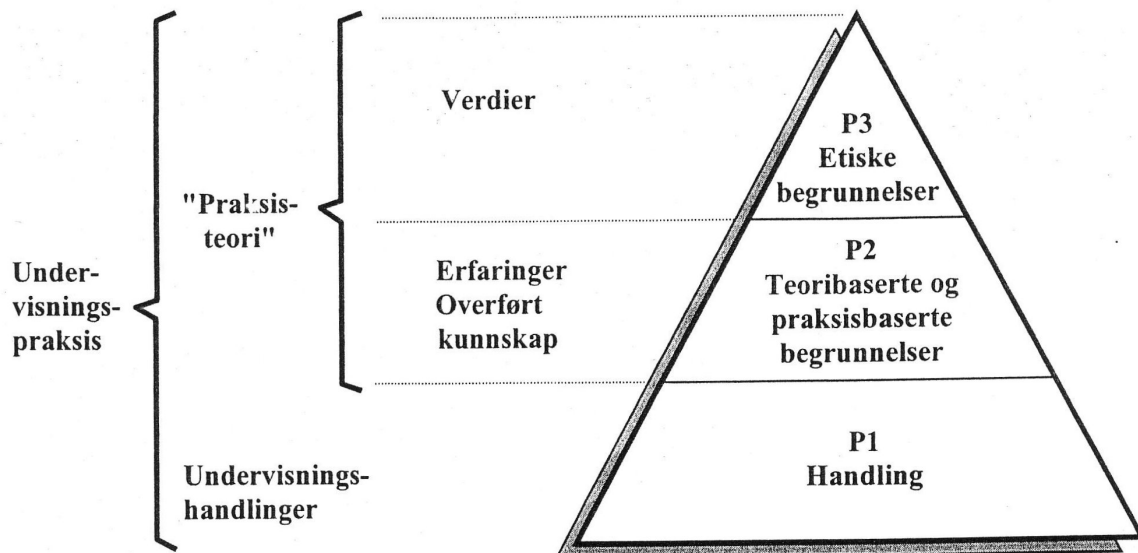


Som grunnlag for personalveiledning i skole og barnehage vil denne modellen kunne gi et bredere grunnlag å veilede ut fra og fange opp flere perspektiver både på individ- og organisasjonsnivå. Målet er at man i veiledningssituasjonen klarer å oppnå den nødvendige trygghet og tillit for å få til en åpen refleksjon om modellens ulike elementer, og samtidig kunne reflektere over de rådene ”theory-in-use” og eventuelle avvik mellom disse og ”espoused theory”.

4.3 Praksisbegrepet

Handal og Lauvås benytter seg av Løvlies (1974) modell for å klargjøre hva praksis er.

Figur 2: Praksistrekanten



Løvlie sier at den pedagogiske praksisen består av tre nivåer. Det første nivået, P1-nivået, er handlingsnivået. Dette nivået illustrerer det jeg gjør, det jeg selv og andre kan observere. Det er både handlingene mine, det digitale og det analoge språket (Bateson 1972). Nivå to og tre i modellen viser til begrunnelser for handling. På P-2 nivået er begrunnelsene teoribaserte eller praksisbaserte, og på P3-nivået blir handlingene begrunnet ut fra etisk rettferdiggjørelse. Denne modellen er en hjelp til refleksjon i forhold til egne handlinger. Hva er årsaken(e) til at jeg handler slik jeg gjør. Her ses igjen en klar psykodynamisk tenkning, begrunnelsene for handling ligger i fortiden i mine tidligere erfaringer, kunnskaper eller verdier som jeg innehar. Veileders oppgave i veiledningen er å hjelpe den veiledede til å reflektere i forhold til sin egen praktisk yrketeori, bli bevisst sitt eget ståsted. Til hjelp i denne prosessen har Handal og Lauvås skissert en rekke prinsipper som veileder kan ta i bruk.

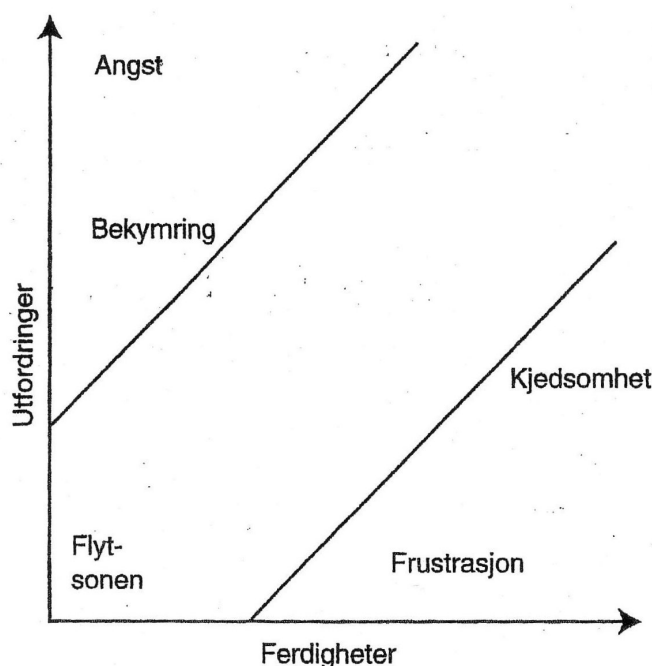
4.4. Veiledning mellom utfordring og støtte

Som veileder vil man møte forskjellige typer mennesker som kommer til veiledning. I alle veiledningssamtaler bør veileder gi både støtte og utfordring til den veiledede. Ulike personer vil trenge forskjellig vektlegging av støtte og utfordring avhengig av for eksempel hvilken sak de legger fram, hvilken situasjon de er i eller hvilken psykisk tilstand de befinner seg i. Det er veileders oppgave ”å være i balanse” med den veiledede. Med det mener jeg å klare å stille de riktige spørsmålene som igjen gir de riktige utfordringene til den veiledede slik at hun beveger seg i sin ”flytzone” (Andreassen og Wadel 1989).

Psykologen Csikszentmihalyi (op.cit.) har utviklet ”flytzone modellen” som kan ses i denne sammenheng med støtte/utfordring. De sentrale begrepene hos Csikszentmihalyi er utfordringer og ferdigheter.

”Han hevder at mennesker fungerer best når det er balanse mellom de ferdigheter vi innehar og de utfordringer vi blir stilt overfor. Når denne balansen er til stede, befinner vi oss i flytsonen. Blir utfordringene for store, fører det til bekymring og angst. Er ferdighetene for store i forhold til utfordringene, vil vi oppleve kjedsomhet og frustrasjon (Gotvassli 1996, s. 106).

Figur 3: Modell av Csikszentmihalyi



Det er et viktig prinsipp i all veiledning; det må være en balanse mellom støtte og utfordring mellom ferdigheter og utfordring for at veisøkerskal oppleve vekst i sin personlige utvikling.

4.5. Ulike perspektiv

Et annet viktig begrep i denne modellen er veiledning ut fra ulike perspektiv. Det innebærer å se en sak fra flere sider. I de fleste saker, kanskje alle, vil det være mulig å belyse fra flere sider. I min praksis opplever jeg spørsmål som peker på ulike perspektiv som veldig gode. De hjelper den veiledede til å reflektere over saken på en ny og annerledes måte og blir ikke så opphengt i bare sitt eget perspektiv. Disse spørsmålene hjelper også den veiledede til å ta avgjørelser på et bredere grunnlag enn tidligere og det er en hjelp til å forstå andre og deres opplevelse eller forståelse av en situasjon.

4.6. Metakommunikasjon

Vi sier at kommunikasjon er hierarkisk, det vil si at et budskap i en kommunikasjonsprosess skal forstås i lys av et annet budskap. All kommunikasjon inneholder to aspekter, et relasjonsaspekt og et innholdsaspekt. I noen situasjoner kan innholdet, saken som blir diskutert forstås i lys av relasjonen. Andre ganger kan ordene, det digitale språket være "meta" i forhold til det analoge (Bateson 1972).

Handal og Lauvås (1999):

"På et dagligdags plan betyr det at et finnes et brukbart verktøy å ty til når man opplever at noe er feil i kommunikasjonen" (s.75).

De sier videre at:

"I forhold til vanlig fagterminologi benytter vi oss her av et utvidet metakommunikasjonsbegrep som omfatter tre forhold:

- *kommunikasjon om måten vi snakker sammen på*
- *kommunikasjon om relasjonen mellom oss*
- *kommunikasjon om den veiledningsstrategien som er i bruk (s.75).*

Metakommunikasjon skal i Handal og Lauvås sin modell være en gjensidig utveksling om hvordan den enkelte opplever kommunikasjonen i forhold til de forventninger man har.

5. Sentrale begreper innenfor Milanotradisjonen

5.1. System

Siden Milanotradisjonen bygger på systemisk tenkning, finner jeg det naturlig å gi en kort drøfting av systembegrepet.

Jensen (1994) definerer et system som:

”et sett komponenter eller enheter som interagerer med hverandre. Interaksjonen finner sted innenfor en grense som både filtrerer typen og mengden av input og output (Jensen 1994, s. 42).

Milanotradisjonen ser på familien som et selvregulerende åpent system. Det innebærer at familien i stor grad utvikler sitt atferdsmønster ved hjelp av prøving og feiling. Alle input i systemet eller familien får konsekvenser for hele systemets output. De enkelte familiemedlemmene gir hverandre tilbakemelding om atferden er tillatt eller ikke tillatt. På denne måten utvikles det et atferdsmønster eller et regelverk for handling i hver enkelt familie. Hver ny handling fra et familiemedlem vil enten bekrefte eller utfordre det tillatte atferdsmønster. Familien er i et dialektisk forhold, det vil si et forhold hvor man danner forutsetninger for hverandres atferd. Den enes atferd påvirker den andre og visa versa. Denne tenkningen innebærer at familiesystemet er mye mer enn summen av de enkelte delene. To pluss to er mer enn fire.

Et annet aspekt ved et system er at:

”alle levende systemer bærer i seg to grunnleggende og tilsynelatende motstridende krefter – en som går i retning av forandring og en som går i retning stabilitet” (Hårtveit og Jensen 1999, s. 147).

Et system er alltid i endring og vil prøve å opprettholde et likevektsforhold mellom forandring og stabilitet, en homeostase.

5.2. Nøytralitet

Begrepet nøytralitet henger i Milanotradisjonen sterkt sammen med begrepene konstruktivisme og 2. ordens kybernetikk. Terapeuten konstruerer sin egen virkelighet og nøytralitet er derfor en umulighet i enhver relasjon. Når terapeuten kommer inn i en familie, dannes et nytt og

annerledes system. Terapeuten er aktør i samspillet på samme måte som de andre i systemet, terapeuten påvirker og påvirkes i systemet. Det er umulig å stille seg utenfor et system og alle kommer inn i systemet med sin konstruksjon av virkeligheten.

*”Vi har ingen annen tilgang til virkeligheten enn våre bilder av den”
(Hårtveit og Jensen 1999, s. 61).*

Dette innebærer at det i et system blir utallige forståelsesrammer av et fenomen. For å få en konstruktiv situasjon, blir anerkjennelse og åpenhet viktige verdier å inneha. Løvlie Schibbye skriver om anerkjennelse slik:

”Anerkjennelse innebærer at jeg anerkjenner deg som et individ med rettigheter og en separat identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine erfaringer og opplevelser. Jeg behøver ikke godta dem som riktige, jeg er simpelthen villig til å la deg ha retten til ditt syn” (Løvlie Schibbye 1988, s. 40).

5.3. Hypotesedannelse

Hypotesedannelse er et ledd i Milanotradisjonens metode som terapeuten kan gjennomføre med familien. Den foreløpige hypotesen kommer terapeuten fram til i et formøte mellom de involverte terapeuter ut fra opplysninger de har fått ut fra henvisningen. I terapitimen prøves denne hypotesen ut sammen med familien for å få den bekreftet eller avkreftet. Etter dette prøver terapeutene seg på en ny hypotese som igjen blir framstilt for familien.

Metodiske trekk:

- **Formøte mellom terapeutene.** Her kommer terapeutene fram til en foreløpig hypotese ut fra henvisningen. Denne foreløpige hypotesen danner grunnlag for spørsmål som terapeuten kan stille familien i terapisisituasjonen.
- **Terapisisituasjonen.** I dette møtet blir den foreløpige hypotesen prøvd ut. Hensikten med utprøvingen er å få bekreftet eller avkreftet hypotesen.
- **Møte mellom terapeutene.** Terapeutene utarbeider en ny hypotese og en intervensjon på grunnlag av de opplysningene som kom fram i terapisisituasjonen.

- **Møte med familien.** Intervensjonene blir presentert for familien og familien får komme med sine reaksjoner.
- **Møte mellom terapeutene.** Terapeutene drøfter familiens reaksjon på intervensjonene for å vurdere om de forsterker eller svekker hypotesen om familien. Terapeutene planlegger også neste terapitime.

(Fritt gjengitt fra Hårtveit og Jensen 1999).

5.4. Sirkularitet og punktuering.

Vi deler ofte årsaksforklaringer inn i lineære - og sirkulære årsaksforklaringer. I en positivistisk forståelse vil familien forstås ut fra en lineær årsak-virkningsmodell. Vi tenker ofte at noe forårsaker noe annet, en stimulus-respons tenkning. Et familiesystem er, sett ut fra Milano-tradisjonen, et sirkulært system som alltid er i forandring. De ulike hendelsene som skjer i systemet er knyttet sammen på en sirkulær måte. Når vi punktuere en hendelse, framstår noe som mer vesentlig eller noe som årsak til noe annet. Vi kan si at å punktuere er ”å sette merke ved”. Vi har lett for å punktuere på de samme stedene hver gang, det vil si at vi ser en bestemt atferd eller egenskap hos et menneske som årsak til en annens atferd eller egenskap. Vi har også en tendens til å punktuere de hendelser som stemmer overens med våre tidligere inntrykk. I Milanotradisjonen legges det vekt på å punktuere på ulike steder i et hendelsesforløp. Det medfører at det kan være flere ulike oppfatninger av årsaksforklaringer som kan oppfattes som like ”sanne” av de involverte parter. Problemer kan oppstå i et system når de ulike medlemmene i systemet punktuere forskjellig.

”Disagreement about how to punctuate the sequence of events is at the root of countless relationship struggles” (Watzlawick et al 1984, s.56).

For å få fram sirkulariteten i en hendelse, brukes sirkulære spørsmål. Sirkulære spørsmål bygger på informasjon gitt i svaret på forrige spørsmål. Sirkulære spørsmålene er blant annet spørsmål som utforsker forskjeller mellom personer, relasjoner og verdier. Et sirkulært spørsmål som utforsker relasjoner kan være: Hvem har best kontakt med personen? Sirkulære spørsmål innebærer også effekt -, triadiske - og hypotetiske spørsmål.

”Effektspørsmål handler om hvilken virkning en gitt væremåte, handling eller framgangsmåte kan ha på andre, for eksempel målpersoner eller deres pårørende” (Gjems 1995, s. 53).

Triadiske spørsmål omhandler hvordan en tredje part reagerer på en samhandling mellom to andre og hypotetiske spørsmål skal hjelpe til å se alternative muligheter.

5.5. Kart og terreng

Bateson bruker begrepene kart og terreng. Kartet er ideene og tankene våre om virkeligheten. Vi kan aldri forholde oss direkte til virkeligheten, bare til vårt eget kart, vår egen forståelse av virkeligheten.

”The map is not the territory” (Bateson 1972, s. 449)

Vi lager oss vår forståelse av virkeligheten og det er denne forståelsen, dette kartet vi forholder oss til. Som Bateson skriver, kartet er ikke terrenget, men en måte å forstå terrenget på.

”Det nærmeste vi kommer virkeligheten, er til våre tanker, bilder og forklaringer på det vi ser, hører og føler” (Jensen 1994, s. 59).

Kart og terreng er et bilde på det konstruktivistiske perspektiv, ideen om at mennesket skaper verden samtidig som vi observerer den. Denne prosessen er helt sentral da vi, ut fra Milanotradisjonen, kun kan tilegne oss forståelse av virkelighetens terreng gjennom de kart vi konstruerer. Problemet i kommunikasjonen mellom mennesker er at vi har ulike kart over det samme terrenget. En ”ustrukturert” familie kan av en annen person oppfattes som en ”kreativ” familie.

”Dette er viktig å holde fast for å kunne skifte ut kart/ideer når de gamle ikke lenger er brukbare/fruktbare/nyttige til å løse de problemene vi møter” (Ulleberg 1991, s. 69).

En terapeuts beskrivelse av en familie er ikke familien, men terapeutens kart om familien. Das Ding an sich, das Ding fur mich, som Kant sa.

5.6. Kontekst

Konteksten er forståelsesrammen, den sammenhengen noe skjer i og blir forstått i. Mennesket er tolkende og vi prøver å ramme inn det vi observerer.

”Med kontekst mener Bateson den kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammen vi oppfatter innenfor, og som hjelper oss å tolke det vi forstår inne i denne rammen” (Jensen 1994, s.50).

Dette innebærer en psykologisk forståelsesramme som er blant annet våre verdier, holdninger, kunnskaper, erfaringer med mer. All atferd tolkes i en kontekst, konteksten skaper mening. Det er den enkelte som ser, hører og opplever som gir atferden mening i konteksten. Vi persiperer; velger ut og tolker sanseinntrykk. Jeg tar med et sitat fra Hellesnes selv om jeg ikke har funnet ut hvor han har skrevet det:

”Di meir ein individualiserar eit problem, di meir uforståeleg vert det, for å individualisere eit problem er å isolere det frå den konteksten som det er eit problem innanfor”

Kontekstmarkør er det som kommuniserer til oss hvordan en kontekst kan forstås. For eksempel; tingen i seg selv er bare tingen, men den er bærer av et bestemt budskap til en bestemt person. Ølbokser på bordet er bare ting, men som kontekstmarkør kan de kommunisere fyllefest eller middag avhengig av blant annet de erfaringer personen har med ølbokser.

5.7. Digital og analog kommunikasjon

Watzlawick (1967) opererer i sin teori med fem ulike aksiomer. Et av disse aksiomene er digital og analog kommunikasjon som er viktige begrep i Milanotradisjonen.

5.7.1. Digital kommunikasjon

Ordet ”digit” betyr ”tegn” eller ”siffer”. Digital kommunikasjon er derfor kommunikasjon som foregår ved hjelp av tegn, det kan for eksempel være bokstaver eller tall. Disse tegnene er forholdsvis entydige og egner seg til å dele et budskap som er rasjonelt og logisk.

"Digital message material is of a much higher degree of complexity, versatility and abstraction than analogic material".

(Watzlawick 1980, s. 65).

Forutsetningen for å forstå et digitalt budskap er at man forstår koden, for eksempel språket. Ordet "hund" har ikke noe hundeaktig over seg, man forstår bare innholdet i ordet hvis man kan koden, i dette tilfellet det norske språket. Watzlawick sier det slik:

"...and outside this convention there exists no other correlation between any word and the thing it stands for...(op.cit, s.62).

Ølgaard:

"Ved digital kommunikation har tegnet ingen lighed eller overensstemmelse med det betegnede, men er helt arbitrært, man kunne lige så godt bruge en cifferkode".

(Ølgaard 1991, s.50).

Digital kommunikasjon blir i dagligtale ofte omtalt som verbal kommunikasjon. Watzlawick mener at det digitale nivået i hovedsak er knyttet til innholdet i kommunikasjonen. Vi snakker også om symboler som digitale tegn, for eksempel det norske flagget. Disse symbolene er imidlertid mer tvetydige enn for eksempel tall og bokstaver. Kjartan Fløgstad har i en av sine bøker en liten historie som sier noe om at bokstaver også kan være mangetydige. Det var læreren som skrev en stor A på tavla, og spurte sine førsteklassinger om hva det var. Ingen hender kom i været før en liten pjokk vågde seg og sa omternt følgende: Jeg skal ikke banne på at jeg veit det, men jeg trur det må være sparesset. Her ser vi hvordan guttens erfaringer er med på å bestemme tolkningen.

5.7.2. Analog kommunikasjon

Parallelt med den digitale kommunikasjonen foregår den analoge kommunikasjonen. I følge Psykologisk ordbok (1973) betyr ordet analog "overensstemmelse; samsvar; likhet. Særlig i betydning av forholdslikhet". Ølgaard sier det slik:

"I den analoge kommunikation er det en eller anden overensstemmelse mellom tegnet og det betegnede".

(Ølgaard 1991, s. 50)

Hvis jeg hylr av glede, vil hylets styrke kunne si noe om hvor stor gleden er. Her vil det kunne være en overensstemmelse mellom tegnet, i dette tilfellet, hylet, og det betegnende, det vil si gleden. På den andre siden sier vi at det analoge språket er mangetydig. Gråt kan bety både glede og sorg avhengig av konteksten som gråten skjer i.

”...there are tears of sorrow and tears of joy, the clenched fist may signal aggression or constraint, a smile may convey sympathy or contempt...”

(Watzlawick 1980. s. 65).

Fordi den analoge kommunikasjonen er mangetydig, står vi i fare for å feiltolke og misforstå det som kommuniseres til oss. Vi har i tillegg en tendens til å oversette det analoge språket til egenskaper hos personen. Gråt kan bli til ”han er så sårbar” eller ”han blir så fort fornærmet”. Her ser vi igjen problemet med at den analoge kommunikasjonen er mangetydig, og vi kan derfor få mange ulike tolkninger. Watzlawick sier at det analoge nivået i hovedsak er knyttet til relasjonsplanet i kommunikasjonen

5.7.3. Praktiske konsekvenser

Virginia Satir er opptatt av at det er kongruens mellom de ulike nivåene i en kommunikasjonsprosess. ”Kongruens – som betyr samsvar – henspeiler på:

1. om det er samsvar mellom de signalene vi sender ut, og
2. om det er samsvar mellom det som kommer ut av oss og det som foregår av tanker og følelser inne i oss”(Satir 1985, s. 23).

Kongruens vil si at det er overensstemmelse mellom det analoge språket og det digitale, at det ene språket understøtter det andre.

”In short, if we remember that every communication has a content and a relationship aspect, we can expect to find that the two modes of communication not only exist side by side but complement each other in every message”.

(Watzlawick 1980, s.64).

Jeg kan se vennlig på et menneske og fortelle at jeg er glad i det. Når jeg er kongruent, forsterkes det jeg ønsker å kommunisere nettopp fordi de to nivåene i kommunikasjonen samsvarer. Det skaper en avklart situasjon og man når lettere fram med et budskap som er forholdsvis entydig.

Inkongruens vil si at det er uoverensstemmelse mellom det analog og det digitale nivået. Jeg kan se aggressivt på et medmenneske og si at jeg ikke er sint på det. I de aller fleste tilfeller vil nok inkongruens kunne skape en utrygg og forvirrende situasjon, og mottaker vil nok oftere stille spørsmål ved den digitale kommunikasjonen enn den analoge.

Forfatteren Sonja Lied sier at kroppsspråket er først og fremst viktig fordi det taler et sannere språk enn ordet (Lied). Hun mener at vi er ærligere gjennom det analoge språket enn det digitale. Etter min vurdering peker Sonja Lied på et sentralt aspekt, men samtidig har, i hvert fall vi voksne, lært oss til å kontrollere våre kroppslige reaksjoner i stor grad. Med barn er det annerledes, hvis vi skal lære de å kjenne, er det av stor betydning nettopp å observere deres analoge språk. De har, som Satir påpeker, et samsvar mellom det som ”kommer ut av oss” og det som foregår av tanker og følelser inni seg.

”Styrken i kongruens ligger i at det du sier stemmer overens med det du føler, at kropp og ansiktsuttrykk stemmer med ordene, og dine handlinger understreker alt sammen”.

(Satir 1985, s. 41).

I ulik litteratur om kommunikasjon sies det at hver gang vi kommuniserer er det minst seks budskap som inngår i kommunikasjonsprosessen:

1. Det du mener å si
2. Det du virkelig sier
3. Det den andre hører
4. Det den andre tror at han hører
5. Det den andre svarer
6. Det du tror den andre svarer

I følge kommunikasjonsteori har vi en tendens til å velge ut de sanseinntrykkene som allerede stemmer overens med de oppfatningene vi har av personen eller situasjonen fra før av.

Det analoge språket vil i mange tilfeller være umulig å oversette til det digitale, for eksempel musikk, dans, erotikk, maleri osv. Hvis vi prøver oss på en oversettelse fra det ene kommunikasjonsnivået til det andre, vil mye av opplevelsen gå tapt.

”Not only can there be no translation from the digital into the analogic mode without great loss of information, but the opposite is also extraordinarily difficult: to talk about relationship requires adequate translation from the analogic into the digital mode of communication”.

(Watzlawick 1967, s. 66).

På den ene siden vil mye informasjon kunne gå tapt hvis vi prøver å tolke det ene nivået i lys av det andre, men på den andre siden kan vi si at det ene nivået kan være metanivå i forhold til det andre nivået. Det ene nivået kan forklare det andre.

Når jeg ligger på sofaen en ettermiddag, er det en analog kommunikasjon. Denne atferden kan forklares digitalt: ”Jeg er syk”, eller ”Jeg bare hviler meg litt”. Det digitale forklarer det analoge, og misforståelser minimaliseres.

Som nevnt tidligere hevder Watzlawick at det digitale språket i all hovedsak henvender seg til innholdsplanet i kommunikasjonen og at det analoge henvender seg til relasjonsplanet. Ethvert utsagn sier noe om forholdet oss i mellom. Når en student leverer en besvarelse til meg og jeg vurderer den til ”ikke bestått”, forteller det også noe om vår relasjon. En beskjed på det digitale nivået sier også noe om relasjonene. Jeg har kommunisert til studentene hvem som bestemmer og i tillegg sagt noe om maktforholdet oss i mellom.

5.8. Forandring

Forandring er et viktig begrep i Milanotradisjonen og vi snakker om første – og annenordens forandring. Førsteordens forandring er forandring innenfor de rammer og den selvforståelse som den veiledede har. Annenordens forandring handler om en ny forståelse av et problem eller en situasjon. Watzlawick (1980) sier det slik:

”Hvis vi aksepterer dette grunnleggende skille mellom de to teoriene, er resultatet at det finnes to forskjellige typer forandring: en som inntreffer inne i et gitt system som selv forblir uforandret, og en som når den inntreffer, forandrer systemet selv” (s.29).

Det er vanskelig på forhånd å si noe om et problem trenger en første- eller en annen-ordens forandring eller for å si det på en annen måte; om problemet er løst ved en første - eller annen-ordens forandring. Svaret på spørsmålet er om forandringen kan skje innenfor de rammer som er gitt eller om selve systemet må forandres.

6. Eksempler fra praksis og en kort drøfting

Eksempel 1:

Systemet i dette eksemplet består av tre førskolelærere som arbeider i samme barnehage. Den ene er styrer og i slutten av 50 – årene. Hun har sin grunnutdanning for ca. 30 år tilbake og har ingen videreutdanning. Hun har arbeidet i denne barnehagen i ca. 20 år. Den andre førskolelæreren er i midten av 20 – årene og det er hennes andre år i denne barnehagen. Den tredje er spesialpedagog, ansatt i barnehagen på grunn av to barn med atferdsproblemer. Hun har vært ansatt i et halvt år. Problemet, som veileder får presentert fra styrer, er at disse tre førskolelærerne ikke klarer å samarbeide, de har dårlige relasjoner og det går ut over hele miljøet i barnehagen.

Eksempel 2:

En styrer har henvendt seg til en veileder for å få hjelp i forbindelse med foreldresamarbeidet. Personalets bilde av barnehagen er at det er en god barnehage både for barn og voksne. I samtaler med foreldrene for flere uker siden kom det imidlertid fram at foreldrene er langt fra fornøyd. Barnehagen har et heller dårlig rykte, og personalet begynner å bli deprimerte.

I det første eksemplet var en naturlig foreløpig hypotese for meg at noe av problematikken var knyttet til personalets ulike kart av situasjonen.

Med utgangspunkt i Milanotradisjonen tok jeg som veileder utgangspunkt i kart og terreng problematikken i forhold til begge eksemplene, men med noe ulikt fokus.

Personalet hadde ulik utdanning, stilling, alder, erfaringer samt også ulike verdier og holdninger. Jeg brukte sirkulære spørsmål som utforsket forskjellene i forhold til personer, relasjoner og verdier. Når jeg stilte spørsmål om forskjeller, var det en utfordring å spørre om ”forskjeller som skaper en forskjell” (Bateson 1979, s.12).

”Med dette menes at spørsmålene får fram informasjon som virkelig skaper en forandring i sakstillers forståelse eller handling i en sak. Det gjelder å finne fram til vinklinger som utvider sakstillers ofte

endimensjonale syn i saken. Hensikten er å utvide forståelsen for den sammenheng saken står i, for den som legger saken fram” (Gjems 1995, s.52).

Gjennom spørsmål om forskjeller, kom det tydelig fram at saken kunne ha mange forståelsesrammer. Spørsmålene om forskjeller fikk også fram ulike strategier for hvordan vi kunne gå videre i den aktuelle saken.

I det andre eksemplet var en foreløpig hypotese at alle medlemmene i personalet hadde til dels like og fastlåste kart om barnehagen. Hvis et system, her medlemmene i personalgruppa, har et forholdsvis likt kart over terrenget, vil de ha en tendens til å glemme at det er et kart og tro at det er terrenget de forholder seg til. Jo flere som er enige i et kart, jo lettere er det å glemme at det er et kart og ikke terrenget. Her brukte jeg sirkulære spørsmål som omhandlet tid, unntak og mestring. Spørsmål om tid brukte jeg for å få fram når problemene oppstod, hvordan problemet ser ut i nåtiden og hvordan personalet så på problemet i framtiden. Unntaksspørsmål brukte jeg for å få fram ulike situasjoner hvor foreldrene var fornøyd med personalets innsats. Unntaksspørsmål fikk også fram hva personalet mestret. Her stilte jeg også spørsmål som kobler tanker, følelser og handling, som for eksempel, ”hva pleier du å gjøre når du føler at foreldrene er urettferdige med deg”? For å bygge opp igjen den positive identitetsfølelsen som personalet tidligere har hatt i forhold til barnehagen, ble det viktig å punktuere på de positive opplevelsene de har hatt med foreldrene. Personalet vil i en slik situasjon som dette ha en tendens til å velge ut de signalene som kommer fra foreldrene som har negativ valør. Det var viktig for meg å stille spørsmål som pekte på det positive. En annen hypotese kunne også være at personalet kanskje trengte en ny identitet i forhold til barnehagen, en identitet som kanskje var mer i overensstemmelse med foreldrenes oppfatninger eller at foreldrene trengte å få mer og bedre informasjon fra personalet.

Innenfor Handling/refleksjonsmodellen tok jeg i det første eksemplet utgangspunkt i styrers opplevelse av situasjonen – hennes perspektiv på saken. Jeg knyttet videre disse opplevelsene til tidligere erfaringer og til de verdier, holdninger og kunnskaper som styrer hadde for å kunne hjelpe styrer til bedre å forstå seg selv og sine reaksjoner. I starten av veiledningen ble perspektivet ”på egne vilkår” viktig i denne sammenheng. Videre i veiledningen brukte vi mye tid på hva styrer trodde de

andre førskolelærerne mente om saken for å få et utvidet perspektiv på situasjonen. Jeg utfordret styrer en del på hennes egne holdninger til personalet, hennes syn på hva en god leder er og hva hun trodde de andre mente om henne som leder. Jeg hevdet også mine egne meninger for å få fram andre synspunkter. I det andre eksemplet var framgangsmåten noe lik som i det første eksemplet. Men jeg brukte nok mer tid på å få fram hva uenigheten mellom personalet og foreldrene skyldes. Jeg var opptatt av å få fram konkrete situasjoner eller handlinger som hadde vært med på å skape problemet for å undersøke om personalet hadde en felles forståelse av problemet. Deretter var det naturlig å støtte og utfordre den praktiske yrkesteorien deres, hjelpe de til refleksjon rundt problemet. Generelt kan vi si at i veiledning med Handling/refleksjonsmodellen som utgangspunkt vil det stort sett alltid være naturlig å avslutte veiledningen på P1 – nivået. Det vil si at etter å ha reflektert over handlinger i forhold til erfaringer, kunnskaper og verdier vil et naturlig avsluttende spørsmål være; hva vil du nå gjøre med denne saken når du kommer tilbake til arbeidet ditt. Veiledningen skal være en hjelp til videre handling, enten man kommer fram til at man ønsker å forandre sin egen væremåte eller om man får bekreftelse på at væremåten er god.

Helle (1997) sier at veiledning kan dreie seg om dybdedykk i egen bevissthet.

”Ved å få stilt spørsmål om det som skal skje, eller har skjedd over overflaten, kan veiledningen hjelpe veisøker i det dybdedykket i egen bevissthet som refleksjon over egen praksis (s. 216).

Handling/refleksjonsmodellen har i sin grunntenkning en psykoanalytisk innfallsvinkel. Det innebærer at man i veiledningen er opptatt av å finne begrunnelser i fortiden for de handlingene man foretar seg i nåtiden. Hvilke tidligere erfaringer har veisøker som kan forklare hennes handlinger? I tillegg er Handling/refleksjonsmodellen opptatt av det ”indre perspektiv”, hvilke verdier, holdninger og kunnskaper har veisøker som styrer atferden, de valgene som blir tatt. Fokus blir satt på veisøkers praktiske yrkesteori. Faren er at det kan bli en deterministisk tenkning med lineære årsaksforklaringer.

Milanomodellen er systemisk i sin tenkning og det innebærer blant annet at veiledere er mer opptatt av de relasjonelle forhold enn de individuelle.

Veileder bruker sirkulære spørsmål for å få fram de ulike relasjonene i systemet. Fokus er rettet mot ytre perspektiv og årsaksforklaringene er sirkulære. Problemer som oppstår forstås som relasjonelle problemer mellom personene i systemet, de er i liten grad knyttet til egenskaper hos personene.

Begge modellene er opptatt av den enkelte persons utvikling i å forstå egen atferd og reaksjoner, men de har ulik tilnærming til hvordan denne utviklingen skjer på en best konstruktiv måte. Ved Handling/refleksjonsmodellen fokuseres det på begrunnelser for handling ut fra verdier, holdninger, erfaringer og kunnskaper. Dette perspektivet hjelper den veiledede til å ”oppdage” seg selv og kan gi et grunnlag for å forstå seg selv og sine handlinger bedre. Når en videre i veiledningen ”drar med seg” dette indre perspektivet til et relasjonsperspektiv, har jeg ofte opplevd at disse to ulike perspektivene gir grunnlag for gode refleksjoner og dermed kan bidra til å øke bevisstheten hos den veiledede. Utvikling av refleksjonsevne står sentralt i begge modellene.

Ut fra de erfaringer jeg har gjort meg vil jeg hevde at bruk av begge disse modellene gir en bedre forståelse av egen atferd enn bare ved bruk av en av dem.

7. Konklusjon og avslutning

Jeg har gjort rede for Handling/refleksjonsmodellen og Milanomodellen og kort drøftet hvordan bruk av begge modellene gir en bedre forståelse av egen atferd og av de relasjonelle forhold enn bare ved bruk av en av dem. Disse to modellene synes for meg å utfylle hverandre på en god måte med sitt forskjellige utgangspunkt og fokus og min erfaring tilsier at de begge er egnet til bruk ved veiledning i personalgrupper.

For alle veiledere og terapeuter er det viktig å legge til grunn at mennesker flest ønsker å kunne håndtere sine egne problemer. Når de da går til det skrittet for å be om hjelp, har de krav på å bli møtt med respekt og bli tatt på alvor ut fra sine egne forutsetninger.

Tilslutt et sitat av Piet Hein: ”Menn’sker er gode på bunden, sa fanden, de vil ikke forbedre seg selv, men hinanden”.

Litteratur

- Andersen, T. (1997): *Reflekterende prosesser*. Dansk psykologisk forlag, København.
- Andreassen, K.S og Wadel, C. (1989): *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Seek. Flekkefjord.
- Argyris, C. og Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison – Wesley.
- Argyris, C. (1992): *On organizational learning*. Cambridge, Mass. Blackwell.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine, New York.
- Bateson, G. (1979): *Mind and Nature*. Fortuna. London.
- Børresen, M. Bjorvand (1996): *Personalveiledning i barnehagen*. Oplandske bokforlag, Vallset
- Børresen, M. Bjorvand (1999): Personalveiledning i skole og barnehage. *Bedre skole* nr. 3, 1999.
- Caplan, G. (1970): *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Basic Books. New York.
- Freire, P. (1988): *De undertryktes pædagogik*. Christian Eilers forlag, Oslo.
- Gjems, L. (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Gotvassli, K. Å. (1996): *Barnehager – organisasjon og ledelse*. Tano. Oslo.
- Grendstad, N. (1969): *Humanistisk Psykologi*. Institutt for kristen oppseding. IKO's læremidler, Oslo
- Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår*. Cappelens Akademiske forlag, Oslo
- Heap, K. K. (1983): *Faglig veiledning i sosionomutdanningen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Helle, L. (1997): *Rom for handling? Skoleutvikling i lys av L97*. TANO A.S, Oslo

- Hårtveit, H. og Jensen, P. (1999): *Familien – pluss en*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Jensen, P. (1994): *Ansikt til ansikt*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo
- Lundby, G. (1998): *Historier og terapi*. Tano Aschehoug, Oslo
- Løvlie, L. (1974): Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen* nr. 1, 1974.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. New York.
- Ulleberg, I. (1991): *Veiledning av lærere*. Hovedoppgave til det sosialpedagogiske studiet, Universitetet i Oslo.
- Watzlawick, P. (1967): *Pragmatics of human communication*. W.W. Norton & Co Inc., New York.
- Watzlawick, P. (1980): *Forandring*. Gyldendal, Oslo
- Ølgard, B. (1986): *Kommunikasjon og økomentale systemer – i følge Gregory Bateson*. Ask, Århus.