

ARTIKKEL 3.4

Utvikling av veilederrollen ved bruk av case i profesjonsrettet veilederutdanning for lærere

Jessica Vogt og Oda Notevarp Paulsen

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This article discusses the use of a predefined case in the context of teaching profession-oriented mentoring for teachers. It is based on a research- and development project that we as teachers conducted in the fall of 2022. We asked students to use theory on various mentoring strategies to discuss and evaluate possible outcomes of mentoring conversations. We found that this opened up for deeper reflections, and we observed that some students experienced an understanding, that despite fairly similar educational and professional backgrounds, they would have found different issues and perspectives on what the core challenge in the case was. The article provides a theoretical discussion on the use of case in a further educational program within mentoring for teachers. It discusses the relevance of these types of learning activities in the development of the students' own roles as mentors for newly qualified teachers and colleagues.

Key words: case, profession-oriented mentoring for teachers, reflection, exploring the mentor-role, newly qualified teachers

Innledning

Denne teoretiske artikkelen vil diskutere hvordan bruk av case kan være et bidrag til å utvikle veilederutdanningene, og har utspring fra et forsknings- og utviklingsprosjekt vi, som undervisere på en av Høgskulen på Vestlandets videreutdanninger i profesjonsrettet veiledning, gjennomførte høsten 2022. Vårt formål var å undersøke hvorvidt casebasert undervisning i veilederutdanning kan bidra til å utvikle vår egen undervisningspraksis. Vi ønsket å øke studentenes veiledningsfaglige forståelse gjennom blant annet å få frem en tydeligere sammenheng mellom veiledningsfaglig teori og deres egen veiledningspraksis.

I forkant av undervisningen utarbeidet vi som faglærere to praksisnære caser, relatert til henholdsvis barnehage og skole. Dette med viten om at det å bruke caser basert på virkelighetsnære situasjoner for å utforske komplekse problemstillinger kan vise seg å være et godt utgangspunkt for å diskutere hendelser som kan oppstå i en veiledningssituasjon (Merseth & Lacey, 1993). Det gir også mulighet for å knytte teori og praksis sammen (Lycke, 2016; Ulvik et al., 2020) og kan bidra til at studentene får en mer aktiv rolle i sin egen læring (Merseth & Lacey, 1993).

I undervisningen tok vi utgangspunkt i tre ulike tilnærminger til veiledning: handlings- og refleksjonsstrategien, systemisk veiledning og gestaltveiledning. Da vi arbeidet med casene, lot vi studentene ha fokus på en veiledningsfaglig tilnærming på hver samling. Vi jobbet med dette både teoretisk, med en grundig faglig gjennomgang som del av undervisningen i emnet og praktisk gjennom casediskusjonene for å se om studentene ble mer bevisste på hvilke muligheter og eventuelle begrensninger de ulike tilnærmingerne kan ha i en veiledningssituasjon. I dette arbeidet utforsket studentene hvilke retninger de ulike tilnærmingerne kan føre veiledningen i, og i hvilke situasjoner den ene kan bli mer relevant og nærliggende å bruke enn de andre. Forskningsspørsmålet vi har tatt utgangspunkt i, er: *Hvordan kan casebasert undervisning øke studentenes veiledningsfaglige forståelse – og gi dem erfaringer med å se sammenhengen mellom veiledningsfaglig teori og egen veiledning i praksis?*

Veilederutdanningen ved HVL

Høgskulen på Vestlandet er en av flere utdanningsinstitusjoner som tilbyr veilederutdanning i Norge. I læringsutbyttebeskrivelsene i emneplanen for emne 1 i veiledningsstudiet vårt (VEI801 – profesjonskvalifisering og

profesjonsveiledning) står det at studenten skal ha «inngående kunnskap om veiledning som teoretisk og praktisk felt», «inngående kunnskap om faglige, etiske og pedagogiske perspektiver på veilederrollen» og «kan planlegge, gjennomføre og kritisk analysere og evaluere veiledningsprosesser» (Høgskulen på Vestlandet, u.å). For å tilegne seg læringsutbyttene i emnet er det lagt opp til at studentene deltar i ulike læringsaktiviteter og -former. I kursets grunnmodul, de første 15 studiepoengene, er det tre todagerssamlinger der vi blant annet fokuserer på veiledningstilnærmingerne nevnt innledningsvis. Det er lagt opp til én tilnærming for hver samling for å kunne gå grundig igjennom dem. Veiledningstilnærmingerne er valgt ut fra tanken om at de kan utfylle hverandre, og føre til en mer åpen veiledning der veisøkers yrkesfaglige, relasjonelle og individuelle behov i ulik grad kan imøtegås i løpet av veiledningssamtalen. Som en del av ferdighetstreningen i kurset veileder studentene hverandre basert på egne problemstillinger med utgangspunkt i erfaringer fra egen skole- og barnehagehverdag, noe som har vært en fastlagt del av undervisningen vår i flere år. I vårt forsknings- og utviklingsprosjekt prøvde vi i tillegg ut en strukturert case til bruk i undervisningen, med mål om å styrke de ferdighetene rammeplanen fastsetter som forventede læringsutbytter ved fullført utdanning. Der står det blant annet at kandidaten skal «kunne anvende forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om veiledning og profesjonsutøvelse for å analysere og kritisk reflektere over profesjonsveiledning i utdanning og yrke» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom metasamtaler basert på casen sett i lys av de ulike veiledningstilnærmingerne ønsket vi at studentene gjennom undervisningen vår skulle få mulighet til å analysere og kritisk reflektere over hvordan de ulike tilnærmingerne ville kunne virke inn på veiledningen som blir gitt. I tillegg ønsket vi gjennom casearbeidet å gi dem muligheten til å anvende teori på praktiske problemstillinger og utvikle analytiske ferdigheter for derigjennom å gi rom for deres videre utvikling som veiledere. Merseth og Lacey (1993) viser blant annet at arbeid med caser i undervisningen kan anvendes til dette formålet.

I rammeplanen for høyere utdanning står det videre at kandidaten skal «kunne analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor veiledningsfeltet og arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning» (Utdanningsdirektoratet, 2019), i tillegg skal de «kunne analysere og forholde seg kritisk til ulik forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og anvende kunnskapen i egen veiledning i samsvar med profesjonsetiske

normer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Helt til slutt i rammeplanen poengteres det videre at «studiet skal preges av deltakende og varierte arbeidsmåter slik at veiledningsoppgaver kan utføres til beste for de som får veiledning» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

VEI801s læringsutbyttebeskrivelser er basert på de nasjonale rammene for nyutdannede i barnehage og skole. Gjennom casearbeid, som en av flere arbeidsmåter, ønsket vi å stimulere studentene til aktivt å reflektere over utfordrende situasjoner de kan stå overfor som veiledere. Tanken var å oppmuntre studentene til å finne frem til sine egne erfaringer, kunnskaper og verdier, både for å bli bevisst dette for sin egen del, og ikke minst for å kunne dele dette i fellesskap med medstudenter, og gjennom dette å kunne utvikle en bredere og dypere forståelse for seg selv i sin rolle som en profesjonsrettet veileder i møte med en veisøker. Artikkelen vil utforske denne tematikken med utgangspunkt i både teori og egne erfaringer.

Teori

Casebasert undervisning

Caseundervisning er, ifølge Brown og Atkins (1990, s. 66, i Lycke, 2016), «basert på situasjoner som oppstår i reell yrkesutøvelse eller profesjonell praksis. Casebeskrivelsene skal gi muligheter for å utvikle forståelse for utfordringer man møter i praksis, og gi innsikt i kompleks problemløsning» (s. 176). Å jobbe med caser i undervisningen kan være et bidrag til å se teori og praksis i sammenheng (Lycke, 2016). Ifølge Merseth og Lacey (1993) kan virkelighetsnære caser utfordre studentene til å utforske kompleksiteten i ulike fysiske situasjoner som kan oppstå. Som de videre påpeker, kan teoretisk spesifiserte caser blant annet også oppmuntre til å utvikle læreres, og i denne sammenhengen kommende veilederes, kunnskapsstrukturer (Merseth & Lacey, 1993).

Casen som brukes i undervisningen, kan utformes på flere ulike måter, og kan være «en faktisk eller en konstruert situasjon 'fra virkeligheten' med et problem som skal løses eller en beslutning som skal fattes» (Lycke, 2016, s. 176). En får blant annet muligheten til å studere en situasjon fra et objektivt ståsted, noe som kan gi tid og rom for refleksjon og ettertanke fordi en ikke står fysisk midt oppe i situasjonen, og må løse den der og da. En får tid til å kunne se flere muligheter og løsninger, noe som kan være til

hjelp når en senere kan oppleve å stå i en lignende situasjon i det «virkelige liv» (Merseeth & Lacey, 1993).

Casemetodikk blir anvendt på ulike måter innen utdanningssektoren. Alle med sikte på å gi gode og relevante eksempler fra studentenes praksis (Ulvik et al., 2020). Ifølge Merseeth (1996 i Ulvik et al., 2020, s. 659) er det tre ulike formål med å bruke caser i lærerutdanning: «First, to explore complex and messy problems, second to work as examples and third to stimulate personal reflection» (s. 659). Altså skal arbeidet med casene bidra til å utforske problemstillinger som kan fremstå som komplekse, eksemplifisere situasjoner fra praksis og øke refleksjon og bevissthet hos studentene. Veiledere står ofte overfor komplekse problemstillinger, noe vi erfarer at studentene formidler gjennom utdanningsløpet. De må ta ulike hensyn med tanke på hvem som er veisøker, opptre profesjonelt, ofte samtidig med det å skulle være en kollega og et medmenneske. Slik vi har erfart det som undervisere, har vi reflektert over viktigheten av å tilrettelegge for undervisning der studentene får øve på å møte og diskutere slike komplekse problemstillinger og på den måten få et reflektert forhold til å opptre i ulike veiledningssituasjoner. Lycke (2016) viser til Schwartz og Webb (1993) og skriver videre:

Caseundervisning gir i liten grad konkrete anvisninger for hvordan komplekse saksforhold skal håndteres, men ønsker bevisstheten og stimulerer til refleksjon over aspekter ved praksis der det ofte ikke er en løsning, men heller et dilemma som skal avveies. (s. 177)

Å ta utgangspunkt i egen praksis og praksisnære problemstillinger i veilederutdanningen er ikke nytt for oss, slik vi nevnte innledningsvis når vi beskrev læringsformene i veilederutdanningen ved HVL. Lauvås, Lycke og Handal (2016) vektlegger den enkeltes praksisteori og skriver at det i veiledningen nå tas «utgangspunkt i konkrete, praktiske situasjoner fra det daglige arbeidet» (s. 40). Ifølge Kjellén, Lundberg og Myrman (2008) finnes det ulike typer caser, som de definerer som «skrivebordscase», «bibliotekscase» og «fältcase» (s. 2). Vi har tatt utgangspunkt i en skrivebordscase (Kjellén et al., 2008; Lycke, 2016) der vi selv som faglærere, med vår bakgrunn fra ulike deler av praksisfeltet og veiledning som fagfelt, har utformet casene som studentene har jobbet med. Det innebærer «samlade erfarenheter och kunnskaper inom det aktuella området och beskriver alltså en situation som kan tänkas ha inträffat,

inte en virkelig hendelse» (Kjellén et al., 2008, s. 2). Dette differensierer seg derfor fra en autentisk case eller problemstilling fra studentenes veilederpraksis, slik Lauvås, Lycke og Handal (2016) skriver, samt hvordan en «fältcase» (Kjellén et al., 2008, s. 2) utarbeides med utgangspunkt i virkelige hendelser.

Ved å benytte faste caser i undervisningen, ønsket vi å komplementere det å jobbe med studentenes egne problemstillinger og caser med et mer fokusert blikk på det veiledningsfaglige. Våre erfaringer har vært at studenter ofte blir opptatt av den konkrete situasjonen eller problemstillingen det gis veiledning på, og vi ville derfor utforske hvordan vi kunne bruke andre tilnærminger til undervisningen. Caser bør utformes slik at de kan engasjere studentene, gi god informasjon og være realistiske, og kan både være av relativt enkel form, med en tekst, eller mer omfattende. At problemstillingene i casen oppleves reelle og autentiske, er viktig (Lycke, 2016). Gjennom artikkelen utforsker vi hvorvidt dette kan være et bidrag til utvikling av veilederstudiene videre.

Teori og praksis

I denne delen ønsker vi å se nærmere på hvordan teori og praktisk utførelse kan henge sammen og utfylle hverandre. I HVLs profesjonsrettede veilederutdanning legges det opp til at studentene skal få god kjennskap til, og innsikt i, relevant teori for å kunne bli mer oppmerksomme på og bevisste sin rolle som veiledere og bidragsytere til utvikling av profesjonsfellesskapet ved en skole eller barnehage (Høgskulen på Vestlandet, u.å.). Tanken er at teori, kombinert med praktisk erfaring vil gi dem en dypere innsikt i de ulike tilnærmingene til veiledning, og derigjennom trygge studentene i å benytte dem i sin egen veiledningspraksis.

Caser basert på teori kan, som vi har vært inne på, oppmuntre studentene til i «trygge former» å få tid til å reflektere over – og utvikle – egne kunnskapsstrukturer (Merseeth & Lacey, 1993), og muligens gjennom dette også sin veiledningspraksis. Diskusjonen mellom teoriens relevans for praksis og praksisens relevans for teorien er ofte diskutert i forbindelse med profesjonsutøvelse. Vi vil kort relatere dette til bruken av caser – og legge til rette for refleksjon rundt teoretiske problemstillinger.

Kvernbekk (2011) påpeker at teori som begrep er et av de mest diskuterte emnene innenfor pedagogikken. Hun stiller dette feltet opp mot praksis og spør blant annet hva som er mest sentralt: teori eller praksis.

Konklusjonen hennes er at begrepene på mange måter utfyller hverandre, og at det som for mange oppleves som et gap mellom teori og praksis, ikke nødvendigvis er et problem. Det er i dette rommet at refleksjon kan skje. Hun er også opptatt av at teori ikke blir en nøyaktig oppskrift, og at det er praktikerne som selv bør få avgjøre hva de ønsker å benytte, men de må også ta ansvaret for sine valg. Som hun sier: «De kan la seg informere av teori, men ikke diktere» (Kvernbekk, 2011, s. 23). Overført til profesjonsrettet veiledning kan en trekke noen paralleller til denne teori- og praksisdiskusjonen. Veileder oppfordres i sin veiledningspraksis til å basere sin veiledning på tilnærminger og veiledningsstrategier med utgangspunkt i teori, og bør i sin veiledningspraksis være i stand til å velge ut og benytte strategier med utgangspunkt i det som oppstår i veiledningssituasjonen der og da.

Som vi har sett, argumenterer Merseth og Lacey (1993) for at det å jobbe med relevante og praksisnære caser, kan utvikle studentenes evner til å kunne analysere og kritisk vurdere ulike situasjoner og lære seg problemløsning. Det at veiledningsstudentene får en teoretisk innføring til veiledning kombinert med at de får øve seg, blant annet gjennom casebasert arbeid, kan føre til at de får se, og «kjenne på» utfordringer de kan møte. Dermed kan de få muligheten til å forberede seg på situasjoner som kan oppstå, ikke bare lese eller høre om dem.

Ifølge Grimen (2008) finnes det to klassiske modeller med tanke på forståelsen av forholdet mellom teori og praksis. Først den eldste som «betrakter praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori», og den andre som sier at «teoretisk kunnskap flyter på et *underlag* av praksis» (Grimen, 2008, s. 75). Førstnevnte har teorien som den primære kunnskapen, mens den andre modellen vektlegger den praktiske kunnskapen som primær. Grimen (2008) viser til at det er utfordringer med begge modeller, eksempelvis er det teorier som i liten grad bør eller kan omsettes til praksis, og det eksisterer praksis som i mindre grad er begrunnet av teori. Han konkluderer med at kunnskapsgrunlaget profesjoner har, er et sammensatt fenomen (s. 84), hvor yrkesutøveren, her læreren i skole eller barnehage, innehar både teoretisk, praktisk og erfaringsbasert innsikt. Kunnskapen kan artikuleres, bli lært, kritisk gransket og overført mellom mennesker (Grimen, 2008). I en casebasert diskusjon eller samtale kan studenten utfordres til å finne frem egen kunnskap og erfaring, i tillegg til å kunne reflektere over egne følelser og verdier (Merseth & Lacey, 1993).

I veiledning der veiledningssamtalen blir til her-og-nå, og der utfordringer kan forandre seg fra én situasjon eller kontekst til en annen, vil det kunne kreve at veileder er i stand til og er forberedt på å håndtere det usikre. Som Larsen (2011) skriver, kan uforutsette og ukjente situasjoner dukke opp i veiledning. Dette kan vanskelig planlegges av veilederen. Derfor er «en av forutsetningene for god improvisasjon i profesjonell sammenheng å ha mot og vilje til å lytte, og til å være ydmyk ovenfor samhandling – for det uforutsette, for det som ennå ikke er skapt, men som kan bli til gjennom aktiv lytting og samspill» (Larsen, 2011, s. 56). En vet aldri helt hva som kan dukke opp underveis i samtalen, og det å kunne bære samtalen basert på egen erfaring, kombinert med veiledningsfaglig viten, bør være viktige elementer for en veileder. Veileder må reflektere kritisk over premissene for egen veiledningspraksis (Larsen, 2011, s. 56). Utvikling i rollen som veileder krever også at «erfaringer blir bearbeidet på et mer prinsipielt nivå» (Østrem, 2015, s. 119). Her ser vi potensial for at arbeid med caser kan være et viktig bidrag i veilederutdanning.

Planlegging av undervisningen og bruk av en fastlagt case

Som nevnt har artikkelen utspring i et forsknings- og utviklingsarbeid vi gjennomførte høsten 2022. I denne delen vil vi redegjøre for hvordan og hvorfor vi har utviklet undervisningen knyttet til å bruke en fastlagt case.

Informanter

Etter siste studiesamling gjennomførte vi et kvalitativt semistrukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2020) med to av studentene for å få innsikt i deres erfaringer med undervisningsformen. Vi planla for, og hadde fått samtykke fra, flere studenter som ønsket å bidra med intervju i prosjektet, men da intervjuet skulle gjennomføres, var det kun to studenter som møtte opp til avtalen. Studentene hadde fått muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, samt signert samtykkeskjema. Prosjektet ble meldt til og godkjent av Sikt. Både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet presiserte vi overfor studentene at deltakelse er frivillig, og at det ikke ville påvirke dem negativt dersom de trakk seg fra intervjuet. Vi understreket at det ikke hadde betydning for vurderingsgrunnlaget. Til tross for dette opplevde vi at kun to informanter deltok, noe som ble en utfordring med

tanke på reliabilitet. Vi ser i tillegg en risiko for at de to informantene kan ha svart det de tror at vi ønsker å høre, og at de modifierer svarene sine. Det kan også være tilbakemeldinger som studentene ikke ønsket å gi oss som emnets faglærere. Tilnærmingen vår er derfor teoretisk i denne teksten fremfor empirisk. Studentenes erfaringer og refleksjoner er deres opplevelser, og vi vil dra inn sitater fra studentene i drøftingen for å eksemplifisere studentrefleksjoner.

Valg av case

De to fastlagte casene ble utformet som skriftlige fortellinger om en praksisrelatert situasjon der studentene i sine samtaler måtte anvende de tre ulike teoretiske tilnærmingene som vi viste til innledningsvis. Som Lycke (2016) skriver, kan det i «caseundervisning ... passe med en avgrenset situasjonsbeskrivelse med utfyllende materiale» (s. 184). I og med at dette var en avgrenset læringsaktivitet, som en del av den øvrige undervisningen, lagde vi to caser. Vi utformet en skolerettet og en barnehagerettet case da det er studenter fra begge felt på studiet. Det var viktig at situasjonen beskrevet i casene var gjenkjennbar og relevant for studentenes arbeidshverdag. I forkant av casearbeidet hadde vi en grundig teoretisk gjennomgang i form av forelesning, diskusjoner og ferdighetstrening, og gjennom dette, kombinert med praktisk casearbeid, Med dette ønsket vi å bevisstgjøre studentene på hvilke muligheter og eventuelle begrensninger de ulike tilnærmingene kan bidra med i en veiledningssituasjon. Fremfor å bruke ulike caser fra hver samling, valgte vi å bruke en fastlagt case som fulgte studentene gjennom de tre studiesamlingene.

Som nevnt har vi erfaringer med at studentene bruker mye tid på å sette seg inn i problemstillinger som blir presentert i veiledningsøvelsene, og vi ønsket å ha mer fokus på selve veiledningsteorien fremfor saken. I andre læringsaktiviteter får studentene øvelse nettopp i dette – ulike problemstillinger – mens situasjonsbeskrivelsen her kunne være kjent fra gang til gang. Denne skrivebordscasen (Kjellén et al., 2008; Lycke, 2016) var utformet på forhånd og ble et kjent element i undervisningen. Med denne typen case var tanken at studentene skulle få mer tid til refleksjoner og samtaler rundt det rent veiledningsfaglige, uten å ha fokus på den enkelte problemstilling. Vi vil videre diskutere hvilken rolle casebasert undervisning, med dette som bakgrunn, kan bidra til å utvikle veilederutdanningene.

Case barnehage:

Du skal veilede din nyutdannete kollega, eventuelt en studentgruppe i praksis.

Barnegruppen du har jobbet med har vært ganske få og hatt gode relasjoner mellom hverandre. Det har vært lett å få i gang ulike aktiviteter og barna har som oftest vært positivt til ulike gruppeaktiviteter og turer som skjer i regi av barnehagen. Personalet har vært stabilt over lengre tid.

Denne høsten har det kommet tre nye barn i din gruppe og dynamikken har endret seg innad i den. To av de nye barna har noen utfordringer med å finne sin plass og leker flere ganger for seg selv. I personalet har dere fokus på dette og jobber med å inkludere alle i aktivitetene og den spontane leken mellom barna. Dere har delt dem opp i mindre grupper og forsøker å veksle på hvem som er i disse gruppene. Dette gjør noe med gruppen som helhet, og dere har opplevd mer uro og usikkerhet blant barna. Ved et par anledninger har foreldrene til en av de nye barna gitt uttrykk for at barnet deres ikke trives og har sagt at hen ikke ønsker å gå i barnehagen.

Den nyutdannede/studenten har uttrykt at dette er utfordrende å møte barna på dette og håndtere de situasjonene som oppstår. I gruppeaktiviteten barna hadde sammen en formiddag ble dette særlig utfordrende, da det nye barnet ikke ble inkludert, begynte å gråte og protestere høyløyt. Den nyutdannede/studenten grep inn for å snakke med og trøste barnet, samtidig som hen forsøkte å ivareta de andre barna. Det var vanskelig å ta hensyn til de ulike barnas behov samtidig.

Hen synes situasjonen var veldig krevende og hadde behov for å lufte tankene sine i ettertid.

Figur 1. Case fra barnehage

Case skole

Du skal veilede din nyutdannete kollega, eventuelt en studentgruppe i praksis. Trinnet på skolen har til nå vært positive til læring – og det har til nå vært et godt og positivt sosialt læringsmiljø på trinnet. De fleste elevene trives med skolearbeidet, og mange fremstår som pliktoppfyllende. Trinnet har hatt godt ord på seg fra de startet på skolen, og er generelt godt likt av lærerne.

I det siste tiden har man derimot lagt merke til noen mindre endringer i læringsmiljøet på trinnet. Flere konflikter og nye utfordringer med tanke på atferd. Blant jentene har det begynt å ulme, og det ser ut til at det er i ferd i å utkrystallisere seg en «leder» som ikke alltid har de beste intensjoner. Flere jenter har kommet og klaget over at de blir holdt utenfor – og at det skjer «ting» på TikTok og Snap som de ikke får ta del i – og hvor saker og ting avtales uten at de får greie på det. For guttenes del, er det mer kranling og til dels slåssing rundt hvem som «har rett til» fotballbanen på hvilket tidspunkt.

Disse ulmende konfliktene begynner nå å gjøre seg gjeldende i undervisning og i trinnmiljøet forøvrig. Flere av lærerne på trinnet, deriblant en nyutdannet kollega, har fått henvendelser fra noen bekymrede foreldre som opplever at barna deres flere ganger den siste tiden har vegret seg for å gå på skolen.

I norsktimen i dag, toppet det seg; to av guttene smalt sammen ved en stasjon slik at pulter og PCer ble slengt i gulvet. Temperaturen var høy og ukvemsordene satt løst. Da læreren/studenten grep inn, måtte vedkommende bruke krefter for å få kontroll. En av kamphanene truet læreren/studenten og forsøkte å klore hen. Det tok mye tid og krefter for læreren/studenten å roe gemyttene igjen. På personalrommet kom den store «skjelven», og vedkommende hadde behov for å lufte tankene sine.

Figur 2. Case fra skole

Diskusjon

Casebasert undervisning som bidrag i veilederutdanningene

Da vi startet å jobbe med å utvikle casene som grunnlag for undervisningsøktene disse skulle brukes i, var det med ønske om å bidra til at studentene skulle tilegne seg innsikt i hvordan teori og praksis henger sammen. Som nevnt er dette en metode å jobbe på som gjør at studentene kan utforske komplekse problemstillinger (Merseth & Lacey, 1993). Vi ble imidlertid oppmerksomme på at en slik metodikk også kunne gi bidrag utover dette, som omhandlet å systematisere kunnskap, få et helhetsblikk og at det veiledningsfaglige kan tre tydeligere frem. Likeledes erfarte vi at studentene så en sammenheng mellom tilnærmingen de valgte inn i veiledningen, og hvordan det mulige utfallet kunne utvikle seg. På denne måten fikk de anledning til å reflektere mer inngående over hvordan ulike spørsmålsformer kunne påvirke veiledningens forløp og kvalitet. De fikk en mer objektiv vinkling inn på saken, noe som kan ha gjort dem mindre sårbare for evaluering, i tillegg til at de kan ha fått mulighet til å være åpne for å se flere mulige veier inn i casen og veiledningsrommet den kan føre til, slik Merseth og Lacey (1993) blant annet påpeker.

I etterkant kan vi imidlertid stille spørsmål ved om det at casen er utformet av oss faglærere, kan ha gitt refleksjonsøvelsene et noe instrumentelt tilsnitt. Caser kan, som vi har vært inne på, være en mulighet for å la teori møte praksis. Studentene kan benytte seg av forskning og teoretisk basert viten i sine analyser av hendelsene beskrevet i casen. Det er likevel sentralt at dette ikke blir en for instrumentell øvelse. Det er viktig at teori ikke blir sett på som et verktøy for å løse utfordringer av praktisk art, men at man ved å se teori og praksis i sammenheng, der det ene kan bidra til å belyse det andre, vil kunne oppnå en mer helhetlig forståelse av sin egen praksis.

Dette kan muligens føre til en mer bevisst holdning til de valgene en tar i det daglige virket. I denne sammenheng kan vi vise til Kvernbekk (2012) som uttrykker at det gjerne er i gapet mellom teori og praksis at refleksjon kan skje.

Systematisert kunnskap og helhetsblikk

Vi har erfaringer med at studentene tilegner seg en forståelse av sin praktiske kunnskap gjennom teorien, altså at de anvender denne og vurderer «hvilke elementer som er passende for situasjonen» (Grimen, 2008, s. 75). Kunnskapsgrunnlaget som veileder er sammensatt, og hvordan teorien skal forstås og omsettes i praksis, krever ulik innsikt.

Underveis i arbeidet med casen opplevde vi at studentgruppene ved enkelte anledninger stoppet opp og gikk «tom» for spørsmål de mente de kunne stille for å skape gode refleksjoner hos veisøker(e). Dette ble spesielt merkbart på den første samlingen da handlings- og refleksjonsstrategien var i fokus, og studentene kun skulle løse veiledningssituasjonen i casen med dette som utgangspunkt. Her hadde vi til nå kun hatt fokus på handlings- og refleksjonsstrategien, og studentene kjente derfor lite til de to øvrige tilnærmingene på dette stadiet. I løpet av undervisningen trakk de frem at de opplevde det som begrensende å kun ha en veiledningsfaglig tilnærming, og at det kunne bli vanskelig for dem å støtte veisøker i å komme videre mot mulige løsninger gjennom veiledningssamtale kun basert på denne tilnærmingen.

Til sammenligning opplevde studentene at de på den siste samlingen, der de opprinnelig skulle anvende gestaltveiledning, automatisk trakk inn andre tilnærminger i veiledningen. En større bevissthet på begrensninger med gestaltveiledning som perspektiv ble med dette tydeliggjort, og studentene fikk erfare kompleksiteten som kan oppstå i veiledningssituasjonen, og mulighetene og eventuelle begrensinger de ulike veilednings-tilnærmingene kan by på. Dette kommer eksempelvis til uttrykk i begge informantenes refleksjoner over læringsaktivitetene:

Denne type – å ta utgangspunkt i denne casen – ga meg mer klarhet i både forskjellene, men og tydeligheten i disse tre type veiledningsformene som vi har hatt. Det har vært veldig avklarende for min del, det har det ... omrammet det veldig greit. Ting lettere å henge på knagger og sette det i system for du kan – relatere det til jobb igjen, sant? Det er matnyttig. (Student A)

... jeg føler en viss form for kontroll, det er ikke alltid det passer å stille spørsmålene, og da er det godt å vite at det ikke er feil. Og det har vi jo snakket om i dag også – vi skulle jo snakke om gestalt, men vi trakk jo inn de andre og vi føler jo at det mangler noen der så, hovedpoenget vil jo være å bringe frem noe nytt, sant. (Student B)

Student A er videre klar på at arbeidet med casen har bidratt til en tydelighet og en måte å systematisere kunnskapen på. Ved å jobbe med en og samme case gjennom hele semesteret har studentene fått tid og ro på seg til å reflektere over og bli seg bevisst hvilke muligheter og eventuelle begrensninger de ulike teoretiske perspektivene på veiledning kan medføre. Slik kan veiledere utvikle en økt bevissthet om de ulike retningene en veiledningssamtale kan ta, noe som kan fremme veisøkers mulighet til å utforske sin problemstilling gjennom bred og autentisk refleksjon:

Og vært tydelig, gjerne ikke bevisst, men det var veldig tydelig, at vår rolle eller i hvert fall min rolle som veileder; hva skal jeg se etter, hva skal jeg luke ut. Jeg tenker casen har vært med på å sette dette i system for min del. (student A)

Den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg gjennom studiet, har blitt satt i system og har gitt dem overblikk. Veiledningssamtalen kan utvikles ut fra den problemstillingen som er presentert, basert på de samtalene som utspiller seg her og nå, og veiledningstilnærmingen en velger å innta. Disse erfaringene kan åpne for forståelsen av kompleksiteten i veiledning, og for erkjennelsen om at en veiledningssamtale basert på teori og faglighet, og med støtte i flere veiledningstilnærminger, vil kunne bistå veileder i sin praksis. Dette kan vi se opp mot det Karlsen (2011) skriver om at det er nødvendig å ha et flerdimensjonalt blikk på veiledning for å kunne møte veisøkeren og dennes behov.

På denne måten kan studentene rustes til å håndtere det uforutsigbare og improvisasjonsbaserte i veiledningen, samtidig som de ivaretar profesjonalitet. Det kan skape rom for å innta metaperspektivet for å se helheten i veiledningstilnærmingerne, før de beveger seg tilbake i rommet sammen med veisøkeren. Kvernbekk (2012) understreker i denne sammenheng at teori og praksis ofte utfyller hverandre, men at det er viktig at praktikerne ikke blir for bundet av en spesifikk oppskrift, slik at de kan bli inspirert av ulike tilnærminger i sin praksis, og blant annet ta mer bevisst ansvar for egne valg. I veiledning, kan det bety at veilederne bør se mulighetene

veiledningsteori og de ulike veiledningstilnærmingene kan bidra med for å styrke selve veiledningssamtalen.

Et metaperspektiv på egen veilederrolle

I løpet av undervisningen erfarte vi videre at studentene, til tross for samme utdannings- og yrkesfaglige bakgrunn, oppdaget at de ville ha valgt ulike veier inn i veiledningen. De tolket utfordringene i casen forskjellig, og med det hva de mente ville være mest sentralt å trekke frem og ha fokus på. Dette førte til gode samtaler om veilederens rolle sett i henhold til hvor mye veilederen «styrer» veiledningssamtalen, og med det hvor mye vi lar veisøker få «styre» og «eie» samtalen, slik en i teorien vet at det bør være.

Dette er interessant sett i henhold til det Merseth og Lacey (1993) trekker frem når de argumenterer for at casejobbing kan utvikle studentenes evner til å kunne analysere og kritisk vurdere ulike situasjoner, og hvordan de kan eller bør løses. Vi tenker at her fikk studentene virkelig «kjenne på kroppen» hvor forskjellig man kan se på «virkeligheten», og hvordan det også kan påvirke dem som veiledere. Refleksjonen rundt veisøkers rolle i veiledning kom, slik vi oppfattet det, tydeligere frem for dem. En kan jo spørre seg om en mer teoretisk tilnærming kunne ha gitt dem den samme kunnskapen, men vi tenker at teorien her i stor grad ble understøttet av den praktiske erfaringen studentene gjorde seg i møte med de ulike løsningene som fremkom under casediskusjonen. Studentene reflekterer også over dette i intervjuet. En kjent case fører til frigjøring av tid til å jobbe med det veiledningsfaglige, mer enn til å analysere problemstilling og fokus:

Jeg tror det er lettere å få et klarere blikk på veilederrollen når du har den samme casen. Da slipper du å grave deg ned i en ny case, bruker veldig tid og energi på det, istedenfor at du ok sist jobba vi sånn, og nå kan vi jobbe sånn; faktisk kan utforske veilederrollen mer... (Student B)

Tradisjonelt sett har vi i vår undervisning jobbet med praktiske veiledningsøvelser basert på egne erfarte problemstillinger som studentene bringer med seg inn. Vi har da erfart at det ofte blir mer fokus på den enkelte students utfordring der og da – og veiledning rundt dette, mer enn å kunne metasamtale rundt ulike måter å løse veiledningen på sett ut fra ulike veiledningstilnærminger – og hvordan selve veiledningssamtalen kan utvikle seg med utgangspunkt i ulike måter å møte utfordringen på. Både

vi og studentene har i denne sammenheng opplevd at tiden som er gitt til metasamtaler rundt veiledningen, kan bli litt for knapp.

Studentene kommenterte at de gjennom arbeidet med en fastlagt case fikk bedre rom og tid til metasamtalen, og til å reflektere over veiledningssamtalen som helhet gjennom å kjenne casen fra før. På den annen side vil de gjennom å veilede hverandre med bakgrunn i egne problemstillinger muligens få mer direkte trening i spørsmålsstilling og å løse veiledningssituasjonen som oppstår der og da. Vi har tenkt på om det å kombinere disse to øvelsesmulighetene kan bidra til en helhetlig tilnærming for å støtte studentene i å prøve ut noe av teorien de har lært i en mer praktisk sammenheng. Den egenerfarte problemstillingen kan gi rom for konkret trening i å løse en veiledningssituasjon her og nå, mens en case kan gi dem muligheter for en dypere refleksjon over det veiledningsfaglige, og gi dem tanker om hvordan ulike måter en veiledningssituasjon, basert på ulike veiledningsstrategier og valg av fokus i veiledningen, kan føre dem.

Ved å se egen praksis i lys av teori kan studentene benytte seg av hverandres erfaringer gjennom ulik forståelse av casen og hvordan denne kunnskapen kan komplementere deres egen kunnskap:

... har dere liksom åpnet opp veldig for refleksjon – og det tenker jeg at det er da vi lærer, og – det er jo liksom sånn som jeg sier hvis jeg hadde hatt eldre studenter – det er ikke vi som skal lære deg dette, det er du som skal lære det selv – i hodet ditt – du må gjøre det selv. Det synes jeg vi har gjort nå – på en god måte som har gitt tid – for at hvis det blir for mye så klarer ikke jeg å reflektere på den måten som jeg har gjort nå da.
(Student B)

Refleksjonen fra studenten knyttet til å få bedre tid til å gå i dybden og til å utforske de teoretiske perspektivene nærmere, viser at dette kan gjøre studentene tryggere sett i henhold til egen veilederrolle. Informantene våre mener at de blir bedre kjent med spørsmålstypene, i tillegg til å styrkes i å lytte til andres tanker og meninger om hvordan den reelle veiledningssituasjonen kunne ha vært, og at de dermed kan være bedre rustet i møtet med reelle veiledningssituasjoner.

Når vi går tilbake til Merseth (1996, i Ulvik et al., 2020, s. 659) og formålene med casebasert undervisning, ser vi at studentene gjennom læringsaktivitetene har fått mulighet og rom til å utforske kompleks tematikk, som veiledere ofte står overfor. De har stilt seg utenfor den enkelte situasjonsbeskrivelsen og får muligheter til å drøfte hvilke tilnærminger de skal ha til veiledningen, og hva som begrenser og muliggjør. Casen er også med

på å eksemplifisere praksis og hva veilederen møter. Studentene viser også i intervjuet personlig refleksjon og innsikt i hvordan veilederrollen utøves.

Avslutning

Potensialet for å utvikle et metaperspektiv på egen veilederrolle gjennom arbeid med casebasert undervisning i kombinasjon med andre læringsaktiviteter, vil være spennende å utforske videre. Dette forsknings- og utviklingsprosjektet har gitt oss som faglærere og forskere ny innsikt i hvordan studentene lærer gjennom casebasert undervisning, og vi har gjort oss noen erfaringer med hvilke bidrag denne arbeidsformen kan ha inn i veilederutdanningene. Gjennom egne erfaringer i løpet av prosjektet, teori og refleksjoner fra to studenter har vi dannet et utgangspunkt for hvordan casebasert undervisning kan være en del av veilederutdanningen. Samtidig som arbeidsformen kan bidra til å se sammenhenger mellom ulike tilnærminger og teori og egen veilederpraksis, har denne måten å jobbe på også potensial til å utvikle studentenes metaperspektiv og helhetsblikk på veilederrollen.

Som grunnlag for dette studiet valgte vi faglærere denne gangen å utforme de to casene som ble brukt for å belyse de ulike veiledningsperspektivene i dette studiet. Vi har reflektert over hvorvidt det å ta utgangspunkt i caser utarbeidet av studentene selv, basert på egne erfaringer fra deres profesjonelle hverdag, ville ha gjort refleksjonene og læringen deres enda mer relevant og nær deres roller som veiledere i det daglige virket. Alternativt kan vi vurdere om vi bør trekke flere ulike, fastlagte caser inn for å skape et større spenn i mulige utfordringer en veileder for nyutdannete, eventuelt en praksislærer, kan komme ut for. Her er det flere muligheter for videreutvikling og også behov for mer forskning. Prosjektet har gjort oss nysgjerrige på læringsformen og gitt oss innsikt i relevansen dette kan ha for studentene og utøvelse av veilederrollen.

Forfatterbiografier

Jessica Vogt er høgskolelektor i pedagogikk ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen (GLU) og i veiledningsstudiene for praksislærere og veiledere for nyutdannete lærere ved høgskolen på Vestlandet. I tillegg er hun tilknyttet de

regionale utviklingsordningene og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Oda Notevarp Paulsen er høskolelektor i karriereveiledning ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. Hun underviser i ulike videreutdanninger i karriereveiledning og veiledning. Hun har også skrevet og gitt ut boken *Karriereveiledning og arbeidsinkludering. Teorier og praksis*.

Referanser

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å.). *Emneplan VEI801 Profesjonsrettet veilederutdanning, veiledning i barnehage og skole, grunnemne*. HVL. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/2022/vei801>
- Karlsen, T. J. (2011). Forhold av betydning for veilederens delaktighet i veiledning. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 19–32). Gyldendal Akademisk.
- 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* (s. 50–67). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lycke, K. H. (2016). Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid. I H. I. Strømso, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 171–191). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjellén, B., Lundberg, K. & Myrman, Y. (2008). *Network for Case Methods Learning – Att skriva case*. Rapporter från Rådet för högre utbildning. <http://hdl.handle.net/2077/18159>
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2), 20–25. <http://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic*, 32(3), 288–305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Merseth, K. K. & Lacey, C. A. (1993). Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 283–299. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90044-H](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90044-H)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbok* (s. 33–63). Hans Reitzels Forlag.
- Ulvik, M., Eide, H. M. K., Eide, L., Helleve, I., Jesen, V. S., Ludvigsen, K., Roness, D. & Torjussen, L. P. S. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study. *Professional Development in Education*, 48(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.