

Dalland, E. B. & Olsen, S. M. (2026). Den profesjonelle veilederen i møte med studenters utvikling innenfor kollegaveiledning. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 233–264). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761109>

9

Den profesjonelle veilederen i møte med studenters utvikling innenfor kollegaveiledning

Eva Brustad Dalland og Stein Magne Olsen

Sammendrag: Dette kapitlet tar for seg hvordan en profesjonell veileder fra universitetet arbeider med studenter som utdanner seg innenfor kollegaveiledning. Kapitlet beskriver hvordan den profesjonelle veilederen er bevisst på egen kommunikasjon for å kunne utføre veiledningen på veisøkerens premisser, og møter hen der hen befinner seg i prosessen. Den profesjonelle veilederen utviser fleksibilitet og ser veiledningsprosessen som dynamisk. Han møter studentene i praktisk øving både ved studiestedet og ved deres lokale arbeidsplass, og fungerer som støttespiller og veileder når studentene øver på kollegaveiledning i reell kontekst. Studien er basert på den profesjonelle veilederens grundige notater og beskriver noen fellestrekk ved utfordringer som studentene møter når de øver kollegaveiledning. I løpet av studiet utvikler studentene en struktur i veiledningen basert på en veiledningsmodell. Som nybegynnere blir de ofte bundet av egen planlegging og forutbestemte spørsmål, og blir for ivrige etter å stille nye spørsmål i stedet for å lytte og følge opp veisøkers svar.

Nøkkelord: kollegaveiledning, profesjonell veileder, veiledningsmodell, dynamisk veiledning, kommunikasjon, aktiv lytting, arbeidsnotater, utfordringer, reell kontekst

Abstract: This chapter deals with how a professional supervisor from the university works when supervising students during their education in peer guidance. It describes how the professional supervisor is aware of his communication, to be able to provide supervising on the pathfinder's terms, and to meet them where they are in their process. The professional supervisor is flexible and describes the guidance process as dynamic. He meets the students in practical training sessions both on campus and at their local workplace, serving as a supporter and supervisor when the students practice peer guidance in a real-life context. Based on the professional supervisor's detailed notes, the chapter outlines some common challenges students encounter when practicing peer supervision. During their study, the students develop a structure in peer guidance based on a guidance model. As beginners, they often get locked into their own planning and predetermined questions and become too eager to ask new questions instead of listening and following up the pathfinder's answers.

Keywords: peer guidance, professional supervisor, guidance model, dynamic guidance, communication, active listening, work notes, challenges, real context

Innledning

Stortingsmelding 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling* vektlegger at etter- og videreutdanninger bør tilrettelegges slik at studenter kan kombinere studier med å være i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette kapitlet omhandler studenter som tar et samlingsbasert deltidsstudium på 30 studiepoeng ved siden av å være yrkesaktive. Studiet er en videreutdanning for å kunne være faglig ledere i bedrifter innenfor eget fagfelt, der de gjennom forskrift er pålagt et veiledningsansvar for sine ansatte (Samferdselsdepartementet, 2004). Kapitlet tar for seg hvordan en profesjonell veileder fra universitetet arbeider med å utvikle studentene i kollegaveiledning i deres egen yrkespraksis, og hvilke typiske utfordringer studentene møter underveis. Kollegaveiledning kan betegnes som en yrkesfaglig veiledning, karakterisert ved at den inngår i en profesjonspreget utdanning og praksis (Lauvås & Handal, 2014). En passende definisjon på kollegaveiledning i denne sammenheng kan være:

Kollegaveiledning er en pedagogisk prosess der en gjensidig, likeverdig, faglig-systematisk, kontraktmessig og tidsbestemt dialog kan gi rom for utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse på individ-gruppe- og systemnivå (Aalberg, 2009 s. 186).

Veiledningspraksis skal være begrunnet i både teori og praksis (Lauvås & Handal, 2014), og sier at å gjøre en *kvalifisert* veiledning innebærer å ha en tilleggskompetanse innenfor veiledning med innsikt i veiledning, lang erfaring og god ferdighet til å kunne utføre den. En kvalifisert veileder bør ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger som styrker både profesjonalitet og integritet i veiledningsarbeidet. Kvalifisert veiledning er krevende, og det utgjør en vesentlig forskjell på kvalitet og utbytte av veiledningen om den utføres av kvalifiserte, eller av fagpersoner som ikke har en formell utdanning og erfaring innenfor veiledning (Lauvås & Handal, 2014; Tveiten, 2019). Etter endt utdanning i dette studiet skal studentene ha et grunnlag for å kunne utføre kvalifisert kollegaveiledning i sin rolle som faglig leder. Veileder fra universitetet har formalkompetanse i veiledningspedagogikk og mange års praksiserfaring innenfor veiledning og kollegaveiledning. I fortsettelsen benev-

nes han derfor som *den profesjonelle veilederen*, mens studenten benevnes som *veileder* når hen gjør øvinger i kollegaveiledning.

Kunnskapstilfanget i denne studien omhandler *hvordan den profesjonelle veilederen jobber for å utvikle studentene i kollegaveiledning, og hva som er typiske trekk ved studentenes kollegaveiledning som nybegynnere*. Studien har som mål å bringe frem konkret kunnskap om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider i denne konteksten, samt hvilke utfordringer som ofte oppstår hos studentene og danner grunnlaget for innholdet i veiledningen. Det er et mål å fremskaffe og beskrive noe av den til dels tause kunnskapen og erfaringene som ligger til grunn for hvordan den profesjonelle veilederen følger opp studentene under øvinger i deres reelle kontekst. I St.meld.16, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016–2017), er et av hovedmålene at studentene skal få en utdanning som er relevant for arbeidslivet, der utvikling av kunnskap i fellesskap er vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2017). I studiet er det kontekster for praktisk øving på kollegaveiledning både på studiestedet og ved egen arbeidsplass. Den profesjonelle veilederen møter studentene i deres reelle yrkeskontekst, der studentene øver på kollegaveiledning. Kapittelet beskriver hvordan det i denne utdanningen tas i bruk en modell for kollegaveiledning, basert på *Handlings- og refleksjonsmodellen* (Lauvås & Handal, 2014), og hvordan *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2022) kan utgjøre et støtteverktøy for veilederen i en startfase. Kapittelet løfter frem hvordan den profesjonelle veilederen jobber i veiledningsprosessen for å kunne gjøre veiledning på veisøkers premisser. Erfaringer fra praksisfeltet utgjør en viktig kunnskapskilde (Karlsson & Oterholt, 2010). De erfaringsbaserte beskrivelsene av hva som er typiske trekk ved nybegynnerens kollegaveiledning, er basert på den profesjonelle veilederens systematiske notater gjennom fem år. Kapittelet kan være til inspirasjon for undervisere og veiledere innenfor andre praksisnære og yrkesrelaterte utdanninger, så vel som for de som har ansvar for å utføre kollegaveiledning tilknyttet forskjellige yrkesroller.

Yrkesrolle og veiledning

Studentene har allerede en grunnutdanning som trafikklærere, noe som innebærer at de bør ha noe kunnskap og erfaring fra veiledning av elever. Trafikkopplæringsforskriften (Trof. § 6-14) stiller krav om 3 års yrkeserfaring

og bestått eksamen fra dette studiet for å ha rollen og ansvaret som faglig leder ved en trafikkskole (Samferdselsdepartementet, 2004). Faglig leder skal veilede og kontrollere undervisning av ansatte, bidra til at de får nødvendig faglig utvikling (Trof. § 6-15), og følge opp at de ansatte underviser i tråd med pedagogiske føringer i gjeldende læreplaner (Vegdirektoratet, 2016). Tilsyn fra Statens vegvesen skal kontrollere at faglig leder følger opp sine pålagte plikter. Læreplanene innenfor føreropplæring er forankret i konstruktivistiske læringsteorier, som ligger til grunn for målformuleringer, valg av innhold og pedagogiske arbeidsmåter (Vegdirektoratet, 2004). Hovedmålet i læreplanen favner at eleven skal utvikle selvinnrettet og risikoforståelse for å kunne kjøre bil på en ansvarlig måte. Eleven skal utvikle sosiale ferdigheter, ha gode holdninger som bilfører, og ha kontroll over plutselige innskytelser, aggresjon og emosjonelle tilstander (Vegdirektoratet, 2016). For å kunne gjennomføre en god kollegaveiledning, er det nødvendig at faglig leder selv forstår læreplanenes overordnede intensjoner og pedagogiske forankring. Det er viktig at hen forstår at vektleggingen av å utvikle elevens refleksjon, selvvurdering og selvinnrettet er der for at eleven etter førerprøven skal kunne opptre selvstendig og være i stand til å videreutvikle seg som fører. Læreplanens mål fordrer at man jobber mye som veileder og mindre som instruktør underveis i læringsprosessen. Den som veileder blir på en måte yrkesfeltets representant, og under veiledning blir reelle yrkeskrav konkretisert og tydeliggjort (Lauvås & Handal, 1990).

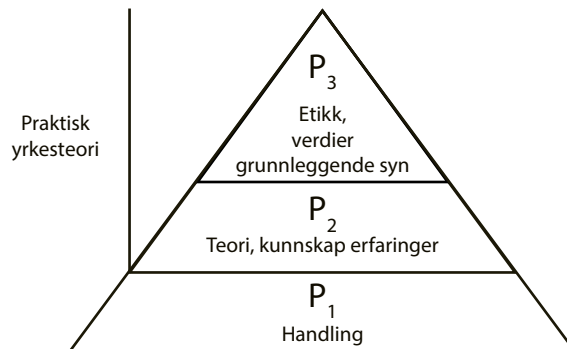
Teoretiske perspektiver og forskning

I dette studiet er veiledningsteorien forankret innenfor et sosial-konstruktivistisk perspektiv på læring, med vekt på at man lærer gjennom å være i et fellesskap i sosiale praksiser (Engeström, 2001; Leontiev, 1978). Kommunikasjon betraktes som det viktigste kulturelle redskapet for læring (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). Gjennom diskusjoner og refleksjoner i fellesskap tar enkeltmennesket læringen opp i seg selv og gjør den til sin egen, ved å utvikle sin *indre tale* (Vygotsky, 1986). Den indre tale har i seg både individets kunnskap og erfaringer, holdninger og verdier. Veiledning innenfor

et konstruktivistisk perspektiv gir rom for å utvikle personlig kompetanse ved å bringe følelsesdimensjonen inn i dialogen når det er behov for dette (Aalberg, 2009). Likeverdighet og faglig systematisk veiledning er et kjennetegn ved kollegaveiledning, der både kognitive og emosjonelle sider ved mennesket gjenspeiles i veiledningen (Aalberg, 2009).

Praktisk yrkesteori

I prosessen med å utvikle studentene til å bli kvalifiserte veiledere vektlegges bevisstgjøring og videreutvikling av studentens *praktiske yrkesteori* (Lauvås & Handal, 1990). Praktisk yrkesteori (PYT) handler om å ha bevissthet omkring hvilke valg, handlinger, kommunikasjon, etikk og verdier man kan stå for i sin yrkesrolle. Det handler både om kunnskap og erfaringer man legger til grunn for de valgene man gjør i undervisning og veiledning, og hvilke bak-enforliggende syn, verdier og etiske avveininger man gjør for å rettferdiggjøre sine valg (Lauvås & Handal, 2014). Veileder og veisøker har hver for seg en praktisk yrkesteori. *Praksistrekanten* (Lauvås & Handal, 1990, s. 108) er både en enkel illustrasjon og et verktøy til å bevisstgjøre og utvikle studentene i veiledning. Å kunne reflektere omkring alle de tre nivåene i Praksistrekanten inngår som en viktig del av den kvalifiserte yrkesutøverens kompetanse, og utgjør et viktig grunnlag for å bygge erfaringer og utvikle seg både sammen med kollegaer og på egen hånd. I et overordnet perspektiv kan dette bidra til videreutvikling av profesjonens kunnskap og praksis (Lauvås & Handal, 2014).



Figur 9.1

Praksistrekanten (Etter Lauvås & Handal, 1990, s. 108)

Praksistrekanten synliggjør hvordan man i kollegaveiledning bør være i dialog omkring de to øverste nivåene i trekanten, og ikke bare kommunisere omkring den observerbare aktiviteten eller handlingene i P_1 -nivået. Dette nivået favner også den observerbare og hørbare kommunikasjonen i konteksten. P_2 - og P_3 -nivået utgjør det som til sammen betegnes som *praktisk yrkesteori*. P_2 -nivået omhandler den kunnskapen og de erfaringene som ligger til grunn for veisøkers valg. Dette favner hvorvidt veisøker har forstått hvilke føringer læreplanen gir, om hen har god faglig kunnskap, og hvordan hen benytter sine erfaringer i undervisningen. Mye av P_2 -nivået er ikke observerbart for veileder, og er kanskje heller ikke så bevisst hos veisøker.

P_3 -nivået omhandler verdier og grunnleggende syn som individet har, og favner holdninger og etikk. P_3 -nivået innvirker på kunnskap og erfaringer som bygges i P_2 , som igjen innvirker på aktiviteter, handlinger og kommunikasjon på P_1 -nivået. På en måte kan P_3 sees som en illustrasjon på individets *indre tale*, det vil si menneskets bakenforliggende tenkning for hvordan hen fungerer i sosiale og kulturelle praksiser. Den indre talen utgjør grunnlaget for overveielser og valg som individet gjør når det gjelder handlinger og kommunikasjon (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). En kvalifisert veileder bør kunne bidra til dialog og refleksjoner som berører P_2 - og P_3 -nivået hos veisøker. Det er ikke gjort i en håndvending å bidra til at individet endrer seg i P_3 -nivået, men man kan legge til rette for en god kontekst og dialog i veiledningssituasjonen, og bidra til at veisøker starter sine egne refleksjoner. «Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon» (Säljö, 2001, s. 91).

P_3 -nivået berører det personlige planet hos veisøker, og i en veiledningssituasjon kreves trygghet og tillit for at veisøker skal kunne kommunisere fortrolig og ærlig. Tilstedeværelse og «det oppmerksomme nærværet» er avgjørende for veiledningsprosessen, og ifølge Vibe er dette veilederens viktigste redskap (Vibe, 2021). Dette innebærer også bevissthet rundt aktiv lytting, samt bruk av taushet eller stillhet som verktøy i veiledning, og at veileder er åpen for det uforutsette (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011; Wikstøl et al., 2020). Det er viktig at veilederen lar veisøker slippe til, og ikke blir for ivrig med å presentere egen kunnskap og løsninger. Veiledning handler om å møte veisøker der hen er, og være åpen for veisøkers egen tenkning, erfaringer og vurderinger som utgangspunkt for veiledningen (Karlsen, 2011). Av og til kan det være like viktig å forholde seg nærmest passiv og spørrende i situasjonen (Alterhaug, 2021). Det handler om å finne en god balanse mellom å være en

god lytter og samtidig fremstå som oppriktig interessert i veisøker og temaet for veiledningen.

Tidligere forskning

Tidligere forskning på utdanning i kollegaveiledning er gjennomført i relativt store grupper, og omhandler utprøving av organisering, verktøy, struktur og forhåndsbestemte prosedyrer for kommunikasjon (Ash & Clayton, 2004; Eik et al., 2020; Lange & Lauvås, 2018; Wikstøl et al., 2020). Det er imidlertid lite forskning på utdanning i kollegaveiledning der studentene øver kollegaveiledning på hverandre, og heller ikke på hvordan en profesjonell veileder arbeider i reelle praksisfelt under utdanning av kvalifiserte veiledere i kollegaveiledning. I en studie innen videreutdanning i veiledning på universitetsnivå ble det utprøvd en «ti sekunds regel», der det ble lagt vekt på bruk av stillhet i dialoger som ett av flere verktøy i veiledningssamtaler (Wikstøl et al., 2020). Forskerne fant en klar sammenheng mellom bruk av stillhet i dialoger og studentenes utvikling av egen lytting. Etter hvert tok studentene i bruk stillhet i samtalen, noe som også skapte rom for indre dialog både hos veisøker og veileder.

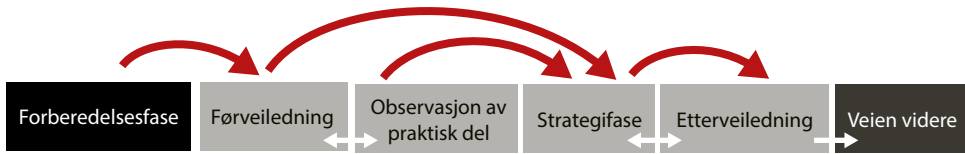
I en erfaringsbasert studie om kollegaveiledning i høyere utdanning ble det utprøvd en samtalemodell med stram struktur og forhåndsbestemte prosedyrer for kollegaveiledning i store grupper (Lange & Lauvås, 2018). Sentralt i studien står behovet for å strukturere selve veiledningssamtalen, slik at den blir noe annet enn det Lange og Lauvås omtaler som en «hverdagssamtale». Deltakerne hadde en mal for hva som skulle være i fokus, hvem som snakket og hvem som lyttet. Funnene tilsier at under kollegaveiledning i store grupper fant deltakerne malen nyttig, mens for enkelte var det krevende å følge malen, selv med opplæring på forhånd. Forskerne påpeker at det er ønskelig at deltakerne gjennom erfaring gradvis blir i stand til å frigjøre seg fra malen og være mer fleksible (Lange & Lauvås, 2018).

Kollegaveilederen bør være fleksibel og åpen for å fange opp og forholde seg til det uforutsette som skjer i situasjonen, slik at man ikke blir for låst i faste mønstre. Den erfarne veilederen må våge å slippe taket i teoretiske modeller som blir for styrende i veiledningskonteksten, stole på egne erfaringer og ta

utgangspunkt i det som faktisk skjer i konteksten (Karlsson & Oterholt, 2010). Det handler om «å tørre å ikke ha kontroll, og ta ting på sparket», slik en av deltakerne i Aalbergs studie svarte (Aalberg, 2009, s. 190). I en kvalitativ studie fra Universitetet i Sørøst-Norge ble det gjort en intervensjon der veileder-team utprøvde kollegaveiledning. Veiledningen handlet ikke bare om å gjøre endringer, men også om å løfte frem gode erfaringer og eksempler (Eik et al., 2020). Funnene viser at deltakerne opplevde personlig vekst i form av bedre selvtillit, og at de satte pris på å få støtte i utprøving av nye undervisningsformer. Tilhørighet til fellesskapet ga energi og opplevelse av mestring (Eik et al., 2020). Dette handler om følelsesdimensjonen i veiledning. Kollegaveiledning handler ikke bare om å være løsningsfokusert (Aalberg, 2009). Dersom det er et ensidig søkelys på veisøkers problemer og utfordringer, og dialogen dreier seg mye om hva vedkommende ikke får til, kan dette føre til at veiledning bare blir et sted der problemer løftes frem. Det å dele egne nederlag med andre kan være hemmende for åpen kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2021). I veiledning kan det være like viktig at veisøker blir bevisst på hva hen lykkes med. Veiledning kan frambringe mange følelser hos veisøker, derfor bør både veisøker og veileder være bevisst på at veiledning kan være sårbart. Samtidig kan det å være åpen om følelser, verdier og pedagogisk forankring i P_3 -nivået i veisøkers praktiske yrkesteori handle om å åpne opp for egen læring og utvikling.

Veiledningsmodell og -prosess

I dette studiet har vi, forfatterne av dette kapitlet, over tid anskueliggjort og anvendt en modell for kollegaveiledning: *Faser og en rød tråd under kollegaveiledning* (figur 9.2). Modellen har sitt utspring i *Handlings- og refleksjonsmodellen* (Lauvås & Handal, 2014). Sentralt i denne modellen er at veileder arbeider på en måte som gir veisøker mulighet, tid og rom til refleksjon, særlig knyttet til handlinger i praksisfeltet. Modellen beskriver at veiledning relatert til undervisning hovedsakelig består av fasene førveiledning, gjennomføring med observasjon og etterveiledning. I tillegg er vi inspirert av Inglar sin utdypning av denne modellen, der han vektlegger forberedelsesfasen og strategifasen (Inglar, 1997), noe vi har erfart som nyttig.

**Figur 9.2**

Faser og en rød tråd under kollegaveiledning

Pilene i modellen viser at veileder bør holde en rød tråd gjennom hele veiledningsprosessen. Ved å benytte oppgaver med induktiv tilnærming på første samling, søker vi å fremme forståelse for betydningen av de ulike fasene i veiledningsprosessen. Forberedelsesfasen kan innebære at veisøker forbereder seg til undervisningen, vurderer egne behov for veiledning, og gjerne skriver et notat om dette. I tillegg kan forberedelsesfasen inneholde avklaringer mellom veileder og veisøker om hva veiledning dreier seg om. Førveiledningen bør inneholde en dialog om veisøkers praktiske yrketeori, særlig med tanke på pedagogisk forankring på P_3 -nivået i PYT, og refleksjoner på P_2 -nivået rundt planlagt undervisning. Førveiledningen bør være en dialog om veiledningsgrunnlaget (Lauvås & Handal, 1990, 2014), og gi veisøker mulighet til å delta aktivt, begrunne valg og uttrykke refleksjoner omkring egen plan for undervisningen (figur 9.1). Førveiledningen skal være en nyttig fase for både veisøker og veileder. Dersom veisøker er usikker eller etterspør hjelp, kan veileder bidra til at veisøker ser flere muligheter eller alternativer som kan prøves ut med veileder til stede. Førsamtalen bør ende i en avtale om hva veisøker selv ønsker veiledning i. I observasjonsfasen under praktisk utøvelse er det viktig at veileder tar utgangspunkt i den inngåtte avtalen, og ser etter «knagger» eller gode eksempler som har sammenheng med avtalen. Under veiledningen må man unngå at kun de negative eksemplene blir løftet inn i dialogen. For veisøker kan det være svært viktig å få bekreftelser på det som fungerer godt.

I denne veiledningsmodellen fremheves strategifasens betydning for hvordan etterveiledningen utformes. Det er vesentlig at veileder får tid til å samle tråder fra førveiledningen, se dette i sammenheng med observasjonsfasen, finne gode eksempler, og tenke gjennom sentrale spørsmål som utgangspunkt for dialog og refleksjon under etterveiledningen. I denne fasen kan studenten som øver på kollegaveiledning velge å være alene eller søke

veiledning hos den profesjonelle veilederen. Lauvås og Handal hevder at etterveiledningen er et forum for erkjennelser (Lauvås & Handal, 2014). Etterveiledningen bør også gi veisøker mulighet til å kjenne på godfølelsen over aktiviteter som fungerer godt, og ikke ensidig belyse hva som bør endres (Eik et al., 2020; Jensen & Ulleberg, 2021).

Kollegaveiledning– en prosess i studiet

Studiet har i stor grad en induktiv tilnærming, med praktisk øving, opplevelser, diskusjoner og refleksjoner mellom studentene, før etterlesing av teori. De to første dagene arbeider to eller tre studenter sammen med en gruppeoppgave der de planlegger og gjennomfører praktisk øving på kollegaveiledning overfor studenter på grunnutdanningen, uten at en profesjonell veileder er til stede. Det legges opp til å starte prosesser hos de som har veilederrollen, med tanke på bevisstgjøring av den enkeltes praktiske yrkest teori, der også kommunikasjonsformer inngår. På dette tidspunktet har de ennå ikke fått presentert modellen for kollegaveiledning. I starten handler det om å løfte blikket og se seg selv og egen undervisning i et mer overordnet perspektiv. Gjennom refleksjonsnotat beskriver de diskusjonene og oppdagelsene de har gjort seg imellom. Erfaringsmessig beskriver studentene ofte at de har oppdaget og reflektert over at de hoppet over eller tok altfor lett på førveiledning og veiledningsavtale med den første veisøkeren, og gjorde dette bedre med den neste veisøkeren. Et annet trekk er at studenten i rollen som kollegaveileder gir tilbakemelding i stedet for å gi veisøker mulighet til å reflektere over egen undervisning. Underveis gjøres det etterlesing omkring temaer som berører selvvurdering, refleksjon og veiledning.

I fortsettelsen deles studentene inn i større grupper, hvor de tilbringer en hel dag sammen med en profesjonell veileder. Studentene arbeider parvis og veksler mellom rollene som veisøker som gjennomfører en undervisningssekvens, og som kollegaveileder. Den profesjonelle veilederen leder gruppen gjennom dagen, og har rollen som tilbaketrasket støttespiller, driver prosessen fremover og trekker inn teori der det faller naturlig. Målet er å bevisstgjøre modellen for kollegaveiledning (figur 9.2), samt å skape refleksjon rundt

kommunikasjon og rollen som kollegaveileder. Underveis kan det være behov for å trekke inn *Den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2022) som et støtteverktøy for dialogen både i før- og etter-samtalen. På dette tidspunktet er det sjelden at studenten trekker inn P_2 - eller P_3 -nivået i PYT (Lauvås & Handal, 1990; 2014) i dialogen. Etter første samling skal studentene øve på kollegaveiledning ved egen arbeidsplass, og levere et arbeidskrav knyttet til dette. I siste del av studiet møter den profesjonelle veilederen studentene i deres reelle yrkeskontekst, hvor studentene veksler mellom rollene som kollegaveileder og veisøker som underviser sin elev. Dette er et ledd i å kvalitetssikre at studenten utvikler seg til å bli en kvalifisert kollegaveileder innenfor sitt fagfelt.

Metode

Studiens tilnærming er inspirert av autoetnografi (Karlsson et al., 2021), ettersom det søkes å fremskaffe kunnskap basert på den ene forfatterens erfaringer som profesjonell veileder i praksisfeltet gjennom flere tiår. Det har vært en tydelig arbeidsdeling, hvor den andre er hovedforfatter og har forskeransvaret. For å fremskaffe kunnskap om hvilke utfordringer studenter kan ha når de utfører kollegaveiledning, har den profesjonelle veilederen gått gjennom sine egne grundige, rikholdige og håndskrevne observasjonsnotater fra en femårsperiode. I dialog og samråd med forskeren har han gått frem og tilbake i dette materialet, og sortert ut det som er typiske tendenser. Han har valgt ut dialoger til fremstilling i teksten, der flere av hovedtendensene kan inngå i én og samme dialog. Materialet er anonymisert ved at navnene som benyttes i dialogene er fiktive. Selv om han har skrevet dialogene så ordrett som mulig i konteksten, utgjør de likevel hans subjektive beskrivelse.

Det er benyttet en fenomenologisk tilnærming, hvor hensikten er å fange opp forskningsdeltakerens perspektiv og erfaringer knyttet til en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010). Den bestemte situasjonen er i dette tilfellet oppfølging av studenter i deres utvikling til å bli kvalifiserte kollegaveiledere innenfor sitt fagfelt, og den spesifikke konteksten er studenters praksisfelt, der de øver på kollegaveiledning. For å fremskaffe kunnskap

om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider med å utvikle studentenes kompetanse innenfor kollegaveiledning, har jeg i forskerrollen gjennomført flere runder med dybdeintervju og samtaler med ham, samtidig som jeg har gjort notater. I analyseprosessen er det benyttet en induktiv tilnærming med konstant komparativ analyse (Postholm, 2010; Strauss & Corbin, 1998). Det ble gjennomført åpen koding, hvor fellestrekk ble til kategorier som fremkommer ut fra materialet (Merriam, 2009). Analyseprosessen ga flere nye spørsmål, som jeg hadde behov for å avklare gjennom to oppfølgende korte intervjuer. I tillegg skrev intervjupersonen et notat med beskrivelser av hvordan han arbeider med studentene. For å øke påliteligheten har intervjupersonen lest gjennom fremstillingen av funnene.

Som forsker står jeg nær intervjupersonen som kollega, jeg underviser og veileder på studiet, og har noe erfaring fra å være i tilsvarende rolle som den profesjonelle veilederen. På den ene siden kan det være en styrke at jeg som forsker har god forståelse av de kontekstene og erfaringene intervjupersonen beskriver, men på den andre siden kan dette påvirke min fremstilling – det kan hende jeg er «blind» for å se andre perspektiver. Siden den profesjonelle veilederen har bidratt med materialet i dette arbeidet, står han som medforfatter av kapittelet. Jeg har gjort etiske vurderinger om hvorvidt den profesjonelle veilederen burde vært anonymisert, men i kraft av hans velkjente rolle i dette fagfeltet ville ikke det vært mulig. Stein Magne Olsen, medforfatter og profesjonell veileder, er kjent i bransjen for sin veiledning av faglig leder-studenter ved deres arbeidsplass. Det veier tungt at nettopp hans omfattende erfaring med kollegaveiledning blir gjort tilgjengelig for andre innenfor et yrkesfelt det er gjort lite forskning på. I tillegg kan denne fremstillingen av kollegaveiledning i én til én-situasjonen mellom veileder og veisøker være nyttig også innenfor andre fagfelt og yrkesfelt.

Funn

Funnene fra intervjuet med den profesjonelle veilederen omhandler hva han legger særlig vekt på i rollen som veileder for studenter, samt hvilke utfordringer studentene oftest møter i utviklingen mot å bli kvalifiserte kollegaveile-

dere. I sin veiledning legger han stor vekt på å være en god rollemodell, både når det gjelder kommunikasjon, arbeidsmåter og struktur, og trekker inn teoretiske perspektiver ved behov. Hovedfunnene viser at den profesjonelle veilederen i stor grad tilstreber å tilpasse veiledningen til veisøkers premisser. Han arbeider grundig innledningsvis for å bli kjent med veisøkers bakgrunn for tenkning og valg. Et annet hovedfunn er hans bevissthet på egen kommunikasjon. Han vektlegger å gi veisøker mye taletid og lar det være rom for tenkepauser, mens han selv inntar en lyttende rolle og gjør grundige notater som fungerer som arbeidsverktøy videre. Veiledningen gjøres dynamisk ved at han tilpasser seg det veisøker er mest opptatt av. Funnene presenteres i to deler:

- Hvordan den profesjonelle veilederen jobber under kollegaveiledning
- Typiske trekk og utfordringer for studentene i kollegaveiledning

I fremstillingen benyttes veiledningsmodellen (figur 9.2) som ramme for å utdype funnene om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider. Deretter presenteres det han beskriver som de vanligste utfordringene studentene har i rollen som kollegaveileder. Hovedtrekkene er dels knyttet til måten de kommuniserer på, og dels til at veiledningen blir for statisk fordi de låser seg til sin egen didaktiske planlegging av veiledningssekvensen. Disse hovedtrekkene illustreres gjennom eksempler på dialoger fra den profesjonelle veilederens arbeidsnotater.

Hvordan den profesjonelle veilederen jobber under kollegaveiledning

I forberedelsene til veiledning i praksisfeltet ved studentenes lokale arbeidsplass, leser den profesjonelle veilederen gjennom studentenes beskrivelser og refleksjoner i innlevert arbeidskrav. I møte med studentene starter han med å beskrive hvordan han selv jobber, og siterer seg selv: «Jeg ønsker å få best mulig innsikt i hva som er din tenkning. Jeg stiller mange ‘hvordansspørsmål’ - og av og til også hvorfor-spørsmål». Den profesjonelle veilederen vektlegger å avklare studentenes forventninger til de to dagene de skal være

sammen. Deretter ber han dem beskrive seg selv som yrkesutøver – i dette tilfellet trafikklærer – hvordan de selv mener de jobber innenfor yrkesrollen, og hvilke utfordringer de har hatt så langt, både i egen undervisning og i kollegaveiledning. Gjennom dette søker han å få innsikt i deres praktiske yrkesteorier i P_2 og P_3 (Lauvås & Handal, 2014), samtidig som det kan iverksette refleksjoner hos studenten selv.

En førveiledning preget av lytting, stillhet og notater

Den profesjonelle veilederen vektlegger å gi veisøker mye rom, særlig i starten. Han bruker tid på å lytte til hva veisøker forteller, fremfor å stille fortløpende spørsmål. I stedet for et åpent spørsmål, kan han innledningsvis formulere det som en oppgave: «Jeg er veldig spent og nysgjerrig på hva som skal skje i denne timen, kan du gi meg et innblikk i hva du tenker kommer til å skje denne timen?» Han forteller at han deretter kan være stille og lyttende i omkring ti minutter, samtidig som han gjør arbeidsnotater. Han søker å notere nøyaktig hva veisøker sier, uten å legge til egen tolkning. På denne måten gjør han bevisst og aktiv lytting i en tilbaketrukket posisjon, der veisøker ikke forstyrres av stadige oppklarende spørsmål. Dette samsvarer med andre forfatters vektlegging av stillhet og aktiv lytting som redskaper i veiledningsdialogen (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011; Wikstøl et al., 2020). Dette handler om det oppmerksomme nærværet, som Vibe fremmer som det viktigste redskapet i veiledning (Vibe, 2021). Den profesjonelle veilederen gir sin fulle oppmerksomhet til hva veisøker faktisk sier, og møter dette med stor åpenhet. Et åpent spørsmål forutsetter at man også er åpen for de svarene som kommer. Den profesjonelle veilederen opptrer med respekt overfor veisøker, er åpen og ser verdien av å ta imot veisøkers egne tanker og vurderinger som utgangspunkt for veiledningen, slik også Karlsen vektlegger (Karlsen, 2011).

Oppfølgingsspørsmål kommer senere, etter at den profesjonelle veilederen har fått helheten i det veisøker har å fortelle. Som profesjonell veileder gir han veisøker et signal om at det veisøker sier er så interessant at det blir notert ned. Dette kan i seg selv skape en følelse av anerkjennelse og betydningsfullhet i situasjonen. Kollegaveilederen har ikke bare ansvar for å stille spørsmål – hen har et etisk ansvar for å lytte, være undersøkende og åpen for det nye, uten å trekke konklusjoner for tidlig på bakgrunn av egne erfaringer. Evnen til å forholde seg til stillhet i veiledningssituasjonen er en kraft (Larsen, 2011).

Den profesjonelle veilederen er så trygg i situasjonen at han har både vilje og mot til å bruke stillhet som et redskap i kommunikasjon. Som forsker undret jeg meg likevel på om han virkelig er helt stille i ti minutter? Han tenkte seg om og svarte:

Jeg driver med aktiv lytting, om nødvendig ber jeg om noe mer. [...]. Underveis bekrefter jeg ved lyd og kroppsspråk overfor veisøker at jeg følger med.

Den profesjonelle veilederen benytter seg altså av teknikker for å tilkjennegi at han lytter – gjennom lyttelyder, anerkjennende kroppsspråk som for eksempel et nikk og øyekontakt, eller ved å gi små verbale oppmuntringer: «interessant – har du mer å fortelle?», eller: «kan du utdype dette mer?». Underveis kan det være to til tre sekvenser der han bevisst lar det være helt stille, slik at veisøker får tenke seg om før hen fortsetter. Andre ganger er det naturlig for den profesjonelle veilederen å stille spørsmål og avklare om veisøker har fått fortelle det han ønsker:

Når veisøker tar pause, unngår jeg å komme med spørsmål umiddelbart – jeg lar det gjerne være pause ett til to minutter. Den pausen bidrar ofte til at veisøker kommer opp med mer informasjon angående timen. Skjer ikke det, kan jeg stille følgende spørsmål: Er det noe mer du mener jeg bør vite om hva som skal skje i timen?

Den profesjonelle kollegaveilederen tilpasser seg den personen han veileder, og søker å balansere mellom det å være tilbaketrukket og lyttende, og samtidig inspirere veisøker til å fortelle og utdype.

Rom for oppklaringer og refleksjoner

Den profesjonelle veilederen bruker mye tid på førveiledningen. Etter at veisøker har fått fortalt det hen ønsker, stiller han oppfølgingsspørsmål basert på sine arbeidsnotater så langt, for å få et godt grunnlag for observasjonsfasen. Han benytter en form for parafrasering, der han siterer hva veisøker har sagt, basert på arbeidsnotatene. Dette gir en mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser. Han sier:

Når veisøker bekrefter at nå er det ikke noe mer hen ønsker å fortelle meg, starter jeg med parafrasering. Underveis i parafraseringen stiller jeg utdypende spørsmål for å få bedre innsikt i veisøkers tenkning. Jeg ønsker å få bekreftet at jeg har forstått det som jeg har hørt veisøker har fortalt meg, i tillegg gir det meg muligheter til å komme med oppfølgingsspørsmål på tema som jeg er usikker på hva veisøker har ment.

Den profesjonelle veilederen søker mer kunnskap omkring veisøkers P₂- og P₃-nivå i praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2014) når han spør:

Kan du si noe mer om bakgrunnen for at du ønsker å gjennomføre timen slik?

Veisøker endrer av og til sine begrunnelser når hen får sitert hva hen selv har sagt, og dialogen gir muligheter for oppklaringer. Hele kommunikasjonen bærer preg av det Vibe beskriver som *det oppmerksomme nærværet* (Vibe, 2021). Førveiledningen munner ut i en avtale med veisøker om hva hen ønsker veiledning i. For å jobbe frem avtalen, kan han for eksempel si:

Nå har du tenkt på – og beskrevet mye for meg om hvordan du skal gjennomføre timen. Nå som jeg er her som veileder, hva ønsker du å ha fokus på for din egen del?

Det er i førveiledningen det viktige grunnlaget for fortsettelsen legges. Det handler om å være genuint interessert og delaktig i det som kommer frem i førveiledningen, og ha et dialogisk samspill som kan bidra til at veisøker føler seg sett og hørt, og får en opplevelse av å være verdifull i situasjonen (Vibe, 2021). Veiledningsdialogen kan bidra til å forme etiske og moralske valg (Säljö, 2001), som også berører P₃-nivået (Lauvås & Handal, 1990, 2014).

Observasjonsfase med utgangspunkt i førsamtalen

I observasjonsfasen inntar den profesjonelle kollegaveilederen en tilbaketrasket rolle i baksetet, og unngår å blande seg inn i undervisningen som foregår i forsetet. Han er på søk etter «knagger» – gode eksempler fra undervisnin-

gen som kan knyttes til avtalen fra førveiledningen. Underveis gjør han arbeidsnotater om hva veisøker faktisk sier og gjør overfor eleven. Selv om veiledningen handler om veisøkeren, følger kollegaveilederen også med på kommunikasjonen mellom veisøker og elev, samt den trafikale konteksten de befinner seg i. I notatene legger han vekt på å holde sin egen synsing og oppfatning utenfor, og bruker overordnet teori og læreplanen som rammer. Slik kan han se bort fra hendelser som ligger utenfor avtalen, og konsentrere seg om å holde fokus innenfor det som er avtalt. I noen tilfeller noterer han også hendelser eller dialoger som kan være relevante å trekke inn i etterveiledningen – for eksempel noe veisøker ikke er klar over, men som har stor betydning for videre utvikling.

Strategifase

Den profesjonelle veilederen ser stor nytte i å sette av 10–15 minutter til en strategifase der han systematiserer arbeidsnotatene i lys av førveiledningen. Han legger en strategi for hva veisøker skal få mulighet til å oppdage selv gjennom ettersamtalen. Veilederen velger ut sitater og konkrete aktiviteter fra notatene, og planlegger noen få åpne spørsmål og innfallsvinkler. Han beskriver strategifasen som særlig viktig når det er liten sammenheng mellom det veisøker har sagt i førveiledningen og det som faktisk ble gjort i undervisningen. Strategifasen kan også fungere som et pusterom for veisøker, der hen kan tenke tilbake på avtalen fra førveiledningen og reflektere litt alene før etterveiledningen.

En dynamisk etterveiledning

I etterveiledningen legger den profesjonelle veilederen stor vekt på at veisøker først får komme med sine tanker og refleksjoner rundt egen undervisning. Slik får veisøker uttrykke det hen selv er klar over, i stedet for å motta det som kan oppleves som en negativ tilbakemelding fra veilederen. Veisøker kan for eksempel si:

Jeg ønsket å veilede, men det ble mye instruksjon.

Da får veisøker mulighet til å begrunne hvorfor det ble slik, og samtidig vise at hen har kunnskap om veiledning. Deretter tar kollegaveilederen i bruk arbeidsnotatene og siterer konkret hva han har sett og hørt fra veisøker underveis:

Jeg la merke til at du stilte spørsmålet på følgende måte: ... (siterer fra eget notat), og i den andre sammenhengen stilte du spørsmålet slik: ... (siterer fra eget notat).

Dette åpner ofte for at veisøker selv utdyper og reflekterer, og kan føre til erkjennelser om at dette har hen ikke vært bevisst på, og at det er noe hen ønsker å endre.

Den profesjonelle kollegaveilederen er bevisst på å utøve det han omtaler som *en dynamisk veiledning*. I ettersamtalen kan det for eksempel være nødvendig å fravike noe fra avtalen i førveiledningen. Han er åpen for det veisøker selv bringer inn i veiledningssamtalen, og har mot til å la ettersamtalen ta en litt annen retning enn planlagt i strategifasen. Den profesjonelle kollegaveilederen er tydelig på at veiledning er dynamisk, og at man i kollegaveiledning bør være åpen for å tilpasse og omstrukturere egen plan eller strategi når det er nødvendig. Han sier:

Det er ikke sikkert etterveiledningen følger avtalen i førveiledningen slavisk, men etter hva veisøker selv er opptatt av. Veiledning er dynamisk!

I andre tilfeller ser han behovet for å trekke inn spesielle hendelser fra undervisningen, selv om de ligger utenfor avtalen, fordi det kan bidra til at veisøker gjør oppdagelser hen trenger på dette tidspunktet. Det handler om å møte veisøker der hen er, i sin nærmeste utviklingszone, *The zone of proximal development* (Vygotsky, 1978, s. 84). Det dynamiske ved veiledningen inngår i profesjonaliteten, der det både handler om å forholde seg til veiledningsavtalen, og samtidig evne å utvide avtalen ved behov. Det handler om å være ydmyk og åpen for det uforutsette, og kunne dra veksler på dette gjennom improvisasjon (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011). Det er viktig å være mottakelig for nye perspektiver i dialogen, og ikke plassere det man hører og observerer i båser konstruert av veilederen på forhånd. Kollegaveilederens evne til å følge dynamikken og improvisere kan åpne for at han og veisøker sammen bringer frem nye perspektiver som veisøker kan ta med seg videre.

Typiske trekk og utfordringer under øving på kollegaveiledning

Ved gjennomgang av de grundige arbeidsnotatene til den profesjonelle veilederen, trer det frem noen hovedtrekk som beskriver studentenes utfordringer i prosessen med å bli kvalifisert kollegaveileder innenfor sitt fagfelt. Fortellingene som presenteres i fortsettelsen, er valgt ut fordi de i sin helhet rommer hovedtrekkene som den profesjonelle kollegaveilederen erfarer at han arbeider med å bevisstgjøre i sin veiledning overfor studentene. Dette handler om hvordan kommunikasjonen mellom studenten i veilederrollen og veisøker foregår, mangelfull avtale for veiledningen, at studenten i kollegaveilederrollen blir for låst i egne planer, og at veiledningen ikke skjer på veisøkerens premisser. Den første fortellingen er fra øvinger ved studiestedet på første samling, der veisøker skal undervise en kort sekvens i et fritt selvvalgt tema, og den andre fortellingen foregår i studentenes reelle kontekst ved egen arbeidsplass.

En førveiledning som preges av en rekke spørsmål og korte svar

Når studentene øver på kollegaveiledning i starten av studiet, preges dialogen ofte av at veileder stiller fortløpende mange spørsmål, mens veisøker gir korte svar. I førveiledningssamtalen nedenfor er Pål i kollegaveilederrollen, mens Ulf er veisøker og skal undervise i et selvvalgt tema.

Pål: Hva har du planlagt i dag?

Ulf: Lære folk å bruke kart og kompass

Pål: Hvorfor skal du gjøre det?

Ulf: Grei allmennkunnskap

Pål: Har du et mål?

Ulf: Ja, de skal gjøre rede for, -og kunne ta ut kompassretning

Pål: Har du noe kjennskap til gruppa? Hvordan har du tenkt å gjøre det?

Ulf: Instruksjon pluss åpne spørsmål og praktisk øvelse

Pål: Hvordan vil du vurdere om målet er nådd?

Ulf: Jeg vil oppsummere med en Kahoot

Pål: Er det noe du ønsker veiledning på?

Ulf: På hvordan oppfatter du meg som lærer? Når jeg målet med undervisningen?

Pål: Når du sier at du skal bruke Kahoot- er ikke det greit?

Ulf: Mine metoder og praktiske oppgaver

Pål stiller her for det meste lukkede spørsmål, noe som kan være årsaken til at svarene blir korte. Han følger ikke opp svaret, men stiller i stedet et nytt spørsmål om et annet tema. Veisøker gis ikke mulighet til å utdype svarene, og veileder kan oppfattes som en dårlig lytter, eller som uinteressert i svarene. På dette tidspunktet bruker han ikke aktiv lytting og stillhet som redskap innenfor veiledning (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011; Wikstøl et al., 2020). Dialogen blir overfladisk på P_1 -nivået. Pål hopper over bli kjent-fasen, som kunne gitt mulighet for å bli kjent med veisøkers praksisteori i P_2 - og P_3 -nivået i PYT (Lauvås & Handal, 1990). Et positivt trekk er at han forsøker å finne ut noe om bakgrunnen for at veisøker skal undervise i temaet, noe som kunne gitt innsikt i både P_2 - og P_3 -nivået. Svaret blir imidlertid to ord: *Grei allmennkunnskap* – og der ender det. Dette kan ha sin årsak i at veileder stiller et hvorfor-spørsmål, som særlig i starten av en dialog kan føre til at veisøker føler at hen må forsvare det som er sagt eller gjort. Det er positivt at veilederen etterspør hva veisøker ønsker veiledning i. Veisøker har flere ønsker for veiledningen – både omkring hvordan veisøker oppfattes som lærer, hans bruk av metoder og praktiske oppgaver, samt om målet for undervisningen nås. Veileder avfeier ham nærmest ved å si: *Kahoot, - er ikke det greit?* Dette kan oppfattes som at veileder tolker det dit hen at veisøker får nok tilbakemeldinger på om målet er nådd gjennom hvordan elevene svarer på Kahoot. Veileder skaffer seg ikke informasjon om bakgrunnen for at veisøker skal bruke dette verktøyet. Det fremkommer ikke om veisøker har erfaring med verktøyet fra før, eller om han utprøver det for første gang. Veisøker ønsker også å vite hvordan veileder oppfatter ham som lærer, mens veileder ikke gjør noe for å få utdypet hva veisøker legger i dette. Dette kunne ha åpnet for en mulighet til å skape en dialog innenfor både P_2 - og P_3 -nivået (Lauvås & Handal, 1990).

En etterveiledning med innvevde meninger i spørsmålsstilling

I likhet med førveiledningen mellom veileder Pål og veisøker Ulf, preges også etterveiledningen av en fortløpende utveksling av spørsmål og svar, og den bærer tydelige spor av mangler fra førveiledningen:

Pål: Hvordan gikk det?

Ulf: Det gikk som forventet

Pål: Hva gikk annerledes enn forventet?

Ulf: Fikk ikke gått igjennom alt jeg hadde planlagt

Pål: Hvis du tenker gjennom fra start til slutt, hvordan tror du at du blir oppfattet?

Ulf: Jeg oppfatter meg selv som rolig

Pål: Du ville at jeg skulle se på måloppnåelsen. Kom du i mål?

Ulf: Jeg fikk testet dem med Kahoot

Pål: Hva vil du eventuelt endre på? Hvilke metoder brukte du underveis?

Ulf: Fra instruksjon til veiledning ved bruk av åpne spørsmål

Pål: Er du fornøyd med spørsmålene?

Ulf: Hva tenker du som observatør?

Pål: Jeg synes du var flink

I rollen som kollegaveileder kan Pål fremstå som lite interessert i svarene. I stedet for å gi rom for tenkepauser og oppmuntre veisøker til å utdype, fortsetter han med nye spørsmål der hans egen mening er innvevd. Når veisøker sier at «det gikk som forventet», følger veilederen opp med spørsmål om hva som gikk *annerledes* enn forventet, og gir dermed inntrykk av at han mener ikke alt gikk etter planen. Veisøker erkjenner at han ikke fikk gjennomført alt han hadde planlagt. Det er mulig han har gjort bevisste valg, men veilederen gir ham ikke mulighet til å utdype. Veileder kan oppfattes som lite interessert i hva veisøker sier. Veilederens oppmerksomhet på det veisøker uttrykker har stor betydning for den videre kommunikasjonen (Larsen, 2011). Veileder jobber statisk opp mot avtalen fra førveiledningen, der veisøker ønsket å vite hvordan veileder oppfattet ham som lærer. Veilederen stiller spørsmål om hvordan

veisøker tror han selv ble oppfattet, og veisøker svarer at han oppfatter seg selv som rolig. Der avsluttes det temaet.

Veileder skifter raskt over til spørsmål om veisøker kom i mål, noe som kan tyde på at han forsøker å holde dialogen innenfor avtalen fra førveiledningen. Veisøker svarer at han testet dem gjennom Kahoot, noe som kan knyttes til veilederens svar omkring dette i førveiledningen. Veileder griper ikke muligheten til en interessant dialog om bruk av Kahoot, bakgrunnen for valget av verktøyet, eller om det finnes andre relevante indikasjoner på at elevene nådde målet. Kollegaveilederen går i stedet videre og stiller fortløpende spørsmål med et innvevd budskap om at noe bør forbedres, for eksempel: *Hva ville du eventuelt endre på?* Han gir seg imidlertid ikke tid til å få svar, men stiller et nytt spørsmål om metoder.

Det er interessant at veisøker sier han brukte åpne spørsmål, mens veileder Pål responderer med et lukket spørsmål: *Er du fornøyd med spørsmålene?* Det kan tenkes at veisøker i dette tilfellet er mer bevisst på spørsmålsstillingen enn Pål er i sin rolle som kollegaveileder. At kollegaveilederen har for stort fokus på hva som kunne vært gjort bedre eller annerledes, kan hemme kommunikasjonen og føre til at veiledningen virker mot sin hensikt (Eik et al., 2020; Jensen & Ulleberg, 2021). Til slutt våger veisøker seg frem på med spørsmålet: *Hva tenker du som observatør?* Dette fører til at veileder gir en direkte tilbakemelding og synging om at veisøker er flink, uten nærmere begrunnelse. Der avsluttes dialogen mellom veisøker og kollegaveileder. Sammenlignet med den profesjonelle kollegaveilederen, mangler studenten fortsatt evnen til å gjennomføre en dynamisk veiledning der han er mer åpen for det som kommer fra veisøker, gir rom for tenkepauser og lytter til svarene. Han er ennå ikke i stand til å improvisere (Alterhaug, 2021; Larsen, 2011).

Når kollegaveilederen trekker konklusjoner og snakker forbi veisøker

Fortellingen nedenfor er hentet fra konteksten der den profesjonelle veilederen er sammen med studentene under øvinger på kollegaveiledning i reell kontekst ved eget arbeidssted. Forsamtalen varer her litt lengre tid og preges av noe mer utfyllende dialog. Bli kjent-fasen utelates også her. Ofte gir studentene uttrykk for at de føler at de kjenner hverandre så godt fra før at det ikke er nødvendig. Samtidig kan det være at de egentlig ikke kjenner hverandres pedagogiske

forankring så godt. Studenten Per er her i rollen som kollegaveileder overfor Dan, som er veisøkeren i sin yrkesrolle som trafikklærer:

Per: Hva er dine tanker om kjøretimen i dag?

Dan: Ta en tur til Oslo. Eleven er en gutt på 18 år som har vært igjennom det meste. Kjør til Oslo for å knytte ting sammen. Gå igjennom det som er nytt.

Per: Hvis jeg forstå deg rett, så vil du gi eleven mulighet til å spørre?

Dan: Jeg kommer ikke til å snakke om regler. Jeg vil gå inn og lede blikket hvis det blir behov. Korrigere blikket. Jeg vil hjelpe han med planlegging, med det å være i forkant.

Per: Hvordan vil du lede blikket hans?

Dan: Jeg vil gå inn og spørre om hva som er viktig informasjon for deg.

Per: Jeg tror jeg forstår deg. Kan du komme med et eksempel på hva som er viktig?

Dan: Pil i lyskryss, osv. Jeg håper at eleven skal se hvor nyttig det er.

Per: Da tror jeg at jeg henger med på hva som er dine intensjoner. Du vil styre informasjonsinnhentingens hans. Har du noen plan B?

Dan: Jeg forventer at jeg må styre blikket hans. Jeg vil ikke kjøre eleven fast i situasjoner, derfor vil jeg lede han i starten.

Per: Du nevner at du ikke vil kjøre eleven fast...

Dan: Eleven er ikke kjent i miljøet. Jeg håper at jeg klarer å si at nå føler jeg at det går for fort...

Per: Har du tanker om selvstendig kjøring?

Dan: Selvstendig etter Majorstua

Veileder åpner dialogen på en inkluderende måte, men lytter ikke til svaret og kommer i stedet med sin egen antakelse om at veisøker vil la eleven få mulighet til å stille spørsmål. Veisøker har imidlertid ikke nevnt dette, og

veileder får ikke bekreftet om han har forstått veisøker riktig. I samtalen om veisøkers plan for å jobbe med elevens informasjonsinnhenting, introduserer veileder nye begreper, noe som tyder på at de snakker forbi hverandre. Det er sannsynlig at veisøker har en plan om å hjelpe eleven med å få overblikk ved å være tidlig ute med observasjon, og gjennom dette oppdage betydningen dette har for samhandling, sikkerhet og avvikling i trafikken. Dette perspektivet kunne gitt mulighet for refleksjon på P3-nivået, men dialogen forblir på P₁-nivået i Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 1990). I veilederutdanning er det en krevende prosess å utvikle evnen til å kommunisere på flere nivåer (Wikstøl et al., 2020).

Et positivt trekk er at kollegaveilederen parafraserer ved å gjenta det veisøker sa: *Du nevner at du ikke vil kjøre eleven fast*. Han får et svar om at eleven ikke er kjent i miljøet, men benytter ikke muligheten til å gå i dybden på dette. Dette kunne åpnet for en samtale om elevens forutsetninger, for eksempel om han lett blir stresset og har behov for ro. Mot slutten sier veisøker: *Jeg håper at jeg klarer å si at nå føler jeg at det går for fort*. Veileder følger ikke opp dette interessante utsagnet, men stiller i stedet spørsmål om selvstendig kjøring. Utsagnet indikerer at veisøker har utfordringer med å si ifra til eleven når farten blir for høy. Hva kan være årsaken til dette? Kan det ligge noe bakenforliggende i P₂ og P₃ i hans praksisteori som gjør at han har vansker med å uttrykke sin opplevelse av elevens fart? Kan han vegre seg for å korrigere elevens handlinger? Har han tidligere erfaringer som han knytter dette utsagnet til? Hvordan er hans egen føreratferd når det gjelder fart? En dypere dialog om dette kunne gitt et bedre grunnlag for veiledningen, og kanskje bidratt til at veisøker ser seg selv i lys av verdier som forventes av ham som yrkesutøver (Karlsen, 2011), for eksempel å se egen yrkesrolle i sammenheng med samfunnets føringer for trafikksikkerhet gjennom Nullvisjonen (Samferdselsdepartementet, 2021). Dette ville vært en mulighet til å løfte veiledningsdialogen til P₃-nivået, og bidra til at veisøker ser seg selv som yrkesutøver i et samfunnsperspektiv. Førveiledningen avsluttes brått og uten avtale om hva veisøker ønsker veiledning i.

En etterveiledning på veileders premisser

Etterveiledningen i fortellingen ovenfor preges av at Per som kollegaveileder ikke kom frem til noen avtale i førveiledningen, og dermed velger han selv ut et tema fra førveiledningen:

Per: Jeg tar utgangspunkt i samtalen vi hadde før kjøretimen. Du ønsket at eleven skulle se nytten av informasjonsinnhentingen. For å koke det ned, så tenker jeg at du skal få lov til å lage «bobler» ved å skrive ned din rolle som lærer. Skriv ned hva du gjorde når det fungerte med styring av blikk.

Dan: Jeg kan fortelle litt mer om det. Jeg styrte det ikke direkte. Det jeg gjorde f.eks. på tur innover, var å ta tak i kollektivskilt. Prøvde å stille spørsmål for å styre blikket.

Per: Er du fornøyd med spørsmålsstillingen din?

Dan: Eksempel på spørsmål. Det står skiltet «Ring 1» – følg ring 1 videre. Hva er planen? Eleven svarte: «Vet ikke». Hvordan er sikten?

Per: Hvilket ledd i kjøreprosessen (sanse- oppfatte- avgjøre-handle) jobbet du med?

Per kan oppfattes som nedlatende ovenfor veisøker når han sier at han skal «få lov til» å notere ned på et ark og lage bobler der han skal skrive ned stikkord om hva han gjorde i de situasjonene da det fungerte å styre elevens blikk. Veisøker gir uttrykk for at han heller vil være i en dialog der han kan begrunne og utdype sin tenkning om dette. Oppgaven som kollegaveilederen forsøker å gi, og spørsmålet om veisøker er fornøyd med spørsmålsstillingen sin, inneholder et signal om at veileder kunne ha ønsket at veisøker jobbet annerledes. Temaet ble ikke tilstrekkelig utdypet i førveiledningen, og heller ikke i etterveiledningen får veisøker mulighet til dette. Til slutt tar veilederen i bruk *Kjøreprosessen* (sanse-oppfatte- avgjøre-handle) som et verktøy for å bygge dialogen rundt. Dette er et felles verktøy som begge kjenner, og kan være en god innfallsvinkel til en dypere og mer konstruktiv veiledningsdialog, men samtalen stopper der. Veilederen viser at han har kommet et stykke på vei i sin utvikling som kollegaveileder. Han har tydelig lagt en plan for både før- og etterveiledning, men blir for bundet til planen. Sammenlignet med den profesjonelle veilederen mangler han fortsatt

evnen til å improvisere (Larsen, 2011) og la veisøker få mulighet til å gå i dybden på det som blir liggende på overflaten i samtalen. Kollegaveilederen bør vise mot og tålmodighet til å unngå å trekke slutninger for tidlig.

Den profesjonelle veilederens etterarbeid

Underveis i prosessen med studenter som øver kollegaveiledning, fungerer den profesjonelle kollegaveilederen både som organisator, støttespiller og rollemo-
dell. Etter den praktiske prosessen basert på veiledningsmodellen, gjennomfører den profesjonelle veilederen en etterveiledning der de sammen reflekterer og bygger erfaringer. I dialogen er den profesjonelle kollegaveilederen særlig opptatt av at den som har hatt rollen som kollegaveileder får uttrykke hvordan hen har opplevd det, og om det har vært noen utfordringer. Den profesjonelle veilederen legger stor vekt på å bevisstgjøre hvordan kommunikasjonen har vært, og at studentene skal oppdage at ved å endre på den kan de vokse i rollen som kollegaveiledere. Han nærmer seg temaet ved å sitere hva som ble sagt i dialogen. I etterkant av en slik sekvens åpner han for dialog med metakommunikasjon omkring hvordan han som profesjonell kollegaveileder har stilt spørsmål basert på det han har observert og hørt sagt overfor elev eller veisøker. Dialogene fra både før- og etterveiledningssamtalene gir den profesjonelle kollegaveilederen et grunnlag for å jobbe med å bevisstgjøre og videreutvikle studenten i veilederrollen, særlig når det gjelder å møte veisøker med respekt og interesse for det veisøker gir uttrykk for (Karlsen, 2011). Den profesjonelle kollegaveilederen sier i intervjuet at det av og til kan være fristende å bryte inn i dialoger for å bevisstgjøre der og da at den som øver i rollen som kollegaveileder må jobbe bedre med lytting og oppfølgingsspørsmål. I de fleste tilfellene velger han likevel å vente til ettersamtalen, der han har et helhetlig grunnlag fra hele prosessen med seg inn i etterveiledningen.

Studentene må videreutvikle sin egen kommunikasjon for å kunne bidra til å utvikle veisøker under kollegaveiledning. Dette innebærer å lære seg å stille gode, åpne spørsmål, skape rom for tenkepauser, utvikle seg til en aktiv lytter, og være åpen og interessert i svarene. Erfaringer fra annen utdanning av veiledere viser at veilederstudentene ofte blir svært opptatt av å stille spørsmål, og glemmer å lytte og gi veisøker tid til å svare (Larsen, 2011). Studenten trenger støtte fra den profesjonelle veilederen for å utvikle det oppmerksomme nærværet, som utgjør det viktigste redskapet i veiledning (Vibe, 2021).

I de presenterte situatene preges førveiledningen av at veileder har planlagt spørsmål knyttet til hovedpunktene i Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2022). I utdanningen er dette ment som et støtteverktøy for å komme i gang med en dialog som berører P_2 i praksistrekanten. Fortellingene tyder på at studenten blir for låst i sin egen planlegging av spørsmål med utgangspunkt i modellen, og ikke har nok fokus på å skape en god dialog omkring svarene som kommer. Dette har likhetstrekk med funn fra en studie der det ble utprøvd å bruke en mal for kommunikasjon under veiledning (Lange & Lauvås, 2018). Malen var nyttig for enkelte, men virket hemmende for kommunikasjonen hos andre. Forskerne konkluderte med at deltakerne gjennom erfaring bør kunne frigjøre seg fra malen. Tilsvarende kan studentene i dette studiet bli utfordret på å ikke bli for låst i egen planlegging av spørsmål knyttet til Den didaktiske relasjonsmodellen, som er ment som et støtteverktøy i denne sammenheng.

Samlingen ved studentens arbeidsplass avsluttes med at den profesjonelle kollegaveilederen gjennomfører en etterveiledning der de to studentene deltar sammen. Han søker å møte studentene med utgangspunkt i deres forventninger, og bidrar til at de reflekterer rundt prosessen de har hatt sammen. Han støtter seg på sine arbeidsnotater som grunnlag for dialog, undringer og refleksjoner, for å bevisstgjøre muligheter for videre utvikling. Han påpeker at veilederrollen på dette tidspunktet i prosessen kan gli over i en rådgiverrolle, ettersom dette er den siste dialogen studentene får med sin veileder i studiet.

Oppsummering

Studien har gitt muligheter til å løfte frem noe av den profesjonelle kollegaveilederens til dels tause kunnskap om hvordan han har utviklet sin kommunikasjon og arbeidsmåte innenfor et sosial-konstruktivistisk perspektiv. Han beskriver noen faste prosedyrer i veiledningen, men har samtidig erfaring, mot og vilje til å følge det dynamiske i veiledningsprosessen, der han improviserer og tilpasser seg veisøker. Han legger stor vekt på å gjøre seg kjent med veisøkers tenkning og pedagogiske ståsted, slik at veiledningen blir på veisøkers premisser. I etterveiledningen tar den profesjonelle kollegaveilederen i stor grad utgangspunkt

i å gjengi eller beskrive hva veisøkeren selv har sagt eller gjort i observasjonsfasen, som et grunnlag for konstruktive diskusjoner og refleksjoner rundt temaer som vokser frem gjennom dialogen. Der det er naturlig, trekker han inn teori i diskusjonen. I konteksten der han er veileder for studenter som gjennomfører kollegaveiledning, starter han med en forventningsavklaring og gjør seg kjent med studentenes praktiske yrkest teori. Deretter inntar han rollen som tilbake-trukket og aktivt lyttende observatør, og gjør grundige notater gjennom alle fasene i veiledningsmodellen. Studentene utvikler seg gradvis i å gjennomføre kollegaveiledning fra de starter med praktiske øvinger ved studiestedet, til de har gjennomført kollegaveiledning i reell kontekst ved egen arbeidsplass, med den profesjonelle kollegaveilederen fra universitetet til stede. De utvikler seg i å gjennomføre veiledningsdialoger, samtidig som de kan bli bedre til å lytte til veisøker og gjøre veiledningen mer på veisøkers premisser. Dialogen har en tendens til å bli statisk, preget av at de følger planlagte spørsmål med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. På dette tidspunktet mangler de å stille spørsmål som berører temaer knyttet til P_3 -nivået i praksistrekanten, og å få til en dialog omkring veisøkerens bakenforliggende tenkning om undervisning og samfunnsrolle.

Funnene fra denne studien indikerer at utdanningen av faglige ledere har behov for oppfølging av studentene fra en profesjonell kollegaveileder i deres faktiske yrkeskontekst. Slik oppfølging er nødvendig for å bygge en solid grunnmur som gjør det mulig å videreutvikle kompetansen innen kollegaveiledning. Kulturen som etableres for kollegaveiledning når studentene selv blir faglig leder ved en trafikkskole, har stor betydning. Kravet i forskriften (Trof. § 6-15) om at faglig leder skal veilede og kontrollere sine ansatte, gir både mulighet til å få innsikt i kvaliteten på undervisningen som de ansatte utfører, og til å bidra til deres faglige utvikling, samtidig som det gir rom for egen utvikling. En kultur preget av god kollegaveiledning vil sikre kvaliteten på undervisningstilbudet elevene mottar. I et samfunnsperspektiv utgjør dette et viktig bidrag til Nullvisjonsarbeidet (Samferdselsdepartementet, 2021). Fra et annet ståsted kan det være uheldig at lederen selv står for veiledningen, dersom fokuset hovedsakelig blir å kontrollere om undervisningen er tilstrekkelig god, uten å bruke veiledningen til å videreutvikle kollegaen (Lauvås & Handal, 2014). Dersom faglig leder har utfordringer med å være dynamisk i sin veiledning, kan det være hensiktsmessig å involvere en mer kompetent kollegaveileder for å fremme egen utvikling.

Referanser

- Alterhaug, B. (2021). Improvisasjon i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137–154.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Eik, L. T., Lyberg, A. & Wittek, A. L. (2020). Kollegaveiledning i «Teacher support teams». En egnet metode for profesjonskvalifisering for lærere i høyere utdanning? *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5.
- Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work. Toward an activity-theoretical reconceptualisation*. Institute of Education, University of London.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere, 4. utg.* Gyldendal.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder. Om pedagogiske retningslinjer, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2021). Undertekst i veiledning. I B. E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Karlsen, T. J. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Gyldendal Akademisk.
- Karlsson, B. & Oterholt, F. (2010). Fenommenær faglig veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, T. & Vinje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Meld. St. 16 (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 16 (2020–2021). Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf#page=49&zoom=100,77,181>
- Lange, T. d. & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning – en empirisk analyse av veiledningssamtaler. *Uniped*, 41(3).
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelen Forlag a.s.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Prentice-Hall, Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Samferdselsdepartementet. (2004). *Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve m.m. (trafikkopplæringsforskriften)*. Samferdselsdepartementet. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2004-10-01-1339>
- Samferdselsdepartementet. (2021). *Stortingsmelding nr. 20 (2020–2021). Nasjonal transportplan 2022–2033*. Samferdselsdepartementet. Samferdselsdepartementet.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications Ltd.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord...* Fagbokforlaget.
- Vegdirektoratet. (2004). Ny føreropplæring 2005. Faglig grunnlag for forskrifts- og læreplanrevisjonen. I Vegdirektoratet (Red.), *Håndbok 260*. Statens vegvesen.
- Vegdirektoratet. (2016). *Læreplan klasse B, B kode 96 og BE*. Vegdirektoratet. https://www.vegvesen.no/_attachment/61490/binary/1151272?fast_title=H%C3%A5ndbok+V851+L%C3%A6replan+f%C3%B8rerkortklasse+B%2C+B+kode+96+og+BE.pdf
- Vibe, M. d. (2021). Tilstedeværelse i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomen-er i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.
- Wikstøl, E. A., Krogen, T. D. & Schøien, K. S. (2020). *Om loggskrivning, bruk av stillhet og systematisk arbeid med fagtekst i et veiledningsstudium. Skriftserien nr.40*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Aalberg, T. K. (2009). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *Nordisk pedagogik*, 29(2), 185–193.

