

Fasilitering av opprykksprosessen: Veiledningsformer og erfaringer

Carl Christian Bachke og Mads Hermansen

Universitetet i Agder

Med bidrag fra Kari Brodtkorb og Anne Brita Thorød

Universitetet i Agder

Abstract: The chapter presents experiences derived from the facilitating program for associate professors seeking promotion as qualified docents (professors) at the University of Agder. Two participants from the docent seminar program describe and assess the academic advisement they received. The advisors and program supervisors describe the theoretical framework as well as how the process unfolded. Finally, the authors discuss the role academic advisement plays and its importance in facilitating the docent promotion process for the candidates.

Keywords: docent path, candidates, assessments, academic advising

Introduksjon

Veiledning er en prioritert pedagogisk aktivitet på alle nivåer i akademien. Veileders oppgave er å ta utgangspunkt i kandidatens veiledningsgrunnlag, og få kandidaten til å hjelpe seg selv i sin oppgaveløsning, forskning og/eller praksisutøvelse. Man kan si at veileder fasiliterer kandidatens læring og ferdighet til selv å videreutvikle seg i fag og profesjon.

I akademien avsettes det tid til veiledning på de fleste større skriftlige arbeider. Ved Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C., Hermansen, M., Brodtkorb, K. & Thorød, A. B. (2020). Fasilitering av opprykksprosessen: Veiledningsformer og erfaringer. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 13, s. 253–269). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch13>
Lisens: CC BY 4.0.

(UiA) gis veileder følgende tidsressurser: 20 timer til bacheloroppgave (vernepleie, 30 stp); 50 timer til masteroppgave (psykisk helsearbeid); 300 timer til doktorgradsarbeid. Når det gjelder fasilitering av førstelektor-dosentløpet fins det knapt normgivende timetall i UH-sektoren. Vi har bare kunnskap om hvordan dette er regulert ved UiA. Her har ikke universitetet vedtatt noen timetallsnorm, men bevilget midler til seminarer og veiledning til dosentkandidater i tiden oktober 2016–desember 2017.

Dette kapitlet handler om gjennomført og erfart fasilitering, beskrevet fra to perspektiver: kandidatenes og veilederens. Det har et dialogisk preg, hvor deltagere og seminarledere skiftevis deler sine tanker. Kandidat Brodtkorbs erfaringer presenteres først, etterfulgt av Hermansens veilednings- og fasiliteringstenkning. Deretter følger kandidat Thorøds erfaringer, med Bachkes teori og intendert praksis i sin veiledning. Deltagernes evaluering av fasiliteringen etterfølges av noen avsluttende betraktninger fra veilederens side.

Kari Brodtkorbs erfaring

At det finnes to ulike karriereløp i universitets- og høyskolesystemet, er noe jeg lenge har kjent til. Men å søke opprykk til dosent vurderte jeg ikke på alvor før jeg tidlig høsten 2016 fikk en hyggelig e-post fra dekanen. I e-posten ble jeg invitert til å delta i et ettårig opprykksprogram til dosent, med en innledende, rammesettende dagssamling i vakre og verdige omgivelser. Dette var i seg selv stimulerende. Jeg så raskt at det skisserte opplegget var som skreddersydd for meg. Begeistret svarte jeg ja uten betenkingstid. På dagssamlingen deltok både min instituttleder, dekan, fakultetsdirektør og viserektor for utdanning, og de gav uttrykk for at dosentkompetanse var ønsket ved UiA. Dette stimulerte meg ytterligere til å satse.

Allerede på selve oppstartssamlingen innså jeg derfor at dosentkompetanse var innen rekkevidde for meg innen overskuelig fremtid, og i hodet mitt dannet det seg mønstre av hva som kunne inngå i egen søknad.

Før andre samling sendte jeg inn oppdatert CV og en skisse til profileringsdokument til min tildelte veileder, Mads Hermansen. Han kontaktet meg og spurte om jeg i en samtale med ham kunne presentere egne tanker og planer i plenum på mars-samlingen. Litt utfordrende – ja! Men mest en anledning

til å komme raskt i gang med søknadsskrivingen. I samtaleseansen utfordret de øvrige deltakerne meg på om det var hensiktsmessig å basere søknaden på så vidt ulike temaer som geriatrisk omsorgsarbeid og sykepleieutdanning. Burde jeg heller velge smalere, enten det ene eller det andre? Det å vurdere grundig hva jeg ville bli dosent i opplevdes også klargjørende. Å bli tvunget til å gjøre disse avveiningene allerede tidlig i prosessen opplevdes bevisstgjørende, selv om utfallet ble at jeg fastholdt min opprinnelige plan.

Jeg opplevde at Hermansen i veiledningen, nærmest bare ved å komme med bekreftende, ofte nonverbale antydninger, støttet mine overveielser og valg. Hans veiledningsstil gav meg tro på eget prosjekt og ansporet videre skriving. At han var genuint forankret i og trygg på den narrative tilnærmingen virket også skrive-stimulerende. Han oppfordret meg til å se tilbake og synliggjøre de hendelser, verdier og valg som hadde bidratt til å utvikle min kompetanse og forme meg til den fagpersonen jeg er i dag. Samtidig ble jeg utfordret til å beskrive en fremtidig dosentrolle. Teksten som vokste frem, ble mer personlig enn andre fagtekster jeg har skrevet. Den narrative tilnærmingen har jeg siden tatt med meg i både profesjonell skriving og undervisning, og opplevd den berikende og frigjørende.

I perioden mellom andre og tredje samling intensiverte jeg arbeidet med profileringsdokumentet. Da jeg i mai 2017 hadde andre gangs veiledning med Hermansen, syntes jeg mye var på plass. Samtidig var jeg usikker på om dokumentutkastet var godt nok. Dessuten var jeg innstilt på å bruke tid på å ferdigstille flere skriftlige arbeider. Veileders budskap var derimot svært tydelig: «Du skal søke nå! Både nivå og omfang er tilstrekkelig.» Jeg var likevel i tvil, og trengte betenkningsstid. Etter noen runder med meg selv finjusterte profileringsdokumentet og skrev ferdig og sendte inn en artikkel til. Rett før sommerferien 2017 sendte jeg inn søknaden om opprykk.

Jeg deltok på de to resterende samlingene i dosentprogrammet, og opplevde det meningsfullt. Fellesskapet i kandidatgruppa var viktig for meg, og seminar-dagenes prosessuelle tilnærming inspirerte meg til å holde fremdriftstrykket oppe i en ganske krevende prosess. Likevel tror jeg at arbeid med dosentopprykk først og fremst må være indre motivert. Man må ha et genuint ønske om og tro på at man klarer det, og langt på vei selv ta ansvar for å drive prosessen frem.

Høsten 2017 tilkjente det sakkyndige utvalget meg opprykk. Både dosentprogramdeltakelsen og tilstrekkelig tilrettelegging fra arbeidsgivers side bidro betydelig til det.

Mads Hermansens veiledningstilnærming¹

Skjellsettende og læring som gjør en forskjell, knytter seg til liv og eksistens. Liv i denne sammenheng har en bred betydning. Det er den kronologiske eksistens som folder seg ut fra fødsel til død, men har også en snevrere mening i form av det som knyttes avgrenset til arbeid. Begge betydningene er imidlertid innvevet i hverandre. Det medfører at enhver fasilitering i jobbsammenheng har røtter og koblinger til det eksistensielt levde liv.

Skal fasilitering påvirke fagprofesjonelt liv, må den ha avpasset utfordrende ramme og form. Samtidig må den adressere yrkestemaer på en slik måte at veisøker får anledning til å undersøke ulike muligheter. Det betyr at veiledningen får veisøker til å undersøke sine valg og forståelser, og begrunne disse reflektert. Beslutninger basert på grundige gjennomtenkninger skaper slik en robust praksis.

Undervisning og forskning er profesjonsvirksomheter. Fasilitering av dosentkandidater blir følgelig fagprofesjonell i sin natur. Faglige universitetsansatte har et bein i begge profesjoner. Utgangspunktet for fasiliteringen er at veileder retter oppmerksomheten mot det dosentkandidaten særlig strever med. Da vil han/hun motiveres til å ønske mer innsikt, forståelse og mening, og veien til læring og merforståelse vil være kort. Veiledningssamtalen starter altså med dosentkandidatens fortellinger, og eventuelt tenkte alternative handlingsmåter videre. I løpet av samtalen utforskes både forståelser og muligheter. Når samtalen har en historiefortelling som utgangspunkt, krever det at partene oppnår en rimelig samstemt forståelse av det som skjedde i den naturlige tidsorden: noe som har skjedd, noe som skjer nå, og noe som kan komme til å skje. Samtalepartene forsøker videre å gi de enkelte elementene i historien en mening innenfor historiens helhetlige mening.

¹ Det teoretiske grunnlaget for narrativ og historiefortellende praksis og forståelse mer inngående beskrevet i kapittel 11, «Det erkendelsesmessige-, værdimessige- og pædagogiske grundlag for fasilitering af docentkandidatenes arbejd med opryk».

Læringssyn og veiledningsforståelse²

Colaizzi (1998) skiller mellom to læringsformer: informasjonstilegnelse og genuin læring. Informasjonstilegnelse er det vi lærer uten kobling til liv og mening. Genuin læring tar utgangspunkt i og involverer levende liv som tolkningsfilter. I eksistensiell forstand er den genuine læring det som konfronterer oss med meningsløshet, ensomhet og angst for døden. Samtidig gir slik læring også muligheter til å overvinne disse truende tilstander, og hjelper oss til å leve et meningsfullt liv. Dette innbefatter også vårt profesjonelle liv. Genuin læring innebærer følgelig å styrke prosesser hvor man tar forpliktende valg, i stedet for utelukkende bevisstløst å utføre det andre forventer man skal gjøre.

Men hvordan gjør man det så? Mitt svar er mer antydende, koblet til begrepet «den historiefortellende læring». Slik historiefortelling foregår alltid i en sosial sammenheng, og innbefatter personlige konnotasjoner. Når andre forteller noe, eller man forteller noe selv, så gjør man det for å lage en meningsbærende orden. Man fremstår derved som akseptabel/respektabel for seg selv, og overbeviser andre om at man er det. I dette lys er ingen fortelling en ren gjenfortelling av det som hendte. I stedet tilpasser man fortellingen til noen og/eller noe. Det som huskes og dermed fortelles, er det som harmonerer med vår helhetsoppfattelse i øyeblikket. Fortellingen åpner derved for å fortolke det som skjedde, og synliggjøre følelser og verdier som inngikk i sammenhengen. I tillegg blir det mulig å bevege seg ut over selve beretningen, og reflektere over fremtidige handlinger. Troverdige og meningsgivende historier innvirker både på hvordan fortiden forstås, og hvordan fremtidens handlingsmuligheter oppfattes. Særlig betydningsfulle er historier som høres sanne ut. Slike fortellinger poengterer sosiale rammer og tradisjoner som legger føringer for videre liv. Historiefortellinger er en måte å skape oss selv på, både overfor oss selv og overfor de andre. Innbakt i dette ligger også grunnlaget for hvordan vi lærer hva, og dermed skapelsen av vår egen kompetanse.

En grunnleggende styrke ved historien, uavhengig av hvordan den fortelles, er at den inneholder personlige holdninger, verdier og tro. Det er disse sidene som skal undersøkes og etterspørres i veiledning. Ved at veileder

2 Følgende overovervejelser og synpunkter referer til (Hermansen, 2002; 2010; 2012; 2014 & 2018).

er lyttende og undersøkende spørrende i sin tilnærming til veisøkers fortelling, hjelpes den veisøkende til både å forstå hva han/hun mener, og til å bli oppmerksom på hva vedkommende ennå ikke forstår. Derved kan historien som helhet, eller deler av den, perspektiveres annerledes og berikes. Generelt virker dette identitetsskapende. De fleste gjenkjenner trolig at fortellinger knyttet til egen yrkespraksis og dens etiske sider påvirker vår identitet. Hver gang man repeterer en egenopplevd hendelse, virker den identitetsstyrkende: man blir det man forteller. Hvis vi som veiledere forteller den veisøkende at han/hun er doven, en surrebuk, eller en beregnende narsissist, skaper vi fort selvpoppfyllende profetier. På den annen side, dersom vi i vår fortelling beskriver vedkommende som et potensial eller en løfterik gave, vil sjansen for at utfallet blir positivt, ofte styrkes.

Innen rimelighetens grenser åpner fortellingen enten håpløsheter eller muligheter. Fortellingens innflytelse avhenger av at man unngår sterke overdrivelser. Det resulterer i at historien avvises. Men dersom overdrivelsen er marginal, vinner fortellingen innpass, og skaper muligheter for selvutvikling. Følgelig er det av vital betydning at man i undervisning og veiledning fremstiller seg med blikk for latente muligheter, fremfor å snakke seg selv ned via diagnoser og etiketter.

Fortellingen er i stand til å skape erkjennelsen via tre trinn:

1. handling;
2. fortelling
3. og ny erkjennelse.

Handling utgjør opphavet til fortellingen og har utgangspunkt i noe kjent. Det vi gjør, er basert på våre vaner, rutiner og ritualer. Men når vi beretter om hendelser i våre liv, er det ikke først og fremst det rutinemessige vi presenterer – snarere det uvanlige. Så også i veiledning. Veisøker formidler gjerne om feil, noe som opplevdes skjevt, avvikende eller usikkert. Denne vinklingen skyldes at vi ønsker å forstå det inntrufne, eller at vi søker en forståelse hos lytteren for at feilen ikke var begått med vilje. Kanskje bekjennelsesaspektet i fortellingen er en bønn om tilgivelse?

Mens man forteller, griper man ofte til «nyformuleringer». Fortelleren stimuleres til å beskrive enkeltelementer annerledes, fordi han/

hun oppdager hvilken type feil som ble gjort. I samme øyeblikk finner vedkommende ut av hvordan man kunne ha unngått «feilen». Imidlertid er det ikke alltid slik at den berettende veisøker selv oppdager alternative handlemåter. Noen ganger trengs det hjelp, ved at veileder stiller spørsmål. Når veisøker reflekterer over disse, kan han eller hun konstruere nye erkjennelser. Prosessen med historiefortelling kan skades av at veileder opptrer utålmodig, eller kommer med hurtige løsningsforslag. Da kan historiens vekstpotensial svekkes for veisøker.

Hermansens veiledningsintensjoner

Når jeg lytter til kollegaers fortellinger, benytter jeg forskjellige redskaper. Et eksempel er at jeg lytter for å identifisere historiens sjanger. Sjangertypen er avhengig av hvordan fortelleren konstruerer den, men påvirkes også av hvordan beretningen fortøner seg for lytteren. En fortelling som innrammes av utsagn som «Du må da forstå at jeg ikke kunne gjort noe annet ...» impliserer at lytteren oppfatter beretningen som en avmakts-sjanger.

Når vi mennesker utsettes for noe vondt, vil det å fortelle andre om det hjelpe oss til å avdemppe og bearbeide opplevelsen. Vonde historier trenger ikke nødvendigvis representere noe dårlig. Hvis man imidlertid ikke får bearbeidet erfaringen ved å hente ut historiens potensial for læring og nyorientering, kan det vonde sette seg fast. Så hvordan vende det dårlige til noe godt? Jeg forsøker å møte fortelleren med anerkjennelse. Det betyr å vise tydelig at jeg har hørt historien og gitt plass for den, uten å kritisere den eller ta avstand fra den. Dernest prøver jeg å utfordre fortellingens sjanger, og stiller spørsmål som dokumenterer interessert nysgjerrighet. Eksempelvis poengterer jeg at hendelsen fremstiller noe negativt. Så ber jeg veisøker beskrive hvordan et ønskescenario kunne se ut. Denne beskrivelsen tar jeg på alvor, og viser derved tro på veisøkers evne til å se for seg god praksis. Neste steg blir å tenke hvordan mulighetene kan realiseres. Da ber jeg veisøker fortelle konkret hvordan ting burde være, helt på detaljnivå, og utfordrer veisøker på hva som kan være de første skritt mot å realisere «den gode historie». Metaforisk sagt bygges det bro fra fortidens «dårlige historie» via nåtidens forestilling om «den gode historie» til en begynnende fremtidsrealisering av sistnevnte.

En annen måte å utfordre historien på, er å gå på oppdagelse i den ved å spille nye sider ved fortellingen. Da er det viktig ikke å påtvinge egne tolkninger, men mer tale ut fra egen posisjon. Eksempelvis kan jeg formulere meg slik: «Da jeg hørte deg fortelle, kom jeg til å tenke på eventyret ... Hva sier du til det?» Eller: «Hvordan ser den gode versjonen av den dårlige historien du akkurat fortalte ut?»

I sum prøver jeg med min væremåte å hjelpe veisøker til heller å se «skogen», mer enn alle trærne. Det er lett å gå seg vill i detaljene, eller sette seg fast i inngrodde tankemønstre. Som samtalepartner kan man hjelpe veisøkere ut av slike spor. I veiledningen av dosentkandidatene har jeg prøvd å være en slik samtalepartner.

Verdsettende samtaler

Cooperrider og Whitney (2005) bruker uttrykket «appreciative inquiry», eller verdsettende samtaler. Gleder og energi skapes ved å legge merke til det gode, det som lykkes. Å rette oppmerksomheten mot det som fungerer godt, viser oss hva vi bør verne om og gjerne gjenta. Det kan være vanskelig å få tak i og utkrystallisere det som fungerer på egenhånd. Derfor trengs det hjelp for å bli oppmerksom på god egenpraksis. Dette kan gjøres ved å invitere kolleger som dialogiske innrammingshjelpere.

Eksempelvis agerte jeg innrammingshjelper i en veiledningsseanse med dosentkandidat Kari Brodtkorb på andre seminardag. Øvrige dosentkandidater ble bedt om å være medfasilitatorer. Det innebar roller i henholdsvis reflekterende team og bevitnings-grupper. Medlemmene i førstnevnte team ble bedt om å tenke høyt omkring veisøkers egne overveielser, eller å videreutvikle vedkommendes muligheter og perspektiver (se spørsmålene i kapittel 12). Her er noen par eksempler på bruk av bredere, åpne spørsmål, som kan bidra til positivt selvbylde og de synliggjør ressurser som ellers lever en taus tilværelse:

- Hva er din beste opplevelse som universitetsansatt?
- Hvor og når følte du deg særs levende og begeistret?
- Hva brenner du mest for?

Anne Brita Thorøds erfaring

Da jeg bestemte meg for å bli dosent, ble det viktig for meg å avklare hvor jeg sto med tanke på å søke opprykk. Det ble raskt avklart i samtale med min veileder: jeg kunne gå i gang med å skrive på søknaden. Likevel var jeg ganske spørrende. Hvordan skulle søknaden bygges opp, hva skulle med, og hvordan skulle de forskjellige aktivitetene dokumenteres?

Fremlegg på samlingene, diskusjoner og samtaler med veileder ble til stor hjelp. Det kom tydelig frem at kriteriene kunne fortolkes i flere retninger, og at profileringsdokumentet kunne skrives på mange måter. For meg ble løsningen å se på universitetets samfunnsoppdrag: forskning, undervisning og formidling. Men før jeg beskrev detaljert egen yrkesreise, bevisstgjorde veilederen meg på å synliggjøre min plassering innenfor et vitenskapsteoretisk paradigme. Det var relativt enkelt, for da kunne jeg trekke linjene tilbake til min grunnleggende forståelse av sosial rettferdighet og samfunnsskapt uhelse.

Dosentsamlingene var av stor verdi. De to veilederne delte oppgavene mellom seg. Den ene beveget seg mer på et overordnet nivå. Den andre var tettere på med tanke på hvordan vi kunne synliggjøre virksomheten vår, og skrive den inn i en form som avdekket vårt faglige ståsted og idealer ved de utdanningene vi jobbet innenfor. På samlingene presenterte vi arbeidene våre for hverandre og fikk god tid til diskusjoner og samtaler. Særlig verdifullt var det å presentere for med-kandidater. Gjennom dette fikk jeg nye tanker om hva som ville være viktig i søknaden. Dessuten ble jeg bevisst på at aktiviteter som i det daglige syntes trivielle, inngikk i en større forståelse av hvilke kvalifikasjoner jeg ønsket at utdanningene våre skulle gi studentene.

Fordi jeg var så usikker på hvordan søknaden min skulle utformes, var det personlige samarbeidet med veileder helt sentralt. Han hadde selv gått gjennom prosessen, og hadde kjent på dilemmaene i en slik selv-presentasjon som dosentsøknaden innebærer. Sammen kunne vi reflektere over hva min virksomhet besto i, hvilke forhold som kunne løftes frem som bærende både i det jeg hadde gjort, og det jeg ønsket å utvikle videre i fremtida. Min konklusjon er at jeg neppe hadde nådd frem til dosentstatus om ikke UiA-ledelsen hadde satt i gang dette dosentkandidatopplegget og engasjert kompetente veiledere.

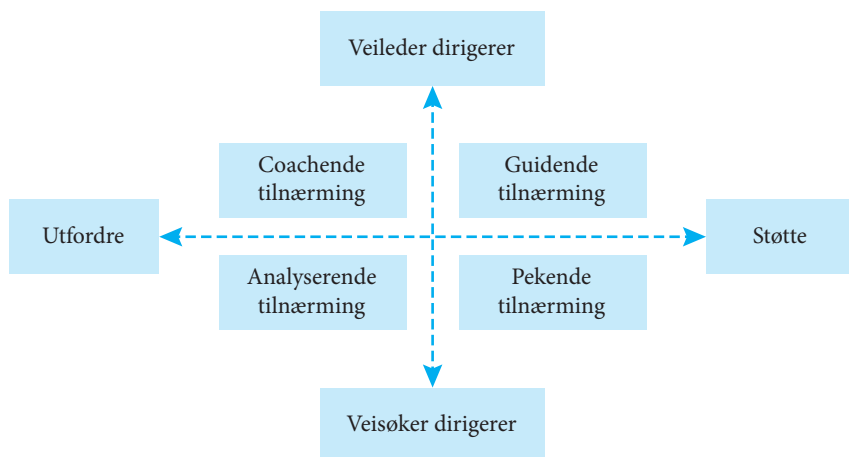
Carl Christian Bachkes veiledningstilnærming

Min «veiledningsfilosofi» har utviklet seg gjennom erfaringer som veisøker og veileder, men det som har hatt størst betydning, er imidlertid mange års undervisning i faget veiledningspedagogikk. Spørsmål fra studenter har motivert søk etter svar i faglitteraturen. Ofte peker den på flere svaralternativer, noe som både kan forvirre og berike. Det stimulerer faglig refleksjon, som har vært en pådriver til eget arbeid og skriving. Til sammen har dette skapt en personlig gjennomtenkt veiledningskunnskap og -praksis som ubevisst og bevisst har påvirket hvordan jeg har veiledet dosentkandidatene.

Teoretisk forankring

Veiledningsfeltet har de siste tiårene utviklet mye kunnskap med stor teoretisk bredde. Den er så omfattende at det kan være vanskelig å få oversikt (Skagen, 2017). Lejonberg (2018) har laget en modell basert på at veiledningstilnærminger kan plasseres innenfor et todimensjonalt system (se figur 1). Den vertikale dimensjonen dreier seg om hvorvidt det er veileder eller veisøker som leder an i veiledningssamtalen. Vanligvis har dette ikke et enten-eller-svar. Startinitiativet kommer som oftest fra veisøker via et veiledningsgrunnlag. Dette styrer veileders valg av tilnærming og metodikk. Hvordan veisøker responderer, avgjør om veileder bør endre sin strategi. I stor grad vil altså dirigentrollen veksle gjennom hele samtalen. Slik har det også vært i mine veiledningssamtaler med dosentkandidatene. Følgelig får enkeltsamtaler sitt særpreg med tanke på anvendte veiledningsstrategier.

Også med tanke på den horisontale dimensjonen får hver samtale sin særegenhet. Noen ganger er den mer støttende, og i andre tilfeller mer utfordrende (Skagen, 2017). I min veiledning av dosentkandidatene har jeg vekslet mellom å støtte og utfordre, for at veisøker skulle tørre å uttrykke sine nye innfall, ideer og tanker. Veiledningen min er i lys av Lejonbergs modell følgelig preget av eklektikk.



Figur 1. Noen veiledningstilnærminger plassert i en todimensjonal modell. De stiplede linjer viser at tilnærminger ofte glir over i hverandre i konkrete veiledninger (modifisert etter Lejonberg & Føinum, 2018).

Studier av veiledning av hovedfagskandidater dokumenterer at de ønsker at veileder beveger seg på begge dimensjoner, tilpasset vekslende mellom en støttende og en utfordrende veiledningsstil. Dette er illustrert i tabell 1, høyre kolonne (Lauvås & Handal, 1998). Denne kunnskapen har også influert min veiledning av dosentkandidatene.

Tabell 1. Faser i skrive-/oppgaveprosessen og ønskelig veilederatferd-/stil (bearbeidet etter Lauvås & Handal, 1998, s. 270–278).

Forsknings-/skrivefase	Veileders stil/væremåte/aktivitet
1. Innledende fase med valg av tema, etc.	Være inspirator, gi oversikter og råd
2. Skrive et foreløpig innledningskapittel hvor problemstilling og sentral tematisk teori omtales	Opptre som eksempelmodell, veksle mellom å være «vegg» og katalysator
3. Metodevalg, datainnsamling, data-analyser	Gi støtte, oppmuntring, yte bistand
4. Første utkast til oppgaveutkast, presentasjon av resultater	Gi støtte, sette mot i kandidaten, stimulere fortsatt skriving
5. Revidering, utvikle videre diskusjonsdelen	Være analytisk og kritisk utfordrende
6. Slutføre oppgaven, språkvask og layout	«Nok er nok»

Lauvås og Handals (1990) teori om praktisk yrkesteori og veiledning har vært nok en ledestjerne, særlig det å søke reflekterte begrunnelser for praktisk yrkesutøvelse. Det har innebåret å få dosentkandidatene til å synliggjøre og dokumentere viktig arbeid som vanligvis ikke bedømmes ved opprykk til professor, men som er relevante i lys av dosentkriteriene. I tilnærmingen har jeg i stor grad tilpasset anvendt egen veiledningsdefinisjon: «Veiledning er å hjelpe en person til å finne frem til/oppdage og/eller skape nye løsninger på faglige og yrkesrelaterede problemer, tenke gjennom disse og etablere et ønske i veisøker om å prøve ut løsningen(e) i det virkelige liv» (Bachke, 2000, s. 149).

Praktisk gjennomføring

I praksis har betoningen av «å hjelpe» i sitatet over påvirket meg til å ha en støttende veilederstil. Understrekingen av hva man skal hjelpe med (oppdage, gjennomtenke og etablere ønske om) har vært mitt alibi for å utfordre. Samlet sett har min veiledningspraksis preg av balansegang mellom å støtte og å utfordre. Omtalen av min veiledningspraksis bygger på et subjektivt materiale. Det fins ingen opptak av veiledningssamtalene med dosentkandidatene. Ikke en gang i mine notater fra veiledningssamtalene har jeg dvelt ved egen anvendt veiledningsmetodikk. Derfor er beskrivelsene nedenfor utelukkende fundert på retrospektiv hukommelse, som lett kan idyllisere og forenkle. Med dette er kritikk av egen fremstilling tilkjennegjort på forhånd. Likevel innbiller jeg meg at beskrivelser i tilbakeskuelsens lys kan få fortelleren til å hente frem det viktigste, det hyppigst anvendte, og det som antas å ha vært til mest hjelp for veisøker. Min bærende visjon i arbeidet har vært å hjelpe kandidaten til å lage en god opprykkssøknad uten å bli sittende fast i fortvilelsens hengemyr. Jeg har i hovedsak anvendt fire tilnærminger: lytting, oppsummering, spørsmål og råd. Men før disse beskrives nærmere, presenteres veiledningens rammer og progresjon.

Rammer og progresjon

Veiledningen av enkeltkandidater har for det meste foregått til avtale, forberedte tidspunkt enten på mitt eller kandidatens kontor, men

stundom spontant på tilfeldige møteplasser. Varigheten kan derfor variere, men ingen av mine samtaler har strukket seg over mer enn en god time. Det har vært slik at kandidaten har bedt om avtaler, men jeg har også uttrykt at jeg er tilgjengelig ved behov.

Når det gjelder veiledningens fremdrift, kan man delvis gjenkjenne en parallell fase-struktur som vist i tabell 1:

1. Veileder avventer tanker om utkast til søknad + spørsmål fra kandidaten →
2. Kandidaten utformer dette →
3. Veileder utfordrer kandidaten på tenkningen bak utkastet, begrunnelser for kriterieplassering, vitenskapsideologisk forankring, o.l. →
4. Kandidaten jobber mer med plasseringenes logikk og tydeliggjøring av rød tråd →
5. Veileder tar en ny runde med utfordrende undringer →
6. Kandidaten foretar ny bearbeiding og finner ut at nå kan han/hun søke/eventuelt ferdigstille noen produkter før avsendelse av søknaden →
7. Veileder kan gi støttende feedback →
8. «Nok er nok». Send søknaden.

Tallene 1 til 8 tydeliggjør klart hvem som har initiativet på hvert punkt. Når det under beskrives eksempler på de fire tilnærmingene, så er den impressive væremåten, lytting, knyttet til de fasene hvor dosentkandidaten har den aktive rollen. De ekspressive tilnærmingene kobles til faser hvor veileder er aktiv.

Lytting

Min vei inn i kandidatenes behovsverden har vært å lytte. Når jeg så kjenner at engasjement og entusiasme har vokst frem hos meg, tenker jeg at fundamentet for god kvalitet i veisøker-veileder-relasjonen er etablert, og at da blir veiledningsmetodisk korrekthet underordnet. Å være lyttende på den måten tror jeg har gjort at jeg blir oppfattet som støttende. Det

betyr at jeg har tilkjent kandidaten dirigentrollen, og gitt ham eller henne anledning til å snakke seg ferdig. Nå skal det vedgås at jeg ikke så gloriøserende har hengitt meg til utelukkende passiv, taushetspreget lytting. I min engasjerthet har jeg garantert kommet med bemerkninger som noen ganger har vært katalyserende, og andre ganger bremsende og muligens villedende.

Oppsummeringer

God saksorientert lytting kan delvis måles via lytterens ferdighet til å oppsummere samtalens kvintessens. Oversiktighet har vært viktig for meg, både for å holde meg orientert i veiledningstemaets terreng, og for å forenkle slik at vi samtaler om en ting av gangen, gjerne i avtalt rekkefølge. På dette punkt kjenner jeg på at mitt oversiktsbehov gestalter seg slik at jeg i for stor grad har styrt oppsummeringen selv (vært dirigenten). Jeg antar at det hadde vært klokere å la veisøker gjøre opp summativ status, og heller både støtte og utfordre den i en balansert kombinasjon.

Spørsmål som ble anvendt

På dette punktet kan jeg være mer konkret. Først har jeg benyttet en variant av det klisjeaktige åpningsspørsmålet: Hva lur du på? Så har jeg vært innom følgende knippe spørsmål i en delvis tilfeldig rekkefølge:

- Hva har du av relevant produksjon?
- I lys av kriteriene, hva mangler du? Eller hva trenger du å fullføre?
- Hvilke fagområder fronter du?
- Hvilken fagteoretisk retning eksponerer du mest?
- Hvilke retninger preger dine pedagogiske utviklingsarbeider?
- Har du noe forskningsmetodisk pre? Hvis ja, hvilket?
- Hva med din vitenskapsteoretiske plassering?
- Hva ser du som ditt profileringsdokuments røde tråd?
- Hvilket kriterium synes du dette arbeidet tilhører? Hvordan begrunner du tilhørigheten?

- Hvilke tidshorisonter har du for ferdigstilling av vedlegg og/eller dokumenter under arbeid? Innhenting av eventuelle bekræftelser? Ferdigstilling av profileringsdokumentet og søknaden?
- Hvem tenker du kan være aktuelle medlemmer av det sakkyndige utvalget?
- Hva vil du være dosent i? Hvilket fagområde, eller deldisiplin?

Råd

Ifølge «god veiledningskutyme» skal man være tilbakeholden med å gi råd. Begrunnelsen er at råd fra andre sjeldent utløser den samme motivasjonsenergi som selvkonstruerte råd. Min veiledningsdefinisjon vektlegger nettopp at veisøker selv skal oppdage/skape løsninger, altså finne råd for uråd selv. Tross flagging av dette idealet mener jeg at man bør gi råd når man blir bedt om det. Likeledes bør man heller ikke for prinsippets skyld holde tilbake råd når veisøker etter litt ettertanke forblir oppradd for egne ideer og forslag. Dette innebærer at jeg i en viss grad blir en rådgivende veileder. I veiledningen av dosentkandidatene tror jeg at rådene har satt løsest i den innledende fasen og i den avsluttende. Her er noen rådliggende formuleringer jeg har benyttet:

- Du synes å ha et relevant og godt produkt der. Sørg for å dokumentere det.
- Dessuten begrunn hvorfor det tilhører et eller flere kriterier.
- Kan du påvise eventuell betydning (impact) dette arbeidet har (har hatt)? Forklar i så fall hvilke?
- Jeg synes at dette arbeidet er kvalitetssikret (= fagfelle-lignende bedømt) ved at følgende organer og faglige instanser har godkjent det. Argumenter for dette i profileringsdokumentet.
- Når det gjelder din pedagogiske innsats over år, bør du skrive et pedagogisk essay om det. Fokuser særlig på ... Jeg anbefaler at du prøver å publisere det i ... tidsskrift.
- Nå har du nok dokumentasjon, og profileringsdokumentet er grundig bearbeidet. Jeg mener at nok er nok – søk nå.

Avsluttende refleksjoner og innrømmelser fra veiledernes side

Fasiliteringen som er beskrevet og evaluert så langt i dette kapitlet, har foregått innenfor kollegiale rammer. Vi var alle ansatte på UiA. I en slik sammenheng er det utfordrende å opptre med klokskap og ydmykhet i kombinasjon. Vår erfaring er at det utfoldes mest fruktbart i rommet mellom speilende aksept og mulighetsåpnende spørsmål.

I opplegget konkretiserte noe av dette seg bl.a. ved at vi synliggjorde vårt pedagogiske verdigrunnlag og praksis (se mer i kapittel 10). Vår rolle var i første rekke å yte hjelp til selvhjelp. I denne sammenheng vet vi at det beste utgangspunktet fins der hvor kandidaten øyner gode muligheter for å realisere sitt prosjekt. Da utløses både energi og målrettethet. Videre vet vi at det er vanskeligere å fasilitere inn i tvil, selvusikkerhet og ustabilitet, selv om det også der fins åpninger og muligheter til å realisere det ønskede mål. Oppgaven kompliseres ytterligere når vi møter kandidater preget av pessimisme, selvhat og selvundertrykkelse. Sistnevnte gruppe har størst behov for fasilitering, men vi fristes til å rømme unna oppgaven, da den anses som for krevende. I stedet tiltrekkes vi av å være veiledere for dem som preges av fremdrift og energi, for da føler vi på at vi gjør og sier har hatt betydning, at vi har utgjort en forskjell.

Når det kommer til stykket og vi tør være helt ærlige, det er ganske sjeldent at vi i møter med opprykkskandidatene egentlig har vært viktige for deres fremdrift og vellykkede resultat. Selv om vi innerst inne vet at vår innflytelse har vært marginalt, kvier vi oss ofte ikke for å sole oss i kandidatens progresjon og suksess. Ordene om egen dugelighet og viktighet sitter løst dersom veisøker gir rom for dem. Brodtkorbs og Thorøds prosesser var kjennetegnet av fremdrift og energi. Å gi gode råd har vi ikke avstått fra, tross bevissthet om dets unødvendighet. Likevel skal det ikke underslås at det har vært betydningsfullt at vi fantes, og var tilgjengelige som iverksettere av dekanens initiativ. Seminaret og veiledningstilbudet medførte nemlig at Brodtkorb og Thorød besluttet seg for å søke opprykk til dosenter. Og vi gleder oss med dem og de andre som har vært, og er, i prosess med sine søknader.

Referanser

- Bachke, C. C. (2000). Veiledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* (84)2–3, 139–150.
- Colaizzi, P. (1998). Læring og eksistens. I M. Hermansen (Red.), *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Klim.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Hermansen, M. (2002). *Omlæring*. Århus: Klim.
- Hermansen, M. (2010). *Spilleregler i klassen*. København: Akademisk Forlag.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2012). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.
- Hermansen, M. (2014). *Så det ... Om liv fagligt fortolket og fortællingsforvansket*. København: Forlaget Multivers.
- Hermansen, M. (2018). *Læringens univers*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo* (Rapport 1). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Lejonberg, E. & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok i veiledning av nye lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2017). Faglig dybdeveiledning på masternivå. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. (101)1, 80–91. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2017/01/faglig_dybdeveiledning_paamasternivaa